

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação

Mariana Avelina Miranda Carvalho

**NEGRITUDE NA ESCOLA: compreensões e práticas de
educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e
Adultos em São Paulo**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2019

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação:
Psicologia da Educação

Mariana Avelina Miranda Carvalho

**NEGRITUDE NA ESCOLA: compreensões e práticas de
educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e
Adultos em São Paulo**

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

Dissertação apresentada à Banca
Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo,
como exigência parcial para obtenção
do título de Mestre em Psicologia da
Educação, sob a orientação da Profa.
Dra Luciana Szymanski.

São Paulo
2019

BANCA EXAMINADORA

A presente dissertação contou com financiamento da CAPES (Processo 88887.165697/2018-00) e do CNPq, processo (134276/2018-3).

Dedico este trabalho aos meus ancestrais, que resistiram e viabilizaram minha chegada até aqui. Dedico também aos professores que diariamente se empenham em contribuir com uma educação antirracista e de valorização à diversidade e aos direitos humanos.

AGRADECIMENTOS

Aos meus pais que sempre me incentivaram e acreditaram que este momento seria possível, que pavimentaram a estrada para que eu caminhasse.

À orientadora, Luciana Szymanski, por percorrer comigo este caminho, por acreditar no meu trabalho e me oportunizar tamanha vivência.

Ao Cieja Professora Rose Mary Frasson – professores, gestores, estudantes, pela partilha, pelo acolhimento e pelo carinho durante a caminhada. Em especial, a Maria Rosa, Benê, Flávia Almeida, Flavia Alves, Ana, Silvio e Alexandre.

Às professoras da banca de qualificação e defesa, Prof^a Mitsuko Antunes e Prof^a Patrícia Teixeira, pela leitura cuidadosa e carinhosa deste trabalho, pelos apontamentos que contribuíram imensamente para a trajetória desta pesquisa.

À Taluana, meu amor e minha companheira, pela paciência e apoio em todos os momentos.

Ao Lúcio Menezes, pai, amigo, companheiro e o grande responsável por despertar o meu amor pela educação e pela promoção da igualdade racial.

Às minhas irmãs Sara, Gabriela e Cibelle, por lerem meu trabalho, por acreditarem em mim e me inspirarem tanto.

Ao Gelson Rocha, que a cada encontro me traz novas provocações que só colaboram para o meu crescimento.

Aos meus colegas de mestrado e membros do grupo de pesquisa pelas trocas, leituras e contribuições. Em especial, ao Alexandre Fausto por facilitar minha entrada no Cieja, pelas caronas e conversas.

Ao coletivo de pesquisadores negros da PUC “Neusa Santos” pelo companheirismo e pela luta. Em especial, a Elenir Fagundes que me apresentou a possibilidade do mestrado.

À Fernanda Sousa pelo excelente trabalho na revisão textual e normatização.

Aos meus alunos, com os quais tanto aprendo.

Ao CNPq pela bolsa de estudos.

RESUMO

Carvalho, Mariana Avelina Miranda. *Negritude na escola: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo*. Dissertação de Mestrado (Educação: Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). São Paulo, 2019.

O presente trabalho propõe uma investigação sobre as compreensões dos professores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) sobre negritude, e como isso se manifesta em suas práticas. A pesquisa foi realizada numa escola da Zona Norte da cidade de São Paulo marcada por grande concentração de negros. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter interventivo e dialógico oriunda do Grupo de Pesquisa em Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional à Família, Escola e Comunidade (ECOFAM), do Programa de Pós-graduação em Educação: Psicologia da Educação da PUC-SP. Os procedimentos utilizados na pesquisa foram a observação participante e o encontro reflexivo, proposto por Szymanski, H. Os encontros foram gravados e transcritos, assim, possibilitaram uma análise a partir do conceito de constelações proposto por Szymanski, H, relacionando o que apareceu durante a pesquisa com a bibliografia, afinada com a temática. A dissertação buscou compreender como as questões étnico-raciais estão se concretizando nesta escola a partir do olhar dos docentes. E, também, investigar quais são as compreensões dos professores sobre as relações raciais; quais desdobramentos a discussão sobre esta temática traz para a instituição e como se dá a sensibilização desse professor no cotidiano escolar.

Os resultados apontam que as compreensões dos professores sobre negritude são diversas. Essa diversidade pode ser observada através das práticas que esses docentes desenvolvem. Observou-se também que o discurso do corpo docente comprometido com o debate étnico-racial coaduna com as propostas dos movimentos negros, fruto da intensa articulação entre a instituição e coletivos locais que dialogam e intervêm na escola.

Palavras-chave: Negritude; Educação; EJA; leis 10.639/03 e 11.645/08; Fenomenologia.

ABSTRACT

The present work proposes an investigation about the understandings of the teachers of an Integrated Center of Education of Young and Adult (CIEJA) on blackness, and how this understanding manifests itself in its practices. The research was carried out in a school in the North Zone of the city of São Paulo, marked by a large concentration of black people.

This is a qualitative research, from an interventional and dialogical nature, used by the Research Group on Educational Practices and Psychoeducational Attention to the Family, School and Community (ECOFAM), of the Graduate Program in Education: Educational Psychology of PUC-SP. The procedures used in the research were the participant observation and the reflective encounter, proposed by Szymanski, H. The meetings were recorded and transcribed, thus, they made possible an analysis from the concept of constellations proposed by Szymanski, H, in tune with the bibliography related to the theme. The Master thesis sought to understand how ethnic-racial issues are taking shape in the school from the teachers' perspective. And also to investigate what are the teachers' understandings about race relations; the unfoldings to the institutions derived from this kind of discussion; and how it gives the teachers sensitization in the daily school. The results point out that teachers' understandings about blackness are diverse. This diversity can be observed through them practices. It was also observed that the discourse of the teaching staff committed to the ethnic-racial debate is aligned with the proposals of the black movements, as a result of the intense articulation between the institution and local groups that dialogue and intervene in school.

Keywords: Blackness; Education; Education of Youths and Adults; Laws 10,630/03 and 11,645/08; phenomenology.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Relação dos participantes dos encontros reflexivos.....	32
Quadro 2 - Sistematização das intervenções feitas na instituição parceira.....	43
Quadro 3 - Organização do projeto Apoema.....	55

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Foto tirada do prédio do CIEJA [vista do pátio externo].....	31
Figura 2 - Produção das caixinhas expostas no projeto Apoema.....	42
Figura 3 - Caixinhas confeccionadas pelos estudantes do módulo 2.....	42
Figura 4 - Letra do rap apresentado no Apoema.....	57
Figura 5 - Espaço Marielle em processo de construção.....	58
Figura 6 - Espaço Marielle finalizado.....	59
Figura 7 - Vasos confeccionados pelos estudantes.....	60

SUMÁRIO

1. APRESENTANDO O LUGAR DE PARTIDA	12
2. “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03.....	17
3. MÉTODO: PESQUISAR E PARTICIPAR.....	25
3.1 A pesquisa qualitativa.....	25
3.2. Pesquisa interventiva e de base fenomenológica: investigações de cunho interventivo e dialógico.....	26
3.3 Território: uma aproximação ao bairro onde atuamos	28
3.3.1 O CIEJA	30
3.3.2 Participantes	31
3.3.3 Procedimentos	32
3.3.4 O encontro reflexivo	33
4. O QUE ENCONTRAMOS – RESULTADOS	34
4.1. Síntese do contato inicial: a chegada.....	34
4.2. Síntese da Primeira Observação Participante - JEIF.....	34
4.3. Síntese do Primeiro Encontro Reflexivo – JEIF.....	35
4.4. Síntese da Primeira Intervenção (reposição 30/06	36
4.5. Síntese do Diálogo com a Gestão.....	37
4.6. Síntese do Segundo Encontro Reflexivo – JEIF.....	38
4.7. Síntese da Segunda Observação Participante	39
4.8. Síntese do Primeiro Diálogo com os educandos	39
4.9. Síntese da Terceira Observação Participante.....	40
4.10. Síntese do Segundo Diálogo com os educandos	40
4.11. Síntese da Quarta Observação Participante	41
4.12 Síntese da Quinta Observação Participante	42
4.13 Síntese da sexta observação participante	43
5. ANÁLISE: Desvelando falas, compreensões e sentidos	45
5.1 A especificidade do racismo: “confundem bullying, com preconceito, com racismo e as pessoas vão deixando passar.”	47
5.2 Estética como expressão da identidade: “A gente tocando na estética, a gente toca sim na questão da cultura, da identidade e do pertencimento de eu ser do jeito que eu sou”	48
6. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	60
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	62
Anexo I.....	65
Anexo II	68
Anexo III.....	69
Anexo IV	87
Anexo V	88

1. APRESENTANDO O LUGAR DE PARTIDA

“Tudo que eu escrevo é profundamente
marcado pela condição de mulher negra.”
Conceição Evaristo¹

Minha trajetória de qualificação profissional iniciou-se na graduação do curso de História, o que contribuiu para a construção de um senso crítico em relação aos processos históricos e sociais, bem como aos papéis dos indivíduos e das instituições nesses processos.

Durante a graduação, participei de um Programa de Iniciação Científica, através do qual buscava investigar como se davam as mudanças propostas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE-SP) com a implementação do programa “São Paulo Faz Escola”, em 2009, e qual era a concepção de avaliação escolar presente nesse programa. Este foi o primeiro contato que tive com a área da pesquisa, levando-me a pensar na possibilidade de continuar a atividade investigativa para outros temas de interesse e relacionados à educação.

Após a formação preliminar, iniciei minha atuação como docente de História em turmas de Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Nos três primeiros anos ainda não possuía cargo efetivo e, por essa razão, tive a oportunidade de lecionar em várias escolas na Rede Estadual de Ensino, fato que me proporcionou uma formação bastante diversificada e a possibilidade de comparar não só as especificidades de cada um desses equipamentos escolares, como também aquilo que apresentam em comum nas suas perspectivas pedagógicas, gerenciais e políticas.

Durante esse período, pude aprimorar a prática pedagógica por meio do planejamento e articulação com a proposta curricular dos projetos pedagógicos específicos da disciplina de História e dos projetos coletivos das unidades

¹ Disponível em: <<https://www.revistaforum.com.br/conceicao-evaristo-tudo-que-eu-escrevo-e-profundamente-marcado-pela-condicao-de-mulher-negra/>>. Acesso em 27 jan. 2019.

escolares. Com tal prática adquiri uma importante bagagem profissional, que mais tarde se revelou fundamental para as propostas de trabalho com temáticas raciais.

Somadas às aulas ministradas, são previstos na composição da carga horária semanal dos professores estaduais momentos de formação, chamados ATPCs (Aula de Trabalho Pedagógico Coletivo), ministrados pela coordenação pedagógica das unidades escolares. Esses momentos de formação continuada tiveram um papel fundamental para que eu pudesse compreender o Currículo Oficial do Estado de São Paulo. Essa trajetória forneceu-me instrumentos para aprovação no concurso público estadual de 2013. Uma vez aprovada nesse concurso, pude me fixar numa escola e participar de formações voltadas para a temática das relações étnico-raciais, tema com o qual já me identificava por vivenciar as implicações cotidianas de ser mulher negra, o que me permitiu adquirir maior repertório teórico a partir da graduação.

Partindo das vivências em sala de aula, dos cursos dos quais participei e do meu envolvimento com as reivindicações da comunidade negra, intensifiquei o trabalho de projetos voltados para a educação étnico-racial na escola onde trabalho e nos cursinhos populares² voltados à preparação de vestibulandos, onde ministro aulas como voluntária desde 2014. A importância de expandir o diálogo sobre as questões raciais para os cursistas se deu à medida que buscamos nesses espaços, além da preparação acadêmica, proporcionar aos estudantes discussões sobre a formação política, econômica, social e cultural do Brasil, aumentando o repertório dos educandos e possibilitando uma articulação aprofundada sobre tais questões.

Desde 2003 tornou-se obrigatório o ensino de História da África e de História e Cultura Afro-brasileira nos espaços escolares de todos os níveis de educação. A partir da criação da lei 10.639/2003 muitos materiais, sobretudo didáticos, foram produzidos, diversas conferências realizadas, etc. Houve, assim, um incremento nas abordagens relacionadas às questões raciais não apenas por se tratar de uma obrigação legislativa, mas também por considerar a relevância histórico-social da questão da população afro-brasileira e as transformações que

² Esses cursinhos são viabilizados pelas Instituições Educafro e Cursinho Comunitário Chico Mendes.

essa legislação inovadora, fruto de um histórico de reivindicações do movimento negro, possibilitou, especialmente a significativa melhora da autoestima dos jovens negros, instrumentalizando-os para o enfrentamento do racismo presente na sociedade brasileira. A lei ainda recupera o direito à memória e à visibilidade da história da população negra para além dos estereótipos historicamente propagados nos livros didáticos.

Tendo em vista a obrigatoriedade do trabalho com a História da África e História e Cultura Afro-brasileira, os órgãos responsáveis pela qualificação dos educadores passaram a fornecer momentos de discussão e formação a fim de proporcionar capacitação para esses profissionais, com o intuito de que a lei fosse de fato implantada no que é chamado Currículo Real³. Porém, os entraves à realização efetiva de práticas pedagógicas nesse sentido são frequentemente apontados pelos docentes que se propõem a cumprir a lei.

Em uma das formações da qual pude participar⁴, muitos professores atribuíram as dificuldades para a implantação de um trabalho mais eficiente sobre as relações étnico-raciais à ausência da abordagem desse tema entre as gestões das unidades escolares. Essa situação resulta no distanciamento entre direção, coordenação pedagógica e docentes de áreas de atuação fora das ciências humanas, ou que já tenham algum engajamento com as questões raciais. Além disso, os professores relataram que não há menção a essa temática nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs), fato que abre margem para que o debate não aconteça em momentos decisivos, como as reuniões de planejamento e as escolhas dos projetos anuais.

Partindo das considerações apontadas pelos docentes que compartilharam suas experiências de trabalho com a temática racial, da minha observação nas escolas por onde passei e da revisão de literatura sobre os avanços e obstáculos para uma educação antirracista, percebi que pelo menos três passos eram essenciais para a concretização de práticas educacionais que possibilitem a formação de uma escola que lida respeitosamente com a diversidade, valoriza

³ Currículo real é o que passa a ser realidade no espaço escolar com docentes e alunos, a cada momento em consequência de um projeto político pedagógico e dos propósitos de ensino (JESUS, S.D; LIBÂNEO E OLIVEIRA apud PLATT E ABRAHÃO, S.D).

⁴ “Educação inclusiva: Avanços e Desafios”, formação promovida pelo Núcleo Pedagógico da Diretoria de Ensino da Região Suzano, de maio a julho de 2016.

as diferenças, não discrimina e contribui para a extinção do racismo no Brasil. São eles:

1. Investimentos na sensibilização das equipes escolares;
2. Formação continuada para educadores de todas as áreas do conhecimento;
3. O comprometimento em relação ao principal documento que norteia as escolas públicas: os Projetos Políticos Pedagógicos.

Esse processo possibilitou-nos compreender a importância de uma efetiva atuação pedagógica para que as questões raciais estejam presentes no cotidiano escolar.

Simultaneamente às nossas inquietações, as mudanças políticas no Brasil se apresentam de maneira negativa, impactando diretamente a população negra e suas demandas, retirando direitos frutos de reivindicações e lutas que custaram, inclusive, muitas vidas negras. A exemplo disso, temos a extinção em muitas prefeituras das secretarias de igualdade racial – como no município de São Paulo, em agosto de 2018 – e cortes no Programa Universidade Para Todos (Prouni), política educacional que proporcionou o ingresso de jovens egressos das periferias em universidades privadas. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia (IBGE), 50% dos beneficiários do programa desde sua implantação são negros.

Com o intuito de contribuir para a discussão sobre os conflitos raciais e sobre a importância de refletir sobre negritude nos espaços escolares e na sociedade em geral, vislumbrei no mestrado uma possibilidade de qualificação profissional que permite que não só a academia como também a população periférica tenha acesso a pesquisas científicas que investiguem esse tema com rigor.

Tomei conhecimento do processo seletivo para o Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica (PUCSP) e, após participar do processo, fui selecionada para compor o Grupo de Pesquisa em Práticas Psicoeducativas na Família, Escola e Comunidade (ECOFAM), na linha de pesquisa: Práticas Institucionais na Abordagem Fenomenológica.

Com esse grupo engajado com a pesquisa participante, conheci, ao longo de 2017, algumas instituições municipais de educação formal que passavam por mudanças de gestão, fato que postergou minha inserção em um desses equipamentos para o início do projeto. Nesse contexto, o Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) se tornou parceiro nesta pesquisa – mesmo passando por um período de reorganização e adaptação da nova gestão – ao abrir espaço para a discussão do tema que pretendemos trabalhar nesta pesquisa. Dessa forma, nos aproximamos da equipe gestora-docente, ouvimos suas demandas e construímos conjuntamente o problema de pesquisa que direciona este trabalho.

Após algumas observações e conversas com a instituição, que serão melhor delimitadas na metodologia, construímos a **pergunta** que norteará a presente pesquisa: **Como os professores compreendem as questões raciais no cotidiano escolar?** Por se tratar de uma pesquisa qualitativa – conforme será explanado no método –, nossa inserção será em uma única unidade escolar. Por também se tratar de uma pesquisa interventiva, a pergunta foi elaborada conjuntamente e é ligada a uma demanda dessa escola específica, ou seja, esse equipamento escolar pediu para nosso grupo, por meio desta pesquisa, realizar uma intervenção e discussão sobre a temática racial com seus professores.

Estabelecemos como **objetivo geral** compreender como as questões relacionadas à negritude estão se concretizando nessa escola a partir do olhar dos docentes. Como **objetivos específicos**, buscamos investigar quais são as compreensões dos professores sobre as relações raciais; quais desdobramentos a discussão sobre essa temática traz para a instituição; e como se dá a sensibilização desses professores no cotidiano escolar.

A seguir, traçaremos um panorama da luta por educação para relações étnico-raciais no Brasil, que culminou na promulgação da lei 10.639/03, relacionando o papel dessa pesquisa a esse contexto.

2. “NOSSOS PASSOS VÊM DE LONGE”: reflexões sobre a implementação da lei 10.639/03

“A cor da pele, a textura do cabelo, a largura do nariz, a espessura dos lábios, tudo isso eu carregaria para sempre como um pecado, tudo isso me impediria de ser quem era.”
Mia Couto⁵

As raízes históricas da marginalização da população negra no Brasil encontram-se, evidentemente, nos mais de três séculos de escravidão das populações africanas e afro-brasileiras e, posteriormente, nos efeitos do que nos convém chamar de “abolição inacabada”. A lei áurea tornou ilegal o sistema escravagista, mas não ofereceu uma contrapartida aos recém-libertos que os possibilitassem, através de políticas indenizatórias pelos serviços prestados, uma efetiva e digna inserção na sociedade brasileira que, de alguma maneira, pudesse promover uma forma de reparação.

Como nosso trabalho é voltado para as relações raciais no contexto educacional, vale lembrar que, segundo o artigo 179, §32 da Constituição do Império de 1824, a matrícula nas escolas de primeiras letras deveria ser gratuita para todos os cidadãos, o que não incluía, porém, os negros escravizados. Leis semelhantes constam em diversos registros oficiais ao longo do século XIX; contudo, com o advento da República, em 1889 e, mais tarde, a propagação dos ideais de universalização do ensino, aqueles que em outro momento não eram bem-vindos aos bancos escolares começaram ocupar esses espaços. Essa mudança não ocorreu sem gerar desconfortos, ao serem lembrados de sua suposta *inferioridade* social, racial e intelectual, de acordo com o pensamento da época, pautado em ideais racistas proficuamente propagados.

Diante desse cenário, encontramos registros de intensa articulação dos grupos voltados ao bem-estar da população negra, entre eles o jornal *O Alfinete*, importante veículo da imprensa negra, que demonstra uma preocupação latente desse grupo com sua escolarização, crendo nesta como condição e instrumento de superação dos lugares de subalternidade a ela determinada. Conforme registrado no jornal, a exclusão dos negros do sistema educacional perpetua

⁵ Pseudônimo de António Emílio Leite Couto, escritor moçambicano. Trecho retirado do livro *A espada e a azagaia*.

uma enorme dificuldade de reverter sua precária condição socioeconômica, haja visto que os melhores postos de trabalho exigem maior formação:

Dessas bandeiras de luta, uma das prioritárias foi a da defesa da educação. Afinal, o analfabetismo era um dos principais problemas que assolavam a “raça negra”. Em 1918, o jornal *O Alfinete* revelava que o analfabetismo “predominava em mais de dois terços de tão infeliz raça”. (DOMINGUES, 2008, p. 518)

Convém lembrar que o final do século XIX e o início do século XX integram um período de crença nas teorias racistas fortemente propagadas na Europa e também em terras brasileiras por renomados intelectuais como Silvio Romero, Raimundo Nina Rodrigues, João Baptista de Lacerda, entre outros, que defendiam a política de branqueamento como instrumento de extermínio daqueles que consideravam degenerados, a saber, a população negra. Importante lembrar que essa ideologia não se limitou à academia, pois também se fez presente nos jornais da época e alcançou o imaginário popular, afinal, a academia reproduz a sociedade:

Suponhamos por um momento que a prática da eugenia eleve, daqui para adiante, a média da qualidade [biológica] de nossa nação até alcançar o nível de sua atual melhor parte, e consideremos o benefício que obteria com isso. O nível geral da vida doméstica, social e política seria mais elevado. A raça como um todo seria menos idiota, menos frívola, menos excitável e politicamente mais prudente que agora. (GALTON, 1988, p. 167 apud CONT, 2008)

Para mudar esse quadro, os recém-libertos se organizaram de diferentes formas (clubes, associações, grêmios), entre as quais cabe destacar o papel da imprensa negra, como mencionado acima, instrumento de mobilização que desempenhou função determinante para o incentivo da alfabetização e escolarização da população afro-brasileira.

Diante desse quadro, em que há a necessidade de mobilização e a emergência de redes de apoio, o intercâmbio entre os jornais da imprensa negra se intensifica, como é possível observar no trecho a seguir:

Diante da inclusão marginal e das práticas de discriminação racial e tratamento diferenciado em relação à população branca, a cidadania plena continuava sendo um sonho. Para transformá-lo em realidade, um grupo das “pessoas de cor” logo percebeu que era necessário unir-se e lutar coletivamente, por meio de reivindicações, projetos, pela conquista de respeito,

reconhecimento, dignidade, empoderamento, participação política, emprego, educação, terra.
(DOMINGUES, 2008, p. 517)

Tendo em vista o exposto, sabemos que muitas foram as iniciativas voltadas para a inserção da população negra nas várias fases de escolarização, as quais partiram majoritariamente das reivindicações dos movimentos e organizações negras, mas foram postergadas pelo poder público, de modo que a plena garantia do direito à educação se deu muito tardiamente, apenas no fim do século XX.

Considerar o período entre a promulgação da Constituição Federal de 1988 e a aprovação da lei n. 10.639, promulgada no primeiro mês do governo de Luís Inácio Lula da Silva em 2003, com o objetivo de estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares de todos os níveis da educação básica das redes públicas e privadas, é profundamente importante para compreendermos as transformações sociais ocorridas nesse período.

É notável na sociedade brasileira um aprofundamento no debate e no encaminhamento de propostas para a promoção dos direitos garantidos pela Constituição para a superação da discriminação e da desigualdade raciais. Aprofundou-se, nesse sentido, a discussão sobre o mito da democracia racial, que tem como seu maior expoente Gilberto Freyre, em *Casa Grande e Senzala* (1933), juntamente com a valorização da noção de cidadania com diversidade e as iniciativas de promoção da igualdade étnico-racial através das ações afirmativas, com a polêmica acerca das cotas, principalmente raciais, nas universidades e concursos públicos. Além disso, os chamados temas de interesse dos afrodescendentes adquiriram maior visibilidade no universo das pesquisas acadêmicas em várias áreas do conhecimento, com a produção de conhecimento realizada por intelectuais negros que são pesquisadores do racismo e suas interferências (SILVA, 1997; SILVÉRIO, 1999; ARAÚJO, 2000; GOMES, 2002; MUNANGA, 2004).

Cabe também destacar a importância das reformas educacionais dos anos 1990, momento em que o Ministério da Educação formulou os Parâmetros Nacionais Curriculares (PCNs), documento que determina o que se

convencionou denominar temas transversais, entre os quais faz menção à pluralidade cultural, eixo que possibilita aos educadores pensar práticas pedagógicas que contemplem a temática racial. Trata-se de um avanço mínimo diante dos desafios para a construção positiva da imagem da cultura africana e afro-brasileira, estereotipada em livros didáticos, novelas e representações sociais desde a colônia.

Toda essa efervescência acerca das pautas relacionadas à população negra nos âmbitos acadêmicos e das políticas públicas é fruto da incessante luta do movimento negro⁶. Este, após o período de redemocratização brasileira, conseguiu articular ações de grande impacto, como a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995, que contou com mais de dez mil pessoas, segundo Dias, (2005), objetivando entregar ao então Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, um documento reivindicatório que abordava a emergência de ações de combate à discriminação racial e que resultou, no ano seguinte, na criação do Grupo de Trabalho Interministerial para a valorização da população negra (GTI). Esse GT foi um equipamento importante para o reconhecimento, por parte do Estado brasileiro, da existência do racismo em nossa sociedade, ampliando, assim, a pressão para a efetivação de ações de combate a esse problema, principalmente no tocante à educação.

Simultaneamente, o debate sobre racismo estava também internacionalmente em pauta, corroborando as discussões realizadas no Brasil, a exemplo da III Conferência Mundial das Nações Unidas contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia, e Intolerância Correlata, promovida pelas Organizações das Nações Unidas (ONU), em Durban, na África do Sul, em 2001:

Que o racismo, a discriminação racial, a xenofobia e a intolerância conexa, nos casos em que estas últimas equivalem a racismo e discriminação racial, constituem graves violações de direitos humanos e colocam grandes obstáculos ao gozo destes direitos, negando a verdade evidente de que todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos, constituindo um obstáculo às relações amistosas e pacíficas entre povos e nações e estando entre as causas profundas de

⁶ Entende-se como Movimento Negro as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade (GOMES, 2017).

muitos conflitos internos e internacionais e da consequente deslocação forçada de populações. (ONU, 2001, p. 21)

A repercussão da Conferência de Durban no Brasil foi significativa à medida que influenciou a criação de diversos instrumentos de promoção da igualdade racial, sendo dois deles secretarias federais: a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir)⁷, com status de Ministério, e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad)⁸, vinculada ao Ministério da Educação.

No Brasil, no período entre 2003 e 2011, o diálogo entre o governo federal e o movimento negro proporcionou um avanço relevante para ações institucionais de enfrentamento ao racismo. Tivemos, nesse sentido, a criação de diversas delegacias e defensorias especializadas em crimes relacionados ao racismo; a lei 12.288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; a lei 12.711/12, a chamada “lei de cotas”, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; a Resolução nº8, de 20 de Novembro de 2012, que define as diretrizes curriculares nacionais para a educação escolar quilombola na educação básica; a lei 12.990/2014, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União; o Programa Universidade Para Todos (PROUNI), criado em 2004 com o objetivo de ampliar o acesso à educação superior em instituições privadas com avaliação positiva pelo MEC; o Fundo de Amparo ao Trabalhador (FAT), que encaminha recursos dirigidos à geração de empregos para a população negra.

⁷ A Seppir, criada pelo governo federal no dia 21 de março de 2003, no Dia Internacional pela Eliminação da Discriminação Racial, objetiva o reconhecimento das lutas históricas do movimento negro brasileiro e o estabelecimento de iniciativas contra as desigualdades raciais no país.

⁸ A Secad, criada oficialmente em julho de 2004, reúne temas como alfabetização e educação de jovens e adultos, educação do campo, educação ambiental, educação escolar indígena e diversidade étnico-racial, temas antes distribuídos em outras secretarias. A criação da Secad marcou a valorização da diversidade da população brasileira por meio da formulação de políticas públicas e sociais como instrumento de cidadania.

O cenário político atual, entretanto, preocupa a parcela da população que reconhece a importância dessas políticas reparatórias para o avanço da nossa sociedade no tocante às relações raciais como fator fundamental para a redução das desigualdades, em razão do perfil de políticas econômicas e sociais escolhido pelo novo governo, assumidamente racista. Este demonstra não priorizar essas pautas por associá-las ao assistencialismo e considerá-las como vitimização, ignorando o racismo como marcador histórico das relações no país.

Refletindo sobre essa intensa mobilização para garantir a manutenção dos direitos conquistados, saliento que a lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996, que não considerou durante sua formulação as reivindicações do movimento negro quanto à inclusão da temática afro-brasileira na educação básica. Os artigos alterados foram os 26 e 79, determinando que:

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

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

§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. (...)

Art 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de Novembro como 'Dia Nacional da Consciência Negra'.

A referida lei marca um momento histórico excepcional para o movimento negro, pois o contexto de sua publicação caracteriza uma etapa de conquista, apesar dos sabidos desafios para sua implementação de fato. A lei é vista como uma política pública diferenciada, já que se enquadra no conjunto de políticas de ações afirmativas voltadas à promoção da igualdade racial. A esse respeito, Borges (2010, p. 1) afirma que:

Trata-se de um momento em que a educação brasileira busca valorizar a devidamente a história e a cultura de seu povo afrodescendente, buscando assim reparar danos, que se repetem há cinco séculos, à sua identidade e a seus direitos. Esta inclusão nos currículos da educação básica amplia o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social

e econômica brasileira. Mostraremos que este momento é de relevância não apenas para a população negra, mas também a todos os brasileiros, uma vez que devem educar-se enquanto cidadãos atuantes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica, capazes de construir uma nação democrática.

Nesse sentido, a implementação da lei 10.639/2003 integra algo complexo, pois incide sobre uma estrutura maior e excludente. Segundo Bernardo, Maciel, Figueiredo (2017, p. 17), “Pensar a lei significa transpor os limites da educação e compreender a dinâmica das relações raciais no Brasil.”

Mesmo sendo conquistada depois de uma extensa trajetória de luta, a aprovação da lei 10.639/03 não tem se mostrado suficiente para garantir a efetivação da temática racial nas instituições de ensino, ponderando que parte significativa da sociedade não considera importante esta discussão. Mais do que um aparato legal, mostra-se necessário propor uma profunda sensibilização aos educadores, gestores e governos para a temática, bem como instituir meios efetivos no que se refere a incentivos para a aplicação da lei, como a formação desses profissionais, e as diretrizes internas das instituições escolares, como propostas pedagógicas e planos de ensino.

É diante desse cenário que nossa pesquisa se propõe a investigar quais são os entraves que a instituição parceira tem encontrado para aprofundar seu trabalho na educação para relações raciais. Assim, objetivamos dialogar e refletir sobre os apontamentos dos educadores, além de buscar intervenções que dialoguem com as necessidades dos participantes, com a intenção de reconhecer essa problemática e possivelmente superá-la, ainda que em parte.

2.1. O que compreendemos como negritude?

Nossa compreensão acerca de negritude dialoga com o pensamento de Munanga (2009, p. 110), que afirma a negritude como uma “reação racial negra a uma agressão racial branca”. Nesse sentido, a negritude pode ser pensada a partir da ótica da experiência da construção da identidade negra na diáspora.

Segundo Domingues (2005), o conceito de negritude é dinâmico e transita pelos aspectos político, cultural e ideológico:

No terreno político, negritude serve de subsídio para a ação do movimento negro organizado. No campo ideológico, negritude pode ser entendida como processo de aquisição de uma

consciência racial. Já na esfera cultural, negritude é a tendência de valorização de toda manifestação cultural de matriz africana. (DOMINGUES, 2005, p. 2)

Ao investigarmos a compreensão dos professores do Cieja sobre negritude, nos debruçaremos sobre as esferas que Domingues (2005) classifica como ideológica e cultural, pois nosso interesse é estudar a faceta desse conceito em sua relação com as identidades e experiências negras nesse espaço. Salientamos, entretanto, que esses aspectos também são dotados de sentido político.

3. MÉTODO: PESQUISAR E PARTICIPAR

“Sei ainda ver com um só olho,
enquanto o outro,
o cisco cerceia
e da visão que me resta
vazo o invisível
e vejo as inesquecíveis sombras
dos que já se foram.”
Conceição Evaristo

Esta é uma pesquisa qualitativa, de caráter interventivo e dialógico, inspirada no pensamento fenomenológico traduzido por Dulce Mára Critelli em *Analítica do Sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica* (2006). A seguinte colocação de Cabral e Morato (2013, p. 178) pode ilustrar a concepção sobre o papel do método presente neste trabalho:

Na perspectiva fenomenológica existencial, pode-se compreender a configuração do método como a construção de um caminho possível para a realização de um estudo, que vai ganhando contornos mais precisos ao longo do próprio trânsito pelo campo.

Ao nos propormos a estudar as relações raciais em um equipamento escolar, priorizamos vivenciar o cotidiano do local participante, procurando apreender o que se apresenta e a compreensão dada por essa comunidade às questões raciais. Priorizamos, assim, mergulhar em um só equipamento e co-construir um saber compartilhado. Para tanto, explicitaremos as características desta pesquisa de intervenção, começando por seu caráter qualitativo, passando por seu caráter interventivo e destrinchando o território e o equipamento onde ela se deu.

3.1 A pesquisa qualitativa

A pesquisa qualitativa é a opção metodológica escolhida para realização desta investigação, uma vez que pretendemos compreender os fenômenos no contexto em que ocorrem, mas com a possibilidade, porém, de encontrar situações que possam ser comuns a outros contextos.

A escolha por uma pesquisa qualitativa se dá pela ausência de pretensão de uma investigação que se comprometa com generalizações como objetivo principal. Em nossa concepção epistemológica, universalizar resultados não é a

principal finalidade, embora dialoguemos com realidades semelhantes às reveladas por esta pesquisa. Nosso trabalho pretende possibilitar o avanço do diálogo sobre as questões raciais, considerando o modo como aparecem em uma escola e suas especificidades, podendo ser também utilizada como instrumento em outros espaços escolares.

Uma das questões importantes na pesquisa qualitativa é a discussão sobre o tema da neutralidade, que é também trabalhado pela abordagem fenomenológica que aqui adotaremos. Segundo Cabral & Morato (2013, p. 167), “É uma ilusão acreditar que se possa estar de modo neutro em uma situação”. Apoiando-nos na ideia de que pesquisar é atividade de afetação mútua, a pesquisa de caráter interventivo, como o nome ilustra, prevê, por isso, ações que provoquem a priori reflexões a respeito do que se revela do real e, posteriormente, alterações resultantes de tais reflexões.

Denzin e Lincoln (2007) nos trazem uma definição para a pesquisa qualitativa que dialoga com nossa proposta de investigação inspirada na fenomenologia da existência e de cunho interventivo, mencionando que esse modo de pesquisar:

(...) é uma atividade situada que localiza o observador no mundo. Consiste em um conjunto de práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo. Essas práticas transformam o mundo em uma série de representações, incluindo as notas de campo, as entrevistas, as conversas, as fotografias, as gravações e os lembretes.
(DENZIN; LINCOLN, 2007, p.17)

3.2. Pesquisa interventiva e de base fenomenológica: investigações de cunho interventivo e dialógico

Adotamos, conforme dito anteriormente, a pesquisa interventiva como parte do método de trabalho. Esse tipo de investigação caracteriza-se como um procedimento reflexivo, crítico e sistemático, vislumbrando estudar aspectos do real com objetivos práticos e que também dialoguem com o modo fenomenológico de pensar a pesquisa.

Por se tratar de uma pesquisa em educação, acreditamos que a intervenção pode colaborar para a superação de problemas coletivos e que a participação de parte da equipe escolar como agentes na construção do

conhecimento de sua própria realidade possibilita maior significância dos resultados para os grupos implicados no processo de investigação:

O inquietar-se é característico do ser humano. Lançar-se em uma caçada constante para encontrar outros sentidos, outras configurações, outros horizontes, outras descobertas, parece tarefa fundamental de quem percebe o destinar-se como marca do humano. (CABRAL e MORATO, 2013, p. 160)

O caminho da pesquisa interventiva tem a premissa de que estabelecer diálogo com a comunidade na qual a pesquisa é realizada se faz extremamente importante, pois ouvir as demandas da escola e traçar o percurso em conjunto são fundamentais para a elaboração do que nos propomos. Isso se justifica pelo nosso interesse em estabelecer uma relação que não se baseie na ideia dicotômica e tradicional na pesquisa científica de pesquisador-objeto que, muitas vezes, reforça o abismo entre o pesquisador e a realidade política/social, pois o que se objetiva é propor intervenções que dialoguem com as demandas apontadas pelos sujeitos situados na instituição envolvida.

Buscamos, assim, a construção do conhecimento de maneira democrática através da partilha de conhecimentos, possibilitando um diálogo que faça sentido para instituição e a pesquisadora, proporcionando reflexões que impulsionem efeitos positivos para ambas e, principalmente, que reverberem em qualidade para os educandos.

Sobre a implicação inevitável do pesquisador com aquilo que é investigado e a impossibilidade de neutralidade, Critelli (2006, p. 149) enfatiza que “O interrogador faz parte do que ele quer saber e do que ele pode ver. Ele é elemento constituinte desse olhar em que tudo o que é tem sua chance de aparecer, mesmo como mera testemunha”.

Desse modo, buscamos enxergar os fenômenos tal como estes se apresentam e retirar deles o que nos dizem. Com o intuito de se discutir a questão racial em um equipamento de educação, estaremos abertos a ouvir/olhar para aquilo que se manifesta, em um exercício de despir-se de *a priori* sobre sua manifestação. Desenvolvemos, portanto, um caminho junto à instituição parceira tendo a pergunta sobre as questões raciais no cotidiano escolar como norteadora dessa parceria. Chamamos essa atitude, em diálogo com o método que fundamenta essa pesquisa, de “redução fenomenológica”,

como bem explicita Merleau-Ponty (1973, p. 30), ao afirmar que essa ação é uma “(..) resolução não de suprimir, mas de colocar em suspenso, e como que fora de ação, todas as afirmações espontâneas nas quais vivo, não para negá-las, e sim para compreendê-las e explicitá-las”.

Não há a intenção, com este trabalho, de se apresentar respostas definitivas, generalizantes e constituídas de verdades pretensamente absolutas, reaplicáveis em todo e qualquer contexto; afinal, trata-se de uma pesquisa qualitativa desenvolvida com uma população específica de um equipamento. Critelli (2006, p. 13) descreve a fenomenologia como um pensamento que “põe em questão exatamente esta espécie de crença metafísica na unicidade da verdade e na busca de uma perspectiva de conhecimento que seja absoluta”.

Entendemos que o que se revela em um *locus* educacional é um recorte importante, que traz elementos que dizem respeito à singularidade das experiências instituição escolhida, mas que também dialogam com o mundo que habitamos, com sua história e cenário político-social, sendo impossível desenvolver uma discussão de forma fragmentada. Partindo dessa compreensão, Cabral e Morato (2013, p. 165) afirmam:

Nesse sentido, cada compreensão que se apresenta é apenas uma interpretação possível do real, ou, uma das realizações do real. Depreendemos dessa reflexão a importância de atitudes não arrogantes, na perspectiva de que não se pode pretender atingir uma verdade dê conta de todos os fenômenos e que possa ser referendada por todos. Assim, as verdades são verdadeiras apenas em um determinado contexto.

3.3 Território: uma aproximação ao bairro onde atuamos

O CIEJA localiza-se na Brasilândia, região norte da cidade de São Paulo. Esse distrito é afetado por altos índices de vulnerabilidade e desigualdade. Segundo dados da Prefeitura de São Paulo, o distrito da Brasilândia ocupa uma área de 21 km² e, em 2010, abrigava 264.918 habitantes⁹. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o distrito possui, em São Paulo, o segundo maior número de pessoas afro-brasileiras (pretos e pardos), sendo 10,4% de sua população composta por pretos e 40,2% de pessoas que se

⁹ Informação disponível em: http://prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/regionais/subprefeituras/dados_demograficos/index.php?p=12758. Acesso em 4 mar. 2018

autodeclararam pardas, totalizando 106.520 de acordo com Rosa (2016), ficando atrás apenas da Cidade Tiradentes. A autora, ao situar o território, aponta que 40% dos domicílios possui renda de até dois salários mínimos e destaca o alto índice de violência, enfatizando a importância de se compreender as questões racistas, machistas e de classe que permeiam a população dessa região.

Rosa *et al.* (2016) menciona também a precarização das moradias nesse distrito, assim como a baixa concentração de renda, que reverbera na baixa média salarial dessa população. Quanto à distribuição de empregos, observa-se uma desproporção, havendo uma concentração maior em sua distribuição para homens, primeiramente brancos, sendo as mulheres as mais desfavorecidas nesse indicador.

Quanto aos dados de violência juvenil, relacionados ao número de homicídios dessa população, salienta-se que esta é a maior causa de morte da população jovem, negra e pobre no Brasil:

O número de mortes por homicídios na faixa etária 15 aos 29 anos foi de 7,77 por 10 mil habitantes em 2014, localizando esse distrito no conjunto daqueles com os índices mais altos de homicídio juvenil. (...) Sob certa perspectiva, é possível afirmar que se trata de uma espécie de extermínio da população negra, que se combina com um extermínio da população jovem de nosso país: os homicídios representam a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos, atingindo, como vimos, especialmente jovens negros. (ROSA *et al.*, 2016, p. 64-65)

Esses indicadores evidenciam a violência sofrida pelas diversas faixas etárias dentro dessa comunidade, desde sofrimentos decorrentes da pobreza, como a violência pela escassez de acesso à cultura, a liberdade de circulação do próprio corpo sem o medo severo da violência, a desigualdade de gênero, o racismo e outros tantos cerceamentos possíveis que privam e inviabilizam condições dignas de humanidade.

Diante desse cenário, compreendemos que a forte presença de tensões raciais promove uma conjuntura que enriquece esta investigação. Dito isso, buscamos compreender, entre outras questões, como aparecem na escola estudada a compreensão, a sensibilização e a prática docente para abordar as questões raciais que incitam nosso trabalho.

3.3.1 O CIEJA

O CIEJA Brasilândia é um equipamento educacional voltado para a escolarização de jovens e adultos que não tiveram acesso ao Ensino Fundamental, amparado pelas portarias que embasam sua política de funcionamento desde 2003, quando o atual programa substituiu o Centro Municipal de Educação Supletiva (CEMES). Essa unidade possui, em específico, capacidade para cerca de 800 alunos, contendo um número estimado de 678 alunos. Existem 35 turmas, com 16 no período matutino, 2 no vespertino e 17 no noturno. A escola possui 20 docentes, 4 auxiliares técnicos de educação, 4 agentes escolares, 2 agentes de apoio e 1 secretário de escola.

Nos corredores da escola, ao longo dos quatro andares, é possível encontrar diversos painéis que expõem os trabalhos das/os alunas/os de diferentes anos letivos, bem como as atividades temáticas, que formam uma grande linha do tempo artística. Por meio desse cenário, é possível ter a impressão de que existe uma busca por integração, onde professoras/es e alunas/os desenvolvem e mantêm o interesse em saber o que está acontecendo dentro dos muros da escola, mas também fora de sua sala de aula específica.

Nos encontros com a equipe gestora ficou evidente o interesse que o grupo tem em debater questões sociais e culturais, disponibilizando-se para discutir temas diversos e abrindo inúmeras possibilidades de horários e espaços para que pesquisadora/es parceiras/os atuem na e com a comunidade escolar.

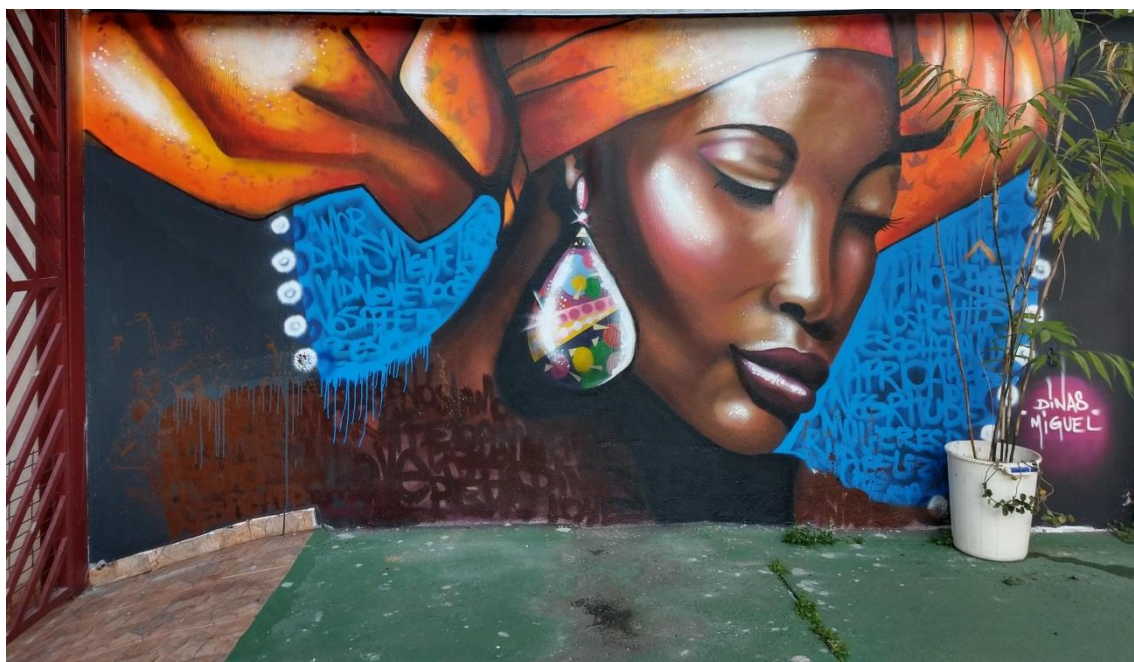


Figura 1 - Foto tirada do prédio do CIEJA [vista do pátio externo].
Fonte: Acervo Pessoal (2018).

3.3.2 Participantes

Compreendemos como pesquisa participante a construção do conhecimento de maneira horizontal, em que o grupo participante não está presente na investigação apenas como fornecedor de dados, mas como colaborador para que o conhecimento acadêmico seja de fato significativo para as partes envolvidas e, para além destas, a quem mais possa se interessar por essa temática.

Os participantes somos todos nós: gestão e professores de diferentes disciplinas que demonstraram interesse em discutir a temática proposta e se voluntariaram a colaborar, compartilhando as demandas referentes à temática racial nesse equipamento educacional. Como houve um consenso quanto à demanda trazida pela instituição entre os professores dos três turnos da escola, nosso movimento foi de adequação das visitas, construindo coletivamente espaços dentro dos horários possíveis para a realização das intervenções que serão descritas adiante.

Quanto aos procedimentos éticos, foi utilizado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido presente no apêndice IV. O sigilo quanto à identidade dos participantes e ao endereço do equipamento também está sendo respeitado,

sendo somente realizada a intervenção para os fins desta pesquisa após consentimento dos participantes e da instituição, lavrado por assinatura do termo.

Quadro 1: Relação dos participantes dos encontros reflexivos

Participante	Nome	Idade	Sexo	Formação/Disciplina
1	Makeda	41	Feminino	Inglês
2	Cartola	45	Masculino	História
3	Ganga Zumba	47	Masculino	Artes
4	Zumbi	55	Masculino	Português
5	Luiza Mahin	50	Feminino	História
6	Solano Trindade	55	Masculino	Matemática
7	Stella	50	Feminino	Ciências
8	Candace	35	Feminino	Artes
9	Raquel Trindade	38	Feminino	Português
10	Cleópatra	35	Feminino	Geografia
11	Tereza	53	Feminino	Matemática
12	Marielle	29	Feminino	Português
13	Carolina	43	Feminino	Português
14	Mestre Môa	48	Masculino	Matemática
15	Luiz Gama	47	Masculino	Inglês
16	Ivone Lara	52	Feminino	Geografia
17	Billy Holliday	44	Feminino	História
18	Nina Simone	50	Feminino	Ciências
19	Pixinguinha	56	Masculino	História
20	Nzinga	49	Feminino	Português

3.3.3 Procedimentos

Neste capítulo, iremos traduzir os procedimentos utilizados durante a investigação, bem como as ferramentas empregadas como possíveis caminhos

para refletirmos junto aos docentes sobre as questões raciais no cotidiano escolar.

3.3.4 O encontro reflexivo

A proposta de intervenção que nos inspirou e que se associa a uma atitude fenomenológica de investigação foi o “encontro reflexivo”, que é uma forma de trabalho em grupo baseada nas experiências de Kurt Lewin, Jacob Levi Moreno, na fenomenologia existencial, nas práticas dialógicas de Paulo Freire e nas experiências de uma das autoras com intervenções em pequenos grupos na década de 1960 (SZYMANKSI & SZYMANSKI, 2014, p. 12):

O encontro reflexivo é uma prática de que se pode lançar mão sempre que houver uma demanda de um grupo de pessoas que desejam buscar soluções e alternativas para questões comuns e significativas de sua existência.

De acordo com as autoras, é possível afirmar que, no encontro, há intencionalidade de ambas as partes, pois a presença do pesquisador é sentida e vivenciada e aquilo que resulta desse encontro é o que é passível de análise. Vale ressaltar que, por ser uma situação de interação entre pessoas, permeiam nesse encontro “percepções do outro e de si, expectativas, sentimentos, preconceitos e interpretações para os protagonistas: entrevistador e entrevistado” (SZYMANSKI, 2010, p. 12). Assim, da mesma forma que o entrevistador possui algumas informações e está em busca de outras, o entrevistado também tem algum conhecimento acerca de quem está lá entrevistando-o, de forma que organiza suas respostas em função daquela presença específica:

(...) Nesse sentido, o Encontro Reflexivo constitui-se em uma oportunidade de se articular mudanças, uma vez que a riqueza de ideias que flui da narrativa das experiências é muito grande em uma situação de grupo, possibilitando uma atmosfera facilitadora da construção de novos caminhos para as questões debatidas. (SZYMANSKI & SZYMANSKI, 2014, p. 12)

Considerando nosso contexto, houve por parte da gestão e dos docentes do CIEJA um movimento progressivo de abertura e interesse para a discussão sobre as relações raciais. Assim, a proposta do encontro reflexivo se manifestou como alternativa à presente pesquisa.

4. O QUE ENCONTRAMOS – RESULTADOS

Inspirados na modalidade de intervenção exposta acima, foi realizada uma reunião para contato inicial com a equipe gestora e, posteriormente, dois encontros com a equipe docente, o primeiro como observação participante em uma Jornada Especial Integral de Formação (JEIF)¹⁰, e o segundo com o formato reflexivo, cujas sínteses estão disponíveis no subitem seguinte e organizadas da seguinte maneira:

4.1. Síntese do contato inicial: a chegada

Nossa entrada na instituição ocorreu no primeiro semestre de 2018, quando apresentamos nossa maneira de pensar a pesquisa para a equipe gestora que, em parte, já conhecia o trabalho do ECOFAM em razão da parceria entre a antiga gestão e as pesquisas desenvolvidas por pesquisadores de iniciação científica do curso de Psicologia da PUC/SP, além das dissertações de mestrado de Reis (2016) e Ferreira (2018). Nossa intenção foi ter um primeiro contato com a instituição, apresentar nosso interesse em discutir questões relacionadas à negritude e perguntar se essa temática era uma demanda efetiva do local. Diante do interesse da equipe na efetivação da parceria e do percurso de nosso diálogo, surgiu o problema de pesquisa que direciona este trabalho.

4.2. Síntese da Primeira Observação Participante - JEIF

Dois meses depois de nossa chegada à instituição, ocorreu o primeiro encontro com a equipe docente, que se deu durante uma formação sobre relações raciais, ministrada no decorrer de uma JEIF.

Os professores comentavam sobre o corte das linhas de ônibus municipais, demonstravam muita insatisfação com a gestão Dória, cogitavam participar de uma paralisação e realizar aulas públicas para dialogar com os estudantes sobre os motivos da greve e os impactos negativos das atuais políticas municipais. Eles comentavam também sobre o golpe (impeachment de

¹⁰ Jornada Especial Integrada de Formação – encontros semanais de formação continuada da equipe escolar.

2016) e a possibilidade de eleições indiretas em 2018, sugerindo que estamos vivenciando uma ditadura.

A reunião é realizada no subsolo do prédio. No local há alguns painéis com imagens de pessoas negras que são símbolos de lutas pelos direitos civis e contra o racismo, como Malcolm X, Nelson Mandela, Martin Luther King e Rosa Parks.

Pouco depois chega *Dandara*, mulher negra, professora de artes do Cieja de Perus, que faz parte de um coletivo chamado *Elo da corrente*. A formação proposta por Dandara é uma discussão sobre ser mulher negra na periferia de São Paulo, utilizando-se de poesias e músicas para provocar os professores ao diálogo. Ela inicia comentando que sua consciência sobre negritude se deu tardiamente, por volta dos trinta anos, e sua poesia fala de sua vivência, que é também, em razão de fatores histórico-sociais, a vivência da maioria das mulheres negras das periferias.

Sua primeira poesia chama-se “Arapuca ou peruca?” e é intercalada com a música “Olhos coloridos”, de Sandra de Sá, que se refere aos cabelos crespos. Dandara fala, então, sobre empoderamento feminino através da estética, priorizando mulheres negras no que tange à autoimagem, autoestima, estereótipos e racismo.

Observei quatro professoras negras que, durante a formação, não expressaram reações de concordância ou desaprovação, enquanto os dois professores negros presentes se colocaram durante toda a reunião.

No final desse encontro, fomos apresentados para o grupo docente e, assim como feito com a equipe gestora em nosso primeiro contato, compartilhamos a proposta da presente pesquisa e perguntamos se essa temática fazia sentido para o grupo e se tinham interesse em participar. O grupo de professores manifestou entusiasmo com a proposta e acordamos que faríamos um novo encontro para discutir a demanda do grupo.

4.3. Síntese do Primeiro Encontro Reflexivo – JEIF

Após a primeira observação participante, a equipe aderiu à greve dos servidores municipais durante os vinte dias seguintes e, por essa razão, um novo

encontro foi possível somente no início do mês de abril. Nesse encontro, como acordado anteriormente, procuramos questionar qual era a demanda do grupo de professores para discutir as relações raciais nesse espaço, pois o nosso objetivo era partir das fragilidades apontadas para propor uma intervenção que pudesse auxiliar na reflexão sobre a temática racial em suas práticas. Utilizamos o que se revelou nesse encontro como material de análise para compreender o problema de pesquisa que orienta este trabalho.

Novamente, nosso encontro se realizou durante uma JEIF, no período em que a maior parte do grupo de professores se encontrava. Iniciamos a discussão com a pergunta: *O que acontece aqui que torna a discussão sobre negritude relevante?* Imediatamente, uma professora destacou os avanços que a temática percorreu nesse equipamento, salientando, porém, que ainda há muito pela frente. Esse aspecto se repetiu na fala de outros participantes, que enfatizaram dificuldades em tornar a temática racial atrativa para os estudantes, proporcionando discussões sobre identidade e pertencimento. Diante desses apontamentos, percebemos que interrogar fenomenologicamente sobre as compreensões e práticas dos professores do Cieja sobre negritude se torna possível ao nos debruçarmos sobre três temas desvelados ao longo do encontro, sendo eles: prática pedagógica, questões relacionadas à identidade do ser negro e racismo.

4.4. Síntese da Primeira Intervenção (reposição 30/06)

Conforme combinado anteriormente, esse encontro foi realizado com a finalidade de dialogar sobre os temas mais recorrentes nas falas dos professores durante o encontro anterior. Propus uma oficina dividida em duas partes, sendo a primeira com dinâmicas que poderiam ser replicadas aos estudantes, visando evidenciar os estereótipos relacionados à raça e enriquecer o debate sobre meritocracia. A primeira dinâmica consistia em acertar bolinhas de papel no cesto de lixo, mesmo o cesto estando mais próximos de alguns participantes do que de outros, e a segunda em um exercício de imaginar o perfil de um grande empresário, de um mendigo, de Deus, de jovens em grupo sendo abordados pela polícia, em que cada participante deveria imaginar a aparência dessas pessoas para, então, dialogarmos sobre estética e estereótipo.

A conversa que se desdobrou durante este encontro revelou certo ideário nas compreensões dos professores sobre a relação de pertencimento à negritude, em que se ressaltou principalmente a noção de uma estética que privilegia o uso de muitas cores, os cabelos naturais, a prática religiosa de matriz africana, exemplos de elementos que fortalecem a identidade negra no território. Outros professores salientaram, por sua vez, fatores como a experiência cotidiana, os enfrentamentos recorrentes, as manifestações culturais.

Durante a segunda etapa da oficina apresentei dados do mapa da violência de 2015¹¹, destacando o aumento do feminicídio entre mulheres negras em 54,2% no período de 2003 a 2013 em comparação com a queda em 9,8% de feminicídio entre as mulheres brancas no mesmo período. Discutimos também sobre os índices apontados pela Anistia Internacional, em sua campanha *Jovem Negro Vivo*, na qual destaca que dos cinquenta e seis mil homicídios ocorridos em 2012, cerca de trinta mil vitimaram jovens negros entre 15 e 29 anos, o que corresponde a 77% das vítimas.¹²

Outro momento marcante deste encontro foi quando pedi que lessem a poesia “O Ferro”¹³, de Cuti, pseudônimo de Luiz Silva. A leitura desencadeou contribuições intensas para a discussão sobre a relação entre o indivíduo que adere a uma estética que valoriza características alusivas à negritude e as implicações dessa atitude quanto à consciência de pertencimento.

4.5. Síntese do Diálogo com a Gestão

Pelo fato de a equipe gestora não ter participado da intervenção realizada, entendemos a necessidade de uma reunião para comunicar os desdobramentos do encontro anterior. A data dessa reunião coincidiu com o período de organização de um projeto multidisciplinar (BICALHO; OLIVEIRA, 2011) chamado Apoema, projeto que está previsto no Projeto Político Pedagógico da instituição, em que o curioso título é uma palavra tupi que significa *aquele que enxerga longe*.

¹¹ Fonte: Mapa da Violência (2015). Homicídio de mulheres no Brasil. Disponível em www.mapadaviolencia.org.br. Acesso em 1 jun. 2018.

¹² Disponível em: <<https://anistia.org.br/campanhas/jovemnegrovivo/>>. Acesso em 8 nov. 2018.

¹³ Ver anexo II.

Esse projeto é desenvolvido anualmente e conta com discussões sobre relações de gênero, raça, desigualdades e direitos humanos. Durante as semanas de preparação para o projeto, os professores trabalham em grupos, juntando as turmas de seus respectivos períodos, e movimentam a escola de maneira diferente, trazendo textos, vídeos e músicas sobre as temáticas citadas, a fim de enriquecer as produções que devem culminar no último dia do projeto, com apresentações artísticas dos estudantes, exposições, desfiles e a criação de um jornal.

A gestão da escola sugeriu que eu participasse das semanas de preparações para o Apoema, que aconteceriam entre os meses de agosto e novembro, acompanhando alguns professores e colaborando com as atividades com as quais tivesse maior afinidade. Essa sugestão me pareceu muito favorável ao enriquecimento dessa pesquisa, e acertamos que nosso próximo encontro seria com os professores para apresentar essa proposta de trabalho conjunto.

4.6. Síntese do Segundo Encontro Reflexivo – JEIF

Esse encontro foi o mais dinâmico entre os já realizados até então. Como foi o primeiro reencontro após a intervenção, retomamos alguns conceitos da atividade anterior, como bullying, preconceito, discriminação e racismo. Os professores sugeriram levar essa discussão para o projeto Apoema e questionei se havia alguém entre eles que gostaria de fazer uma parceria mais direta durante as aulas. Cinco professores me procuraram, um deles sondando a possibilidade de uma roda de conversa com os alunos em caso de segundo turno das eleições presidenciais de 2018. A ideia do professor era fomentar um debate abordando gênero e raça, dadas as circunstâncias e o perigo da ascensão naquele momento de um candidato com discurso violento contra mulheres e negros. Me prontifiquei, então, a participar, mas infelizmente não foi possível realizar esse debate.

Entre as sugestões de atividades, pensamos EM uma visita ao bairro da Liberdade, antigo território negro, para discutir o apagamento geográfico da população negra. Ao retomar os assuntos referentes à intervenção, concordamos com a importância de realizar um trabalho que positivasse a visão

dos estudantes sobre os negros. Uma vez que a ideia era desconstruir os estereótipos, enxergamos a necessidade de construir nesse lugar uma imagem positiva, instrumentalizando os indivíduos para a construção de uma identidade fortalecida e, assim, um combate efetivo ao racismo.

Combinamos, então, que eu observaria as aulas do projeto e faria com as turmas intervenções semelhantes à realizada com os professores.

4.7. Síntese da Segunda Observação Participante

Nesse encontro recebi o convite da professora de geografia para assistir à aula que já estava em andamento. O tema da aula era Regimes Totalitários, e a professora pontuava a importância do nacionalismo para sustentar esse tipo de sistema, lendo um texto chamado “Porque votamos em Hitler”, publicado no jornal El País¹⁴. Em determinado momento a professora se referiu a frase dita pelo então candidato à vice-presidência da República, General Hamilton Mourão, em que salientava a beleza de seu neto, atribuída por ele ao branqueamento da raça¹⁵, e pediu que eu apresentasse meu ponto de vista sobre essa infeliz frase. Comentei que o branqueamento da raça já foi política de estado no Brasil, que esse imaginário ainda é muito presente na sociedade e que faz parte de um conceito racista, uma vez que hierarquiza raças.

4.8. Síntese do Primeiro Diálogo com os educandos

Esse encontro se revelou uma grata surpresa, pois, como mencionado acima, detectei certo incômodo das professoras negras com a discussão da temática racial. Entretanto, a professora negra que afirmou enfaticamente durante a primeira intervenção que a utilização do cabelo natural por mulheres negras restringia-se a uma escolha estética, o que destoava da maioria dos discursos ali presentes, me convidou para dialogar com os estudantes da sua turma no projeto sobre os conceitos de bullying, racismo, preconceito e discriminação.

¹⁴<https://brasil.elpais.com/brasil/2018/10/06/opinion/1538852257_174248.html>. Acesso em 24 nov. 2018.

¹⁵<<https://g1.globo.com/politica/eleicoes/2018/noticia/2018/10/06/candidato-a-vice-de-bolsonaro-mourao-cita-branqueamento-da-raca-ao-elogiado-neto.ghtml>> Acesso em 24 nov. 2018.

A conversa se deu de maneira bastante agradável. Embora os assuntos fossem incômodos, houve bastante participação dos educandos e alguns equívocos foram pontuados, como a necessidade de se modificar a utilização de algumas palavras amplamente utilizadas, como “cabelo duro”, “dia de branco”, entre outros.

4.9. Síntese da Terceira Observação Participante

Nesse encontro observei pela segunda vez a aula das professoras de Geografia e Língua Portuguesa, cujo tema era a discussão sobre a produção de mídias alternativas, a representatividade feminina e negra nos telejornais dos grandes canais televisivos e os limites da liberdade de imprensa, dado que esse segmento depende de anúncios de empresas que podem boicotar suas atividades em caso de descontentamento com o que é vinculado.

O grupo que observei era responsável pela criação de um jornal que foi exposto durante a execução do projeto Apoema e, por essa razão, a relevância na discussão sobre produção midiática de grande alcance atender os interesses de seus anunciantes.

4.10. Síntese do Segundo Diálogo com os educandos

Esse encontro não aconteceu como esperado, uma vez que a programação era realizar uma observação participante com o grupo denominado Humanidades-Sentir na Pele. Porém, assim que cheguei, os professores me pediram para dialogar sobre as relações raciais com a turma. Conversamos sobre a construção da autoestima das pessoas negras, sobre vivências dos estudantes em conflitos raciais, além de eu ter trazido dados a respeito da violência contra a população negra. Pontuamos, então, porque a matança de jovens negros é considerada por algumas entidades nacionais e internacionais como um genocídio em andamento. Para embasar essa conversa discutimos os conceitos de racismo estrutural, racismo institucional e racismo individual.

Como em outro momento os alunos já haviam feito a discussão após assistirem ao filme brasileiro de Silvio Bianchi, *Quanto Vale ou é Por Quilo* (2005), pontuamos a permanência do racismo nas relações raciais no Brasil como herança de uma sociedade construída sob o sistema escravocrata, fato que, em certa medida, filtra nosso olhar para a dor do corpo negro.

4.11. Síntese da Quarta Observação Participante

Nesse encontro observei a aula dos professores do módulo 2, responsáveis pela alfabetização. Durante o projeto Apoema o grupo se denomina “resgate da cultura africana”.

A aula foi iniciada pelos professores com texto de autoria desconhecida, retirado da internet, chamado “Prato de arroz”:

Um sujeito estava a colocar flores no túmulo de um parente quando vê um chinês a colocar um prato de arroz na lápide ao lado.

Ele vira-se para o chinês e pergunta:

- Desculpe-me, mas o senhor acha mesmo que o seu defunto vem comer o arroz?

E o chinês responde:

- Sim, geralmente é na mesma hora em que o seu vem cheirar as flores!

De acordo com os professores, a proposta de leitura e diálogo do texto consistia em compreender a importância do respeito às diferenças.

Após a leitura, os educandos foram divididos em grupos para produzirem desenhos que seriam utilizados na confecção de caixinhas de presentes com porta-retratos. Nos minutos finais a professora comunicou a necessidade de um ensaio para as alunas desfilarem com uma vestimenta afro durante a participação do grupo no Apoema.



Figura 2 - Produção das caixinhas expostas no projeto Apoema.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 3 - Caixinhas confeccionadas pelos estudantes do módulo 2.
Fonte: Acervo pessoal.

Em seguida, a professora me mostrou fotos de alunas que utilizavam turbantes e me informou que realizariam um desfile com o intuito de promover a valorização das alunas e a elevação da autoestima delas.

Antes de finalizar a aula, houve a comemoração de aniversário de uma das estudantes, viabilizada pela cooperação dos educandos que trouxeram comes e bebes.

4.12 Síntese da Quinta Observação Participante

Quando cheguei para realizar a observação participante do grupo com o qual havia conversado no encontro 4.10, encontrei a turma se preparando para a

apresentação que fariam no Apoema. Os professores solicitaram que eu acompanhasse uma dupla de alunas em seu ensaio. Tratava-se de um rap chamado “Preconceito racial” (ver apêndice V), que estava em fase de criação. Passei, então, o período da aula acompanhando as alunas com a finalidade de contribuir para a o projeto.

4.13 Síntese da sexta observação participante

Colocaremos no quadro a seguir uma sistematização das reuniões realizadas, de modo que o leitor possa entrar em contato com cada encontro em relação aos seus participantes, objetivos e temas específicos que apareceram. Trabalhamos com diversos temas, conforme pode ser observado e os aglutinamos em conjuntos maiores que aqui denominamos de “Constelações” (SZYMANSKI, 2004) – esse termo será trabalhado no capítulo 5, “Análise”.

Quadro 2: Sistematização das intervenções feitas na instituição parceira

Reunião	Participantes	Objetivos	Temas	Constelações
Contato Inicial	Equipe gestora Grupo de pesquisa	Apresentar a proposta de pesquisa para a gestão	Racismo Práticas pedagógicas	A especificidade do racismo: <i>“Confundem bullying com preconceito, com racismo, e as pessoas vão deixando passar.”.</i>
Primeira Observação participante JEIF	Equipe gestora Equipe Docente Pesquisadora Convidada: Dandara	Apresentar a proposta de pesquisa para os docentes Participar de oficina	Estética negra Identidade Negra Racismo	
Primeiro Encontro Reflexivo JEIF	Equipe gestora Equipe Docente	Ouvir a demanda do grupo	Práticas Pedagógicas Identidade Negra Racismo	
Primeira Intervenção	Equipe docente	Devolutiva das questões apontadas pelo grupo	Estética negra Identidade Negra Racismo estrutural Racismo institucional Racismo individual	Estética como expressão da identidade: <i>“A gente tocando na estética, a gente toca sim na questão da cultura, da</i>

Diálogo com a Gestão	Equipe gestora	Planejamento das intervenções seguintes	Projeto Apoema	<i>identidade e do pertencimento de eu ser do jeito que eu sou".</i> <i>Apoema: Aquele que enxerga longe.</i>
Segundo Encontro JEIF	Equipe gestora Equipe docente	Discutir as possibilidades de atividades para o projeto Apoema	Territórios negros	
Segunda Observação participante	Aula de Geografia Módulo 2 período matutino	Observação de sala de aula e intervalo dos professores	Branqueamento Fascismo Socialismo Nacionalismo	
Primeiro Diálogo com educandos	Estudantes do módulo 1 Professora alfabetizadora	Discutir os conceitos de racismo, bullying e preconceito.	Estética negra Identidade Negra Racismo estrutural Racismo institucional Racismo individual	
Terceira Observação Participante	Aula de Geografia e Língua Portuguesa	Observação de sala de aula e intervalo dos professores	Jornalismo alternativo Presença negra e feminina no jornalismo tradicional	
Segundo Diálogo com educandos	Aula de História e Artes Estudantes do módulo 4	Discutir as relações raciais na atualidade	Estética negra Identidade Negra Racismo estrutural Racismo institucional Racismo individual	
Quarta Observação participante	Estudantes do módulo 2	Observação de sala de aula e intervalo dos professores	Respeito Diversidade	
Quinta Observação participante	Ensaio dos alunos do módulo 4	Observação do ensaio	Rap	

5. ANÁLISE: Desvelando falas, compreensões e sentidos

“Mulher negra, não se acostume com termo depreciativo,
Não é melhor ter cabelo liso, nariz fino
Nossos traços faciais são como letras de um documento
Que mantém vivo o maior crime de todos os tempos.”
Eduardo Taddeo¹⁶

Diante do quadro apresentado no capítulo anterior e que pode ser mais aprofundado com a consulta aos anexos que trazem a transcrição do primeiro encontro e imagens de algumas intervenções, expomos a reflexão sobre os temas que se revelaram ao longo da pesquisa, dialogando com a bibliografia consultada e afinada com a temática investigada.

Como caminho para organizar os dados revelados durante os encontros reflexivos, de maneira a dialogar com o pensamento fenomenológico, usamos o conceito de constelações (SZYMANSKI, 2004). Para a autora, organizar a compreensão daquele que observa o fenômeno no mundo é criar constelações. A possibilidade de velar-desvelar confirma o caráter fluido e peculiar a partir do qual as constelações presentes neste estudo se formaram. Sendo assim, a análise dos materiais foi feita compreendendo a *intencionalidade* que orienta nosso olhar:

Na elaboração de constelações de significados, denominação preferível à de categorias, há tão somente uma organização da compreensão do pesquisador, que pode assumir as mais diferentes formas, variando de analista para analista. À semelhança de um céu estrelado, várias constelações podem ser delineadas. (SZYMANSKI, 2004, p. 3)

Partindo dessa concepção de análise objetivamos entender *como* os fenômenos aparecem e de que maneira o *sentido* se apresenta na discussão.

Essas constelações também se afinaram com nossa proposta de intervenção, que está ligada à busca por uma educação antirracista, possibilitada através do reconhecimento do racismo como um problema e da sensibilização via diálogo para sua superação.

Desse modo, a partir da leitura do material transcrito, da vivência resultante de nossa inserção no Cieja e da observação do trabalho realizado

¹⁶ “Mulheres negras”, música interpretada pela cantora Yzálú.

durante o Projeto Apoema, procuramos identificar os temas relacionados ao problema de pesquisa que mais apareceram. A partir desses temas construímos as seguintes constelações: 1) A especificidade do racismo: “Confundem bullying, com preconceito, com racismo e as pessoas vão deixando passar”; 2) Estética como expressão da identidade: “A gente tocando na estética, a gente toca sim na questão da cultura, da identidade e do pertencimento de eu ser do jeito que eu sou”; 3) Apoema: “Aquele que enxerga longe”.

A constelação (1) A especificidade do racismo: “Confundem bullying, com preconceito, com racismo e as pessoas vão deixando passar” é resultante do primeiro encontro reflexivo, descrito no item 4.3, e é parte do depoimento do participante Ganga Zumba, que pode ser lido na íntegra no anexo III.

A constelação (2) Estética como expressão da identidade: “A gente tocando na estética, a gente toca sim na questão da cultura, da identidade e do pertencimento de eu ser do jeito que eu sou” é resulta do mesmo encontro mencionado na constelação anterior. Trata-se de um fragmento retirado da fala da participante Makeda, que se encontra disponível no anexo III.

A constelação (3) Apoema: “Aquele que enxerga longe” foi formada a partir do acompanhamento do processo de desenvolvimento e execução do projeto que leva o mesmo nome e parte do material está reproduzido no anexo IV.

Só que é uma leitura que passa como sentimento. Passa como indignação, mas o sentir a dor no corpo e às vezes marcar é pra sempre gente. É só quem é negro! Eu me reafirmo em todo lugar que eu estou, eu faço questão.
(Ganga Zumba, trecho do depoimento)

A fala utilizada na citação acima apresenta um teor plausível de ser enquadrado nas três constelações formuladas. Quando o participante diz “(..) É uma leitura que passa por sentimento”, identificamos sua relação com a experiência de ser negro que, conseqüentemente, se reflete na construção da identidade pessoal e coletiva.

O trecho “[..] É só quem é negro” ele refere-se nitidamente às situações de violência, ainda que simbólica, a que estão submetidas a população negra, corroborando nossa apreensão sobre o racismo não somente no ambiente

escolar, mas também na sociedade. Além disso, ao dizer que faz questão de se reafirmar em todo e qualquer lugar, o participante novamente transita pelas constelações (1) e (2), reitera a necessidade de expressar sua identidade negra e demonstra que essa necessidade se faz pertinente em razão da sua experiência.

Trazemos o depoimento mencionado com a finalidade de demonstrar que as constelações estão relacionadas e que os discursos, como já assinalado, podem ser inseridos em mais de uma delas.

Ao nos debruçarmos sobre o ponto central desta investigação, que é a compreensão sobre negritude dos professores do Cieja, constatamos que as constelações se revelam como possibilidades atravessadas pelas vivências, desafios e resistências do cotidiano desses profissionais que estão situados neste espaço e tempo.

5.1 A especificidade do racismo: “confundem bullying, com preconceito, com racismo e as pessoas vão deixando passar.”

É interessante iniciar essa constelação com o apontamento feito pelo participante Ganga Zumba, que expõe a dificuldade para detectar a categoria correta em que se encaixa o conflito ocorrido em sala de aula. Percebemos que essa dificuldade não é algo que ficou no passado, pois está ainda presente no cotidiano de muitas instituições educacionais. Concordamos com Julião (2018) ao afirmar:

Racismo é diferente de *bullying*! Há uma linha tênue que os separa, afinal, tanto um quanto o outro agride físico e psicologicamente, ou seja, ofende, humilha, violenta, por isso em geral confundimos e as escolas tendem a colocar duas coisas díspares num único discurso, isto é, num único “conteúdo”. Mas eu insisto: *bullying*, preconceito é diferente de racismo. O racismo não é uma deformação do comportamento, ou seja, não está preso ao campo subjetivo, como acontece na prática do *bullying*, o qual está totalmente ligado à ideia de preconceito (um juízo antecipado que não passa pelo crivo da razão, juízo este que existe na cabeça de um indivíduo ou grupo de indivíduos que rejeita ou não aceita o outro devido à cultura, sexualidade, religião, etnia, nacionalidade, idade, etc.)

Compreendemos a dificuldade em apreender a gravidade dos conflitos racistas que ocorrem nos espaços escolares como herança de um pensamento

que relativiza a severidade desses conflitos, suas origens históricas e seu carácter estrutural na nossa sociedade, colocando-os no mesmo patamar que a gordofobia, lgbtqi+fobia e outras opressões, como mencionado acima, desconsiderando as particularidades de cada conceito:

O descaso da escola pelo reconhecimento das múltiplas “identidades” e pelas diferentes culturas dos diversos segmentos que historicamente integram a formação de nosso país, como tarefa indispensável de formação, para o exercício da cidadania cultural não pode ser desconsiderado, sob pena de priorizar apenas a visão de mundo de um daqueles segmentos, à exclusão de todos os outros.
(MUNANGA, 2005, p. 79)

Consideramos que quando instituições educacionais permitem agrupar racismo, bullying e preconceito no mesmo escalão, não agem ingenuamente, pois compreendemos que o espaço é frequentado por pessoas afetadas pelo imaginário social, que resulta em um ambiente marcado pelo racismo institucional e estruturante na nossa sociedade. A este respeito, Almeida (2018) nos provoca:

E a escola reforça todas estas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não tem muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

5.2 Estética como expressão da identidade: “A gente tocando na estética, a gente toca sim na questão da cultura, da identidade e do pertencimento de eu ser do jeito que eu sou”

Mostra-se como um cenário propício a conflitos racistas um ambiente educacional que não apresenta modelos de intelectuais, lideranças ou personalidades negras de maneira positiva. Ao contrário, corrobora com a consolidação de um perfil servil e dócil, principalmente ao tratar de temas como o período escravagista ou a neocolonização africana.

Para as pessoas negras esse quadro é bastante favorável ao desencadeamento de um processo de construção de uma identidade fragilizada para lidar com os conflitos racistas não só no ambiente escolar, mas também em

qualquer lugar que esteja, provocando, algumas vezes, o desejo de distanciamento das características que reforçam seu grupo étnico:

No Brasil, o racismo, a discriminação e o preconceito racial que incidem sobre os negros ocorrem não somente em decorrência de um pertencimento étnico expresso na vida, nos costumes, nas tradições e na história desse grupo, mas pela conjugação desse pertencimento com a presença de sinais diacríticos, inscritos no corpo. Esses sinais remetem a uma ancestralidade negra e africana que se deseja ocultar e/ou negar.
(GOMES, 2008, p. 31)

Para Gomes (2008), corpo e cabelo são elementos que expressam partes da identidade negra. Esse pensamento nos provoca a refletir sobre os impactos da conjuntura apresentada no parágrafo anterior, cuja reflexão nos abre a possibilidade de nos debruçarmos sobre o fragmento de um depoimento feito pela participante Makeda, já exemplificado no quadro acima:

Eu acho que, quando se discute a estética, você discute essa questão da identidade, do pertencimento. Quando você discute o crespo, quando você faz a crítica que a criança desde pequena ela é ensinada a odiar o seu cabelo crespo, você está discutindo a questão do pertencimento e discutindo a questão da identidade, de você se reconhecer, de você gostar daquilo que você é, gostar da sua cor, gostar do seu cabelo... Você fazer o seu cabelo do jeito que você quiser. Então, assim, eu acho que existe essa contrapartida que tal emprego não vai aceitar. Mas eu acho que quanto mais negros estiverem assumindo a sua estética, a sua beleza do jeito que eles são, determinada empresa vai ter que aceitar o black lá dentro. Eu sou por uma estética mesmo. A gente tocando na estética, a gente toca sim na questão da cultura, da identidade e do pertencimento de eu ser do jeito que eu sou. Então isso é muito importante.

Makeda, mesmo sendo uma mulher branca, expressa concepções bastante alinhadas ao discurso da militância negra que, frequentemente, relaciona a utilização do cabelo natural à um posicionamento político de auto aceitação e autoafirmação, alegando com esse posicionamento uma prática de distanciamento do ideal branco imposto por um padrão que privilegia a branquitude (JESUS, 2012). Sobre esse pensamento, Gomes (2008, p. 179) nos adverte:

No nível coletivo, as ações dos negros e negras expressam a construção de um comportamento social e demonstram um processo de criação e recriação do uso do corpo e do cabelo pelo negro ao longo dos anos. No nível individual, esse processo

pode incluir sentimentos conflituosos e ambíguos de aceitação, rejeição, negação e ressignificação do corpo negro e do cabelo crespo. É claro que esse processo nem sempre se dá de maneira consciente. Ele faz parte do jogo simbólico no qual se inserem as relações entre negros e brancos.

Por essa razão, escolhemos parte da fala de Makeda para nomear a segunda constelação que compõe nossa análise. Procuramos explorar os muitos sentidos que ela nos traz quando afirma que estética, cultura, identidade e pertencimento são itens proficuamente relacionados.

Makeda destaca a importância da discussão como ferramenta para desconstruir os estereótipos de beleza que deixam as características negras marginalizadas e, em sua fala, é marcante a ideia de que a pessoa negra recebe informações negativas sobre si desde a infância. Segundo nossa participante, *a criança negra é ensinada a odiar seu crespo*.

Essa compreensão demonstra profunda preocupação com as referências fornecidas às crianças negras que, apesar de não comporem o quadro discente do Cieja, são alunos da maioria dos mesmos professores em outros espaços. Além disso, boa parte da identidade pessoal tem suas bases construídas na infância, o que nos leva acreditar que mesmo durante a juventude e a fase adulta há a permanência de percepções negativas de si.

Contudo, é importante não cairmos em generalizações e desconsiderar que a figura negra tem estado mais presente na mídia do que há alguns anos, fato que é fruto de muitas críticas realizadas pelo movimento negro organizado. Em 2002 tivemos a aprovação da Lei Federal 4370/98, proposta pelo deputado federal gaúcho, Paulo Paim, do Partido dos Trabalhadores. A lei prevê a presença mínima de 25% de afrodescendentes entre os atores e figurantes dos programas de televisão e 40% de participação mínima quando a produção audiovisual for de órgãos públicos – cota ainda desproporcional à porcentagem de negros brasileiros que, segundo o IBGE, considerando pardos e pretos, somam 54,9%¹⁷.

É possível também observar o crescimento significativo do mercado de cosméticos voltado aos consumidores de produtos para cabelos cacheados e

¹⁷ A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) comparou dados entre 2012 e 2016.

crespos, o que certifica certa progressão no número de pessoas que aderem a esse visual:

Como é próprio das sociedades capitalistas, o mercado se apropria de algo que é construído ideologicamente como marca identitária e uma produção cultural de grupos alijados do poder, transformando-o em mercadoria. Os estilos de cabelo do negro não conseguem ficar imunes aos efeitos da indústria cultural e da moda e muitas vezes são traduzidos em visual fashion, produzidos para o consumo de negros e brancos.
(GOMES, 2008, p.182)

Para nossos participantes, embora a estética representativa dos signos atribuídos à negritude possa ser considerada um marcador político, esta também pode se tratar de escolhas relacionadas à moda ou a outros fatores de caráter menos comprometido com essa questão. Vejamos:

Ter no mercado não significa estar aceito. A gente pensando na questão das crianças, eu tenho dois pequenos e acompanho bastante o perfil. Você tem um representante ou outro de crianças negras, mas a maioria já tem um estereótipo pronto, então eu fico imaginando essas crianças que consomem isso, porque a televisão joga isso aos litros, e elas não se veem representadas. As crianças ainda carregam muito do quero ser branco, apesar de tudo isso que tem se colocado. Ah, está superado, na verdade não, nem começou a ser superado, a gente tá começando, tentando entender tudo isso. Eu vejo a questão da EMEF, a gente teve nos dois últimos anos lá uma mudança no comportamento das meninas que justamente deixaram de alisar o cabelo. Era uma meninada que vinha com o cabelo bem esticado, e de repente elas começaram a aparecer com os cabelos cacheados, mas quando a gente fala da questão do negro elas não se identificam. O cabelo na estética foi aceito, mas a questão do ser negro ainda não foi superada, então a gente só conseguiu um pouquinho talvez por conta dessa veiculação dessa coisa do “tem que assumir seu cabelo”, mas a gente não desconstruiu outras coisas ainda que pegam.
(Cleópatra, trecho de depoimento)

O depoimento acima evidencia três elementos interessantes para nossa análise, embora nossa participante reconheça certo avanço: 1: a ideia de que o fato do mercado de cosméticos vislumbrar um público consumidor, e assim possibilitar maior oferta, bem como, a maior presença negra nas mídias; 2: esse fato não garante a superação do ideal branco de beleza. 3: Sua fala também remete à visão de que, como dito antes, mesmo adotando o cabelo natural, o educando pode continuar sinalizando certo distanciamento em relação ao seu pertencimento a uma identidade negra.

Em outro trecho, a mesma participante se refere às dificuldades impostas pelo mercado de trabalho para a pessoa negra que não se adequa ao padrão branco *aceitável*, através de um cabelo modificado quimicamente ou de vestimentas consideradas mais discretas. Nesse sentido, é possível perceber que, quando ela finaliza a fala acima dizendo: “mas a gente não desconstruiu outras coisas ainda que pegam”, ela está se referindo a situações de racismo que ultrapassam as relações interpessoais e abrangem as instituições e as oportunidades de acesso a postos de trabalho de maior prestígio.

O depoimento seguinte destaca a busca por emprego formal como uma das “*coisas que pegam*”, demonstrando concordância entre as compreensões dos participantes.

Ela vai sair, vai chegar com o *blackão* lá bonito e tal, legal, ok, *turbantão* também, aí vai na entrevista de emprego e falam: “E esse brinco aí? Põe um mais *discretinho* aí pelo amor de Deus, essa faixa no cabelo...”. Então a classe social ela impõe algumas restrições, a posição da identidade por meio da estética. (Zumbi, anexo III)

No trecho acima, o participante Zumbi explicita a questão dos possíveis entraves que podem ser encontrados pelas pessoas negras que privilegiam elementos da estética afro em sua aparência. Atribuímos esses entraves ao que Almeida (2018) define como racismo estrutural.

Finalizando nosso olhar para a relação que os professores do Cieja estabeleceram entre estética e negritude, é importante destacar um depoimento que destoa dos discursos apresentados até aqui, marcando um contraponto entre as compreensões a esse respeito:

Eu não acho que é só a mídia, não, eu acho que é questão de gosto gente, desculpa. Uma pessoa branca, quando coloca um aplique no cabelo até a cintura, ninguém fala nada, mas se é uma negra, ela está negando a cor. Eu não concordo com isso. Eu acho que as pessoas precisam se sentir bem independente de falarem que está negando a sua cor. O branco tá negando a cor dele porque raspa o cabelo e coloca sabão em pó pra ficar crespo. (...) É a mídia que impõe, porque a gente sabe que nessa questão da televisão é isso que chama a atenção, beleza! Mas não pode generalizar, tem pessoas que gostam daquele estilo, independente de aceitar ou não a sua cor. São vários pensamentos que a gente não pode generalizar. (Billy Holliday, Anexo III)

Nesse relato desvelou-se um posicionamento até aquele momento inexplorado no nosso encontro: o perigo de desconsiderar o peso individual que cada pessoa atribui à sua imagem, nem sempre sendo influenciada pelo padrão branco dominante. Nesse caso, pode haver outras razões para uma pessoa adotar uma estética não associada à negritude e ainda assim ter orgulho de suas origens, dialogando sobre os conflitos raciais e sem estar imerso em um processo de rejeição ao seu grupo racial.

Nesse sentido, Gomes (2008, p. 155) acrescenta que:

Mais do que nos posicionarmos contra ou a favor às práticas e aos diferentes estilos de cabelos usados pelos negros, o que está em jogo é o entendimento desses conquanto integrantes de uma dinâmica de “interculturalização”, na qual cabem muitas contradições. [...] De toda forma, é importante ponderar que, mesmo sendo entendidas como práticas culturais, não podemos nos esquecer de que essas técnicas e estilos foram e são construídos pelos negros da diáspora em situação de dominação branca. Assim, diferentemente da África, o diálogo intercultural possível aos negros do Novo Mundo foi e tem sido com as culturas brancas com seus padrões estéticos, políticos e religiosos.

Assim, o que se percebe nessa constelação é que, para falar sobre a compreensão dos professores acerca da relação entre identidade e negritude, eleger a estética como elemento de expressão pode ser um caminho bastante viabilizador para o diálogo. Diálogo esse, que não daremos conta de esgotar nesse trabalho, mas que nos possibilita refletir o quanto é composto de referências subjetivas, e simultaneamente aponta o forte papel de um ideal de beleza que não privilegia características negras principalmente por parte da grande mídia, fato que permite que os indivíduos que optam por se distanciar do modelo dominante consequentemente estejam ultrapassando uma prática cultural e se posicionando também de maneira política.

5.3 Apoema: Aquele que enxerga longe

Além de investigar a compreensão dos professores sobre a temática da negritude, desde o início o trabalho estabeleceu como objetivo observar as práticas desenvolvidas por eles na escola. Ao longo da pesquisa, este nosso objetivo foi se tornando também uma demanda da instituição, que após a

primeira intervenção realizada com os professores, sugeriu que nosso diálogo se estendesse aos educandos.

Como mencionado nos itens 4.5 e 4.6, combinamos que os professores que tivessem interesse em abrir espaço em suas aulas para a observação participante me procurariam durante as visitas à instituição que aconteceriam durante as semanas de preparação para o projeto Apoema.

Segundo a gestão escolar, a escolha do nome do projeto se deu pelo seu significado: “Ver além, ou, aquele que enxerga longe”. O projeto consiste em oferecer alguns temas da atualidade relacionados à tolerância e ao respeito para discussão com os alunos, que posteriormente, produzem uma mostra cultural com o resultado do que foi discutido. Entre os meses de agosto e novembro, durante uma semana de cada mês, os professores que têm afinidade com determinado tema se agrupam e recebem os alunos inscritos para essas aulas:

Quadro 3: Organização do projeto Apoema

Projeto	Professores	Período
Direitos Humanos e cidadania	Solano Trindade Luiza Mahin Tereza Marielle	Manhã
Cidade	Stella Candace Ivone Lara	Noite
Preconceito	Billy Holliday Nzinga	Manhã e Noite
Humanidades	Cartola	Noite
Resgate da Cultura Africana	Raquel Trindade Makeda	Tarde e Noite
Sustentabilidade	Ganga Zumba Carolina Luiz Gama Zumbi	Manhã e Noite
Jornal	Mestre Mõa Cleópatra Pixinguinha	Manhã e Noite

Dos sete temas propostos pelo projeto, houve a possibilidade de realizar uma observação participante na turma que discutiu Direitos Humanos e duas observações participantes na turma que produziu o jornal. Com essas turmas a

pesquisa não propôs nenhuma intervenção e apenas acompanhamos as aulas, conforme descrito no item 4.7.

A turma que abordou o tema Preconceito, recebeu como intervenção, um diálogo sobre identidade e racismo, privilegiando a discussão dos dados sobre o genocídio da população negra. Os temas: Cidade e Sustentabilidade não foram acompanhados.

Assim, para compreendermos as práticas desenvolvidas pelo Cieja para a valorização da negritude, nos debruçamos sobre os processos e execução dos seguintes temas: 1. Humanidades; 2. Resgate da cultura africana. Escolhemos analisar o trabalho dessas duas turmas porque forma as turmas com as quais houve maior troca durante as intervenções.

Os professores envolvidos com a temática *Humanidades* solicitaram a intervenção com as duas turmas do período noturno, a finalidade era evitar a reprodução de equívocos nos trabalhos desenvolvidos pelos estudantes, além disso, acreditávamos que o diálogo poderia sensibilizar os estudantes que por alguma razão não viam sentido naquele trabalho.

Durante as intervenções foi possível perceber que os estereótipos de raça estão presentes em muitas opiniões, pois termos como cabelo duro/ruim foram proferidos com naturalidade, embora problematizados. Houve justificativas para abordagens policiais mais recorrentes com homens negros, a ideia de predominância do preconceito de classe em relação ao racial, o que demonstraram o pouco conhecimento dos alunos quanto aos dados sobre desigualdades raciais no Brasil. Por essa razão, nossa intervenção privilegiou a utilização das estatísticas do Mapa da Violência, já descrito no item 4.4. Em contrapartida, tivemos depoimentos de estudantes que compartilharam situações vivenciadas por eles em que os conflitos raciais eram fortemente aparentes.

Depois das intervenções, os professores solicitaram o acompanhamento de duas alunas durante o ensaio de um rap que foi apresentado durante a mostra cultural que finalizou o projeto (Figura 4).

A crítica que o participante faz sobre o distanciamento das apresentações que ele presencia com frequência e a realidade dos alunos foi compreendida com bastante razoabilidade pela comunidade escolar. Por causa disso, optou-se por um intenso trabalho de discussão sobre as temáticas envolvidas, que perdurou por todo o segundo semestre.

A transformação física do prédio foi muito marcante nesse período. Ao observar a figura 1, reproduzida no item 3.3.1 deste trabalho, observamos o grafite encontrado logo na entrada do edifício, representando uma mulher negra com um turbante, brincos coloridos, cujos traços são realçados pelo artista. Esse grafite é, então, um elemento que dialoga com a discussão que fizemos na constelação anterior sobre o papel da estética como vetor de contribuição para a identidade negra.

Nesse sentido, também destacamos a criação do “espaço Marielle” (figuras 5 e 6), construído pelo grupo que discutiu os Direitos Humanos. Trata-se de um ambiente destinado à convivência durante os intervalos das aulas – utilizado também como sala de artes –, que carrega em seu nome e em sua aparência um significado simbólico e político ao homenagear a vereadora carioca e ativista pelos Direitos Humanos, Marielle Franco, brutalmente assassinada no dia 14 de março de 2018, crime que até a presente data não foi elucidado.



Figura 5 - Espaço Marielle em processo de construção.
Fonte: Acervo pessoal.



Figura 6 - Espaço Marielle finalizado.

Fonte: Acervo pessoal.

A movimentação ocorrida na escola para a realização do projeto contou com efetiva participação dos estudantes para a materialização de tudo que fora proposto. Os detalhes da produção demonstravam o quanto a discussão sobre negritude e relações raciais estava presente no cotidiano escolar. Os vasos (figura 7) produzidos pelos alunos e colocados no corredor externo são exemplos da concretização de um espaço que marca a presença negra em todo o território. Observamos, além disso, que as pessoas que frequentaram o Cieja nesse período – estudantes, vizinhos ou visitantes – paravam para examinar as obras e dialogavam sobre elas, obras estas produzidas com material reciclável, disponível a qualquer um e que não são transitórias, pois passaram a compor a estética da escola.



Figura 7 - Vasos confeccionados pelos estudantes.

Fonte: Acervo pessoal.

A dinâmica empregada para a concretização do projeto demonstrou, portanto, a importância de um comprometimento coletivo, capaz de produzir trabalhos que traduzissem a relação da escola com a compreensão de negritude ali discutida.

Ao analisar as ações propostas pelo projeto Apoema, podemos observar que priorizar a produção de atividades como a produção das caixinhas (figura 3), que tinham uma estética inspirada em tecidos africanos e os alunos colocavam suas fotos, aproxima a vivência dos educandos com a discussão sobre negritude. Quando as mulheres colocam um turbante, são fotografadas na escola, e levam esse objeto para casa, podemos concluir que obtivemos êxito em aproximar os sentidos de estética e identidade.

De modo semelhante, quando observamos o entusiasmo das turmas em realizar suas apresentações artísticas, percebemos que as intervenções da pesquisa, aliadas às discussões propostas pelos professores, foram capazes de semear a reflexão sobre as especificidades do racismo e a necessidade de mobilização para combatê-lo.

6. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Chegando ao final deste trabalho, compreendemos que a parceria construída com a instituição não se finda com a presente investigação, principalmente com a equipe docente, com a qual as trocas aconteceram de modo muito intenso. Esta foi uma equipe que demonstrou interesse em manter o diálogo, projetando aprimorar as reflexões sobre a temática racial e, consequentemente, sobre suas práticas.

Essa troca proporcionou a construção coletiva do problema de pesquisa que nos guiou aos desvelamentos aqui apontados. Desse modo, diante do momento histórico atual em que o fascismo se instala e em que os professores são apontados por grupos conservadores como inimigos da ética, refletir sobre negritude no espaço escolar se coloca como uma urgência, sobretudo na escola pública e de periferia, que atende a população mais afetada pela ausência de políticas públicas voltadas à diminuição das desigualdades.

Percebemos que os docentes que desta pesquisa fizeram parte se preocupam não só com o modo como a negritude e as relações raciais se concretizam nessa instituição, mas também estão atentos às influências da mídia, ao cenário político e às mudanças culturais que se apresentam cotidianamente.

Reconhecemos que o padrão sociocultural de um ideal de beleza branco contribui para a recusa da autoimagem por parte das crianças negras e que essa questão se estende à nossa juventude e à vida adulta. Por isso, no ambiente escolar e também fora dele devemos nos atentar a essas crianças, jovens e adultos e mostrar que existem outras referências positivas que se assemelham a eles.

Observamos também que o olhar para a importância da estética como elemento na construção da identidade negra é carregado de subjetividade e que muitos participantes associam a aceitação ou negação da identidade ao padrão vinculado pela grande mídia, enquanto outros defendem de que isso se trata apenas de opção pessoal, ou seja, relacionada ao gosto particular. A diferença de compreensão sobre essas relações se mostrou determinante para a abertura

oferecida por cada grupo de docentes para as intervenções e para a maneira como se materializou o trabalho de cada grupo durante o projeto Apoema.

Considerando que o CIEJA acolhe jovens e adultos, as implicações do mundo do trabalho e da sociedade em geral acirram ainda mais as contribuições trazidas pelos estudantes e pelas vivências da comunidade escolar, enriquecendo o repertório daqueles que se propõem a dialogar sobre essas implicações.

Desvelou-se a preocupação dos participantes em não cair no reducionismo de denominar como *bullying* situações de cunho racista. Faz-se urgente e necessário que a comunidade escolar saiba diferenciar *bullying* de racismo para que possa providenciar o tratamento apropriado a cada problema.

Retomando o pensamento de Cabral & Morato (2013), de que pesquisar é afetar e ser afetado, ponderamos o fato de a pesquisa ter sido conduzida por uma pesquisadora negra e militante, o que representou a possibilidade de se discutir mais profundamente um tema comumente marginalizado. Além disso, houve a satisfação de perceber que há abertura nas escolas para esse tipo de discussão e que quando se propõe uma mobilização coletiva o resultado pode fomentar o interesse de mais colaboradores para a luta antirracista.

Sendo assim, não se pode tomar o fato de existir uma lei que garante o ensino de História e Cultura afro-brasileira em todos os níveis da educação básica como suficiente para o seu cumprimento de maneira satisfatória. A via da sensibilização, do diálogo, da propagação dos dados sobre a desigualdade racial se mostrou, neste trabalho, como um caminho eficaz no tocante ao incentivo para a efetivação de um trabalho que valoriza a identidade negra e que reconhece a estrutura historicamente racista das relações raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, S. de. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ARAÚJO, J. Z. Almeida de. *Negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira*. São Paulo: Editora SENAC, 2000.
- BERNARDO, T.; MACIEL, R. O.; FIGUEIREDO, J. (Org.). *Racismo e educação: (des)caminhos da Lei 10.639/2003*. São Paulo: Educ: FAPESP, 2017.
- BORGES, E. M. F. A Inclusão da História e Cultura Afro-brasileira e Africana nos Currículos da Educação Básica. *Temporis [ação]*, Goiânia, v.1, n. 10, pp. 22-34. 2010.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 5 de outubro de 1988. Brasília/DF, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir). Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília: MEC/Seppir, 2006.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Ministério da Educação, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira. Brasília: Ministério da Educação, 2003.
- CRITELLI, D. M. *Analítica do sentido: uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- CONT, V. D. Francis Galton: eugenia e hereditariedade. *Scientiae Studia*, São Paulo, v. 6, n. 2, pp. 201-218, 2008.
- DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: Artmed, 2006.
- DIAS, L. R. Quantos passos já foram dados? – A questão de raça nas leis educacionais - da LDB de 1961 à Lei 10.639, de 2003. In: ROMÃO, J. (Org.). *História da educação dos negros e outras histórias*. Brasília: MEC/Secad, 2005, pp. 49-62.
- DOMINGUES, P. Um “templo de luz”: Frente Negra Brasileira (1931-1937) e a questão da educação. *Revista Brasileira de Educação*, v.13 n. 39, pp.517-534, set/dez. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782008000300008&script=sci_abstract&lng=pt>. Acesso em 15 jun. 2018.
- DOMINGUES, P. Movimento da negritude: uma breve reconstrução histórica. *Mediações*, Londrina, v. 10, n. 1, pp. 25-40, jan-jun. 2005.

FERREIRA, A. F. *A presença dos adolescentes no CIEJA: a perspectiva dos docentes*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2016.

FLICK, U. *Introdução à pesquisa qualitativa*. Trad. Joice Elias Costa. 3ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREYRE, G. *Casa-Grande & Senzala*. 34ª edição. Rio de Janeiro: Record, 1998.

GOMES, Nilma Lino. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, n. 21, p. 40-51, Dec. 2002. <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782002000300004&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 24 jan. 2019.

GOMES, N. L. *O Movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

GOMES, N. L. *Sem perder a raiz: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra*. 2ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Retrato das desigualdades de gênero e raça. Brasília: Ipea, 2011.

JESUS, C. M. Branquitude x Branquidade: uma análise conceitual do ser branco. III ENCONTRO BAIANO DE ESTUDOS EM CULTURA, Cachoeira, Universidade Federal do Recôncavo Baiano, 2012.

JULIÃO, L. Escolas ainda confundem racismo com bullying. Ceert, São Paulo, 17 jul. 2018. Disponível em: <<http://www.ceert.org.br/noticias/educacao/22447/escolas-ainda-confundem-racismo-com-bullying>>. Acesso em: 6 jan. 2019.

LOURIDO, A. M. *Desvelar o corpo: compreensões sobre corporeidade no contexto escolar*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2017.

MERLEAU-PONTY, M. *Ciências do homem e fenomenologia*. São Paulo: Saraiva, 1973.

MORATO, H. T.; CABRAL, B. E. A questão de pesquisa como bússola: notas sobre o processo de produção de conhecimento em uma perspectiva fenomenológica existencial. In: BARRETO, C. L. B. T. (org.). *Prática psicológica na perspectiva fenomenológica*. Curitiba: Juruá, 2013.

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

MUNANGA, K. *Superando o racismo na escola*. 2ª ed. Brasília: Ministério da Educação, 2005.

PLATT, D.A. & ABRAHÃO, L.T.S. Gestão escolar, currículo e ppp: análise aos eixos filosóficos fundamentais para a construção da rotina escolar. pp. 173-186. S/D.

REIS, M. C. *EJA: o lugar da escola na vida dos jovens*. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação), Pontifícia Universidade Católica, São Paulo. 2016.

ROSA, E. Z. *Por uma Reforma Psiquiátrica Antimanicomial: o papel estratégico da Atenção Básica para um projeto de transformação social*. São Paulo: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2016.

ROSA, E. Z. et al. O território sanitário da Freguesia do Ó/Brasilândia e o lugar do território na intergração ensino-serviço. In: VICENTIN, M. C. G (org.). *Saúde Mental, Reabilitação e Atenção Básica*. São Paulo: Artgraph, 2016.

SÃO PAULO. Decreto nº 53. 623, de 12 de dezembro de 2012. Regulamenta a Lei nº 15.648, de 14 de novembro de 2012, que estabelece diretrizes para o funcionamento dos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs na Rede Municipal de Ensino do Município de São Paulo. São Paulo, 2012.

SÃO PAULO. Decreto nº 43.052, de 4 de abril de 2003. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos – CIEJAs. São Paulo, 2003.

SILVA, N. N. *Juventude, EJA e Relações Raciais: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA*. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009b.

SILVÉRIO, V. O Multiculturalismo e o reconhecimento: mito e metáfora. *Revista USP*, n. 42, pp. 44-55, jun/ago. 1999.

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva com famílias de baixa renda. A pesquisa qualitativa em debate. II SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, Universidade Sagrado Coração, Bauru, 2004.

SZYMANSKI, H.; ALMEIDA, L. R.; PRANDINI, R. C. A. R. *A entrevista na pesquisa em educação: a prática reflexiva*. 4ª ed. Brasília: Liber Livro, 2011.

SZYMANSKI, H.; SZYMANSKI, L. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. *Revista Educação, Ciência e Cultura*, Canoas, v. 19, n. 1, pp. 9-22, jan/jul 2014.

Anexo I

Arapuca ou Peruca?

“os teus olhos coloridos, me fazem refletir que eu estou sempre na minha e não posso mais fugir... o meu cabelo enrolado todos querem imitar”.

Todos querem imitar?

Essa semana meu cabelo foi tema, virou problema... Dilema. Umas crianças depois de ouvirem uma história de Prandi que eu mesmo contava perguntaram: Porque eram tão feios os príncipes dos quais eu falava? Que estavam ali marrons e pretos nas ilustrações que eu Mostrava. Eu trazendo sobre a cabeleira crespa meu turbante imponente, me senti impotente e aquela raiva infantil que me acometia em tempos passados me saltou à boca estridente. Eu engoli em seco, mas juro que o comentário vindo de um menino branco foi um soco!

“você ri da minha roupa, você ri do meu cabelo, você ri da minha pele”.

Mais do que depressa fechei o livro e perguntei as crianças ali presentes: Aqui há alguém que tenha a pele escura como a minha? Ou como a dos príncipes ODUS da história que eu lia? Crianças da pele escura ou retinta 5 ou 6 eu via. Que loucura... foi ver mais de 20 crianças levantarem e se posicionarem ao meu lado, cheias de candura, fazendo pulsar acelerado meu coração que a crítica infantil tinha calado.

Então saquei da minha cabeça o turbante, soltei meus crespos e tratei de fazê-los bem altos e repeti a pergunta:

Porque são tão feios os príncipes e princesas que aqui se apresentam?

Somos realmente feios?

Ouvi um coro de vozes infantis dizendo: não!

Mas alguns sons abafados reverberam “Sims”.

“você ri da minha roupa. Você ri do meu cabelo. Você ri da minha pele. Você ri do meu sorriso. Mas a verdade é que você tem sangue crioulo, tem cabelo duro... Sarara Crioulo”.

Notei que duas meninas de 8 anos também soltaram suas Marias-Chiquinhas, meninos cruzaram os braços e fecharam os semblantes. Um Quilombo formado. Samuel de 8 anos, pegou o Djembè e ecoou o tambor.

“Sarara Crioulo... Sarara Crioulo”.

Embaixo do meu turbante não havia nada que eu quisesse esconder ou ocultar, porque minha cabeleira não precisa passar despercebida.

Mas ao ouriçar os crespos ouvi:

- Seu cabelo parece uma arapuca!

- Parece uma bucha!

- Dá pra esconder coisa aí dentro!

- Será que é peruca?

- “você ri da minha roupa. Você ri do meu cabelo. Você ri da minha pele. Você ri do meu sorriso”.

- Não!

- Meu cabelo não é armadilha pra pegar animal.

- Não é marca de palha de aço!

E como diria Lu Nascimento: - Nasce forte aqui de dentro.

Não. Não é peruca!

Mas uma coisa é certa... Dá pra esconder um tantão de coisa aqui dentro...

E Talvez seja boa ideia pra cabelo de Loba Líder da Alcateia.

Preciso mesmo de mais espaço para versos, sonhos, música e poesia.

Meu cabelo não é Arapuca pra prender Animal.

É valor, é textura, é orgulho da minha herança Ancestral...

Crianças não têm culpa da torpe bagagem cultural que carregam e que machuca minha raiz.

Educar é preciso!

Sigo Resiliente. Professora Preta, Sarará Crioulo e Feliz!

“Sarara Crioulo... Sarara Crioulo.

Mas a verdade é que você tem sangue crioulo, tem cabelo duro... Também é Sarara Criolo”.

Por Guiniver Santos *Música tema: “Olhos Coloridos” - Sandra de Sá.

Anexo II

Ferro

Primeiro o ferro marca
A violência nas costas
Depois o ferro alisa
A vergonha nos cabelos
Na verdade o que se precisa
É jogar o ferro fora
E quebrar todos os elos
Dessa corrente
De desesperos.

Luiz Silva (Cuti)

Anexo III

Transcrição do primeiro encontro reflexivo - JEIF

Mariana - Hoje esse encontro é a primeira fase efetivamente do meu trabalho com vocês, a minha pesquisa ... bom , apesar de eu já ter passado aqui vou me apresentar novamente! Meu nome é Mariana, sou professora de História da Rede Estadual e estou fazendo mestrado na psicologia da educação na PUC, e o meu grupo de pesquisa, a gente tem uma abordagem que ela é qualitativa e não quantitativa, então a gente não faz uma pesquisa estatística. O equipamento de educação que eu vou estudar é o Cieja, e só esse espaço. Então a nossa proposta também vem pra atender uma possível demanda que a escola tenha e que eu vou saber qual é essa demanda a partir da fala de vocês. Então, eu tenho uma trajetória de trabalho com educação étnico racial e a minha pesquisa segue por esse caminho. Hoje eu proponho um levantamento pra saber qual é a compreensão que vocês tem dessa temática, nesse espaço . O que vocês estão percebendo a respeito dessa temática , quando eu falo em relações étnico-raciais é um pouco vago , porque num País miscigenado todas as relações são étnicos raciais mas o meu foco é sobre negritude, e o bairro, distrito da Brasilândia é de uma população predominantemente negra, então eu acredito que as implicações disso estão presentes aqui nesse espaço. Então hoje, nesse primeiro momento eu vou fazer uma questão mais aberta, pra ver qual a demanda que vocês têm, depois oferecer uma intervenção que atenda essa demanda. Então hoje a minha pergunta para vocês é bem aberta mesmo. É como vocês compreendem essa questão, nesse espaço. Como a questão da negritude se revela aqui, como são as abordagens ? Alunos, jovens e adultos... Então, acredito que tenha particularidades... vou deixar aberto para vocês fazerem as intervenções que quiserem.

Silêncio de sete segundos.

Ganga Zumba – Não precisa falar todo mundo junto

Mariana - Bom, essa é uma questão? Talvez eu chegue aqui cheia de pressupostos de que é uma questão e (aqui talvez não seja), então vou fazer

essa pergunta. É uma questão pra esse espaço, a educação étnico racial, a discussão sobre negritude. Faz sentido pra vocês?

Cleópatra - Sim, é uma questão, definitivamente!

Ivone Lara - Com certeza

(inaudível concordando)...

Mariana – Ai que bom (risos), fico mais tranquila.

Ivone Lara - O que você gostaria de saber, de fato assim, descreve?

Mariana - Já que é uma questão, como vocês percebem, em que momento vocês identificam que é uma questão? O que acontece aqui que faz vocês me fazerem essa afirmação: é uma questão pra gente?! Pode ser exemplos, relatos de experiências ou de repente como abordar isso na sala de aula, ou nas relações entre os alunos e professores, entre os próprios alunos, enfim, o que vocês percebem disso? Porque é uma questão a educação étnico racial aqui no Cieja?

Candace- O que eu percebo assim com o tempo, há muitos anos atrás a gente só falava da questão da negritude, étnico racial na semana afro-brasileira. Era sempre focado dentro da educação e principalmente eu acredito que até aqui no nosso Cieja nós tornávamos essa semana um mega evento, trazíamos vários grupos de apresentação, palestrantes, enfim . Eu acho que está muito mais presente no nosso diálogo, dentro do dia a dia, mas acho que precisa ser muito mais. Acho que é muito pouco. Mas eu acho que é algo mais presente dentro do nosso fazer do dia a dia. Mas há uns 10 anos atrás, por exemplo, eu acho que era uma questão muito isolada. Uma semana especifica que se falava sobre o assunto, então eu acho que é algo que está mais presente no nosso cotidiano!

Mariana - Então hoje não é mais uma abordagem que é feita pontualmente. Você sente que ao longo do tempo expandiu...

Candace- Eu acho que falta, muito. Mas eu acho que já está por um caminho a seguir...

Stella - Os nossos projetos já tem bastante enfoque pro lado dos direitos humanos, então eles sempre acabam caindo um pouco nessa questão da negritude, das ações afirmativas, estão todos ligados nessa questão étnico racial. Então já tem um tempo que a gente trabalha e a maior parte dos projetos e trabalhos daqui estão direcionados a esse incentivo.

Carolina - Eu acho que isso funciona, né?! Nós não temos esse problema né, de um chamar o outro: Ô negão! A gente não tem esse tipo de problema, não sei se é porque a gente fica pouco tempo com os jovens, mas a gente gosta desse tipo de trabalho e queremos fazer esse trabalho não só para aqui, mas para o mundo que eles vivem e que espera eles lá fora .

Maria - No ano passado uma aluna negra minha chamou o outro: ô neguinha, não sei o quê. Eu falei: Opa ele tem nome! E ela falou: não professora eu posso, você não pode chamar ele assim! Eu: mas como você pode e eu não posso? Só porque você é negra e de negro pra negro pode e de branco pra negro não pode? A legislação é uma só! Defende vocês nesse sentido e você está discriminando inclusive a minha pessoa, dizendo que eu não posso e você pode ... então aí caímos numa discussão na sala. Mas esse tipo de postura realmente ela tem que ser discutida, será que existe uma margem aí? Porque eu sou negro e eu posso! Olha o pensamento da pessoa, eu faço uso disso porque isso não vai me afetar, a lei não me afeta! Eu posso chamar, mas, a você a lei afeta, você não pode. É uma coisa estranha né.

Mariana - Então você acha que tem, na compreensão dos estudantes não falar está mais ligado à questão da legislação do que da conscientização de fato?

Maria - Eu acho que são as duas coisas, tem a noção de que existe uma lei que ampara e porque a lei ampara eu posso. Eu não entendo que na lei ele possa chamar o outro dessa maneira, então é uma maneira equivocada de

compreender as coisas né. E até dizer: o branco não pode, então vocês fiquem calados. Eu acho que isso não tem que ser realmente discutido, mas foi um aluno, uma situação...

Pixinguinha - Até pensando um pouquinho a respeito dessa lei de 2003, como a lei ficou focada dentro do ensino de História, sobretudo, mas ao mesmo tempo criou a margem se alardeou esse tema como algo necessário, na prática em si, eu tô pensando na nossa área de história, de maneira prática a temática da negritude em sala de aula ela talvez seja mais da falta de instrumentalização da nossa parte talvez, que é pensar na questão ontológica mesmo, o ser negro, a posição, o ato político, a posição política o que é ser negro? Pra além de qualquer histórico ou pra qualquer apresentação, que no final das contas a gente acaba no reducionismo. Olha vamos apresentar uma manifestação cultural, vamos apresentar um termo da história, aí taca Zumbi que é legal, mas, sinceramente já deu, tá saturado, e satura em cima daqueles mesmos temas e foge de uma questão principal que é qualquer estudo ontológico. E tudo cai no vazio, fica exatamente uma grande como se fosse qualquer outra coisa, cai no pitoresco. Mesmo que a gente apresente e estude história e tudo mais, se não cair na questão do ser, cai no pitoresco. Fica ali de um lado só assim olha: A cultura esta ali, mas esta distante. A cultura negra esta lá distante, mas não, também tá perto ... mas, não deixa de ser só um objeto ali. Algo que esta ali a parte, então se não tiver instrumentalização para os educadores, sobretudo, até mesmo em parte da própria militância em si, que é o que é um ser negro com uma posição que também talvez pode até mesmo ser ignorada por uma outra opção, ele adquire outras identidades, enfim percebemos que até inclusive como nós pensamos na ideia da temática da cultura africana mas eu percebo de forma sutil que também ela vem carregada de uma... toda vez que a gente apresenta, claramente ela vem carregada num modo de ser e pensar que é um modo de ser vamos colocar assim, que é imbuído de uma religiosidade, isso se a gente for analisar a fundo está em todas as manifestações culturais. O que acontece, há uma rejeição imediata por parte deles, porque grande parte da população periférica é protestante evangélica enfim, e ai já acaba acontecendo esse distanciamento quando a gente coloca esse viés cultural, as vezes não está tão claro a religiosidade mas ele já gera , as vezes o cara não tem nem instrumento

para analisar onde está o instrumento religioso ali mas ele já cria uma rejeição, a grosso modo, tem tambor eu tô fora.

Mariana - A demonização né, que a gente chama?

Pixinguinha - Isso!

Stella - Há uns 3 ou 4 anos atrás eu descobri uma autora chama Jarid Arraes, e ela escreve sobre esse tema, então ela escreve Quem tem crespo é Rainha, tem várias personagens negras que tiveram papel de destaque naquele momento histórico. E ela conta a história, e tem a Carolina Maria de Jesus, então eu descobri essa escritora e por ela eu descobri outras escritoras então eu trabalho essa leitura com eles, e a gente lê e discuti sempre essa questão do ser, a gente apresenta as características. Eu acredito muito na literatura, eu acho que a literatura é muito humana, traz as personagens, os conflitos, traz muito... toca muito. Eu acho muito importante. Então eu trabalho com essas leituras. Esse é o trabalho que eu costumo fazer com eles.

Cleópatra- Tem uma questão, estendendo um pouco o que o Professor E falou, o que eu sinto uma dificuldade é um cruzamento desse pedagógico que tem avançado que já faz um tempo que existe um incentivo pra isso, a escola está sempre criando. Um cruzamento que é esse pedagógico e político. Político no sentido mais cotidiano possível, como essa situação do... Eu sinto as vezes uma dificuldade nossa até, em alguns momentos de fazer esse cruzamento. Tem um discurso pedagógico, um discurso em sala de aula, de atividade e projetos, mas que em uma situação real as vezes ele não acontece, ele escapa. Temos muitos alunos aqui em situação de extrema vulnerabilidade social, alguns negros e a gente não consegue trazer isso pra vida as vezes. Eu estou falando assim, mas nada é muito definitivo, mas, as vezes a gente não consegue trazer essas questões pra vida daquela pessoa, numa situação, num contexto extremamente real e palpável. Então acho que as vezes essa dificuldade rola. As vezes eu vejo numa situação ou outra, as vezes eu me percebi nessa situação também .

Ganga Zumba - Eu quero referendar a fala da Cleópatra, eu acho a questão étnico racial é uma lei colocada nas escolas eu acho que a gente que trabalha nas escolas até todos os níveis de aprendizagem, a gente lida com dificuldades de mexer no núcleo duro da questão. Porque além de ser negro, tem outras marcas no meu corpo. Eu percebo que há na escola uma distorção de coisas que tem que reagir imediatamente. Confundem bullying, com preconceito, com racismo e as pessoas vão deixando passar. Caindo numa lógica simplista ou mesmo não sabendo atuar. Além de ser negro pode ser gordo, além de ser negro pode ser gay. Essas coisas são marcadores sociais e há diferenças. E na escola ela é muito enaltecida até por profissionais da educação. E são negros! Ou que não são, por uma questão de identidade. Então assim, é um núcleo duro que as pessoas não mexem, porque eu sou pesquisador de uma área que as pessoas nem citam que é o prazer na sexualidade, são coisas mais distantes ainda. As pessoas não querem falar disso, negam e é saúde. É um núcleo duro que as pessoas têm que pensar pra falar e é exatamente nessa questão que eu sinto dificuldade. As pessoas não tomam providência na hora, não precisa ser vexatória, expor. Mas, num caráter, de tomar uma posição. Porque teve uma época que tudo era bullying e se fizer uma análise não era, eram situações de preconceito na sala de aula. Então assim, eu acho que tenho sim que levantar, a gente está aqui pra aprender e se instrumentalizar a gente não pode fugir desse núcleo da questão nós estamos num lugar que a marca é negra sim, como você já ressaltou, não tem como comemorar episodicamente, isoladamente, um cartaz, não é assim. É o todo dia, é o cotidiano que a gente vai diminuir essas diferenças aonde a gente trabalha. A sociedade está tão desumanizada, eu vejo preocupações dos coletivos tão pequenas, e tão violentos lá fora. É isso que eu ia falar, tem que mexer nesse núcleo duro sim, as pessoas assumirem a questão da estética, acredito que a revolução será pelo cabelo, eu não tenho mais cabelo senão eu faria (risos), as pessoas não assumem nem o cabelo que têm, até da questão negra da identidade traída. As princesas, as crianças...

Makeda - - Essa semana ou semana passada, teve uma escola que teve um problema com um livro de uma autora africana, a princesa era negra, os pais não queriam... então assim, eu como tive uma vivência muito tempo numa escola particular e eu acho que a escola pública ainda tem um outro olhar e uma preocupação pra essas questões todas. Porque nós mesmo que sendo

obrigados, teve que sair uma lei, mas aí a gente estuda, vai atrás e tem que implementar e nas escolas particulares isso é tudo muito distante, isso não acontece! Então assim, acompanhei toda a trajetória da minha sobrinha também nas escolas particulares que ela passou, dei aula em escola particular durante muito tempo. Quando eu saí depois de 14 anos, corrigia as redações que eles faziam, para o vestibular, tinha um projeto lá, a professora dava a redação, mas, eu que corrigia, preparando pro Enem, e tem lá no Enem a questão que você não pode ferir os direitos humanos, e era o que mais acontecia, e eu falava: Meu Deus, eu trabalhei 14 anos nessa escola... então assim, está muito enraizado na nossa sociedade. Mas a escola pública ainda é um espaço que isso de fato ainda acontece.

Solano Trindade - Uma questão que ainda me incomoda muito também, quando começa tocar na questão afro, os alunos se sentem muito envergonhados. Tem aluno que eu acho, a gente percebe e parece que querem entrar debaixo da carteira, quando o aluno começa fazer assim (gesto), parece que queria se tivesse um buraco ali me parece que o aluno queria sumir dali. Eu percebo que os alunos ficam muito envergonhados, incomodados. É como se fosse uma coisa de um tabu, que a gente não pode tocar, que a gente não pode falar. E se fala, a gente percebe que eles já ficam mexendo na cadeira, parece que se eles pudessem fugir daquela sala eles fugiriam. E a gente tenta colocar aos poucos, mas, o incomodo é grande, é grande! Porque eles não se sentem a vontade.

Ganga Zumba - Só sendo negro pra sentir realmente na pele, o primeiro ato que você sofre de preconceito você silencia. Não tem como, você silencia. É duro! Você não tem como se movimentar, é muito difícil você gerar um repúdio ali na hora. Porque é discriminado pela grande maioria, o primeiro ato violento é silenciar o outro. Principalmente na questão étnico racial negra. E é um movimento das classes dominantes, principalmente a mídia, e a gente vai perpetuando determinados assuntos. Não é tão simples assim discutir a questão.

Solano Trindade - O candidato aí para presidente da república, diretor da Riachuelo, soltou uma nota aí sobre a questão do continente africano e a nota que ele soltou, faz uma semana né?! Que o continente africano está nessa

situação porque... ele esqueceu, parece que ele não foi pra escola, ele esqueceu da partilha da África, ele esqueceu do processo de colonização, dos europeus, eles esqueceu isso aí. A única coisa que ele acha que o povo lá do continente africano são povos inferiores... o que ele estava falando é que repetiu o que europeus fizeram lá, está repetindo né. E essa posição desse camarada, que é candidato a presidente da República é uma coisa absurda.

Cartola - E ele vai se candidatar pelos Democratas né, que é um partido que é filhinho/netinho do Arena né da Ditadura.

Ganga Zumba - PRB!

Solano Trindade - está aí um futuro candidato... Ele pode pegar o capítulo sobre a colonização lá da África e descolonização rasgar e jogar fora.

Luiz Gama - Se a gente acompanhar a divisão geográfica ela é toda reta, é toda artificial.

Pixinguinha - Eu estava falando isso em sala hoje.

[inaudível]

Solano Trindade - O que nós estamos falando é da partida da África, é que o continente africano ele foi partilhado em várias fatias, e entregue para países europeus, pra durante 100 anos esse continente ser sugado pelos europeus. Depois de 100 anos eles largaram e deixaram...

Stella – Ah, mas pra eles largarem tiveram muitas guerras, resistências, Argélia sofreu muito para se livrar da França, mortes... até hoje né! Depois de muita guerra eles conseguiram se libertar dos colonizadores, muito sangue.

Solano Trindade – Até hoje né.

Pixinguinha - Quando a gente vai tocar na temática africana, abre-se um leque tão grande, e a gente acaba olhando pro macro, olhando pra tudo a gente não consegue pensar em como chegar no núcleo duro mas é uma coisa maior ainda, uma coisa menor que é o indivíduo se sentir pertencente. Por mais que a gente fale de processos da África em si que vai estar dentro do nosso conteúdo de história, falar da partilha da África eu acho extremamente válido! Ou da luta pelos direitos civis nos EUA que é uma outra realidade, é semelhante mas acaba

tendo uma outra constituição histórica lá, interessante! Foi ali contando um pouquinho do discurso do Martin Luther King, interessante, legal. Mas ele é um tanto até a construção da africanidade americana ela não é a mesma do Brasil, até pensando na própria ideia do Martin Luther King que era um líder de direito civil e tinha a sua atuação política lá e ao mesmo tempo a atividade pastoral enfim, é um personagem tipicamente estadunidense, não dá nem pra gente pensar não consigo imaginar uma atuação semelhante aí. Mas a gente fica nesse processo, a gente estuda o macro, se instrumentaliza por meio de toda a história ou até por meio de toda luta negra mundial, a gente pode olhar até por meios do Brasil até pegar um personagem, vamos pensar aí: Luís Gama, ou algum outro poeta enfim... e tem os saraus. E você pode falar: e eu com isso? Eu sou só um Zé aqui sentado tentando aprender matemática, português e aprender escrever. E eu com isso com Luís Gama? E eu com quem mesmo que você falou? (apontando pra professora F).

Stella - Muita gente se identificou pedem os livros para ler pros filhos.

Pixinguinha - Eu não estou menosprezando a sua atuação, estou querendo chegar num ponto chave em que a identidade negra. E eu com isso? Com o Luiz Gama que é poeta, filho de escravos e eu com isso?

(Inaudível)

Mariana- Mas temos que pensar também que essa educação antirracista, ao mesmo tempo que eu preciso positivar e valorizar essa figura negra pra que a população negra se identifique e rompa essas amarras do racismo e da auto rejeição, eu preciso.. se nem um negro se identifica com essas figuras que a gente trabalha em sala de aula, e pergunta o que ele está fazendo lá? E daí que o Luiz Gama foi tudo aquilo. Imagine o aluno branco também né? Como é que eu vou atingir essa pessoa? Sensibilizar pra ela entender também que ela tem um papel nesse processo. Enfim, ser sensibilizada também! Então acho que é importante também a gente pensar nessas duas vias. Preciso positivar essas figuras pra resgatar essa autoestima pras pessoas terem essa oportunidade de se identificar. Quem quer ser negro mesmo né? Porque a gente aprende que é feio desde os desenhos animados de programas infantis, você não vê apresentadores negros.

Luiz Gama - A realidade te mostra uma realidade dura, falou da questão de ser negro . Só quem é negro, eu sou descendente negro e tenho filho negro e sei o que é passar lá fora. De repente é bonito falar de comunidade, fala de favela. Vai lá ver, vai visitar como a vida deles é. Vai conhecer. Aqui na escola nós discutimos isso, vai conhecer. A vida lá na favela é outra realidade. Eu vou lá fora, vou parar lá fora e discutir, vem a polícia e me prende. Por que? Porque eu sou negro, sou bandido! Esse é o conceito do negro lá fora. Se você estiver andando nessa pracinha aqui embaixo e encontrar um grupo de meninos brincando de bola se forem negros: olha, os vagabundos estão ali fumando maconha. Essa é a concepção que vem. Então quando a gente discute na escola tudo isso, lá fora é outra realidade. Lá fora eles estão pisoteados. Nós somos pisoteados! Até a questão no mundo do trabalho, eu vi uma reportagem essa semana que uma menina foi lá, boa aparência... Mas quando olhou que a menina era negra descartou. O que é boa aparência para um negro? Então, é uma crueldade muito grande que acontece lá fora. A escola pega tudo isso e fala sobre isso, mas na vida...

Tereza – Mariana, eu costumo dizer, nessas questões raciais eu tenho uma amiga chinesa muito querida, ela é esposa de médico, autoridade no Brasil em baixa visão, e ela sofre preconceito. Então é assim, eu acho que tem uma questão maior que paira acima de ser homem, de ser mulher, de ser chinês, de ser alemão. E eu queria saber se vocês tem uma proposta assim de trabalhar valores. Da valorização do eu, de transformar cada um o seu valor e como eu posso ver beleza em vários tipos de raças, eu acho que a arte pode entrar aí, uma leitura do que é belo. O que é belo pra mim pode não ser belo pra você. Então relativizar esses conceitos do que é negro, do que é melhor e do que é pior. E trazer pra várias pessoas assim, de que todos nós temos o nosso valor. Então eu queria saber se vocês tem essa proposta de estar trabalhando essa conscientização do eu e do outro. De como que a gente tem que se relacionar com o que é diferente. O respeito, a tolerância ao que é diferente, não impor guela abaixo o que você acha, apurar, convencer de uma forma argumentativa. Eu acho que nossos alunos eles não estão acostumados a diálogo, eles não sabem o que é diálogo na própria casa deles, quanto mais na escola. Então eu

acho que a escola é um espaço maravilhoso pra se valorar mesmo. Eu acho isso muito rico esse assunto.

Mariana - Como é seu nome?

Tereza - Tereza!

(Inaudível)

Mariana- Então assim, o meu trabalho tem como foco a questão da negritude. Esse é o marcador do meu trabalho, mas, eu não estou aqui só pra fazer a minha dissertação e depois ir embora, a gente pode ampliar isso mesmo que eu não utilize na minha pesquisa, mas, a minha escolha por trazer a questão da negritude, e perguntar se faz sentido, é como eu disse no início é o fato desse território ser um território predominantemente negro, de pardos e negros, pela nossa herança, pela historia do Brasil, a gente tem só 130 anos que se comemora agora a abolição mal acabada e que os efeitos dela estão presentes, como o professor bem disse no cotidiano dos alunos, então, eu tive que fazer um recorte, e o meu recorte, a minha escolha foi essa, por questões pessoais também, obvio, é uma bandeira que eu milito há bastante tempo, então eu fiz esse recorte, mas eu acredito que esse diálogo não vai se encerrar, a gente pode ampliar, eu posso trazer outras colaborações também e se tem essa demanda, se parte de vocês esse interesse, é possível dialogar completamente, mas a minha proposta, eu tenho esse enfoque da negritude sim, por essas questões, eu acho que está mais presente na vida da maioria da população, a nossa História, então de 518 anos de Historia oficial, a gente tem 130 anos de trabalho “livre”, e as implicações da negritude estão muito presentes no dia a dia de toda a sociedade, então essa é minha escolha, mas eu acho importante dialogar com o respeito e com questões que atravessam essa temática.

Solano Trindade - É, eu creio que não dá pra revitalizar esse tema porque a Mariana está fazendo um tema. E esse tema acho que não da pra revitalizar. Ou a gente trabalha duro nele, ou a gente não trabalha. A outra questão, ela passou uns dados aí, eu acho que houve avanços, pouco sentidos, mas, acho que aconteceu. Que essa lei de 2003, de 2003 pra cá teve avanços e não pode falar

que não houve avanços, houve sim. A gente não chegou aos 50% aos 40%, mas está acontecendo e aconteceu. E são 15 anos aí de lei e tudo mais e é pouco tempo, e o avanço está acontecendo e eu acho que aconteceu. Veio uma onda aí pra que esses avanços agora parem né, não sei como vai acontecer. Poucos avanços de 40%/50% aconteceram, mas aconteceu sim!

Tereza - Eu acho que dentro desse tema específico, eu acho que dá pra trabalhar esses valores!

(Discussão inaudível)

Cartola - Na área de história, eu e o Pixinguinha a gente trabalha sobre a África né. E no Estado a gente trabalha também. Primeiramente os alunos acham que na África eles ainda estão nus, é só elefante, rinocerontes. Eles não sabem a cultura maravilhosa que tem lá. E é isso que a gente tem que valorizar lá, nós aqui e no Estado. No Estado ainda é mais que além de história tem sociologia. Então o tema do racismo e preconceito ainda é muito aflorado aí o aluno me chega assim: olha professor, eu fui comprar um tênis numa loja e ninguém foi me atender, por eu ser negro. E aí chegaram outros e foram atender! Então, começa a ter coisas assim que eles começam a ver ...porque essa diferença? O adolescente ele sente muito na pele, as vezes a gente vai no shopping 4, 5 ou 6 grupinhos de negros. Então foi isso do Renato lá... Esses dias a gente estava comentando porque ainda há essa associação, começam essas discussões pra priorizar primeiramente a cultura e aquele pertencimento. Primeiro você se achar né?! É legal isso, porque a gente quando entra tem que primeiro conhecer a África, conhecer a origem, dar valor. Porque lá nos EUA eles dão muito valor nisso e como eu tenho origens europeias eu também tenho origens africanas. Então tem que ter isso primeiramente no povo. E no próprio Brasil, nós temos que ter também não só isso como nacionalismo. Trabalhar a cidadania, e é preciso trabalhar muito na cabeça dos nossos alunos isso daí, porque está muito distante isso?

Saída do primeiro grupo de professores

Pixinguinha - A respeito desse lance da identidade visual, porque dentro da academia por algum tempo eu estive presente, dentro de algumas discussões de estudos africanos da USP, e aí percebemos o seguinte, tô tentando trazer um pouco, não digo que não são válidos, muito pelo contrário, até porque não estou em posição de dizer o que é válido ou não, dado que a necessidade não é minha! Vamos colocar assim: ah, mas particularmente eu não gosto assim! Ah mas seu cabelo... Pra além de qualquer coisa o fator melanina é mais preponderante, não dá, eu posso ter o cabelo crespo, posso deixar black, se eu deixar um blackzinho bonitinho aqui legal. Mas ainda vou ser o branquinho da PUC de black. Dá pra entender? Então existe essa questão da própria melanina né. Mas ficou uma questão da própria identidade visual enquanto a estética. E a gente coloca outra ideia, uma pequena provocação que é a questão da classe social. Porque o que acontece, por exemplo, vi uma colega semana passada que é professora, funcionária pública, classe média, nível superior. E de certa forma toda classe social dela permite, as condições que ela tem permite que ela possa assumir tranquilamente a estética de ser negra. E eu não estou justificando, que isso não deva acontecer. Mas até onde a gente pode falar assim: vai lá, luta mesmo, vai mesmo, assume sua identidade visual sendo que para a classe social baixa gera algumas implicações.

Ela vai sair, vai chegar com o blackão lá bonito e tal legal, ok, turbantão também, aí vai na entrevista de emprego falam e esse brinco aí, põe um mais discretinho aí pelo amor de Deus, essa faixa no cabelo...Então a classe social ela impõe algumas restrições, a posição da identidade por meio da estética.

A posição de identidade por meio da estética. A própria classe social. Então assim, uma coisa que está fora da academia né, todas as possíveis vestimentas, adereços, roupas... e aí eu lembro que dentro desse curso tinha até essa preocupação, tinha pessoas extremamente de boa vontade que não plenamente estavam inseridos dentro da academia mas estava buscando se inserir dentro dessas discussões, eu lembro que era um curso popular na Usp e ele mesmo já havia falado pra mim: olha, eu trabalho na livraria cultura. Nunca esqueci a moça negra, e a gente fala muito e agora eu tenho que andar assim. Se eu não andar assim vou trabalhar aonde?! Então, até aonde eu posso pagar esse preço. Vocês acadêmicos podem pagar esse preço, tem como pagar esse preço a ser pago, mas nós pagamos um preço grave, um preço alto em cima dessa estética.

Raquel Trindade - Eu acho que vai além, pensando aqui nos nossos alunos, por exemplo, até alguns anos atrás a gente ajudava eles preencherem a opção de escola, quando eles terminam aqui por volta do mês de Outubro eles preenchiam os dados ali e encaminhavam pra gente encaminhar pra escola que eles iriam fazer o ensino médio e quando chegava nessa situação, na hora de assinalar a questão da etnia a pessoa não se reconhecia. Então muito deles perguntavam: Professora o que eu sou? O que eu assinalo aqui. Então eu acho que tudo isso que o Pixinguinha está falando, o Solano Trindade colocou, o que as pessoas colocaram vai além do reconhecimento. Se pertencer! As vezes eles não se reconhecem daquela forma ou como o Solano Trindade colocou, essa vergonha em detrimento de tudo o que sofre né? Então a pessoa sente e não consegue ainda se reconhecer negro. Então o que eu vou assinalar aqui? Me ajuda! Quer dizer, a gente tem que colocar a pessoa tem que se reconhecer. Percebe aqui essa dificuldade também o próprio reconhecimento dele também. A questão do pertencimento.

Makeda- Eu acho que quando se discute a estética, você discute essa questão da identidade, do pertencimento. Quando você discute o crespo, quando você faz a crítica que a criança desde pequena ela é ensinada a odiar o seu cabelo crespo. Você está discutindo a questão do pertencimento e discutindo a questão da identidade. De você se reconhecer, de você gostar daquilo que você é, gostar da sua cor, gostar do seu cabelo... você fazer o seu cabelo do jeito que você quiser. Então assim, eu acho que existe essa contrapartida que tal emprego não vai aceitar. Mas eu acho que quanto mais negros estiverem assumindo a sua estética, a sua beleza do jeito que eles são, determinada empresa vai ter que aceitar o black lá dentro. Eu sou por uma estética mesmo. A gente tocando na estética, a gente toca sim na questão da cultura, da identidade e do pertencimento de eu ser do jeito que eu sou. Então isso é muito importante.

Cartola- Aconteceu comigo uma coisa, eu estava na sala de aula eu estava com uma criança de 12 aninhos, ela é negra. Ela estava chorando. E eu perguntei: Por que você está chorando? Porque as meninas estão fazendo chacota comigo, e eu te falei que meu cabelo é crespo e eu estou pensando em alisar. E eu

disse: pra que você vai fazer isso menina? Você tem que se amar! Você gosta do seu cabelo cacheado não gosta? Então manda elas ... né, porque eu sou bem direto pra falar! Vai lá e fala com a sua mãe, aí ela começou falar... você tem que amar a sua cor, amar você, a sua raça, a sua etnia. Não importa de que forma for. E aí a mãe veio depois falar no outro dia comigo, olha professor eu gostei que você teve essa atitude porque ela já estava sofrendo bullying com isso. Aí falei com a coordenadora, chamei aquelas benditas meninas e aí conversando com elas numa boa, porque você vê que a criança ela já sofre desde pequenininhas na 5ª série. E é uma escola que dou aula aqui na periferia mesmo, bem periferia. Então essas coisas quando está sendo tratado, eu vejo que essas crianças sofrem e nós professores temos que intervir sobre essas injustiças. Todas as injustiças sejam qual for, mas essa é uma das prioridades.

Candace - Eu peguei o bonde andando, mas eu vejo assim que nós da educação estamos no meio de tudo. Eu vejo a educação como um amortecedor social. A gente toma pancada de todo lado e a gente tem que fazer intervenções em todas as frentes, fora a questão realmente do trabalho pedagógico. Porque dentro da sala de aula está todo mundo e por estar todo mundo a gente tem que fazer essas intervenções, isso é inerente ali ao processo. Eu achei interessante a fala do Professor E, eu fui pegando... eu vejo 3 movimentos paralelos, dessa questão da discussão Étnico Racial. Eu vejo um movimento individual da auto aceitação da sua identidade. É um processo individual, não é de fora pra dentro, mas, sim de dentro pra fora. E onde nós estamos nisso? No incentivar, no fomentar a questão e trazer isso pra discussão. No segundo movimento, num movimento de grupos. Então quando iniciou o processo e se finalizou o processo de aceitação. Tá, eu me aceitei e tal! Aonde eu entro nessa história? Entra os grupos. E esses grupos que vão em massa lutar pelos espaços. Quando é um grupo a briga fica mais fácil. Aí é onde entra a questão dos espaços, da aceitação dos espaços pra essas pessoas, pra nós. Vem ao encontro do que a Makeda falou de que vão ter que aceitar sim, todo mundo tá junto no mesmo barquinho, não adianta um tapar o buraco e o outro tirar a mão que vai afundar. Tem que todo mundo tapar juntos! E o terceiro movimento, na discussão os que não têm tão acentuado a melanina, que não se consideram ou não são. Porque são três movimentos, não adianta ter só a briga do individual, de se reconhecer,

se aceitar, se amar, e se colocar. E a briga do grupo por espaço, por reconhecimento, e solidificação dele num ambiente se os outros vão ficar ali. A discussão tem que estar dentro de uma análise. Então são três frentes ao meu ver de discussão, três lutas paralelas onde tem o mesmo objetivo. Onde a gente entra? Em tudo! A gente está nas três frentes.

Ganga Zumba- Só resgatar sobre a estética que eu reafirmei o seguinte, eu vou falar da minha experiência. Eu faço questão de me apresentar como negro, umbandista e gay! Em qualquer grupo que eu estou. Que é exatamente pra desinstalar as pessoas. Pras pessoas perceberem que eu sou minoria e vou ser sempre minoria. É evidente! Onde estão as pessoas negras? Estão na periferia de São Paulo aonde permite. Eu sei que é um problema social, outros casos tem espaço mais fácil de representar. Eu estou numa Universidade pública Federal, não é tão fácil assim, estou com colegas da psicologia que deveria entender a psique humana e eu tenho tremendos conflitos com eles. Até não ter lugar pra sentar, então a coisa não é tão simplista assim como as pessoas falam. Essa naturalização de ser branco e fazer uma interpretação, não fazer conflito como um branco. Só que é uma leitura que passa como sentimento. Passa como indignação, mas o sentir a dor no corpo e às vezes marcar é pra sempre gente. É só quem é negro! Eu reafirmo em todo lugar que eu estou, eu faço questão. As pessoas me perguntam, mas porque você falou que você é Umbandista, você é negro, você é gay... E eu falo, é uma questão política como você optou pela questão negritude, achei fantástico Mariana você bater nesse núcleo duro sim, porque ninguém quer falar da negritude. Todo mundo escaloteia, as pessoas se furtam porque é difícil. Mexe com emoções, mexe com relações, desinstala, e faz as pessoas até emotivamente entrar numa catarse psicológica. Então falar desse tema, primeiro tem que ter repertório, não é qualquer um que pode falar. Quem tá de fora falar de uma problemática que você sente é totalmente diferente e eu posso reafirmar eu já passei muito, e passo! Eu estou aqui há quantos meses? Fui parado quatro vezes pela ROTA, porque eu não posso usar um carro bonito. E quando eu vinha pra cá, eu falo consciente! Não é pra sensibilizar vocês. Eu sinto na pele isso e não é marcar diferença, porque eu quero ser diferente. Eu sou eu! Negro sim! Eu vou afirmar isso. Porque a fala, a luta é sempre do outro. Mas a fala minha tem história, eu posso afirmar.

Cartola - O que o Ganga Zumba falou, é uma coisa que há alguns anos atrás eu entrei na Prefeitura. Mas o que ele falou, Makeda, Candace, todos vocês aí, Há 28 anos eu tive uma reunião e eu observei que só tinha 1 negro na sala. Na reunião aqui na DRE3, só tinha um. E nas escolas que eu passei tinha 2 ou 3 negros, sendo que as vezes operacionais que eram negros, uma ressalva aí, não que eu estou falando, mas, é a real. Não adianta encobrir, a sociedade nossa é hipócrita, é hipócrita! Totalmente. E assim não só isso, outros também. Mas o que ele está falando na prefeitura em si, ainda tem quase a maioria são professores brancos. Então a gente observa que é uma coisa assim apontado.

Ganga Zumba - Fui fazer uma mesa e ninguém me conhecia fisicamente. Sentei na primeira fila, estou ali tomando minha água eu ia fazer a mesa. Chegaram os organizadores e não sabiam quem eu era. A primeira abordagem, você pode sentar lá no fundo que não começou a palestra? Então, você tem que arrumar um lugar na mesa que eu vou sentar ali. Me traz água! Tem que ser assim isso é uma coisa diária, todo dia, enche o saco, perdi a paciência com essas questões. Eu tenho pacientes que são negros e se suicidaram por serem negros. É uma marca que você não tira então é bem difícil!

Mariana- Gente, hoje eu vou finalizar aqui a nossa conversa. Mas eu volto! Vocês trouxeram muitas coisas que preciso refletir bastante pra pensar numa intervenção, numa fala que contemple tudo o que foi dito aqui. Então eu queria dizer que esse encontro foi muito rico, queria agradecer muito a participação de todos vocês! É uma problemática difícil de ser encarada, de ser discutida. É como o Ganga Zumba falou, dói. As emoções afloram! Mas a gente está aqui e a gente vai fazer essa discussão. E o que eu quero realmente é que a minha estadia nesse espaço, traga alguma contribuição de fato. Então, a Makeda tem meu contato e eu estou super disposta a atender as demandas que vocês tiverem. Eu acho que a gente precisa dar um enfoque nisso daqui e eu quero muito que essa pesquisa seja construída, um dos meus objetivos inclusive, que está lá escrito no meu texto é que essa pesquisa seja construída de uma forma horizontal. Então, eu não quero formular lá com meu grupo de pesquisa um problema e trazer e despejar aqui pra vocês. Então, eu realmente estou aberta e

tudo o que foi dito e que foi gravado aqui eu vou refletir bastante pra que no próximo encontro me colocar e compartilhar com vocês qual é a minha visão sobre isso e eu tenho sim uma bagagem, um tempo que eu milito essas questões então acredito que essa troca pode ser muito enriquecedora pra ambos os lados. Então, eu queria realmente agradecer muito vocês e dizer que a gente volta a se encontrar! Muito obrigada por abrirem as portas do Cieja.

Anexo IV

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - Participantes **Pontifícia Universidade Católica de São Paulo** Curso de Pós-Graduação em Educação: Psicologia da Educação

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Convidamos o (a) Senhor(a) _____, portador do RG nº _____, para participar da pesquisa de mestrado intitulada “*Negritude na escola: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo*”, desenvolvida pela aluna Mariana Avelina Miranda Carvalho. A presente pesquisa de mestrado é orientada pela Prof^{fa} Dr^a Luciana Szymanski, a quem poderá contatar, se julgar necessário, pelo telefone 3670-8527 – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Sua participação é voluntária, com o único objetivo de colaborar com o trabalho de pesquisa. O objetivo deste trabalho é estritamente acadêmico e diz respeito à necessidade de maior compreensão de questões relativas à formação docente para discutir questões relacionadas à negritude no contexto escolar sob a ótica das (os) professoras (es), coordenadoras(es) e direção. Se depois de consentir em sua participação o (a) senhor (a) desistir de continuar participando, tem o direito e a liberdade de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, seja antes ou depois da coleta dos dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) senhor (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. Os resultados da pesquisa serão analisados e publicados, mas sua identidade não será divulgada, sendo guardada em sigilo. O uso das informações oferecidas pelo (a) senhor (a) está subordinado às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. A colaboração é anônima, sendo autorizada a gravação e transcrição de entrevistas organizadas com o fim especial do estudo em apreço. A instituição e o (a) senhor(a) terão acesso às transcrições e gravações das entrevistas, bem como a todo o material de coleta de dados.

Eu, _____, fui informado (a) sobre o que a pesquisadora quer fazer e porque precisa da minha colaboração, e entendi a explicação. Por isso eu concordo em participar do projeto, sabendo que não vou ganhar nada e posso sair quando quiser. Este documento é emitido em duas vias, que serão ambas assinadas por mim e pela pesquisadora, ficando uma via com cada um de nós.

Assinatura do participante: _____

Assinatura do pesquisador: _____

Assinatura do orientador: _____

Anexo V

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Instituição Parceira

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido à Instituição parceira

A CIEJA ROSE MARY FRASSON, situada à **Rua Jitauna, 30**, CEP 02839-070, **Brasilândia**, por meio deste termo, concorda em participar da pesquisa de campo referente à pesquisa de mestrado intitulada (provisório) “*Negritude na escola: compreensões e práticas de educadores de um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos em São Paulo*”, desenvolvido pela aluna Mariana Avelina Miranda Carvalho. Sua coordenação está ciente de que a pesquisa de mestrado é orientada pela Profa Dra. Luciana Szymanski, a quem poderá contatar, se julgar necessário, pelo telefone 3670-8527 – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. A instituição afirma que aceita participar sem receber qualquer incentivo financeiro e com o único objetivo de colaborar com o trabalho de pesquisa. O objetivo é estritamente acadêmico e diz respeito à necessidade de maior compreensão de questões relativas às relações raciais no contexto escolar sob a ótica das(os) professoras(es), coordenadoras(es) e direção. A instituição pode interromper sua participação a qualquer momento, caso julgue necessário. A comunicação pode se referir às dúvidas concernentes à realização da pesquisa, ou ao agendamento de outros encontros, com o propósito de discutir e aprofundar questões relativas ao trabalho em andamento. O uso das informações oferecidas pela instituição está subordinado às normas éticas de pesquisa envolvendo seres humanos da Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP) do Conselho Nacional de Saúde do Ministério da Saúde. A colaboração é anônima, sendo autorizada a gravação e transcrição de entrevistas organizadas com o fim especial do estudo em apreço. A instituição terá acesso às transcrições e gravações das entrevistas bem como de todo o material de coleta de dados. A pesquisadora do estudo oferece à instituição cópia assinada deste Termo de Consentimento, conforme recomendações da CONEP.

São Paulo, ____de____de 2019

Visto da instituição: _____

Assinatura da pesquisadora: _____

Assinatura da orientadora: _____