

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Angela Maris Murillo Araújo

O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto
Político-Pedagógico-Participativo

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

São Paulo
2020

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
PUC-SP

Angela Maris Murillo Araújo

O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo

Mestrado em Educação: Psicologia da Educação

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

São Paulo
2020

BANCA EXAMINADORA

DEDICATÓRIA

A toda a minha ancestralidade afro-indígena...

A toda população negra brasileira...

Ao meu pai Eliezer Araujo (*in memoriam*)

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – código de financiamento: 88887.200948/2018-00.

O presente trabalho foi realizado com o apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – código de financiamento: 130068/2019-5.

AGRADECIMENTOS

À Eliane, meu amor e parceira, que dividiu cada milésimo do seu tempo-espacô para dialogarmos e para me formar politicamente junto com as suas batalhas e estudos pela transformação social. Gratidão pela sua docilidade diante das minhas irritabilidades e mudanças de humor; pelo acolhimento, carinho, olhar e escuta. Você não soltou a minha mão em nenhum momento... Eu te amo!

À Juliana, minha grande amiga e responsável por confirmar, nas nossas muitas conversas inacabadas, que as questões da negritude e a educação são assuntos que fariam parte da minha trajetória de professora-pesquisadora.

À Jezz, minha amiga-irmã, que ali estava (na graduação) quando me tornei negra diante de tantas amarras coloniais... e com as nossas corporeidades negras gingamos, estudamos, pesquisamos, poetizamos, saboreamos as experiências da vida pessoal e profissional.

À Zenaide, professora e amiga, que foi tecendo, no bordado da nossa amizade, muitas aprendizagens e risadas soltas... Agradeço pelos momentos de leitura compartilhada e de discussões sobre *Memórias da plantação*, de Grada Kilomba, neste período de isolamento e final do mestrado.

À Rita, um presente de amizade que ganhei durante o mestrado. Foi ao seu lado que superei dores e adoecimentos. Agradeço pela escuta e por tantos afetos. Sem você parça, esta caminhada não teria sido colorida!

À Luciana Szymanski, minha admiração. Agradeço pela inseparabilidade do discurso e da prática, expressa na articulação universidade-território na Brasilândia. Agradeço pela orientação neste estudo. Espero estender essa parceria no território para além desse tempo de pesquisa, para que sigamos caminhando juntas na busca pela transformação da realidade.

À Luciana Venâncio, que, com bastante rigor científico e compromisso, proporcionou-me muitos deslocamentos e reflexões...

Ao grupo de professores-pesquisadores de Educação Física, por tantos saberes, orientações e inspirações...

Ao Robson da Silva Pereira, que já foi meu diretor na escola, admiro sua luta por uma educação pública de qualidade e agradeço por sua ajuda na exploração dos dados em relação à população negra brasileira. Você e Milton Santos são meus geógrafos favoritos (risos)!

À Rute Rodrigues, por ter aceitado compor a banca de defesa; a você toda minha admiração por sua luta por justiça social e por uma educação pública de qualidade.

À Jô Pereira, do mapa afetivo e pedal na quebrada que sempre me impulsionou a “erguer a voz” pelas mulheres, pela negritude e por toda forma de mobilidade. Admiro sua potência na luta diária!

Ao grupo do “Desespero”: Andréa, Larissa, Laura, Bárbara, Rafa e Daniel, pelas risadas, desabafos e trocas de experiências.

Ao ECOFAM, por todas as trocas fenomenológicas; em especial a Aline, Felipe e Rodrigo, que foram pares avançados para algumas compreensões necessárias.

Às educadoras, gestoras e funcionárias de todos os equipamentos educacionais que colaboraram para a concretização desta pesquisa.

À Mitsuko Antunes, nossa Mimi, que com seu conhecimento abundante nos nutre em nossas curiosidades epistemológicas.

Aos profissionais do PED: Edson, Ronca, Cláudia Davis, Sérgio Luna.

À minha mãe Marcia, aos meus irmãos, Anderson e Lincoln, aos meus sobrinhos que amo tanto e que suportaram a minha distância por esses dois anos...

Por fim, às mãos negras que fazem a PUC-SP funcionar todos os dias, vigiando e guardando o prédio, preparando e servindo cafés e biscoitos, limpando banheiros, lavatórios, corredores e salas de aula. Vejo nossas mães e nossas tias e tios em cada um de vocês. É contra essa desigualdade perversa com que nossa gente negra é tratada que luto e alimento nosso sonho coletivo de mudar o mundo.

[...]

*Eu sou um corpo
Um ser
Um corpo só
Tem cor, tem corte
E a história do meu lugar
Eu sou a minha própria embarcação
Sou minha própria sorte*

Luedji Luna

*Escrevo sem ter linha
Escrevo torto mesmo
Escrevo torto, eu falo torto
Pra seu desespero*

[...]

*Eu entendi seu livro, eu entendi sua língua
Agora minha língua, minha rima eu faço
Eu já me fiz sozinha
E eu tenho mais palavras
Da boca escorrendo
Cê disse que tá junto
e eu continuo escrevendo*

Ellen Oléria

ARAUJO, Angela Maris Murillo. **O corpo negro e educação:** discutindo questões étnico-raciais em um projeto político-pedagógico-participativo. p. 119. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2020.

RESUMO

Esta dissertação tem como tema o corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um projeto político-pedagógico-participativo (PPPP). Tal tema surge da necessidade de inserir as questões étnico-raciais nos PPPP de três equipamentos educacionais em um território de população negra, em sua maioria. A pergunta que orienta esta pesquisa é: Como se dá a inserção de questões étnico-raciais, no âmbito das instituições de educação formal e não formal, em um projeto político-pedagógico-participativo? O objetivo geral é acompanhar e descrever como se dá o processo da inserção da temática da corporeidade negra em um PPPP. Já os objetivos específicos são: a) contribuir para a inserção da questão étnico-racial no projeto político-pedagógico-participativo; b) abrir espaço para a discussão sistemática da questão racial na comunidade; c) fortalecer a parceria entre universidade e comunidade; de pensar sobre as existências negras no cotidiano educacional formal e não formal. O referencial teórico é composto principalmente por estudos orientados pela abordagem fenomenológica (CRITELLI, 2006; MERLEAU-PONTY, 1945/2018; FANON, 1952/2008), (FREIRE, 1996; 1993/2001a; 1993/2008) e também por investigações sobre questões étnico-raciais (MUNANGA, 2012; 2015; 2019a; 2019 b; ALMEIDA, 2018; GOMES, 2005a; 2005b; 2003a; 2003b; BRASIL, 2003) e sobre Projeto Político-Pedagógico (VEIGA, 1995; SAUL; SAUL, 2013). Trata-se de uma pesquisa qualitativa do tipo participativa, interventiva e dialógica, da qual participaram docentes e gestores de dois Centros de Educação Infantil (CEI) e de um Centro para Crianças e Adolescentes (CCA). As discussões, ocorridas em encontro reflexivo (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014), foram gravadas, transcritas e organizadas em “unidades de sentidos” e em “constelações”. Os resultados conduziram às seguintes constatações: a ausência da temática do corpo negro nas discussões para o PPPP estava relacionada ao não entendimento de quem, de fato, pode ser considerado negra ou negro no Brasil; que há uma compreensão equivocada de que uma das causas do racismo no Brasil está relacionada ao fato de supostamente os próprios negros não se aceitarem como tal; a formação docente inicial e permanente sobre o tema é insuficiente. Evidenciou-se que o diálogo segundo o que orienta a teoria freireana é um importante instrumento tanto para valorizar os saberes das educadoras construídos na experiência como para a incorporação de novos saberes. Ao final do trabalho são apresentadas algumas contribuições à práxis educativa antirracista.

Palavras-chave: Corporeidade negra. Projeto Político-Pedagógico-Participativo. Fenomenologia. Educação.

ARAUJO, Angela Maris Murillo. **The black body and education:** discussing ethnic-racial issues in a participative-political-pedagogical project. p.119. Dissertation (Master in Education: Educational Psychology) – Pontifical Catholic University of São Paulo, São Paulo, 2020.

ABSTRACT

This dissertation has as its theme the black body and education: discussing ethnic-racial issues in a political-pedagogical-participatory project (PPPP). Such a theme arises from the need to insert ethnic-racial issues in the PPPPs of three educational institutions in a territory of the majority black population. The question that guides this research is: How does the inclusion of ethnic-racial issues, within the scope of formal and not formal education institutions, take place in a political-pedagogical-participatory project? The general objective is to monitor and describe how the process of inserting the theme of black corporeality into a PPPP takes place. The specific objectives are: a) to contribute to the inclusion of the ethnic-racial issue in the political-pedagogical-participative project; b) make room for the systematic discussion of the racial issue in the community; c) strengthen the partnership between university and community; to think about black existences in school and educational daily life. The theoretical framework is composed mainly of studies guided by the phenomenological approach (CRITELLI, 2006; MERLEAU-PONTY, 2018/1945; FANON, 2008/1952), (FREIRE, 1996; 2001/1993; 2008/1993) and also by investigations on issues ethnic-racial (MUNANGA, 2012; 2015; 2019a; 2019 b; ALMEIDA, 2018; GOMES, 2005a; 2005b; 2003a; 2003b; BRASIL, 2003) and on the Political-Pedagogical Project (VEIGA, 1995; SAUL; SAUL, 2013) . It is a qualitative, participatory, interventional and dialogical research, in which teachers and managers from two Child Education Centers (CEI) and a Children and Adolescents Center (CAC). The discussions, which took place in a reflective meeting (Szymanski; Szymanski, 2014), were recorded, transcribed and organized in “units of meaning” and in “constellations”. The results led to the following findings: the absence of the theme of the black body in the discussions for the PPPP was related to the lack of understanding of who, in fact, can be considered black man or black woman in Brazil; that there is a misunderstanding that one of the causes of racism in Brazil is related to the fact that blacks themselves are not supposed to accept themselves as such; initial and permanent teacher training on this topic is insufficient. It became evident that the dialogue according to what guides Freire's theory is an important instrument both for valuing the knowledge of educators built on experience and for the incorporation of new knowledge. At the end of the work, some contributions to the anti-racist educational praxis are presented.

Keywords: Black corporeality. Political-Pedagogical-Participative Project. Phenomenology. Education.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	14
O CAMINHO SE FAZ CAMINHANDO: TRAÇANDO PERCURSOS.....	16
CAPÍTULO 1: PROBLEMATIZANDO O CORPO: DO <i>CORPUS</i> AO CORPO CONSCIENTE.....	20
1.1. Visões filosóficas sobre o corpo	20
1.2. Corpo-consciente negro.....	24
CAPÍTULO 2: CORPO NEGRO E EDUCAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA.....	28
CAPÍTULO 3: PACTO PELA QUALIDADE: O QUE É UM PPPP.....	37
CAPÍTULO 4: MÉTODO: PESQUISAR É PRECISO - UMA BÚSSOLA NECESSÁRIA.41	
4.1. Método na perspectiva fenomenológica.....	42
4.2. O que são unidades de sentido e constelações?.....	46
4.3. Encontro reflexivo: tecendo ideias.....	47
4.4. Participantes e local de pesquisa: do Brasil à Brasilândia.....	49
CAPÍTULO 5: A INSERÇÃO DO CORPO NEGRO NO PPPP.....	53
5.1. Nossa encontro: base para a presente pesquisa.....	53
5.2. Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil?.....	59
5.3. Raízes do racismo.....	71
5.4. A Práxis educativa.....	76
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	88
REFERÊNCIAS.....	92
APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO.....	102
APÊNDICE B – AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DE PESQUISA.....	104
APÊNDICE C – IMAGENS DO ENCONTRO REFLEXIVO.....	105
APÊNDICE D – QUADRO DE CONSTELAÇÕES.....	106

ANEXO A – A MENINA QUE NASCEU SEM COR.....117

ANEXO B – IMAGENS DO TERRITÓRIO DA BRASILÂNDIA.....118

APRESENTAÇÃO

Sou mulher periférica¹ e negra², nascida em São Paulo (capital) e moradora de Itaquera desde recém-nascida até os dias de hoje. É nesse território periférico que desenhei a trajetória da minha infância, marcada por muitas brincadeiras e muito trabalho também. Isso mesmo, minha mãe nos apresentou muito cedo, a mim e aos meus dois irmãos, o que significava trabalhar duramente. Sem intenções feministas explícitas, ela nunca determinou tarefas naturalizadas pelo patriarcado como somente para as mulheres. Fazíamos tudo que precisava, desde limpar a casa, fazer cobranças das roupas que minha mãe vendia até deslocamentos pela cidade, como ir ao Brás trocar alguma peça de vestuário. Mas também havia o outro lado, descansávamos no colo do pai, que sempre nos acolheu para o carinho, brincadeiras e mimos.

Foi nesses primeiros momentos da infância, aproximadamente entre os nove e dez anos, que me deparei com duas situações incômodas, as quais não sabia nomear como preconceito, porém me colocavam num lugar de diferença. A primeira situação se refere a minha voz, de tom grave, que chamava muita atenção em quase todos os lugares em que passava. Confundiam-na com a de um adulto ou diziam que era um homem que estava no local. Isso me deixava constrangida na maioria das vezes, além do que, havia os apelidos na escola e no prédio, na convivência com outras crianças. Hoje comprehendo que isso é marcado, de alguma maneira, por questões de estereotipia de gênero contida por um determinismo baseado na sexualidade biologicamente segregada; entendo também que me foram “negados” o diálogo e as explicações sobre a existência de outras vozes com timbres semelhantes de cantoras, radialistas, atrizes, ou mesmo de pessoas de convivência familiar; o diálogo sobre as diferenças que há entre todos os seres humanos.

A segunda situação percebida foi marcada pelo meu cabelo crespo e encaracolado que sofria tanto com o toque para ser penteados quanto com os apelidos que o caracterizavam pela “negação” da historicidade e da ancestralidade marcada a cada fio. Recordo-me o quanto sofri com meu cabelo, que me fazia chorar e odiá-lo. Frente ao espelho, em momentos de reprodução racista, xingava: Cabelo ruim, duro! Entretanto, mesmo sem ter uma

¹ Segundo o Mapa da Desigualdade (REDE NOSSA SÃO PAULO, 2019, p. 12, 28), os bairros mais distantes geograficamente do centro são os que mais concentram a população pobre e negra.

² Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2018), pessoas negras são aquelas que se identificam como pardas ou pretas.

referência que me orientasse, sentia a necessidade de me defender daquilo, principalmente de um modelo unilateral de padrão de beleza que se impôs em plena adolescência.

Ao longo do tempo, essas vivências foram construindo minha identidade e me aproximando da cultura afro-brasileira, especialmente, por meio das relações de amizade e do acesso à Universidade. Então, o oposto ocorreu: em vez de ter raiva do meu cabelo, passei a amá-lo.

Todo esse recorte da minha infância e adolescência vai ao encontro do meu pensar a realidade ao me deparar com situações semelhantes na prática pedagógica, ou seja, com “espelhos crianças”. De forma muito ingênuas, pois não sabia nomear politicamente a militância que estava realizando, deparei-me com situações nas quais “protegia” e evidenciava as crianças negras e aquelas que sofriam preconceitos vinculados ao gênero em diferentes momentos da aula. Um sentimento que explodia e clamava por luta e direitos, por empatia e alteridade.

A graduação apresentou-se como um universo de pesquisa para mim: na combinação de estudos com atuação docente, primeiro na rede pública estadual, depois na rede pública municipal de ensino, comecei a participar de grupos de pesquisa dentro da própria Universidade, na área de Educação Física. O primeiro grupo foi de Capoeira, que investigava o processo histórico, antropológico e social desse elemento cultural.

Entre muitas oportunidades e ofertas de conhecimentos apresentadas pela Universidade durante quatro anos, vi as diferentes possibilidades de campo de atuação serem ampliadas. Nessa caminhada, acabei por me identificar com a Educação Física Escolar, especificamente com um grupo de docentes que comunicavam aquilo que gritava no meu ser: uma perspectiva multicultural de estudar a Educação Física na escola, à qual foram acrescentadas questões raciais, de gênero e de inclusão.

Apesar de meu trabalho de conclusão de curso contemplar a terceira idade, memória e estado corporal, em virtude do trabalho com os idosos que realizava há dois anos em Organizações não Governamentais, não me esqueci do enorme interesse pelas disciplinas que abordavam sobre Educação Física Escolar. Diante disso, envolvi-me com um quarteto de professores, após dois anos do término da graduação. Inclusive, dois deles, lecionaram disciplinas que tratavam das questões educacionais. Esse grupo, que não tinha vínculo institucional, nasceu da necessidade de verificar as diferentes práticas pedagógicas. Os encontros ocorriam todo terceiro domingo do mês no Centro Cultural Vergueiro, onde estudávamos, líamos, debatíamos, dialogávamos e planejávamos ações. Fruto disso foi a construção de uma trajetória de dez anos que gerou teses e dissertações, livros, artigos,

oficinas, materiais institucionais, bem como participações em eventos científicos na área de Educação e de Educação Física.

Entre idas e vindas nesse grupo e em constantes diálogos com amigas negras, fiz cursos, participei de palestras que abordavam a temática educação e a relação étnico-racial, além de trabalhar com o eixo temático Capoeira nas aulas de Educação Física. Eram nesses espaços que eu identificava elementos da negritude e que pouco a pouco me faziam perceber negra.

Essa militância se estendeu à minha atuação como professora designada à sala de leitura na rede municipal, exercício em que mergulhei por cinco anos. Aprendi muito como mediadora de leitura, função cujo principal objetivo era convidar os estudantes e oferecer-lhes possibilidades de se descobrirem leitores de diferentes gêneros literários. Nesse sentido, ampliei o convite para literatura africana, indígena e periférica de forma mais insistente. Foi desse contexto e pretexto que escolhi o tema para o trabalho final do curso de Pedagogia para Licenciados.

Tendo desenvolvido essa compreensão identitária e política, engajei-me em um coletivo denominado “Preta, vem de bike”, que ensina mulheres negras a andarem de bicicleta e trata de pautas como feminismo, racismo, justiça social e possibilidades para o trabalho.

A experiência da militância com mulheres negras juntamente com o fazer político-pedagógico na escola foram gerando em mim uma necessidade crescente de aprofundar a compreensão sobre a corporeidade negra, esse fenômeno que me intriga e ao mesmo tempo me constitui. Desejava acrescentar ao “saber da experiência feita”, nas palavras de Paulo Freire (1996, p. 42), o saber epistemológico, o saber científico. Então, ingressei no mestrado em Educação: Psicologia da Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) e no ECOFAM (Grupo de Pesquisa: Práticas Educativas e Atenção Psicoeducacional na Família, Escola e Comunidade), no projeto de pesquisa denominado “O processo de produção de projetos político-pedagógicos-participativos em instituições educacionais: uma experiência dialógica”.

O caminho se faz no caminhando: traçando percursos

O ECOFAM é um grupo de pesquisa que existe há mais de 20 anos. Entre as ações e pesquisas já realizadas, tem buscado diminuir a distância entre universidade e instituições de educação formal e não formal, desdobrando-se na construção de um território educativo e rompendo com a dicotomia entre os conhecimentos científico-acadêmicos e a prática

pedagógica e psicológica. As demandas são apresentadas conforme as necessidades indicadas pelos coletivos participantes, e o grupo se organiza para analisá-las e estudá-las de modo a atendê-las. Os encontros, que são sistemáticos e ocorrem no território da Brasilândia ou na PUC-SP, com membros da comunidade escolar vinculados a associação parceira, professores, estudantes (orientandos) da graduação e da pós-graduação, levam ao desenvolvimento de pesquisas do tipo participante e interventiva.

Minha chegada ao ECOFAM, em agosto de 2018, coincidiu com o início de um projeto denominado Projeto Político-Pedagógico-Participativo, em parceria com dois Centros de Educação Infantil (CEI) e com um Centro da Criança e do Adolescente (CCA). Esse projeto nasceu da necessidade de reelaborar um documento que registrasse a identidade da comunidade, sua concepção de educação, seus desafios e o planejamento de ações, incluindo a formação continuada, para o cotidiano desses equipamentos.

A extensão dessa parceria ocorreu na disciplina-projeto “O processo de produção de projetos político-pedagógicos-participativos em instituições educacionais: uma experiência dialógica”, no âmbito da qual realizamos reuniões mensais com o grupo de educadoras e gestoras de equipamentos de educação e assistência social do município de São Paulo e com um líder comunitário. Nesses encontros, pesquisadoras e pesquisadores expõem seus temas de interesse, que são (ou não) acatados pelo coletivo e reelaborados como pergunta de pesquisa. Somado a isso, nas aulas dessa disciplina-projeto, ocorrem o estudo da perspectiva fenomenológica e a discussão do encaminhamento das pesquisas: organizamos, elaboramos e realizamos entrevistas com adolescentes, familiares, educadoras e gestoras dos equipamentos, bem como organizamos encontros para leitura, descrição e análise do que se revelou nas entrevistas, procedimentos que serão explicitados no Capítulo 4.

Foi em uma das reuniões mensais com os grupos dos equipamentos que ressaltamos a invisibilidade da questão étnico-racial no projeto político-pedagógico-participativo (PPPP). O coletivo foi provocado a pensar sobre esse assunto, considerando que, até então, não havia surgido nenhuma intenção declarada de tratar do tema, a despeito de a população daquele território ser em sua maioria negra. Essa provocação, compreendida como uma demanda, possibilitou-me elaborar a pergunta que norteia a presente pesquisa: Como se dá a inserção de questões étnico-raciais, no âmbito das instituições de educação formal e não formal, em um projeto político-pedagógico-participativo?

Para responder a essa questão, estabeleci como objetivo geral acompanhar e descrever o processo de inserção da discussão étnico-racial em um Projeto Político-Pedagógico-Participativo. Os objetivos específicos são: contribuir para a inserção da

questão étnico-racial no projeto político-pedagógico-participativo; abrir espaço para a discussão sistemática da questão racial na comunidade; fortalecer a parceria entre universidade e comunidade; de pensar sobre as existências negras no cotidiano educacional formal e não formal.

Esse tema marca a minha militância e justifica o compromisso que tenho, como professora, com a população negra, em relação a como o fenômeno da corporeidade negra se apresenta e como essa corporeidade pode se fazer presente no Projeto Político-Pedagógico-Participativo.

Para atingir os objetivos elencados anteriormente, este trabalho está organizado em cinco capítulos, além da Apresentação, das Considerações Finais e das Referências.

O primeiro capítulo, Problematizando o corpo: do corpus ao corpo consciente, retrata algumas visões filosóficas sobre o corpo. O segundo capítulo, Corpo negro e educação: revisão de literatura, apresenta um levantamento bibliográfico baseado em artigos científicos que abordam, da perspectiva fenomenológica, o corpo negro. Observei poucos estudos desenvolvidos segundo essa abordagem, em virtude disso, ampliei a busca de forma a integrar artigos científicos que discutem o corpo negro e a educação de forma geral.

Já o terceiro capítulo, Pacto pela qualidade: o que é um projeto político-pedagógico-participativo, trata das características fundamentais de um documento que, associado à autonomia e à gestão democrática, serve à reflexão acerca da realidade e se constitui coletivamente.

O quarto capítulo, Método: pesquisar é preciso – uma bússola necessária, explicita elementos do método segundo a perspectiva fenomenológica, orientando a pesquisa na direção de um vir-a-ser. Neste capítulo explico como se deu a relação entre pesquisadora e participantes, a modalidade de encontros que fizemos e como se fortaleceu a parceria.

O quinto capítulo, A inserção do corpo negro no projeto político-pedagógico-participativo, apresenta os resultados da pesquisa e evidencia: conclui-se que a ausência da temática do corpo negro no PPPP estava relacionada a vários fatores: falta de entendimento de quem de fato pode ser considerado negra ou negro no Brasil; compreensão de que uma das causas do racismo no Brasil seria o mito de que os próprios negros não se aceitam como tal ou porque reproduzem o racismo desde o seio familiar como nas relações sociais diversas; ausência de formação inicial e permanente sobre o tema. Evidenciou-se que o diálogo, segundo o que orienta o pensamento freireano, é um importante instrumento tanto para valorizar os saberes das educadoras construídos com base na experiência como para

incorporar novos saberes. Por fim, são indicadas algumas contribuições à práxis educativa antirracista.

CAPÍTULO 1

PROBLEMATIZANDO O CORPO: DO *CORPUS* AO CORPO CONSCIENTE

1.1 Visões filosóficas sobre o corpo

“Comunicamos o falecimento de João. Seu corpo será velado no cemitério Alfa”. Quantas vezes ouvimos esse tipo de afirmação durante nossas vidas? Diversas vezes, na morte de uma pessoa conhecida, um parente, um amigo, ou de uma pessoa distante, uma personalidade nacional ou internacionalmente conhecida... Por que dizemos “*o corpo* de João será velado”, em vez de “*João* será velado”? Essa forma específica de se referir à morte de alguém, tão comum em nossa sociedade, carrega algo que provavelmente passa despercebido pela maioria das pessoas: a ideia de que os seres humanos possuem um corpo físico, visível, orgânico, e uma essência invisível, a alma, o “fôlego da vida”.

Por que refletir ou discutir sobre como se referir ao corpo e à pessoa diante de seu falecimento? Apesar da aparente obviedade em um primeiro momento, essa forma de “pensar” o corpo deve-se ao imaginário, às crenças, aos hábitos e às curiosidades pertinentes ao que compreendemos sermos nós. Até mesmo a palavra *corpus*, originária do latim, remete ao corpo como oposição à alma (FONTES, 2006) e tem raízes no pensamento filosófico de Sócrates e Platão sobre o dualismo metafísico corpo e alma.

No período renascentista, marcado por grandes revoluções científicas, Descartes buscou o entendimento sobre a própria existência e sobre o pensar (“Penso, logo existo”) e suas reflexões proporcionaram a desestruturação do ceticismo que rondava a ciência da época e impulsionaram, assim, a criação do seu método nomeado como dúvida metódica. O referido filósofo estabeleceu a existência de três substâncias: Deus, a coisa pensante e a coisa extensa (o mundo sensível e tudo que é material).

A racionalidade científica veio acompanhada do pensamento do ser como dicotômico, um organismo que é um corpo-máquina, abrigo de uma mente racional, noção que fez nascer o fundamento do cartesianismo. Isso trouxe avanço científico e, ao mesmo tempo fez com que ocorresse a retomada das ideias platônicas em relação ao conhecimento do sensível (CHAUÍ, 1995), caracterizando, assim, um período marcado pelo racionalismo e alicerçado na objetivação do ser: “só é objetivo aquilo que está separado do homem, que é coisa em si e que pode ser mensurada, calculada, controlada e, portanto, coisa a respeito da qual a razão se assegura” (CRITELLI, 2006, p. 40). Dessa forma, tudo que emergia da ideia de corpo e, consequentemente, das emoções e sentidos, era sinônimo de instabilidade e dúvidas, ou seja, o

corpo passou a ser visto como “[...] dispensável às atividades de conhecer e pensar, pois por meio da razão é possível produzir conceitos e entendimentos e, mesmo que não se tenha certeza da existência do mundo e das coisas, é certo que existe uma ‘coisa pensante’, pois o ser humano pensa, sente e duvida” (LOURIDO, 2017, p. 20).

Espinosa, ao tratar da liberdade humana, debruçou-se sobre diversos assuntos que envolviam as questões ontológicas do ser, entre eles, a relação corpo-mente, superando a ideia de mente superior, tal como de mente fora do corpo. Especificamente na obra *Ética* (ESPINOZA, 1677/2009), corpo e mente são atributos de uma única substância (imanência), que é causa de si mesma e que pode ser una, é monista. O corpo como modo do atributo extensão e a mente como modo do atributo pensamento. Nesse sentido, o corpo não gera a mente, assim como a mente não gera o corpo. Um não é superior ao outro, mas ambos exprimem a essência da mesma substância, compreendidos que são como manifestações de Deus, seja no reino vegetal, seja no reino mineral e no animal, como semelhanças na potência do pensar. Nessa direção, Espinoza (1677/2009, p. 62) afirma:

Quanto mais um corpo é capaz, em comparação com outros, de agir simultaneamente sobre um número maior de coisas, ou de padecer simultaneamente de um número maior de coisas, tanto mais sua mente é capaz, em comparação com outras, de perceber, simultaneamente, um número maior de coisas.

Os corpos se constituem por variados processos de afecções, ou seja, são afetados tanto para aumentar como para diminuir suas potências de agir e reagir de acordo com as diferentes realidades, as quais estão em constante mudança na relação com outros corpos. Cada atributo apresenta uma natureza, e a mente é a potência que interpreta as ideias afetadas pelo corpo, composto por muitos corpos (sangue, coração, pulmão, fígado, ossos etc.). Uma composição de corpos que constituem e exprimem algo único: um ser integral que, por sua vez, é singular.

Foucault (1975/2010), que também concebia o corpo-mente como substância unificada, tratou do corpo como instrumento de controle social, exercido por meio de mecanismos de dominação presentes nas relações de poder. Tal controle está presente desde a moral cristã, com a ideia de corpo pecaminoso, ao conceito homem-máquina, com a racionalidade técnica. São formas de adestramento que se repetem conforme os diferentes interesses em distintas épocas. Esse corpo adestrado é denominado dócil: “um corpo que pode ser submetido, que pode ser utilizado, que pode ser transformado e aperfeiçoado” (FOUCAULT, 1975/2010, p. 132). Um corpo dúbio, que ora é potencializado para gerar

desempenho, ora é contido para não revelar os interesses do explorador, mantendo, assim, uma relação de docilidade-utilidade. Foucault (1975/2010, p. 233) explica que o

[...] momento histórico das disciplinas é o momento em que nasce uma arte do corpo humano, que visa não unicamente o aumento de suas habilidades, nem tampouco aprofundar sua sujeição, mas a formação de uma relação que no mesmo mecanismo o torna tanto mais obediente quanto é mais útil, e inversamente.

Tal como Espinoza e Foucault, Merleau-Ponty (1945/2018) concebe o corpo como não dicotomizado, mas integral, enraizado no mundo, ou seja, incorporado. Incorporar, na raiz da palavra, significa reunir num só corpo: [...] “eu não estou diante de meu corpo, estou em meu corpo, ou antes, sou meu corpo” [...] (p. 207-208). Dessa perspectiva, o autor nos conduz à compreensão do que é corpo e corporeidade à luz do pensamento fenomenológico. Considerando a ideia de que “somos um corpo”, corporeidade é sinônimo de existência humana, envolvida por dimensões perceptivas, espaciais, temporais, culturais (simbólicas) interligadas. Um ser que se organiza e age com base na interpretação de suas manifestações apreendidas no mundo-vivido, ou seja, pelas experiências, fruto de intencionalidades que emergem na singularidade e relação com o outro (NÓBREGA; CAMINHA, 2019).

O enraizamento do corpo no mundo, seja por qual via de conhecimento for, traduz corporeidade em todas as possibilidades do aprender, quer quando indagamos, quer quando entrelaçamos nossa existência com o adquirido ou não. Merleau-Ponty exemplifica com a descrição do olhar da criança na aprendizagem das cores, em particular, dos pares azul-vermelho, e acrescenta que “[...] o olhar obtém mais ou menos das coisas segundo a maneira pela qual ele as interroga, pela qual ele desliza ou se apoia nelas” (1945/2018, p. 212). O autor reflete sobre a percepção das cores e o corpo como conjunto de significados resultante das experiências vividas:

Aprender a ver as cores é adquirir um certo estilo de visão, um novo uso do corpo próprio, é enriquecer e reorganizar o “esquema corporal”. Sistemas de potências motoras ou de potências perceptivas, nosso corpo não é objeto para um ‘eu penso’: ele é um conjunto de significações vividas que caminha para seu equilíbrio. Por vezes forma-se um novo nó de significações: nossos movimentos antigos integram-se a uma nova entidade motora, os primeiros dados da visão a uma nova entidade sensorial, repentinamente nossos poderes naturais vão ao encontro de uma significação mais rica que até então estava apenas indicada em nosso campo perceptivo ou prático, só se anunciaava em nossa experiência por uma certa falta, e cujo advento reorganiza subitamente nosso equilíbrio e preenche nossa expectativa cega.

O ser humano é seu corpo na circularidade do mundo-vida, sujeito encarnado que reestrutura suas intencionalidades diante das condições ontológicas de ser para o mundo. Mundo que se traduz em todas as experiências perceptivas, advindas do que se percebe em

perspectivas, em meio a horizontes, ou seja, aquilo que é escolhido olhar de um lugar situado (BICUDO; ESPÓSITO, 1997).

Para Merleau-Ponty, o fenômeno percepção é central em torno do corpo próprio, indica ir além do conjunto das sensações como atributos dos sentidos, e oferece como fundamento a espacialidade e a temporalidade, ou seja, trata-se da transposição das noções geométricas do espaço. Nesse sentido, faz-se necessário destacar que “[...] o contorno de meu corpo é uma fronteira que as relações de espaço ordinárias não transpõem [...]”, assim como “[...] meu corpo inteiro não é para mim uma reunião de órgãos justapostos no espaço [...]” (MERLEAU-PONTY, 1945/2018, p. 143). Trata-se de um salto qualitativo na compreensão do corpo que supera a unicidade fisiologia-razão-emoção.

Paulo Freire traz uma importantíssima contribuição às discussões sobre o corpo, denominado pelo autor “corpo consciente”:

O homem [ou a mulher] é um corpo consciente. Sua consciência, *intencionada* ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem [da mulher] estar em constantes relações com o mundo. Relações que a subjetividade toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivistas e objetivistas que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo (FREIRE, 1969/1983, p. 51, grifo nosso).

Para o educador, o processo de libertação da situação de opressão econômica, política e social a que estão submetidos os “esfarrapados do mundo” (FREIRE, 1987/1970, p. 20), passa necessariamente pela tomada de consciência do ser em seu tempo histórico, do desenvolvimento das ideologias que mascaram as relações de poder, da percepção de si como ser que age e transforma o mundo. Essa tomada de consciência pode se dar em espaços diversos, mas é pela e na Educação, seja ela formal ou popular, que mulheres e homens se empoderam como corpos conscientes, uma vez que o

[...] processo de saber, que envolve o corpo consciente todo, sentimentos, emoções, memória, afetividade, mente curiosa de forma epistemológica, voltada ao objeto, envolve igualmente outros sujeitos cognoscentes, quer dizer, capazes de conhecer e curiosos também. Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito conoscente-objeto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes (FREIRE, 1993/2008, p. 122).

Com o propósito de transcender a ideia de consciência fundada apenas na razão, Freire (1993/2008) explana o corpo como inteireza, que, constituído culturalmente numa relação ser humano e mundo, apreende e se forma socialmente (PEREIRA; TODARO, 2015). Sendo o corpo consciência, ele é diálogo, método, inconclusão, ideologia, libertação, emancipação, transformação e produção da realidade. Se pensarmos nos corpos dos oprimidos e oprimidos,

latifundiários e camponeses, por exemplo, teremos a manifestação de como se constituem ambos os corpos: atado de controle e dominação, o outro explorado e desprovido de dignidade, direitos e acessos.

O inverso do corpo consciente é o corpo alienado, “corpo interditado, proibido de ser” (FREIRE, 1993/2008, p. 17). A transcendência para um corpo consciente se dá por meio do diálogo horizontal, cuja intencionalidade é não apenas denunciar as opressões, mas também anunciar a possibilidade de sua superação. Essa possibilidade surge diante da compreensão dos mecanismos que geram e mantêm a alienação. É desvelada com o outro, por meio do compromisso político e educativo em direção à “libertação”. Nesse sentido, Freire (1993/2008, p. 8) salienta

uma das violências que o analfabetismo realiza: a de castrar o corpo consciente e falante de mulheres e de homens, proibindo-os de ler e de escrever, com o que se limitam na capacidade de, lendo o mundo, escrever sobre sua leitura dele e, ao fazê-lo, repensar a própria leitura [...].

Ao se referir às dicotomias tão presentes no modo de ser da racionalidade técnica na formação dos saberes, o autor se refere às desconstruções das segregações em relação ao trabalho braçal e intelectual, racional e emocional, corpo e mente, como “leitura do corpo com os educandos, interdisciplinarmente, rompendo dicotomias, rupturas inviáveis e deformantes” (FREIRE, 1993/2008, p. 72).

Ora, se o corpo se constitui no espaço, nas vivências de “saberes da experiência feitos”, se é “sensível, emocionado” (FREIRE, 1993/2008, p. 27), então, não se pode falar dos corpos de forma abstrata e genérica, sob pena de se invisibilizar alguns corpos, como os corpos negros. A libertação “implica o conhecimento inteiro de si”, como explica o autor:

Minha presença no mundo, com o mundo e com os outros implica meu conhecimento inteiro de mim mesmo. E quanto melhor me conheça nesta inteireza tanto mais possibilidade terei de, fazendo História, me saber sendo por ela refeito. E, porque fazendo História e por ela sendo feito, como ser no mundo e com o mundo, a ‘leitura’ de meu corpo como a de qualquer outro humano implica a leitura do espaço. [...] O espaço da classe que se alonga ao recreio, ao das redondezas da escola, ao da escola (FREIRE, 1993/2008, p. 72).

O corpo negro não difere do corpo branco apenas em relação à cor da pele, aos traços fenotípicos; o corpo negro sente, pensa e se expressa por meio de Ser negro, tema de que tratamos a seguir.

1.2 Corpo-consciente negro

A cada denúncia viralizada contra o racismo nas redes sociais ou nas mídias tradicionais ocorre possivelmente a desnaturalização em relação à ideia de exploração da mulher negra e do homem negro desde seu sequestro, registrado há aproximadamente 400 anos. Exploração a que assistimos diariamente no cotidiano frenético que confirma a ausência de direitos, o acesso restrito e a determinação sobre em que classe social se faz presente sua gênese, ou seja, o seu lugar na pirâmide social.

Muitas são as cenas que retratam esse discurso: o rapaz negro estrangulado no supermercado por manifestar certa agitação, mesmo acompanhado de sua mãe, é acusado injustamente de tentar tirar a arma do policial (QUEIROGA, 2019). O que explica tal atitude além da sua pele representada por um imaginário de racismo estrutural? O empresário negro que é surpreendido por um golpe de gravata por outro trabalhador, um segurança, num banco, somente por querer uma justificativa sobre o seu dinheiro que desapareceu da sua conta (BRASIL ECONÔMICO, 2019). A deputada que é barrada todos os dias ao entrar na Câmara, por considerarem que aquele corpo negro, e de mulher, não deveria ocupar tal espaço (CÂNDIDO, 2019). São três fatos que ocorreram numa única semana, no momento da escrita deste texto. Num outro tempo, sem o amplo acesso às redes sociais, dificilmente tomariamos ciência deles, assim como poucas pessoas conheceriam a face mais cruel do racismo: a naturalização, o silêncio sobre o genocídio da juventude preta, o feminicídio, as crianças pretas, maioria nos serviços de acolhimento à criança e ao adolescente e as últimas a serem escolhidas para adoção. Nessa direção, Costa (1983, p. 2) argumenta: “Ser negro é ser violentado de forma constante, contínua e cruel, sem pausa ou repouso, por uma dupla injunção: a de encarnar o corpo e os ideais de Ego do sujeito branco e a de recusar, negar e anular a presença do corpo negro”.

Retomar esse momento histórico é compreender a corporeidade negra brasileira considerando-se as profundas marcas históricas, judiciais, econômicas, culturais e educacionais, refletidas em muitas desigualdades, entre elas, a de classe social e a étnico-racial.

Todavia, o corpo negro não é apenas um “esquema epidérmico racial” (FANON, 1952/2008, p. 105); é ser no mundo como pessoa negra, como fenômeno que se apresenta, cuja especificidade escapou, inclusive, a fenomenologia existencial. Fanon (1952/2008, p. 124) observa que “[...] Jean-Paul Sartre esqueceu que o negro sofre em seu corpo de outro modo que o branco. Entre o branco e eu, há irremediavelmente uma relação de transcendência”.

Se um jovem branco estiver andando num bairro periférico e vir a polícia, poderá se sentir seguro: “Há policiamento, não serei assaltado”. Se um jovem negro passa pela mesma vivência, poderá se sentir ameaçado. O medo pode ser *incorporado* (MERLEAU-PONTY, 1945/2018) à existência negra nos bairros periféricos onde o genocídio da juventude negra é alarmante. A existência negra sente-pensa, pensa-sente, expressa, anda, gesticula como existência negra, ou seja, a maneira de caminhar tensa e rígida; de colocar as mãos no bolso tranquilamente ou de deixá-las à mostra para provar que não se carrega uma arma; de abrir um pacote de salgadinho dentro de um supermercado como fazem os brancos ou de se portar da forma menos suspeita possível nesse local a fim de não parecer que está furtando; de escolher proteger os ouvidos com um gorro no frio ou de se arriscar usando um casaco de moletom ou não são formas de se expressar e de se organizar no espaço como ser negro. Conforme pontua Fanon (1952/2008, p. 124), no

[...] mundo branco, o homem de cor encontra dificuldades na elaboração de seu *esquema corporal*. O conhecimento do corpo é unicamente uma atividade de negação. É um conhecimento em terceira pessoa. *Em torno do corpo reina uma atmosfera densa de incertezas.* [...] Lenta construção de meu eu enquanto corpo, no seio de um *mundo espacial e temporal*, tal parece ser o esquema. Este não se impõe a mim, é mais uma estruturação definitiva do eu e do mundo – definitiva, pois entre meu corpo e o mundo se estabelece uma dialética efetiva (grifo nosso).

O ser negro, assolado por um processo de colonização, significa ser um corpo negro inexistente, o não-ser, centrado em um único modelo de existência, que é branco, ocidental e europeu. O que não é ser branco traduz-se em não humano, o não outro, ou seja, a existência destituída de ontologia (FANON, 1952/2008). Na busca por se tornar humano, a pessoa negra reveste-se de “uma máscara branca”, passa a imitar o modelo branco: racionalista, individualista, desenraizado, cristão, com forma única de núcleo familiar. Ao tentar transcender ao humano por essa via, o negro é colocado novamente, pelo racismo, em seu “devido lugar”: “O inferiorizado acredita se valorizar... e o superior se vale da hierarquia. Você não mudou... sempre abestalhado!” (FANON, 1952/2008, p. 176).

Diante desse desvelamento, entende-se que se tornar negro é assunção, e com ela, a ideia de ser universal muda a trajetória, como explicita Fanon (1952/2008, p. 106):

Eu era ao mesmo tempo responsável pelo meu corpo, responsável pela minha raça, pelos meus ancestrais. Lancei sobre mim um olhar objetivo, descobri minha negridão, minhas características étnicas, e então detonaram meu tímpano com a antropofagia, com o atraso mental, o fetichismo, as taras raciais, os negreiros, e, sobretudo com ‘y’*a bom banana*’ (grifo do autor).

Tornar-se negro é existir, é fazer-se humano. Segundo Almeida (2018, p. 60, grifo do autor), o “negro faz-se humano com a *negritude* e com a *consciência negra*, que constituem a reação intelectual e política contra as condições se lhe impostas pelo racismo”.

Não se trata de negar a constituição do Ser impregnada na brancura nem se trata da busca de um purismo impossível; trata-se da incorporação de toda a negritude negada pela ideologia de inferioridade e inexistência. Nem narcisismo branco, nem narcisismo negro: transcendência a um corpo consciente: “Sou um homem [ou uma mulher] e é *todo o passado do mundo que devo recuperar*. Não sou responsável apenas pela revolta de São Domingos” (FANON, 1952/2008, p. 187, grifo nosso). Todo “passado do mundo”, a História, as filosofias, as ciências, as artes, as riquezas imateriais e materiais são bens humanos, e não propriedades do branco, por isso todo ser deve ter acesso a eles, para que possa construí-los, reconstruí-los e ser deles participantes.

Transcender como corpo consciente negro suscita a possibilidade de transformação, pois, a “partir do momento em que o negro toma consciência do racismo, seu psiquismo é marcado com o selo da perseguição pelo corpo-próprio” (COSTA, 1983, p. 7). Nesse sentido, identificar o mito negro como estratégia de um sistema opressor (SOUZA, 1983), perceber as discriminações estruturais assim como a naturalização do racismo como violência simbólica (RIBEIRO, 2019) e compreender as tramas que formam a rede do racismo estrutural (ALMEIDA, 2018) são qualidades próprias do corpo consciente negro, isto é, o Ser que se responsabiliza pela transformação social da situação que o opprime. Essa transformação não se dá apenas pela conscientização, esta é apenas seu ponto de partida: “Não levamos a ingenuidade até o ponto de acreditar que os apelos à razão ou ao respeito pelo homem possam mudar a realidade. Para o preto [...] só há uma solução, a luta” (FANON, 1952/2008, p. 186).

CAPÍTULO 2

CORPO NEGRO E EDUCAÇÃO: REVISÃO DE LITERATURA

Estudiosos brasileiros desenvolveram diversas pesquisas sobre a corporeidade negra, sobretudo nos últimos dez anos. A fim de conhecer as discussões existentes na comunidade científica acerca do tema aqui tratado, buscamos, em sites de bases de dados, produções publicadas entre 2009 e 2019. Nas bases da Capes, da Pepsic e da Scielo³, utilizando as palavras “negro” ou “negritude” e “fenomenologia”, encontramos 37 trabalhos publicados. Todavia, entre esses trabalhos, havia pesquisas que não estavam relacionadas diretamente a questões étnico-raciais no campo da educação ou, mais especificamente, da educação escolar. Assim, após eliminarmos esses estudos, restaram quatro artigos: *A experiência de ser negro no ambiente escolar* (CUNHA; BRAGA; SIMÕES JÚNIOR, 2014), *Fenomenologia hermenêutica e a cultura afro-brasileira: religião, capoeira, cosmovisão africana e práxis étnico-racial* (ARRUDA, 2015), *Capoeira, herdeira da diáspora negra no Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania* (AMARAL; SANTOS, 2015) e *O desvelar da África em criações artísticas em livros didáticos de História do ensino fundamental* (GUIMARÃES; ABREU-BERNARDES, 2016).

Em pesquisa sobre a experiência de ser negro no ambiente escolar, Cunha, Braga e Simões Júnior (2014) buscaram compreender como estas experiências se deram a partir da vivência de estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) de uma escola pública municipal de Pelotas, Rio Grande do Sul. As três entrevistas realizadas com dois participantes foram analisadas e interpretadas segundo os pressupostos da hermenêutica fenomenológica. Como conclusão, os autores destacaram que as experiências vividas pelos sujeitos entrevistados revelam a ocorrência de manifestações preconceituosas na escola. Tal resultado dialoga com a pesquisa em larga escala sobre violência escolar realizada por Abramovay e Rua (2002). Nesse estudo, do qual participaram 52 mil docentes das cinco regiões do país, foi constatado que o cotidiano escolar é permeado por situações de preconceito racial que reforçam as desigualdades sociais. Essa constatação é confirmada por Abramovay (2015, p. 11), para quem o

³ Os respectivos endereços eletrônicos são: <<https://www.capes.gov.br/>>; <<http://pepsic.bvsalud.org/>>; <<https://scielo.org/>>.

O racismo não é inofensivo, apesar de ser mascarado, podendo aparecer como brincadeira, por meio de apelidos ou de linguagem corporal que causa dor e sentimento de impotência. Apelidos identificados em escolas do Brasil, usados em insultos contra pessoas negras, como: assolam, amendoim, beiçuda, cabelo de Bombril/cabelo ruim, chiclete de mecânico, chocolate podre, churrasquinho, galinha preta de macumba, cola de asfalto, neguinho da favela, negro safado, pneu/suco de pneu, picolé de asfalto, preta fedida, gorila, Saci-Pererê, toalha de mecânico, Zé Pequeno, torrada queimada etc.

Isso aponta para a urgência de a escola enfrentar essa questão e lidar com o desafio de voltar seu olhar para um indicador de exclusão social (ABRAMOVAY; RUA, 2002) que se faz presente no contexto escolar, tendo como princípio desfazer o mito da democracia racial, resultante do racismo estrutural e que revela atitudes racistas no cotidiano escolar, o que leva a se considerar tal violência como brincadeira ou como “racismo recreativo” (RIBEIRO, 2019, p. 74). Nesse sentido, toda comunidade escolar (professoras, professores, funcionárias (os) e familiares) são responsáveis em sinalizar toda ocorrência de atos preconceituosos e de discriminação racial entre os estudantes, bem como de mediá-los por meio de atitudes de respeito e de alteridade.

Arruda (2015) realizou investigação com o objetivo de analisar, de uma perspectiva fenomenológico-hermenêutica, a umbanda e a capoeira como dimensões da cultura afro-brasileira. O enfoque teórico-metodológico utilizado foi a descrição eidética dos fenômenos, que concebe a cultura africana com base nos seus símbolos como suas próprias fontes e a práxis das relações étnico-raciais. As considerações do autor levam à compreensão da emergência de abertura de novos mundos e horizontes, mundo que acolha a diversidade cultural, em evidência a cultura afro-brasileira, de modo fenomenológico. Isso decorre do encaminhamento dado à educação acerca das relações étnico-raciais e ao ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

Em seu estudo, Amaral e Santos (2015) consideraram a capoeira como expressão estética e de luta nos distintos âmbitos, histórico, político e cultural, tendo o jogo e a música como elementos primordiais para se compreender esse fenômeno afro-brasileiro que carrega em sua ancestralidade a herança da diáspora negra e sua possível origem advinda da necessidade de sobrevivência e de resistência. Além desse aspecto, os autores trataram do reconhecimento profissional dos mestres de capoeira. Fazendo aproximações entre Honneth (2003) e Flusser (1998), analisaram a importância da capoeira como legado dos povos negros no Brasil. Atrelado a esse contexto e com a intenção de enfatizar o papel formador da capoeira, o trabalho aborda também os conteúdos extraídos das oficinas dessa prática ocorridas na Escola de Aplicação da Universidade de São Paulo (USP), durante o mestrado do

mestre Valdenor. Os resultados indicam que as músicas da capoeira juntamente com a roda de capoeira representam luta, resistência e construção histórica e cultural, tanto para afirmação da existência ancestral como para o entendimento da luta como libertação e reconhecimento geracional, necessários para a formação educacional.

Guimarães e Abreu-Bernardes (2016), a partir da pesquisa de mestrado que buscou responder à pergunta “Como se desvelam as artes africana e afro-brasileira nos livros didáticos selecionados como *corpus* da pesquisa?”, apresentaram e analisaram as criações artísticas em diálogo interdisciplinar entre Arte e História. O método de análise foi respaldado por princípios da pesquisa fenomenológica. Foram pesquisadas 57 escolas da rede pública do município mineiro de Uberaba, Minas Gerais, sendo 31 estaduais, que utilizavam os livros do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), e 26 municipais, que optaram por apostilas vinculadas ao sistema de ensino particular. Um total de 546 imagens foram selecionadas e analisadas em categorias de unidades de significado. De acordo com os resultados desse estudo, os estudiosos constataram que a imagem do negro como escravizado ainda predominava nos livros didáticos e apostilas, o que dificultava a formação da identidade negra, assim como comprometia não só a inclusão da cultura negra, mas também a valorização da criação e produção dos bens materiais e culturais africanos e afro-brasileiros.

Dada a pouca quantidade de trabalhos científicos sobre a presença do negro na educação segundo a abordagem fenomenológica, foi necessário suprimir a palavra fenomenologia para identificar outros estudos que tratasse da temática. Sendo assim, utilizamos os descritores “educação”, “corpo negro”, “corporeidade negra”. Identificamos 74 artigos nos portais Capes, Scielo e Pepsic. Foram descartados aqueles que tratavam de educação superior e de educação de jovens e adultos, bem como os pautados em pesquisas documentais. Assim, restaram 11 artigos que abordam a presença do negro na educação básica. De modo mais específico, esses estudos tratam de identidade da pessoa negra e representatividade (SANTOS; MOLINA NETO, 2011; MÜLLER, 2015; FERNANDES; SOUZA, 2016; RODRIGUES, 2017), formação docente (BARROS, 2018), educação antirracista (LEITE; BARDUNI FILHO, 2013; LIMA; SOUSA, 2014) e implementação da Lei nº 10.639/03 (MÜLLER, 2013; 2018; MUNANGA, 2015; GOMES; RODRIGUES, 2018).

Com base na narrativa de docentes de uma escola pública, Müller (2013), em seu artigo *A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a Lei 10.639/03*, investigou como se dava a escolha do livro didático pelo Programa Nacional do Livro Didático, e especificamente se as diretrizes que constam na Lei nº 10.639/03 e no

Guia do PNLD eram levadas em conta na seleção das obras. A autora observou que tais diretrizes não eram consideradas, o que comprometia a efetivação da educação étnico-racial conforme prevista em lei. Em trabalho posterior, *As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais*⁴, Müller (2015) mapeou e analisou estudos realizados entre 2003 a 2014 sobre relações étnico-raciais no Brasil. Nesses estudos, os períodos abordados eram distintos: havia pesquisas que contemplavam as décadas de 1950, 1980 e 2000 como período de início de análise, outras que contemplavam o período final de 2003, 2006, 2009, 2010 e 2014. O levantamento desses estudos permitiu a identificação de aspectos relevantes relacionados aos temas abordados: diversidade de problemáticas, demandas detectadas, urgências e silenciamento existentes e situações recorrentes.

A autora apresentou uma síntese de oito estudos – sete artigos e uma dissertação. Os artigos são resultado de dissertações de mestrado ou teses. Os temas identificados foram: racismo em livros didáticos brasileiros e seu enfrentamento; formação de professores para as relações étnico-raciais, currículos escolares e inclusão da cultura negra; história da população negra na educação brasileira; implementação da Lei nº 10.639/03; produção científica sobre relações raciais e educação nos programas de pós-graduação; e produção científica nas regiões Norte e Nordeste do Brasil sobre educação, relações étnico-raciais e silenciamento da população negra. Observado o período de análise de alguns desses trabalhos (a partir da década de 1950), constatou-se a desigualdade de trabalhos publicados no meio científico, justificada pela hegemonia de um currículo eurocêntrico, como indicado nos oito estudos.

Outra pesquisa de Müller (2018), *Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte*, também do tipo “o estado do conhecimento”, voltou-se para o mapeamento da produção acadêmica brasileira, entre 2003 e 2014, sobre livro didático e relações étnico-raciais. De forma minuciosa, a autora sistematizou e analisou (quantitativa e qualitativamente) as lacunas, permanências e mudanças sobre o tema em teses, dissertações e artigos, conforme descritores utilizados em estudos de levantamento bibliográfico e estado da arte. Da análise dos dados, Müller (2018) identificou categorias, algumas das quais já haviam sido levantadas em trabalhos anteriores e consideradas de boa aplicabilidade, tais como: relações étnico-raciais, racismo, escravidão, África e representação. Em uma análise exaustiva, buscou evidenciar as áreas de concentração, as principais metodologias, as lacunas nas produções quanto às concepções e análise constantes em livros.

⁴ As pesquisas desenvolvidas para se averiguar o “estado do conhecimento” possibilitam a apresentação sintética das produções científicas de um dado período em relação a um tema determinado, contribuindo para a visibilidade e amplitude das discussões sobre o assunto.

Segundo a autora há uma ausência de discussões sobre a atuação do movimento negro, sobre estudos da iconografia escolar relativa à África, sobre o processo de escolha do livro didático pelo professor, sobre a preocupação com a qualidade do livro didático para além dos seus aspectos físicos, entre outros aspectos. Como o livro didático é um importante material no contexto escolar, pois constitui conhecimentos e marca escolhas políticas, é imprescindível reconhecê-lo como instrumento que reafirma ou contradiz os discursos eurocêntricos hegemônicos, além dos interesses e das influências do mercado editorial. Müller conclui afirmando que, apesar de positivas, as mudanças observadas nos livros didáticos após a Lei nº 10.639/03 ainda são insuficientes, pois não revelam, de fato, a superação de estereótipos nem dão maior visibilidade a personagens históricos negros que contribuíram de forma significativa para o desenvolvimento dos campos da ciência, tecnologia, filosofia, literatura, cinema. Tão importante quanto discutir a qualidade do livro didático para desconstrução de ideologias racistas é não perder de vista a formação daqueles que são responsáveis por sua escolha: os docentes.

Já Santos e Molina Neto (2011), no artigo *Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes*, buscaram compreender como os estudantes da rede pública municipal de Porto Alegre constituíam interações sociais e como essas se manifestavam na Educação Física e na cultura escolar de um modo geral. Os autores constataram que os estudantes negros manifestavam naturalização do preconceito racial, sobretudo em relação à posição inferior do negro na sociedade.

Dois trabalhos trataram da educação antirracista: *Algumas considerações sobre a educação antirracista nas séries iniciais do ensino fundamental*, de Leite e Barduni Filho (2013), e *Como currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas*, de Lima e Sousa (2014). No primeiro artigo, os autores se debruçaram sobre as atividades propostas, textos verbais e não verbais, nas séries iniciais do ensino fundamental, a fim de verificar se as pessoas negras eram representadas e de que forma, bem como se as questões raciais e o estudo da História e da cultura da África eram contemplados. De 27 materiais identificados, apenas dois traziam imagens de pessoas negras; conteúdos relacionados à África não foram encontrados. No segundo artigo, os autores investigaram a presença ou a ausência da educação antirracista no currículo de escolas de uma rede pública do Distrito Federal. Por meio de entrevista semiestruturada e questionários aplicados aos docentes, verificou-se a contradição entre a concordância com a relevância de um currículo antirracista e uma prática condizente. Embora se reconheça a importância do tema, parte dos

docentes seguem preocupados em cumprir o programa de suas disciplinas segundo conteúdos específicos e isolados.

A discussão da representatividade negra é fortemente marcada no estudo *Identidade Negra entre exclusão e liberdade*, de Fernandes e Souza (2016). Nele, as autoras apresentam reflexões acerca dos marcadores sociais de representação social do corpo negro, o que desencadeia compreender as muitas formas (biológica, social, política e econômica) atribuídas à constituição identitária de ser negro, vista tanto coletiva, como individualmente a partir de representações que se perpetuam em imaginários e significações, os quais definem estigmas marcados por “um outro” para preservar hierarquias sociais. Dessa maneira, chega-se ao entendimento de que as representações não são estáticas; é necessário desestruturar as representações distorcidas e conflituosas entre negros e não negros, e reconstruir uma identidade que legitime o ser negro com base em seus significados históricos e culturais, mantidos pelas diásporas africanas e pela herança afro-brasileira. Para as autoras, a escola continua sendo o lugar mais indicado como facilitador da desmistificação de marcadores sociais que reforçam a hegemonia eurocêntrica, ainda que o espaço escolar carregue tal tendência.

No artigo *Desconstruindo discursos de diferença na escola*, Rodrigues (2017) buscou compreender algumas representações artísticas de homens negros nas artes ocidentais (do século XV ao XIX), especificamente imagens em estilo de retrato. O autor faz sua exposição usando o discurso imagético, por meio do qual estabelece possíveis relações com historiografia, ideologias, caracterização étnica, preconceito, racismo, entre outros elementos. Para ele, a escola, como espaço de não neutralidade, pode tanto ampliar as interpretações, decifrando-as historicamente e ressignificando-á-las.

Barros (2018), por sua vez, no trabalho *Graciliano Fontino Lordão: um professor ‘de cor’ na Paraíba no Norte*, discute a formação docente e aborda o ser professor negro com base na história de Graciliano Fontino Lordão, que, além de professor, assumiu funções políticas e públicas, fundamentais para época em que viveu (parte do século XIX e XX). A autora reflete sobre a presença de homens e mulheres negros como sujeitos da história da educação da província, incluindo a cultura letrada dada aos negros na época. Fatos como “o episódio de ter como aluno um ‘filho de escrava’ e o envolvimento na iniciativa de aulas noturnas que tinham como público trabalhadores negros” impulsionam nosso olhar para o tempo histórico e nos permite observar o que houve de avanços e o que se manteve durante o magistério oitocentista, em evidência a docência negra como referência e memória.

Falar de formação de professores é abrir caminho para a discussão sobre a Lei nº 10.639/03, que percebemos estar mais presente nas pesquisas, tanto como objeto de estudo quanto como apontamento relevante em diferentes produções. Observamos isso no artigo *Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje?*, de Munanga (2015). Nas palavras desse grande cientista e antropólogo africano confirma-se a urgência de tratarmos da história Afro-brasileira e Africana. Desse assunto:

O Brasil oferece o melhor exemplo de um país que nasceu do encontro das diversidades étnicas e culturais. Povos indígenas, primeiros habitantes da terra que se tornou Brasil; aventureiros e colonizadores portugueses; africanos deportados e aqui escravizados; imigrantes europeus de diversas origens étnicas e culturais e imigrantes asiáticos, todos formam as raízes culturais do Brasil de hoje. (MUNANGA, 2015, p. 1).

Os registros dessa população, em grande número, foram queimados, destruídos e negados, por isso a única referência da história que lhe foi oferecida é aquela com enfoque eurocêntrico. Da perspectiva da legislação e sabendo que é responsabilidade de todas as áreas do conhecimento abordar a história da África e a história afro-brasileira na escola, notamos que os textos legais indicam como referência somente as áreas de Arte, Língua Portuguesa e História, talvez por serem áreas que mais explorem tais conhecimentos.

No campo da legislação pertinente à igualdade racial, Gomes e Rodrigues (2018), no artigo *Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988*, resgataram as discussões sobre a temática racial presente na Constituição Federal de 1988, com base em uma abordagem retrospectiva da trajetória histórica dos desdobramentos dos movimentos negros e sua efetivação e participação na luta política e de resistência no campo da Educação. Segundo as autoras, a população negra sempre esteve em desvantagem nas pautas da Assembleia Nacional Constituinte, em que havia apenas uma comissão com múltiplas demandas de grupos com urgências distintas. Ainda assim, a força dessa frente era formada pelos movimentos sociais, em particular pelos movimentos negros representados também por algumas poucas lideranças que ocupavam cargos de deputadas e senadores na época. Em virtude do cenário em que estava a população negra, a Constituição Federal de 1988 possibilitou desdobramentos de projetos alternativos mediante encaminhamentos que buscavam superar desigualdades raciais, em especial na área da Educação, que sempre foi pauta número um para a maioria dos movimentos negros. Nessa direção, as pesquisadoras alertam:

Rasgar o texto da constituição cidadã é, nesse sentido, uma estratégia dos grupos dominantes. Por isso, os tempos de hoje são de luta e resistência para a retomada democrática, para que não percamos ainda mais os avanços constitucionais da CF/88. Um processo que nada tem de burocrático. É político (GOMES; RODRIGUES, 2018, p. 943).

A literatura consultada aponta para fragilidades existentes no âmbito da Educação quanto a questões étnico-raciais relacionadas à formação docente, ao currículo, à história da trajetória educacional da população negra e à inclusão ineficiente, ao epistemicídio e à invisibilidade da cultura negra em toda sua riqueza, as quais contribuem para a perpetuação do racismo em nossa sociedade.

É notória a aproximação entre os trabalhos científicos elencados no que diz respeito à urgência da implementação da Lei nº 10.639/03 de forma efetiva, pois somente uma normativa pode garantir ao estudante negro o direito à formação inclusiva e plural, para além das escolhas pessoais de docentes ou grupos que concordem ou não com o conteúdo do texto da lei. Justamente por ter caráter obrigatório é que o ensino orientado pela normativa corrobora a desconstrução do currículo unilateral, eurocêntrico. Este objetivo sempre esteve na trajetória e na luta dos movimentos negros em busca da superação do racismo, motivação que orientou também os trabalhos acadêmicos mencionados, conforme avalia Müller (2015, p. 180):

Entendemos que essas produções podem servir como valiosa ferramenta para novas investigações, propostas, projetos e que deles possam decorrer subsídios para outras proposições de práticas pedagógicas e ações afirmativas, assim como novos procedimentos e processos consubstanciados para a formação de professoras/es e a mudança paradigmática colonizadora dos currículos escolares. Tudo isso visando à concretização de uma educação antirracista e decolonial⁵.

No cenário político contemporâneo, marcado por retrocessos na garantia de direitos e pela extinção de importantes ministérios, descumprimento do que rege a própria Constituição Federal, torna-se oportuno revisitar esse documento para pontuar os avanços que atualmente têm estado em risco. Fazem-se necessárias as iniciativas de acompanhamento e avaliação das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas, da formação docente inicial e continuada, da implementação das ações afirmativas garantidas por lei e da busca por mais políticas públicas.

É inegável a importância de meninas negras e meninos negros terem direito a uma educação que, em vez de reproduzir a opressão racista sobre seus corpos, seja instrumento de sua libertação. As instituições educativas são espaços privilegiados que podem contribuir para a libertação dos corpos castrados, mas é

⁵ Decolonialidade é um movimento de oposição ao conhecimento centrado no pensamento colonial eurocêntrico, no sentido de resgatar e construir a autonomia epistêmica latino-americana e africana.

[...] preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre *corpo consciente e mundo*. Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo e também sendo produzida pelos *corpos conscientes* em suas interações com ele [...] (FREIRE, 1993/2008, p. 73, grifo do autor).

Uma forma de efetivar essa educação é por meio do projeto político-pedagógico-participativo, no âmbito do qual nossa discussão se dá, é uma forma de efetivação dessa educação, uma vez que esse documento é a ponte entre o que é prescrito e o planejamento das ações educativas, ou seja, é onde “o dizer e o fazer” se relacionam como projeto. Em virtude disso, no próximo capítulo, discorremos sobre concepção de projeto Político-Pedagógico-Participativo e sua correlação com a discussão étnico-racial.

CAPÍTULO 3

PACTO PELA QUALIDADE: O QUE É UM PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PARTICIPATIVO.

Os diversos problemas da educação brasileira, em suas diferentes modalidades, têm sido objeto de pesquisas científicas em diversas disciplinas e abordagens. Muitas delas se desdobram em discussões mais amplas, orientam movimentos de estudantes, trabalhadores da educação e militantes de variadas frentes (negros, indígenas, educação do campo, necessidades educacionais especiais, gênero, entre outras.) que reivindicam uma educação pública laica gratuita e de qualidade para todas e todos.

Os esforços científicos e políticos orientam políticas públicas, em especial na área da Educação, que vão desde a publicação de leis – Lei nº 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003), Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008a); Decreto nº 6.571/08 (BRASIL, 2008b), Decreto nº 7.611/11 (BRASIL, 2011) – à elaboração de documentos oficiais – Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental (BRASIL, 1997), Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (BRASIL, 2000), Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) – e à oferta de cursos de formação em nível de especialização e extensão em parceria entre União, universidades e municípios.

Um dos antigos dilemas da educação escolar que persiste até a atualidade reside, não na falta de possíveis soluções para os variados problemas da área, mas no abismo entre as leis e teorias existentes e sua efetivação. De um lado, uma realidade imersa num cotidiano em que, se não planejadas, posicionadas e intencionais, as ações pedagógicas podem incorrer em espontaneismos e retroalimentar formas de pensar e sentir fundamentadas em preconceitos, senso comum, reprodução de ideologias e de manutenção do *status quo*. De outro lado, o universo acadêmico distanciado de seus maiores interessados, os atores da educação. Um caminho para diminuir a distância entre essas duas instâncias é a construção conjunta de um projeto, baseada no diálogo e na participação (SAUL; SAUL, 2013). Como pontua Freire (1993/2001b, p. 30), um

[...] dos obstáculos à nossa prática está aí. Vamos às áreas populares com os nossos esquemas ‘teóricos’ montados e não nos preocupamos com o que já sabem as pessoas [...]. Interessa-nos, pelo contrário, que ‘conheçam’ o que conhecemos e da forma como conhecemos. E quando assim nos comportamos, prática ou teoricamente, somos autoritários, elitistas, reacionários, não importa que digamos de nós mesmos que somos avançados e pensamos dialeticamente.

Costurar teorias e práticas não pode, segundo nossa perspectiva, ser um ato elitista, imposto, que ignora o *saber de experiência feito* no chão dos espaços educacionais. Por meio da gestão democrática e do respeito à autonomia de educadoras e educadores, a unidade educativa pode construir um plano orientador de práticas. Nessa direção, tem-se o que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) em seu artigo 12, “Os estabelecimentos de ensino, respeitando as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de elaborar e executar sua proposta pedagógica”, e em seu artigo 13, “Os docentes incumbir-se-ão de: participar da elaboração da proposta pedagógica do estabelecimento de ensino; *elaborar e cumprir plano de trabalho*, segundo a proposta pedagógica do estabelecimento de ensino” (grifo nosso).

A elaboração e o cumprimento do plano de trabalho referido pela lei é o Projeto Político Pedagógico (PPP). É por meio desse documento que os direitos dos estudantes já previstos nas referidas leis e demais documentos oficiais são articulados e consolidados. Entretanto, o espaço educativo é constituído por diferentes atores: professores, coordenadores pedagógicos, diretores, vice-diretores, cozinheiras, equipe da limpeza, inspetores de alunos, vigias, secretários, estudantes de variadas idades, entre outros, cada um com suas identidades, visões de mundo, concepções, valores, desejos... Esse universo diversificado há de ser caótico se não houver, minimamente, um acordo sobre algumas premissas acerca do que une esses sujeitos: a concepção de educação. De acordo com Saul e Saul (2013, p. 103), todo

[...] projeto pedagógico traz, de modo explícito, ou implícito, uma concepção de educação e é justamente essa compreensão que caracteriza a dimensão política do projeto. Vale dizer, portanto, que a escolha de uma matriz de pensamento educacional é o que diferencia, na radicalidade, um projeto político pedagógico de outro.

Onde há várias pessoas que convivem e precisam tomar decisões, é comum haver discordâncias e consensos. Tudo que gera escolhas traz em si alguma orientação política, ainda que não seja posicionada. Como Freire e Betto (1988, p. 18) afirmam, não “[...] existe um aspecto político na educação. Educação é essencialmente política”. Na construção coletiva em articulação com o compromisso sociopolítico, é preciso ter a clareza em relação *a favor de quem e para quem* (FREIRE, 1987/1970) um projeto pedagógico é pensado, pois ele diz respeito ao

[...] registro dinâmico de decisões do currículo como expressão viva e significativa do que acontece/acontecerá na escola, constituindo-se em um bom pretexto para abrir espaço a uma reflexão crítica sobre a realidade concreta, estimulando a transformação de práticas e gerando ações coletivas comprometidas com a luta por justiça social (SAUL; SAUL, 2013, p. 103).

O projeto político-pedagógico-participativo (PPPP), então, é a expressão do acordo da comunidade educativa de forma que as individualidades sejam unidade em torno do objetivo de melhorar a qualidade da educação. Esse documento, porém, não surge da vontade pura ou senso comum nem de docentes, principais responsáveis pelas ações pedagógicas, ou dos demais envolvidos. Nesse sentido, convém compreender o que significam os termos da expressão *projeto político-pedagógico-participativo*, designação que carrega em cada palavra um conceito caracterizador desse documento que permeia tanto a organização do espaço educativo, como a concepção, a intenção e a colaboração que o estruturam.

O vocábulo “projeto” remete a projetar, no sentido de considerar algo à frente, de pensar uma proposta de execução de ideias que tanto podem vir a acontecer como podem passar por rearranjos ou mudanças, uma vez que o ambiente escolar é muito dinâmico e requer constantes flexibilizações e revisitações às ações pedagógicas. Dessa forma, como observa Veiga (1995, p. 12), “[Construir um projeto] É antever um futuro diferente do presente”. Assim, essa expressão envolve uma intenção de ação, o que faz desse documento mais do que parte de uma tarefa burocrática.

As ações, por sua vez, são específicas, referem-se a ações pedagógicas, que dizem respeito ao ato de educar. As ações a serem definidas são a parte mais complexa desse documento, assim, é a elas que a unidade educacional dirigirá seus esforços na direção de tomar decisões a fim de colocar em prática os princípios acordados.

A participação faz parte da qualidade política. Nesse sentido, o termo “participativo” confirma isso em relação à construção coletiva do PPP. Num primeiro momento, parece óbvio o acréscimo do quarto “P”, já que o documento se descarteriza na ausência da participação. Assim, seria uma contradição usar modelo de um PPP pronto e acabado, vindo de cima para baixo. A ideia de inserir um “P” na denominação desse documento é ousada, pois denuncia uma questão fundamental que é o envolvimento de todos aqueles que pertencem à comunidade.

Ao se adentrar na maioria das escolas, o que se observa, com base nos depoimentos de professores (SULZBACH, 2011), é que embora a existência do PPP seja um avanço para a autonomia do espaço educativo, na maioria das vezes, trata-se de um documento pronto, elaborado pela gestão sem o acompanhamento de educadoras e educadores. Como já

mencionamos, a *participação* é o que confirma o caráter democrático do documento, ideia em consonância com o que defende Veiga (1995, p. 13), para quem, ele “é construído e vivenciado em todos os momentos, por todos os envolvidos com o processo educativo da escola”.

Assumir a empreitada de produzir um PPPP nesses moldes é difícil, mas não impossível. Há exemplos de experiências bem-sucedidas, como as descritas nos trabalhos de Venâncio e Darido (2012) e de Fernandes, Barros e Almeida (2016). O primeiro estudo foi desenvolvido com base no método da pesquisa-ação, pela qual pesquisadora e docentes de Educação Física de uma escola da rede pública municipal de São Paulo desenvolveram um processo dialógico que buscou relacionar as experiências das professoras participantes com a literatura disponível, de modo a levá-las a repensar suas representações sobre o PPP e reelaborar o documento. Ao finalizar a pesquisa, as autoras afirmam: “a relação de parceria colaborativa entre o grupo foi justamente uma característica que avaliamos como positiva durante esse processo” (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p. 106).

Fernandes, Barros e Almeida (2016), por sua vez, relataram que os educadores de um centro cultural em João Pessoa foram os protagonistas na composição do PPP. O novo documento, segundo as autoras, fundou-se “na responsabilização participativa” e foi “atravessado pelos debates sobre a garantia de direitos e a defesa da constituição de espaços formativos democráticos” (p. 22). O êxito foi fruto de diálogos que permitiram que os envolvidos desenvolvessem um olhar crítico em relação à realidade, a fim de compreendê-la e transformá-la.

A tarefa de educar pode se dar em diferentes espaços de educação formal e não formal. No caso do presente trabalho, a reconstrução do PPPP se deu em dois equipamentos de educação formal (CEI) e em um equipamento de educação não formal (CCA), este que caracteriza certo pioneirismo, uma vez que não é comum tal prática em Centros para Crianças e Adolescentes.

No momento histórico e político atual, é oportuno e necessário traçar caminhos para a efetivação do direito dos estudantes a uma educação de qualidade, inclusiva e integral como forma de reação, inclusive, à ameaça de perda de direitos e retrocessos que tem nos rondado.

CAPÍTULO 4

MÉTODO: PESQUISAR É PRECISO! UMA BÚSSOLA NECESSÁRIA.

A escolha do método é determinada pela pergunta que se pretende responder, assim, deve-se indagar: Qual é o método que melhor responde a essa pergunta? Dessa forma, para respondermos à questão “Como se dá a inserção de questões étnico-raciais, no âmbito das instituições de educação formal e não formal, em um projeto político-pedagógico-participativo?”, pautamo-nos na modalidade de pesquisa participante e intervenciva.

A pesquisa participante está relacionada a contextos sociais e políticos, e identifica-se com a população de classes sociais mais carentes. Nesse contexto, o pesquisador comprometido com a militância envolve-se com os participantes em virtude de uma demanda solicitada. Assim, passam a trabalhar juntos na produção de conhecimento e no desenvolvimento de pesquisas que tenham como objetivo sanar problemas, muitas vezes atrelados à negação de direitos a necessidades básicas (BRANDÃO, 2006).

O caráter participante considera a construção, as competências e as potencialidades dos diferentes grupos sociais. Um dos princípios dessa metodologia é instigar o desenvolvimento da autonomia dos participantes, no sentido de fazê-los “conhecer a sua própria realidade, participar da produção deste conhecimento, tomar posse dele e aprender a escrever a sua história de classe” (BRANDÃO, 2006, p. 11), o que, certamente, tem relação com as desigualdades de gênero e de classe, as quais dão sustentação às classes sociais, uma vez que o capitalismo lucra com o racismo e com o patriarcado.

A pesquisa intervenciva, por sua vez, deriva da pesquisa participante, diferenciando-se desta por enfatizar “[...] os aspectos psicológicos tanto na aplicação da proposta quanto no conhecimento dos participantes, nas relações que são estabelecidas entre participantes e pesquisadores e também na compreensão, análise e exposição do conhecimento produzido” (BAPTISTA; NOGUCHI; CALIL, 2006, p. 3). Rocha e Aguiar (2003) seguem a mesma linha de raciocínio ao defenderem que a pesquisa intervenciva apresenta tendências da pesquisa participativa quanto à investigação e à análise das vivências das coletividades em suas distintas manifestações e contextos, o que implica uma atuação histórica, ética e política diante da diversidade, das contradições, das problematizações e dos conflitos representados pelas subjetividades que resistem no cotidiano complexo das desigualdades.

Nessa modalidade de pesquisa, o encontro entre pesquisador e pesquisado supera dicotomias presentes por muito tempo num único formato de fazer pesquisa e constitui um processo de co-construção originário de uma demanda do grupo, que, por sua vez, cria um

campo de problematização, cuja exploração tem a finalidade de transformá-lo (ROCHA; AGUIAR, 2013).

Quando se trata de pesquisas com a participação direta dos pesquisadores para além da observação, o envolvimento entre todos os participantes é igualitário e democrático, e as decisões são tomadas coletivamente, de forma que todos são corresponsáveis por elas, como resposta à problemática da distância entre a academia e a escola, aproximando essas de forma dialógica e não vertical.

O processo de implicação das diferentes modalidades de pesquisa qualitativa, evidenciada aqui a intervenciva, é norteado pela dialogicidade, compreendida como o diálogo que permite revisitar ao pesquisador suas certezas, que medeia a intervenção em busca da concretização (FREIRE, 1993/2008). No âmbito deste estudo, trata-se da reelaboração de um documento que decorre de decisões, intencionalidades, conflitos, posicionamentos, concepções pedagógicas, distintos contextos culturais e identidades docentes tecidos por meio da fala e da escuta coletiva.

4.1 A perspectiva fenomenológica

Para responder ao problema de pesquisa aqui apresentado, adotamos a linha teórica da filosofia fenomenológica da existência, cuja compreensão requer que recorramos a Merleau-Ponty (1945/2018, p. 1-3), que nos oferece a seguinte explicação de fenomenologia:

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir as essências [...] É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vividos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma referência a sua gênese psicológica e as explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer [...]. Trata-se de descrever, não de explicar nem de analisar.

Carmo (2011, p. 18) esclarece que “pela fenomenologia, não somos nós que interferimos nas coisas: são elas que se mostram a nós, ou melhor, que se deixam revelar”. Trata-se, portanto, de um sentido inverso de compreender as coisas filosoficamente, o que se distingue na ideia de existência, de como a realidade se apresenta e de como descrever os fenômenos, nas palavras de Merleau-Ponty (1945/2018, p. 5), “o real deve ser descrito, não construído ou constituído”.

Para aprofundarmos nossa compreensão, tomamos a etimologia da palavra *fenomenologia*, extraída da obra *Ser e Tempo*, de Heidegger (1997 apud CRITELLI, 2019, p. 26). Ela nos mostra que é na concepção de fenômeno, “o que se mostra de si mesmo para um

olhar”, e de *logos*, “um retirar do seu ocultamento e permitir vê-lo”, que podemos perceber um ponto de encontro de coincidência, observar um sentido do *doxa*, este o momento de desocultamento, nomeado como *aléthaea* (termo originário da Grécia Antiga), considerado como revelação e não definição.

O constante movimento de questionarmos “Quem somos nós” é uma condição humana que nos conduz a certas compreensões, ao mesmo tempo em que gera incertezas. Essa ideia nos convida a olhar para uma infinidade de situações que envolvem a existência do ser (a ontologia do ente), entre elas, a concepção de humano, seu modo de ser e conhecer, aquele que existe e está incorporado num vir-a-ser no mundo (CRITELLI, 2006).

A concepção de ser humano está relacionada diretamente com a questão do ser, ponto central dos muitos saberes filosóficos, e com a produção de conhecimentos na civilização ocidental, que teve alguns dos seus períodos impregnados pela raiz metafísica de fazer ciência. Nesse sentido, carregamos no nosso existir hábitos, costumes, crenças e atitudes caracterizadas pela objetividade e separadas da subjetividade, o corpo dicotomizado da mente, o ser afastado do ente, o permanente e tangível, em suma, como Critelli (2006, p. 33) esclarece: “Nos 2400 anos de seu desdobramento, o saber no Ocidente realizou-se realizando uma coincidência entre ser e substância e entre verdade e representação, acreditando que esta coincidência é sua única via possível”.

A ciência ontológica em que a fenomenologia foi se constituindo comprehende o ser na aparência, manifestado pelo ente, como presença no mundo, mas não apenas isso; o ser é compreendido naquilo que mostra e também naquilo que oculta. O que antes, na metafísica, era oculto, tal como os distintos atos intencionais (a subjetividade), a Fenomenologia do Ser traz à luz, rompendo com a dicotomia entre objetividade e subjetividade. É por meio da postura fenomenológica e de suas interrogações que é possível construir conhecimento científico decorrente da investigação do ser em seu processo de existência: “Investigar não é, assim, uma aplicação sobre o real do que já se sabe a seu respeito. Ao contrário, é a ele que perguntamos o que queremos saber dele mesmo” (CRITELLI, 2006, p. 27, grifo nosso).

Todavia, ao pesquisador não basta apenas ter a intenção de perguntar ao ser. A interrogação requer: (a) uma compreensão prévia do que seja o ser; (b) uma noção prévia de um lugar de acontecimento, onde o ser pode estar; (c) uma prévia compreensão de onde esse ser investigado “ganha sua mais fidedigna possibilidade de expressão” (CRITELLI, 2006, p. 30). Esses elementos são primordiais para orientar e delimitar a investigação do ser.

Nesse movimento investigativo entre *o que* é e *como* é algo (o Ser de algo), surge o olhar fenomenológico diante do que se quer saber, na relação entre o que se percebe e a coisa:

“O que está sendo buscado à frente, e de que se tem um saber prévio que vem de trás, é que vai definir o próprio buscado” (CRITELLI, 2006, p.33). Ao contrário do pensamento metafísico, segundo o qual as aparências enganam, para a fenomenologia não há dicotomia entre essência e aparência.

O que os métodos de pesquisa instituídos a partir da Idade Moderna revelam ou ocultam? Critelli (2019, p. 26) enfatiza que “Todo método é uma perspectiva e apenas isto”, ou seja, assume-se que cada abordagem é mais uma entre outras formas de olhar. Como a estudiosa argumenta, não

[...] há método, pois o método não é exclusivo do conhecimento científico, em nenhum dos domínios epistemológicos em que se inscreva, que não recorte a realidade à sua própria medida e possibilidade. Isto não quer dizer que os métodos tenham uma estrutura incorreta ou sejam em si mesmos inadequados. Ao contrário, todos os métodos podem descobrir uma verdade do real, mas nenhum deles detém a verdade. Todos os métodos operam uma revelação, embora nenhum deles seja capaz de uma revelação absoluta (CRITELLI, 2019, p. 25).

Revisitando as diferentes escolas filosóficas, a autora desdobra as ideias acerca do método científico, fundamentando-se em elementos do conhecimento que perduram de outros tempos históricos, numa tentativa de encadeamento de saberes que resultam em instrumentos metodológicos importantes para a compreensão constante do ser e da produção de conhecimentos necessários para a existência humana. Compreender a trajetória das diferentes epistemologias permite-nos considerar a fenomenologia como uma abordagem que inaugura uma nova forma de compreensão dos fenômenos.

A busca da verdade e o conflito gerado pelas dúvidas são a gênese da filosofia. Descartes é um exemplo disso, nos seus diferentes momentos, com a pesquisa que se dividia de um lado, pelo predomínio da revelação divina, e de outro, pela racionalidade. O primeiro momento tinha a verdade como dogma; o segundo, a razão, mais propriamente o *cógitto* (o pensamento). A superação de um sobre o outro se deu por meio da criação de instrumentos pelos físicos, os homens de ciência que tinham como propósito colocar em questionamento a fidedignidade desses conhecimentos (CRITELLI, 2019).

No momento de independência da ciência, Descartes aproveita para rever tudo o que já construirá e vai constituindo sua visão na produção dos conhecimentos, superando as ideias metafísicas. Disso resulta seu método, fruto do desenvolvimento de suas meditações e filosofia, além da geometria como molde para o conhecimento na Razão, que deu base para sua famosa frase “Penso, logo existo”. Assim, tudo que não era possível mensurar, ou seja, aquilo que era subjetivo na dimensão dos sentimentos, percepções, sonhos e crenças, traria instabilidade às ideias científicas.

O conhecimento preciso e rígido perdurou por muitos períodos, guiado por um método que ditava a universalidade (ausência de pluralidade), a verdade do real e a neutralidade, negando, dessa forma, a amplitude que envolve as diferentes existências e experiências dos indivíduos em relação aos mais diversos sentidos de ser e estar no mundo.

Por meio dessas reflexões Critelli (2019) nos impulsiona a compreender o método da perspectiva da fenomenologia. Para isso, resgata o conceito *doxa* (dos gregos antigos), uma medida do conhecimento, mais precisamente, uma opinião, como “algo que me aparece”, considerando a multiplicidade de ideias, seja consensual ou não. Na Grécia antiga o enfoque era mais político do que epistemológico.

A filosofia socrática, aliada à concepção de *doxa*, é fundamental para entendimento do método fenomenológico. Com base nesse conceito, temos a complexidade da revelação e o ocultamento como num movimento “dialético”⁶ para o desvelar de um fenômeno e de uma possível ampliação e transformação. Isso requer uma compreensão do pensar filosófico que sustenta esses saberes como método e é retomado pela fenomenologia, assim como de *aléthèa* em relação ao desocultamento.

Critelli (2019, p.27) oferece-nos uma explicação didática que nos permite aproximar essas ideias da realidade:

O doxa é sempre uma fala que recolhe e expressa como o mundo me aparece, mas sempre e inexoravelmente inscrita em prévias crenças, informações, aspirações... relativas ao mundo e aos grupos culturais, políticos, sociais, científicos, religiosos, filosóficos... ao qual pertencemos. O olhar não vê o que ele, de algum modo, não conhece ou do qual não tem uma referência.

É num tempo e espaço de aprendizagens, é como olhamos e percebemos aquilo que aparece, consequente a um projeto prévio, que voltamos a olhar de modo diferente para o já olhado e detectamos outras situações conforme nossas intencionalidades. Em um movimento circular vamos nos compreendendo como seres incompletos e transformadores que somos.

A intenção de Critelli (2019, p. 25) de sistematizar o entendimento segundo as características e funções do método vai ao encontro da reflexão sobre “a possibilidade dele nos entregar o que dele é esperado, ou seja, a segurança contra o engano”.

A exposição de alguns desses elementos que constituem o método de investigação da fenomenologia aproxima-se muito da maneira como sentimos e percebemos nossa presença no mundo (MERLEAU-PONTY, 1945/2018) e na relação com o outro. Durante o processo de

⁶ O conceito de dialética varia segundo as linhas filosóficas; tem significado diverso em Heráclito, Aristóteles, Hegel, Marx e Engels, por exemplo. Aqui, referimo-nos ao entendimento da dialética como impermanência do ser, presente nas obras de Merleau-Ponty, referida por Martins (1992, p. 55) como “dialética sem síntese”.

produção desta pesquisa, a compreensão do método fenomenológico, provocou-nos a refletir sobre o quanto ainda podemos reproduzir atitudes cartesianas, já que estamos impregnados desse jeito de ser no mundo. A importante contribuição da autora é justamente tanto demonstrar que romper com as formas cartesianas não implica abrir mão do rigor metodológico como explicitar as contribuições da abordagem fenomenológica para os conhecimentos científicos. É sabido que a fenomenologia se assume como uma forma de olhar, por isso é preciso “orientar o olhar”: esse é o papel do método sistematizado por Critelli. Segundo a autora, “[...] Tal metodologia não se encontra senão diluída nas obras dos fenomenólogos. [...] Pensam fenomenologicamente, mas nenhum deles escreve sobre *como fazem isso*” (CRITELLI, 2006, p.7, grifo da autora).

Nesse processo, a pergunta de pesquisa foi surgindo diante da nossa intencionalidade relacionada ao fenômeno da corporeidade negra, e isso ocorreu de forma parceira e coletiva, prática característica do grupo de pesquisa ECOFAM. A reflexão acerca de como relacionar tal fenômeno à demanda de reconstrução do PPPP levou-nos à indagação que nos norteia: “Como se dá a inserção de questões étnico-raciais, no âmbito das instituições de educação formal e não formal, em um projeto político-pedagógico-participativo?”.

Esta pergunta vai ao encontro do nosso papel de pesquisadora que se interessa pelo modo como esse fenômeno se manifesta. Olhar para existência do ser corporeidade negra é perceber constantemente aquilo que implica a busca que empreendemos e as condições que envolvem, de nossa parte, o fazer pesquisa, a historicidade e o tempo e espaço das relações humanas no tocante a essa questão.

4.2 O que são unidades de sentido e constelações

O olhar fenomenológico permite dar início ao processo de análise em uma perspectiva de compreensão e interpretação das questões que acarretam a existência (SZYMANSKI; FACHIM, 2019), pois “Compreender dá-se no existir humano” (Ibidem, p. 73). Nesse sentido, o fundamento metodológico se faz presente na articulação entre o processo de elaboração da pergunta de pesquisa atrelada à inquietação do participante; na concepção acerca da “verdade” relacionada à percepção de desocultamento; na dialética pergunta-resposta como possível “conversação de uma linguagem comum” que resulta em atributos de sentido (SZYMANSKI; SZYMANSKI; FACHIM, 2019, p. 72); na ideia de circularidade imbricada no entrelaçamento entre totalidade e singularidade somada ao projeto prévio

(antecipações de sentido); e na elaboração de novos sentidos com intencionalidade interventiva.

As unidades de sentido são obtidas dos *dados* (que aparecem e ocultam) e decorrem do mergulho no texto transscrito, em repetidas leituras, juntamente com o movimento de escuta de narrativas, e diálogo com elas, na intenção de conceber as interrogações de sentido. Chega-se ao encadeamento entre as partes e ao todo do texto, aglutinando trechos que se assemelham. A reunião entre as unidades de sentido denomina-se “constelações” (SZYMANSKI, 2004) e surge da ideia da formação das estrelas em figuras imagéticas por parte de quem as observa. Essas figuras projetam diferentes dimensões, uma vez que o próprio movimento das estrelas é ilusório, já que são as pessoas que se movem: “[...] O que percebemos da Terra é a projeção das estrelas no céu, que, na nossa perspectiva, aparenta ser uma cúpula bidimensional” (SZYMANSKI, 2004, p.3). Szymanski (2004) cita como ilustração as narrativas dos povos originários sobre a maneira como interpretam o conjunto das estrelas no céu: “Os índios guaranis se orientam a partir de constelações chamadas ‘Tamanduá’ ou ‘Pote de Mel’” (Ibidem, p.3). Olhar para as unidades de sentido como as estrelas e “organizá-las” em constelações se aproxima muito do movimento de circularidade de elaborar sentidos com base na parte que nos conduz ao todo, todo que nos devolve à parte, permitindo-nos situar o fenômeno entre o que já sabemos e o que está por vir.

Observados esses orientadores de percurso, esclarecemos os conceitos de “unidade de sentido” e de “constelações”, os quais sistematizarão o material aqui considerado como base para investigação, a saber, o “encontro reflexivo”.

4.3 Encontro reflexivo: tecendo ideias

A busca constante por atender as demandas educacionais ou solucionar aquilo que ainda, supostamente, não conseguimos resolver, coloca-nos, como educadoras e educadores, no exercício coletivo de dialogar, estudar e ampliar possibilidades para enfrentar os desafios que surgem das necessidades reais. Nessa direção, os encontros reflexivos (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2013) são um caminho para se conhecer as necessidades conforme as especificidades de certa comunidade, uma vez que neles surgem temas para pesquisas ou, em alguns casos, são apresentados temas que possam responder às necessidades locais, num movimento de formação de via dupla em que academia e território se constituem. Os encontros reflexivos ocorreram mensalmente e serviram tanto para discussão e elaboração do PPPP, como para se abordar as especificidades de cada pesquisa.

A escolha desse procedimento se deu pela maneira como é caracterizado: atividade grupal de olhar e perceber o que se apresenta e caminhar na direção de criar soluções. Essa prática tem origem em fundamentos de algumas abordagens da psicologia e da educação⁷, e tem sido realizada com pequenos grupos atendidos em clínicas psicológicas ou instituições (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014).

Os encontros ocorriam mensalmente nas dependências da Universidade (PUC) e no centro comunitário situado no território da Brasilândia, com a participação das educadoras dos equipamentos educacionais CEI e CCA, por um líder comunitário, por mestrandas e mestrandos, bem como por professoras responsáveis pela parceria entre a Universidade e o território, uma das quais é docente no Programa de Pós-Graduação Educação: Psicologia da Educação.

Minha participação nesses encontros iniciou com meu ingresso na pós-graduação. Cheguei num momento em que o grupo já estava no quinto ou sexto encontro, discutindo a reconstrução do PPPP, demanda dos equipamentos educacionais. Fui paulatinamente me apropriando do planejamento das ações e das necessidades que iam surgindo a cada diálogo, a cada dúvida exposta, a cada observação e percepção.

A fim de iniciar a reelaboração do PPPP, o grupo organizou entrevistas que seriam aplicadas aos familiares das crianças e adolescentes para conhecê-los melhor, assim como suas impressões e expectativas, e mapear as necessidades educativas. As entrevistas se desdobraram em análises e interpretações coletivas que foram transformadas em conjuntos temáticos descritos nos diários de bordo dos pesquisadores participantes (ainda em fase de desenvolvimento).

Nas entrevistas realizadas no CCA, as angústias expressas pelas famílias e pelas educadoras relacionavam-se a exclusão social, vulnerabilidade, baixo desempenho escolar e comportamentos de risco de crianças e adolescentes. Embora esses tópicos estivessem intimamente ligados a questões raciais, como exposto pelos dados apresentados anteriormente, em nenhuma das reuniões a comunidade estabeleceu essa relação. Ao percebermos que questões pertinentes a negritude, racismo, representatividade, entre outras, não surgiam, comentamos com os participantes sobre a invisibilidade do assunto nas discussões sobre o PPPP, então, decidimos coletivamente marcar um encontro reflexivo específico para tratar disso.

⁷ O encontro reflexivo é inspirado em abordagens distintas, tais como, a teoria de campo de Kurt Lewin, a dialogicidade de Paulo Freire, o psicodrama de Jacob Levy Moreno e a fenomenologia existencial (SZYMANSKI; SZYMANSKI, 2014).

Foram realizados dois encontros reflexivos com duração de uma hora cada: o primeiro centrou-se na discussão motivada pela pergunta desencadeadora, o segundo constituiu a devolutiva ao grupo sobre o material produzido no primeiro encontro. As discussões foram registradas em gravador de áudio e posteriormente foram transcritas e analisadas, conforme propõe Szymanski (2004).

4.4 Participantes e local de pesquisa: do Brasil à Brasilândia

*Quer colar? Quer pagar pra ver? Pode crê
 Tem que saber chegar
 só quem é de lá pode entender
 Brasilândia não é Disneylândia
 A maior malandragem é viver, proceder
 Respeito é um bom lugar
 Só quem é de lá pode entender, Brasilândia.*
 (Negra Li)

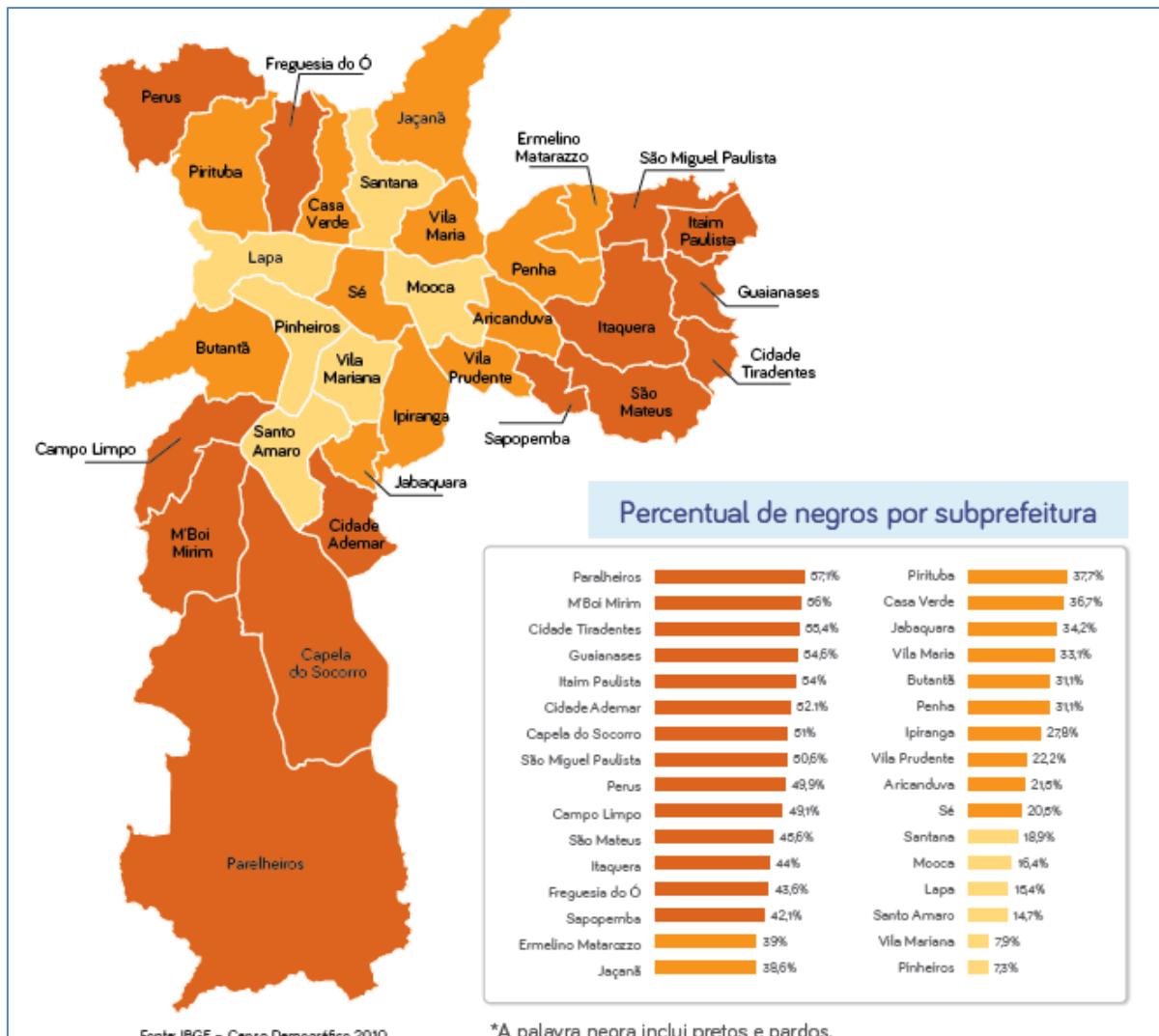
O Brasil é o segundo país mais negro do mundo. De acordo com o Banco Mundial (2018), o país possui 209,4 milhões de habitantes. Na África, segundo a mesma fonte, os países mais populosos são: Nigéria, com 195,8 milhões de habitantes; Etiópia, com 109,2 milhões; Egito, com 98,4 milhões; e República Democrática do Congo, com 84 milhões. Conforme o IBGE (PNAD, 2018), 46,7% dos brasileiros se declaram pardos e 8,2% se declaram pretos. Somando o percentual de pretos e pardos, temos 54,9% de população negra brasileira, ou seja, estamos nos referindo a 114,9 milhões de pessoas. Portanto, o único país da África com mais negros é a Nigéria, o que leva o Brasil ao segundo lugar entre os países com maior população negra do mundo.

As regiões Norte (com 74%) e Nordeste (com 70%) concentram a maior população negra (IBGE, 2010). A região Sudeste abriga 44% da população negra. A distribuição dessa população é marcada pela segregação territorial, ou seja, em sua maioria, ela se concentra nas periferias distantes do centro, em uma espécie de *apartheid* não oficial.

A cidade de São Paulo, por sua vez, de acordo com o relatório da Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (SÃO PAULO, 2014), tinha, em 2010, uma população de 11.253.503 habitantes. Destes, aproximadamente 37% (4.164.504 habitantes) pertenciam à população autodeclarada negra (pretos e pardos). Por fim, a Brasilândia (Consta como

subprefeitura de Freguesia do Ó e Brasilândia juntas), é 13^a colocada do percentual de negros (pretos e pardos), com 43,6% (IBGE, 2011), conforme consta na figura 1⁸.

Figura 1 – Concentração da população negra nas regiões da cidade de São Paulo



Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial (2014).

O território da Brasilândia (Anexo E), bairro localizado no extremo noroeste da cidade de São Paulo, tem uma população de 264.918 habitantes (SÃO PAULO, 2011) e está entre as regiões com maior concentração de pessoas que vivem em favelas.

Sua formação deu-se em virtude da demarcação de lotes destinados a moradores que viviam em cortiços ou imóveis ocupados no centro da capital, posteriormente desocupados e

⁸ Fonte: Igualdade Racial em São Paulo: Avanços e Desafios Relatório Final Virtual Mapa por distrito da população negra SMPIR Secretaria Municipal de Promoção da Igualdade Racial São Paulo Diverso- Fórum de Desenvolvimento Econômico Inclusivo 2014

demolidos. Pouco a pouco, a Brasilândia foi ocupada também por pessoas que migravam das regiões Norte e Nordeste, na esperança de melhores oportunidades de trabalho e condições de vida. Daí em diante, a população da região não parou de crescer; as habitações foram subindo uma parte da Serra da Cantareira, e assim também aumentaram os problemas: falta de saneamento básico, coleta de lixo, pavimentação, moradia planejada, hospital, áreas de lazer e escola, segurança tanto de crianças e jovens, expostos ao tráfico e ao genocídio, bem como a proteção às mulheres (ROSA, 2016).

Recentemente, o Mapa da Desigualdade (SIMÕES, 2019) indicou disparidades nos indicadores de moradia, emprego formal, expectativa de vida, espera por consulta médica e acesso a equipamentos de cultura em relação à categoria cor/raça. A Brasilândia figurou entre os bairros periféricos mais atingidos. Um exemplo é a espera por atendimento clínico: nos bairros ricos, espera-se de um a dois dias em média; na Brasilândia, dez dias.

A educação também denuncia a desigualdade racial no Brasil. De acordo com o último relatório do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (BRASIL, 2017), 54,75% dos estudantes do 3º ano do ensino fundamental apresentam níveis insuficientes de leitura, e cerca de 30%, em escrita, dados recentemente confirmados pelo Indicador de Alfabetismo Funcional (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2018). Com base em recortes de classe social, gênero e raça/etnia, os dados revelam que estudantes pobres, meninos, negros são os que têm desempenho mais baixo nas avaliações educacionais externas. Esses dados, evidentemente, se fazem presentes também na Brasilândia.

Concordamos com Negra Li, citada na epígrafe deste capítulo, quando diz que “só quem é de lá pode entender, Brasilândia”, pois, apesar da luta diária pela sobrevivência nessa realidade que se constitui pela desigualdade, pela exclusão e pela negação de direitos e acessos, a Brasilândia também é território de criação, de arte, de cultura, de potência e de resistência. Além dos dados mencionados, outros determinam o território que, chamado carinhosamente pelos moradores de “Brasa”, abriga uma população que mantém acesa a chama e se organiza, mobiliza e luta a cada dia por superação.

Nesse território, formou-se uma associação de moradores que tem na educação uma de suas pautas de luta, recorre aos direitos de políticas públicas para o bairro e busca formar criticamente sua população. Essa organização política dos moradores resultou em algumas conquistas, entre elas: um Centro Comunitário com espaço para reuniões, uma pequena biblioteca e uma sala de vídeo para projeção de filmes; um Centro de Crianças e Adolescentes (CCA) da Secretaria de Serviço de Assistência Social do município de São Paulo; dois Centros de Educação Infantil (CEI), também da rede indireta da prefeitura de São Paulo. Na

parceria com a PUC-SP, estabeleceu-se um espaço para extensão, aperfeiçoamento e ampliação de conhecimentos, em um processo mútuo do qual nascem muitas pesquisas científicas. As demandas dessa parceria perpassam tanto a área da educação como a área da psicologia.

No âmbito desta pesquisa, nascida da vivência nesses territórios, da Brasilândia e da Universidade, tratamos da reconstrução do PPP do CCA e dos CEI. Participaram do estudo as educadoras desses equipamentos, que estão localizados próximos um do outro, a algumas ruas.

O CEI é uma escola de educação formal para bebês e crianças de zero a três anos. Sua finalidade é garantir o pleno desenvolvimento infantil, privilegiando a interação entre bebês e crianças. Segundo documento oficial da Secretaria Municipal de Educação (SÃO PAULO, 2015, p. 12), “[...] O papel do Educador da Educação Infantil é daquele que escuta as vozes dos meninos e meninas, articula e apoia suas descobertas, criando condições para a produção do conhecimento de maneira integral e não fragmentada”. Entre os princípios norteadores da educação infantil, destacam-se o protagonismo de bebês e crianças na própria ação educativa, a indissociabilidade do educar e do cuidar e “Considerar a criança como centro da atenção do Projeto-Político-Pedagógico” (SÃO PAULO, 2015, p. 15).

Já o CCA é um espaço de educação não formal que atende crianças e adolescentes de seis a 14 anos. Tem como objetivo a convivência e o fortalecimento de vínculos que assegurem a formação socioeducativa de seus usuários. Espaços como esse estão presentes em regiões de grande vulnerabilidade social, onde o acesso a entorpecentes e ao tráfico é fácil e onde há muita violência. Por seu caráter socioeducativo, “as intervenções devem ser pautadas em experiências lúdicas, culturais e esportivas como formas de expressão, interação, aprendizagem, sociabilidade e proteção social” (SÃO PAULO, 2013).

CAPÍTULO 5

A INSERÇÃO DO CORPO NEGRO NO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO-PARTICIPATIVO

5.1 Nosso encontro: base para a presente pesquisa

O encontro que deu início à presente pesquisa ocorreu em maio de 2019, no território da Brasilândia, Centro Comunitário “Mandela”, no período da tarde. Estavam presentes eu, as educadoras e a equipe gestora de três equipamentos educacionais, dois CEI e um CCA (Apêndice C).

Inicialmente, desloquei-me de Itaquera até Brasilândia, onde os referidos equipamentos estão localizados. Esse trajeto levou duas horas e 6 minutos, isto porque o transporte público estava funcionando normalmente. Quero evidenciar que esse fato revela uma característica comum das periferias de São Paulo: as condições precárias de acesso por meio de transporte público que populações pobres vivenciam cotidianamente, tanto para trabalhar como para estudar e frequentar espaços culturais e de entretenimento.

Quando cheguei ao local, dirigi-me ao espaço reservado para o encontro, que não conhecia. Uma sala muito agradável, com boa acústica e pouca iluminação; uma ilustração de películas de filme figurava em umas das paredes, indicando que aquele era um lugar para apreciação da arte, especificamente o cinema. Isso me deixou confortável, já que precisava de um espaço silencioso que permitisse a projeção. Organizei as cadeiras em formato de meia-lua, tanto para facilitar a visualização dos slides, como para dialogarmos olhando uns para os outros. Pouco a pouco, as educadoras foram chegando, e até que o grupo se compusesse, conversamos acerca do bairro, da construção em andamento de um grande hospital que avistei no caminho e do que elas achavam disso. Uma delas comentou que havia outros hospitais na região, porém não passavam por manutenção e não recebiam investimentos de recursos humanos e materiais.

O grupo, com 20 participantes⁹, foi recepcionado e acolhido. Em seguida, forneci esclarecimentos sobre o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice A), necessário para participar da pesquisa, e destaquei a contribuição das participantes para a

⁹ Conforme consta no termo de consentimento livre e esclarecido (Apêndice A), as identidades foram preservadas para manter sigilo e os nomes originais das pessoas e instituições foram trocados por pseudônimos.

ciência. Expliquei o tipo de procedimento utilizado, denominado “encontro reflexivo”, que em alguns momentos durante o encontro nomeei de “oficina”. Enfatizei que esse encontro não se limitava ao formato expositivo, ele também era dialógico. Então, expus ao grupo o problema da pesquisa e, na sequência, propus a questão preparatória para aquecer a discussão: “Quantas crianças negras existem nos equipamentos? Esse tema acontece cotidianamente, se fala sobre”?

Para minha surpresa, a maior parte do encontro fluiu com essas primeiras questões de fase preparatória, uma vez que o grupo apresentou enorme disposição e entusiasmo para debater o tema, dispensando possíveis mediações de minha parte. Posicionada para escuta atenta, passei a observar que algumas afirmativas vinham acompanhadas de questionamentos, e que, de forma bem dinâmica, outras participantes respondiam com exemplos de suas experiências profissionais e até mesmo de vivências pessoais.

Muitos temas foram levantados inicialmente, tais como: identidade (por exemplo, como eu me defino?, autodeclaração, características fenotípicas); ausência de material didático e lúdico (literatura de matriz africana e bonecas negras, no caso do CEI); necessidade de formação; formas de preconceito, racismo reverso, entre outros.

Após identificar em várias falas a importância e a urgência da representatividade negra no currículo, aproveitei para propor algumas questões, que foram expostas em um dos slides, como segue:

- *Quais escritoras negras vocês conhecem?*
- *Quais escritores negros?*
- *Quantos negros em papéis principais em novelas e cinemas?*
- *Quantos (as) prefeitos (as), vereadoras (es), governadoras (es), deputadas (os), ministras (os), juízas (es) negras ou negros?*
- *Quais cientistas negras e negros você conhece?*
- *Quais livros literários que abordam sobre africanidades conhecemos?*

Diante do calor do debate, convidei o grupo para apreciar a declamação do poema intitulado “A menina que nasceu sem cor” (Anexo C) (TV CULTURA, 2018), que se aproximava de vários temas já discutidos, principalmente aquele sobre a autodeclaração em relação a cor/raça.

Em seguida, procedemos à leitura de um mapa referente à concentração da população negra por distrito de São Paulo (SÃO PAULO, 2014); constatamos que a concentração está nas periferias. Após a troca intensa de ideias, lancei a questão

desencadeadora “O que vocês gostariam de saber sobre o corpo negro?” e dei direcionamento para inserir, no PPPP, as informações discutidas até aquele momento. Isso deu abertura para eu apresentar algumas indicações bibliográficas, pois percebi que o conhecimento acerca da maioria dos temas precisava ser aprofundado, tanto de minha parte como da parte das responsáveis pelo desenvolvimento das crianças e dos adolescentes atendidos pelos equipamentos.

Para finalizar, assistimos a outro vídeo, “Entenda o que é racismo estrutural” (CANAL PRETO, 2019), que, de forma objetiva e simples, forneceu explicação sobre o racismo estrutural.

O segundo encontro reflexivo ocorreu em 30 de setembro de 2019, ocasião em que ocorreu a devolutiva das discussões do primeiro encontro e a apresentação de alguns temas que foram aglutinados por sentidos para formação das constelações. O encontro foi muito interessante, contou com a participação de algumas educadoras que não estavam presentes no primeiro, o que fez com que alguns temas fossem retomados e novos assuntos surgissem, tais como: famílias inter-raciais e políticas públicas afirmativas de cotas. Infelizmente não foi possível aprofundar esses assuntos, já que o objetivo era tratar das demandas do encontro anterior. Expus ao grupo algumas falas da discussão passada, seguidas de indicações de leituras e de estudiosos do tema. Entre os teóricos, foram citados Silvio Almeida, que aborda o racismo estrutural, e Neusa Santos, que discute a questão do ser negro em sua obra “Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social”.

A representatividade e a identidade negras atreladas à necessidade de inserção nas práticas pedagógicas foram temas recorrentes no primeiro e no segundo encontro. As educadoras enfatizaram quanto importante é apresentar às crianças outros corpos negros para além das experiências escravistas tão impregnadas no imaginário das pessoas como a versão de uma história única (ADICHIE, 2019). Assim, abordamos a construção de uma autoimagem baseada em grandes representatividades – Zumbi dos Palmares, João Cândido, Malcolm X, Dandara, Rainhas e reis, além dos gênios da humanidade que construíram ciências e tecnologias – como direito de bebês, crianças e adolescentes atendidos nos equipamentos educativos.

No desenrolar do encontro, deixei a promessa de retorno aos equipamentos para continuarmos os estudos conforme as necessidades mais urgentes da realidade de cada espaço educativo.

Dado o grande volume de material coletado para análise, neste trabalho, foco no primeiro encontro.

Apresentamos, a seguir, a discussão realizada com base nos enunciados do grupo de educadoras participantes à luz da concepção freireana de corpo consciente e de outros teóricos que tratam de questões relacionadas à corporeidade negra.

Após exaustivas leituras das transcrições das falas das participantes, identificamos e organizamos três constelações: (a) Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil?; (b) As raízes do racismo; (c) Práxis educativa. Tais constelações foram compostas pelas seguintes unidades de sentido:

- a) *Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil?*: “Aceitar” ser negro; colorismo; invisibilidade e representatividade (negativa ou positiva);
- b) *As raízes do racismo*: racismo reverso; reprodução racista; racismo estrutural;
- c) *Práxis educativa*: formação inicial e permanente; planejamento de ações.

Para facilitar a compreensão, apresentamos uma parte da análise, a organização em unidades de sentido e constelações (Quadro 1)¹⁰. Cabe ressaltar que as falas não foram tomadas individualmente, ou seja, não identificamos a autoria de cada fala, mas as analisamos e apresentamos como o conjunto produzido pelo grupo, em consonância com o método que fundamenta o presente trabalho.

Quadro 1 – Organização de trechos do encontro reflexivo

Falas do grupo	Unidades de sentido	Constelações
<p><i>Ninguém fala que é negro, eles falam que são morenos.</i></p> <p><i>[...] não tem nada que fale que o negro é legal, que o negro é bonito. Então não quero ser</i></p> <p><i>Mas a maioria não aceita bem a sua própria cor.</i></p>	“Aceitar” ser negro	Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil?
<p><i>A mãe é negra, o pai tem a pele clara, é... mas o cabelo é crespo. E a criança nasceu com a pele clara, fala que é branco, aí você vai colocar que não é branco? Mas não é branco!</i></p> <p><i>[...] até que ponto uma tonalidade</i></p>	Colorismo	

¹⁰ O “Quadro de constelações: trechos do encontro reflexivo” é apresentado na íntegra no Apêndice D.

<i>de pele é considerada negra? Até que ponto uma tonalidade de pele é considerada branca?</i>		
<i>Pegavam aquele lápis rosado porque falaram pra ela que aquele lápis é a cor da pele dele, sendo que ele não se enxergava daquela forma.</i> <i>Aquele artista que eu sou apaixonada ele é branco, aquele desenho maravilhoso é branco. Não tem nada negro. Mochila, não tem, livros de estorinhas também, (outra educadora) livro didático não tem, as bonecas mais bonitas são brancas</i>	Invisibilidade e representatividade (negativa ou positiva)	
<i>[...] vem de casa muitas vezes né, o próprio racismo... Eles falam que vem do branco, né? Que o branco que exclui. Não. Todos excluem</i>	Racismo reverso	As raízes do racismo
<i>Porque, na minha infância inteira eu tive amigos que eram negros, negros de cabelo crespo, e eu escutava a mãe falando: ô tição. A própria mãe falava!</i>	Reprodução do racismo	
<i>[...] eu trabalhei no S. C. R. e ele fica... é uma academia que fica em cima do... na cobertura do shopping XX, então o público lá, era público assim... academia de... era mil e duzentos reais a mensalidade, e é gente famosa lá, tem aquele [apresentador de programa de televisão Y] que treinava lá, tinha os filhos, a filha da [apresentadora de programa de televisão X] que iam prá lá. E eu trabalhei com as crianças daquela época ali, naquele lugar, era criança de três a doze anos, e o que eu pude observar, fiquei um ano ali e eu não vi uma</i>	Racismo estrutural	

<i>criança negra</i>		
[...] esse lugar, é o lugar ideal pra gente discutir sobre, acho que é o espaço ideal pra gente falar sobre a questão racial	Formação inicial e permanente	Práxis educativa
[...] a sociedade mostra o lado negativo, que o negro foi escravo, que o negro foi discriminado, não sei o que... e a gente tem que mostrar o lado positivo de ser negro, pra que eles tenham orgulho de ser negro. [...] chegou a hora de nós oh, fazermos um up também para cultura negra, sabe. Introduzir vídeos, introduzir história né, começar realmente a não ter vergonha, a não ter medo de quebrar a cara e falar.	Como a gente pode fazer isso? Planejamento de ações.	

Por meio desse quadro, organizamos os enunciados do grupo. Os assuntos semelhantes foram colocados de forma inter-relacionada, resultado das várias leituras, durante as quais surgiram as indagações diante das falas na busca das supostas perguntas que suscitaram tais colocações. Desse processo, formamos as unidades de sentido, que, por sua vez, designaram as constelações. É na tessitura da análise do todo que os sentidos se transformam em unidades e retornam para um todo que mistura singularidades e múltiplas complexidades.

5.2 Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil?

*Eu era o enigma,
uma interrogação
Bunda de mulata, muque de peão
[...] A me perguntar: Eu sou neguinha?
Era uma mensagem,
lia uma mensagem
Parece bobagem, mas não era não
Eu não decifrava, eu não conseguia
Mas aquilo ia e eu ia e eu ia e eu ia e eu ia
[...] E a pergunta vinha:
Eu sou neguinha?
Eu sou neguinha?
(Caetano Veloso)*

Em nosso encontro reflexivo, ficou evidente a falta de consenso sobre quem, de fato, é negra ou negro no Brasil. Como já pontuamos, essa constelação é formada por três unidades de sentido: Colorismo; “Aceitar-se” negro; Invisibilidade e representatividade (negativa ou positiva). Parece-nos que o melhor ponto de partida para essa discussão tão ampla seja tratar do conceito de colorismo.

Quando foi levantada a problemática da corporeidade negra, motivadora da reflexão sobre sua ausência ou inserção no PPPP, as educadoras se mostraram muito incomodadas com a falta de um parâmetro que desse conta de mensurar e classificar educandas e educandos dos CEI e do CCA de forma a não adequá-los(as) a uma identidade que talvez não lhes pertencesse:

Até que ponto uma tonalidade de pele é considerada negra? Até que ponto uma tonalidade de pele é considerada branca? Porque tem pessoas que falam “eu sou branca”, mas olha pra pessoa, a pessoa é mais um amarelo (risos). Então assim, isso não é. Se você provavelmente ver o que é uma cor branca com que a pessoa tá se dizendo, não é... Então você aí se confunde o que você vai dizer pra pessoa com que ela realmente é. Ela é negra, mas... ele é negro e ele é marrom. Então... que cor você vai se especificar? Então acho que é, o que confunde um pouco a mente das pessoas, tanto dos adultos como das crianças.

Porque até mesmo os menores, eles têm essa questão de... eu não sou negro, eu sou moreno claro, ou... eles não falam pardo, eles falam moreno claro, então a nossa grande maioria é de negro ou descendente. Só que eles se consideram pardos.

Ninguém fala que é negro, eles falam que são morenos.

A discussão trouxe à tona questões acerca da autodeclaração e da autopercepção relacionada à cor da pele, principalmente quanto ao pardo e suas variações de tons associados

a traços negroides. As educadoras demonstraram preocupação em como dizer que a criança é negra por ser parda, conforme a classificação do IBGE (que considera negros os pretos e pardos), se a cor que ela está vendo não é branca nem preta. Essa dúvida não é exclusividade do grupo que participou desta pesquisa; ela tem suscitado grandes debates que envolvem teorias sobre a miscigenação e sobre o colorismo, bem como discussões sobre a classificação da cor segundo pesquisas demográficas.

Ao tratarmos da temática do colorismo, faz-se necessário compreender algumas bases históricas que desencadearam os interesses da branquitude e a manutenção do *status quo*. Com o propósito de constituir uma identidade nacional para o país, durante o período pós-escravagista, teorias racistas disfarçadas de ciência deixaram marcas que permaneceram até hoje, o que podemos perceber por algumas políticas de exclusão que colocam a pessoa negra como mão de obra barata e em situação de inferioridade.

O projeto ideológico de branqueamento visava a controlar o crescimento populacional para que a “raça pura” se mantivesse intacta. Assim, no início do século XX, chegaram ao país imigrantes europeus financiados pelo Estado na mesma proporção que a população negra residente no país naquele momento histórico: “[...] 3,99 milhões de imigrantes europeus, em trinta anos, um número equivalente ao de africanos (4 milhões) que haviam sido trazidos ao longo de três séculos” (BENTO, 2002, p. 32). Além disso, os relacionamentos inter-raciais foram desencorajados e foi adotada a miscigenação como forma de camuflar a existência negra, entre outros processos de opressão e controle que foram e são movidos por um medo histórico que ronda a elite branca brasileira, influenciada por teorias racistas europeias.

Bento (2002, p.35) considera que a gênese dos processos de estigmatização está no medo da perda do poder econômico, político e ideológico da elite branca. De acordo com a autora, a história do medo e do ódio ao não branco e não cristão (negros, indígenas, judeus, bruxas, mendigos, entre outros) fundava-se na proteção ao acúmulo de riquezas e nas teologias cristãs, segundo as quais a pessoa negra, em particular, era vista de forma demonizada, não humana, como a causadora da violência, da propagação de doenças, da ameaça aos valores brancos, pois havia

[...] uma coincidência cronológica entre a grande caça às feiticeiras que ensanguentou o velho mundo, a batalha contra a peste e a luta sem trégua conduzida além do Atlântico contra negros, índios considerados como pagãos. [...] Em nosso tempo, o fascismo e o nazismo beneficiaram-se dos alarmes dos possuidores de rendas e dos pequenos burgueses que temiam as perturbações sociais, a ruína da moeda e o comunismo. As tensões raciais na África do Sul e nos Estados Unidos são manifestações dos medos que atravessam e dilaceram o nosso mundo (BENTO, 2002, p. 34).

A elite branca brasileira, ao se deparar com a massa de negros libertos da escravização dedicou-se a investir em políticas públicas higienistas e de branqueamento da nação. Dessa intencionalidade que se pensava apenas branca, a cor da pele foi central no encaminhamento do projeto de miscigenação. Miscigenação esta que carrega em seu cerne o sentido de ambiguidade, hibridez, entrelaçamento, seja no plano biológico, seja nos planos cultural, político e social, conforme os diferentes desdobramentos históricos presentes na obra de Munanga (2019a). Em se tratando do projeto ideológico de miscigenação brasileira, eis que surge no entrelaçamento entre o índio, o branco e o negro, a mestiçagem, engendrando, assim, uma possível identidade nacional repleta de interesses e segregações. O que era para ser unilateral torna-se plural, fazendo fracassar o processo de branqueamento físico. Assim como em outros momentos históricos, o mulato (negro e branco) e o mestiço (branco e índio) foram descaracterizados socialmente, por essa razão,

[...] no contexto colonial a mestiçagem é também vista como uma nova categoria ameaçadora do sistema maniqueísta branco/negro - mestre/escravo, sendo o mulato um elemento perturbador da ordem sócio-racial. A mestiçagem tende a apagar a marca indelével da cor. Por isso as autoridades da colônia viam o casamento misto como uma conjunção criminal de homens e mulheres de espécies diferentes que geravam frutos considerados como desordem da natureza, para não dizer desordem social (MUNANGA, 2019a, p. 35-36).

A cor era o parâmetro de toda uma organização social com dois extremos: de um lado, o superior – o branco –, de outro, o inferior e oprimido – o preto. Contudo, onde se encaixavam o mulato e o mestiço? Em relação a essa indagação, Munanga (2019a) nos proporciona a rediscussão da mestiçagem no Brasil no processo de formação da identidade nacional. Um país formado em sua maioria por mestiços seria, do ponto de vista dos eugenistas, uma nação atrasada, cujo futuro idealizado segundo os moldes europeus estaria comprometido. Nesse sentido, é possível observar aproximações com o colorismo, pois o mestiço é sempre colocado como intermediário, nem branco nem negro; uma sub-raça.

O colorismo, teoria desenvolvida por Alice Walker na década de 1980 (FRANCISCO, 2018), desvela a ideologia de exclusão, cuja intenção de classificar pela cor da pele segregá aqueles de tons mais escuros, ou seja, com maior concentração de melanina e traços físicos que se aproximam da ascendência africana. Assim, o colorismo é uma faceta do racismo, consequentemente um tipo de discriminação que, em um primeiro momento, parece trazer vantagens para quem é negra ou negro de pele clara. No entanto, além de reforçar o racismo, aparta totalmente a população negra, que alimenta a ideologia de branqueamento, disfarçada

de tolerância e suposta “aceitação”, levando a parecer que a população é predominantemente branca (SILVA, 2017; CRUZ; MARTINS, 2018).

Em um estudo etnográfico, Cruz e Martins (2018) analisaram os discursos de vlogueiras, sobre colorismo e o processo de embranquecimento, reverberando fortemente na contemporaneidade das consequências marcantes e trágicas de políticas de outrora, seja em relação aos direitos e acessos, seja em relação à possibilidade de relacionamento interpessoal, no qual a mulher negra é vítima do imaginário social como sujeito que resiste ao sofrimento e à dor, com atributos próprios para o trabalho e que a fazem ser objeto do desejo sexual.

Quando pessoas negras apresentam algum traço fenotípico tido como “característica de branco”, confirma-se o lugar do mestiço como “privilegiado”, aspecto identificado por uma das educadoras participantes desta pesquisa:

Eu me considero parda, meu pai é negro, só que eu jamais vou sofrer o que o negro sofre, eu não vou sofrer discriminação, mas se eu for em qualquer lugar eu falo, eu sou parda, mesmo a minha tonalidade assim, mas eu tenho traços de negro.

As vlogueiras participantes do estudo de Cruz e Martins (2018) enfatizam a importância de pessoas negras de pele clara não só se assumirem como negras, mas também problematizarem suas vantagens: “[...] Então é muito importante, para nós negros de pele mais clara, que a gente tenha consciência do que é o colorismo, não só para a gente saber os privilégios que a gente tem, mas como a gente não pode fazer uso deles” (CRUZ; MARTINS, 2018, p. 9). Da perspectiva das participantes da pesquisa, os “privilégios” citados dizem respeito à possibilidade de se aproximar da aparência do branco por meio da imitação de seu comportamento ou da não assunção dos cabelos crespos e da rejeição à cultura negra de modo geral, fenômeno denominado mimetismo. Sobre o mimetismo, Djokic (2015) nos oferece a seguinte explicação:

[...] Mesmo sendo identificada como ‘negra’ pela sociedade racista, o que significaria que ela não poderia desfrutar dos mesmos direitos que uma pessoa branca, ainda assim é mais ‘agradável’ aos olhos da branquitude e deve/pode por isso ser ‘tolerada’ em seu meio. Esse é um aspecto muito importante no colorismo: a pessoa negra é tolerada, mas não aceita, pois aceitá-la seria reconhecer que a diferença é existente e que vencer o preconceito que se tem sobre essa ‘diferença’ tenha que ser vencido. Na relação branquitude-pessoa negra de pele clara o importante não é convencer-se de que a pessoa seja na verdade branca, mas sim conseguir ignorar seus traços negros a ponto de conseguir imaginá-la branca, a ponto de poder suportar sua presença que, por causa do racismo, é vista como intrusa.

Como já denunciava Fanon (1952/2008), a resistência negra implica também a rejeição de existir “como os negros que usam máscaras brancas”. O inverso das máscaras

brancas é assunção da própria identidade. Nesse sentido, a manifestação de uma das educadoras, apresentada no encontro reflexivo, é muito significativa:

A mãe é negra, o pai tem a pele clara, é... mas o cabelo é crespo. E a criança nasceu com a pele clara, fala que é branco, aí você vai colocar que é branco? Mas não é branco! Eu só ia falar também que eu acho, falta a gente parar de ter medo de falar. Falar você é negro, eu sou negra e ponto.

São dois os pontos a serem destacados: o primeiro é sobre “Parar de ter medo de falar”: “pardos” não precisam se adaptar ao não-lugar imposto pelo colorismo. É sua ancestralidade, sua cultura, sua história que a autorizam falar: Sou negra! O segundo ponto, e fundamental para a recusa às máscaras brancas, é que, ao saber-se negra, reconhece seus iguais e usa a si mesma como exemplo a ser imitado: “Você é negro, eu sou negra e ponto”.

Se nas relações sociais põe a dúvida quanto a quem é, de fato, negro no Brasil, o IBGE distingue a expressão “negros” de “pretos”. Preto refere-se à cor da pele, como existe o pardo, o amarelo, o branco. Ser negro está para além da cor, refere-se à etnia. A etnia negra é formada, portanto, por pardos e pretos, na contramão do mito da democracia racial, segundo a qual, o povo brasileiro é tão “misturado” que o racismo é relativizado ou até mesmo questionado quanto à sua real existência, numa tentativa evidente de tornar invisível a luta pelos direitos das pessoas negras. O mito da democracia racial é duplamente vantajoso para a manutenção e para o fortalecimento do racismo: chama de “nem tão negro assim” ou de “quase-branco” a quem reivindica direitos, e explora, encarrega e mata os pardos e pretos. É o mito da democracia racial que permite à elite branca classificar as pessoas negras segundo os seus interesses. Para Piza e Rosemberg (2002, p. 110), a “construção da etnicidade é trajeto necessário para a compreensão das relações de força entre grupos e para definição de estratégias de enfrentamento da discriminação e suas decorrências [...]”.

Reconhecer-se negra ou negro não é tão simples, uma vez que as reproduções ideológicas constituem o ser. Entretanto, reconhecer-se negro é fundamental para o enfrentamento do racismo. Concordamos com Munanga (2019a, p. 131), para quem a construção da identidade negra, que inclui pretos e pardos, ainda é uma questão a ser resolvida até mesmo nos movimentos negros, que, por vezes, reforçam a discriminação intragrupo. O grande desafio é não perder de vista que a “luta para construir uma única identidade que inclua pardos e pretos na busca da união para lutar contra o inimigo comum: o racismo à brasileira” (MUNANGA, 2019a, p. 131).

Durante o encontro reflexivo, o conceito “aceitar-se” foi acompanhado do tema “construção da identidade negra”, como se tivesse “pegando carona” no discurso para afirmar que o problema está em não se aceitar:

Por que em casa, a maioria não aceita a própria cor...

O que, que esse pai, essa mãe sofreram quando era criança, que fizeram com que eles achassem ou trabalhassem com o filho essa questão de não ser negro, de não se aceitar.

...que ela não se aceita, toda vez que ela vai falar do preconceito, ela chora...

Essa perspectiva, presente diversas vezes no encontro, acentuou um incômodo e alimentou a reflexão, o que reforçou algumas questões: O aceitar ser negra ou negro é de responsabilização da pessoa? O que significa se aceitar numa estrutura que sempre descaracterizou a população negra? Por que a branquitude não precisa ser aceita?

Pensando em responder a esses questionamentos, recorremos à origem da palavra “aceitar”, que significa “receber” (MICHAELIS, 2020). Ironicamente, na história da negritude, só houve retirada, negação e exploração. No entanto, quando acrescentamos o pronome “se” ao verbo, a ação muda de sentido: individualiza-se o processo e desconsidera-se a estrutura social.

O debate sobre o colorismo situou-nos em relação à indagação que leva o nome de uma das constelações, a saber, quem é o negro no Brasil?. Na sequência, a discussão sobre se aceitar negra e negro acrescenta ao conjunto de questões mais um aspecto, qual seja, a identidade negra.

O que precisa ser aceito é porque foi negado. A negritude carrega essa marca na história da formação da sua identidade, sempre rotulada como inferior, incompetente ou maléfica, ou seja, caracterizada pelo outro na dominação colonial. Ao tratar de negritude e identidades, Munanga (2012) denomina esse tipo de identidade como categoria de hétero-definição ou hétero-atribuição, na qual a identidade coletiva é moldada por outro grupo com base em seu próprio contexto cultural, distanciando-a dos costumes, hábitos, crenças e outros signos constituídos pelos povos originários.

A escravização da população negra foi o grande marco da imposição cultural europeia e do ocultamento das identidades individuais e coletivas de forma sempre violenta, tal como na mistura imposta entre as diferentes etnias para dificultar a comunicação entre os escravizados, de modo a evitar qualquer possibilidade de fuga; no tratamento como mercadoria e mão de obra barata; na comparação com animal, principalmente na semelhança com os animais que carregavam carga (cavalo, mula) e considerando, assim, a ausência de “alma”, ou seja, tratava-se de um não humano. A ideia era afastar qualquer existência que

pudesse apresentar semelhança com o ser branco (o humano), reforçando, nessa relação, o lugar de inferioridade do negro. A cultura e a ciência da população negra estavam nos trabalhos realizados de forma exaustiva, por exemplo, no preparo dos alimentos, no labor na agricultura, no trato com o ouro, nas construções arquitetônicas e em tantos outros saberes camuflados na riqueza construída e herdada pelo branco europeu.

Outra marca da cultura negra que foi apagada se fez presente no período pós-escravocrata, quando registros, documentos e qualquer outra lembrança foram queimados, com base na justificativa de deixar para trás os acontecimentos “negativos” da própria escravização. O que parecia uma proposta de bom recomeço, mostrou ser um crime indelével de apagamento de identidade coletiva histórica. Como refere Munanga (2012, p. 10), “[...] o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e colonização, para destruir a memória coletiva dos povos escravizados e colonizados”.

A população negra construiu riquezas para o outro-branco das quais nunca pode desfrutar; herdou, assim, a pobreza e o abandono social, frutos da desigualdade que até hoje permanece nas periferias do Brasil. Na formação das novas identidades, o padrão branco mantém-se como referência universal e como objetivo a ser alcançado por um grupo invisibilizado.

A imposição do europeu, além de universalizar o lugar da branquitude, desenvolveu elementos para confirmar a crença de inferioridade e dependência da existência negra efetivada diante da colonização. Nesse sentido, Fanon (1952/2008) afirma que o colonizador, ao negar o pertencimento coletivo de um povo ou etnia, contestando sua humanidade, construía um outro ser que se revelava da própria subjetividade branca e interesses escusos:

[...] Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco [...] (FANON, 1952/2008, p. 94).

Segundo Fanon (1952/2008, p. 90), “precisamos ter a coragem de dizer: é o racista que cria o inferiorizado. A inferiorização é correlato nativo da superiorização europeia”. Dessa perspectiva, Bento (2002), fundamentada na teoria psicanalítica, aborda a questão com base no conceito de projeção do branco sobre o negro. A projeção do próprio medo levou o homem branco a construir a imagem do negro como ser puramente biológico (forte, sanguinário, robusto), dominado por forte impulsividade sexual, ausência de moralidade (nesse caso, moral religiosa cristã) e tomado pela incivilidade, ou seja, um ser sem capacidade para contribuir

para o progresso da sociedade nas dimensões intelectual, afetiva e social. A autora nos explica a dinâmica envolvida na construção da imagem do negro pelo branco:

Representar o outro como arauto do mal serviu de pretexto para ações racistas em diferentes partes do mundo. A agressividade pôde ser dirigida contra esse inimigo comum (a outra raça), sentida como ameaça, ainda que na maioria dos lugares ela não tivesse nenhum poder. Os sujeitos perdem a capacidade de discernir entre o que é deles e o que é alheio, e então tudo vira falsa-projeção, exterioridade. [...] Ao projetar os impulsos consegue livrar-se deles e, ao mesmo tempo, reagir a eles, como algo que pertence ao mundo exterior. É um tipo de paranoia que caracteriza frequentemente quem está no poder e tem medo de perder seus privilégios. Assim, projeta seu medo e se transforma em caçador de cabeças (BENTO, 2002, p. 38).

Desvelar a ditadura branca expressa não apenas nos padrões comportamentais como também nos padrões de beleza física (cabelo liso, olhos claros, pele branca, nariz pequeno e fino, lábios rosados e finos) é uma questão que atravessou nossa discussão sobre se “aceitar negra ou negro”:

não tem nada que fale que o negro é legal, que o negro é bonito. Então não quero ser

*os pais não tiveram uma boa experiência por ser negro, então ele não quer que o filho dele sofra o mesmo preconceito que sofreu
...ela não se aceita, toda vez que ela vai falar do preconceito, ela chora...*

Diante do exposto, parece-nos óbvio que ninguém quer ser identificado como aquilo que é mau, feio e ruim. Consequência disso é que a pessoa negra aprende, desde muito cedo, a olhar para a corporeidade negra como estranha a si mesma, algo da qual deve alienar-se. Munanga (2019b, p. 30) afirma que “a desvalorização e a alienação do negro estende-se a tudo aquilo que toca a ele: o continente, os países, as instituições, o corpo, a mente, a língua, a música, a arte, etc. [...]. Como disse a educadora, “*não tem nada que fale que o negro é legal, que o negro é bonito. Então não quero ser*”.

Em vez de se pensar o PPPP considerando-se a compreensão do branco acerca do negro, parafraseando Sartre (1946 *apud* FANNON, 1952/2008) sobre a ideia de que o judeu é construído pelo antissemita, o documento deve incluir a corporeidade negra para além dos estereótipos de capacidade física e grande expansão emocional. A racionalidade e a ciência são próprias dos negros tanto quanto são do homem branco europeu. A estética negra, presente nas artes visuais, no teatro, na dança, na música, entre outras manifestações, não está restrita apenas ao espontâneo, às práticas cotidianas; ao contrário, há uma gama de produções artísticas invisibilizadas pela estética branca e que precisam ser incluídas no universo educacional por meio do PPPP. Não propomos que se negue a capoeira, o jongo, o samba, as rodas e toda riqueza afro-cultural, mas que se inclua os grandes cientistas, filósofos, artistas, matemáticos e toda a contribuição histórica de negras e negros africanos, latinos, ameríndios e

sobretudo brasileiros. Como observa Fanon (1952/2008), é preciso superar a visão do negro como bom esportista ou artista, configurada com base em uma representação única, como mão de obra barata e estratégia central da economia escravagista, ou até mesmo como instrumento de descanso, delírio e deleite do branco europeu, fazendo da existência negra um lugar reduzido.

Aceitar-se negra ou negro não pode ser visto como fardo, como resignação em face da fatalidade de ter nascido negro, como se tratasse de decisão individual se conformar com algo terrível. Aceitar-se negra ou negro, no sentido positivo, é retornar ao sentido do dicionário a partir do qual iniciei essa discussão: aceitar é receber, receber toda a ancestralidade e história negra como empoderamento. Aliás, a expressão “empoderamento”, neologismo de Paulo Freire inspirado na palavra inglesa “empowerment”, tem significado diferente do utilizado no senso comum. Apesar de ser sentido individualmente, refere-se à coletividade: “ativar a potencialidade criativa do sujeito” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 134) como um passo necessário à libertação. Trata-se da consciência que os oprimidos passam a ter de que podem transformar o mundo, em um processo de libertação da posição de adaptação e inferioridade para chegar à mudança da realidade social. Em diálogo com Ira Shor sobre o uso da palavra empoderamento como sinônimo de autonomia individual, Freire afirma:

[...] essa não é minha concepção de democracia e *empowerment*! É muito bom que você tenha colocado essa questão. [...] Não acredito na autolibertação. A libertação é um ato social. Mesmo quando você se sente, individualmente, mais livre, se esse sentimento não é um sentimento social, se você não é capaz de usar sua liberdade recente para ajudar os outros a se libertarem através da transformação global da sociedade, então você só está exercitando uma atitude individualista no sentido do *empowerment* ou da liberdade. [...] Enquanto que o *empowerment* individual ou o *empowerment* de alguns alunos, ou a sensação de ter mudado, não é suficiente no que diz respeito à transformação da sociedade como um todo, é absolutamente necessário para o processo de transformação social. Está claro? O desenvolvimento crítico desses alunos é fundamental para a transformação radical da sociedade. Sua curiosidade, sua percepção crítica da realidade são fundamentais para a transformação social, mas não são, por si sós, suficientes (FREIRE; SHOR, 1986, p. 135, grifo dos autores).

Aceitar-se negro como forma de empoderamento é existir como corpo consciente que passa a conhecer o real valor de si mesmo e de sua classe. Ao se reconhecer, reconhece-se nos outros iguais. Fragilizado e negando quem é, dificilmente pode lutar coletivamente contra a opressão racista e de classe. Nesse sentido, o PPPP orienta práticas pedagógicas que conduzem não apenas ao enfrentamento da discriminação, mas também à reflexão acerca das formas de representatividade negra presentes ou ausentes na instituição educacional.

Abordar o tema da representatividade negra é recorrer à formação de uma identidade camuflada e assimilada pela existência branca. A formação da identidade é um processo de

tessitura de diálogos e interações (FERNANDES; SOUZA, 2016); ela vai sendo construída e reconstruída conforme as demandas individuais e coletivas, transformações e intervenções oriundas das necessidades humanas. Nessa direção, as participantes apontam para a ausência de representatividade positiva e para a presença de representatividade negativa da pessoa negra; em outras palavras, faltam modelos inspiradores e sobram modelos estigmatizadores:

É... aquele artista que eu sou apaixonada ele é branco, aquele desenho maravilhoso é branco. Não tem nada negro. Mochila não tem, livros de estorinhas também, (outra educadora) livro didático não tem, as bonecas mais bonitas são brancas.

Tô vendo que só tem livros das princesas. Ela é branca, ela é ruiva, tem japonesa, tem todas as cores, mas não tem a negra.

Então não consigo enxergar, quando você vê alguma história de negro é alguma coisa marginalizada, você vê lá: Brasilândia não sei quantos por cento são negros, ah não sei quantos por cento morreu, é negro. Então, é mais na marginalização... então não quero, é negativo.

O ambiente educativo pode se constituir como um lugar de enfrentamento de reforçadores da percepção inferiorizada de si mesmo por parte das pessoas negras. É importante notar que as educadoras se referiram ao contexto da representatividade negativa e à necessidade de novas representações serem apresentadas aos adolescentes e às crianças. A qualidade da discussão foi se modificando durante o encontro reflexivo: se no início houve a negação do fenômeno, posteriormente, as reflexões motivadas pelo diálogo provocaram o grupo a olhar para a necessidade de transformar as práticas pedagógicas, para que as crianças e adolescentes passassem a se reconhecer como negras e negros. Para tanto, as participantes destacaram que é preciso incluir no PPPP a questão da representatividade negra. O enunciado a seguir é uma demonstração das indagações de quem se posiciona politicamente ao observar a questão:

Tem uns [filmes] aí, que tá aparecendo, que eles são negros. Então estão começando.... ficou um agora no lugar do... quem assistiu o filme, último, dos Vingadores (várias falas juntas ao fundo)... que ele é negro. Mas, são poucos. Como você vai construir uma concepção pra criança, num universo que não tem nada que fala que negro é bacana, que negro é legal? Só tem coisas europeias.

A crítica da educadora, “Só tem coisas europeias”, evidencia o surgimento do novo. Se a ideologia eurocêntrica foi desvelada nesse movimento dialógico, o que fazer diante disso? Se já sabemos o que não somos e ao que não pertencemos, quem somos e o que é nosso? O movimento dialógico, em comunhão, permite dar início a um caminho de ressignificação do conhecimento e de superação do olhar naturalizado, ampliando a “tomada de consciência” da

condição histórica de todos aqueles que foram vítimas da inferiorização e da negação da cultura pelo mundo ocidental (MUNANGA, 2012).

Ao pensarmos sobre esse deslocamento de representações negativas para positivas faz-se necessário ampliar o repertório acerca dos saberes culturais, históricos, sociais, econômicos e políticos que sempre existiram (sob a invisibilidade e a negação). Se por um lado eram constantes as tentativas de negar a cultura dos africanos vindos para o Brasil, por outro lado, a resistência se mantinha viva nas senzalas, depois no morro, nas artes (danças, literatura, pinturas), na religião, na comida e na organização política dos quilombos. Esses elementos constituem a identidade autoatribuída ou autodefinida entre seus povos (MUNANGA, 2019b). A ausência de elementos de pertencimento étnico acaba por causar na pessoa negra um problema muito peculiar: “[...] Entre seus problemas específicos está, entre outros, a alienação do seu corpo, de sua cor, de sua cultura e de sua história e consequentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima; a falta de conscientização histórica e política etc.”. (MUNANGA, 2019b, p. 18).

É na diferença, no reconhecimento plural e no pertencimento cultural que a identidade se constrói. Da perspectiva antropológica, Munanga (2019b) contempla três aspectos que fundamentam a identidade: o aspecto histórico, o linguístico e o psicológico. Entre esses, a linguagem é a mais preservada culturalmente no contexto brasileiro, em particular, por causa da religiosidade, mantendo-se, assim, viva na devoção e nos cantos reverenciados aos orixás. Já a consciência histórica perpassa pelo processo de desconstrução de imaginários cristalizados e unilaterais nos quais o colonizador português foi o único responsável pela descoberta de uma nação.

No encontro reflexivo, uma educadora, ao expressar uma situação vivida por sua filha, sugeriu a relação entre representatividade e reconhecimento da própria negritude:

Aí eu conversei com ela e tudo. Aí eu sei que ela começou a assistir programas de negros. E hoje em dia ela tem... vai fazer doze anos, cê pergunta pra ela... isso não fui eu que coloquei. Você pergunta pra ela, ela fala assim, eu sou negra, eu adoro ser negra, meu cabelo, ela quer participar desses movimentos de negra.

É notável o posicionamento político na afirmação “Eu adoro ser negra”, porque revela tanto o rompimento com a inferioridade assimilada pelos negros nas sociedades racistas, como a existência de um corpo consciente, pois “Ela agora quer participar desses movimentos de negra”.

Há uma aproximação desse modo questionador de enxergar o fenômeno por parte de outra educadora que também relaciona a representatividade e a formação da identidade:

...em relação ao lápis de cor, realmente ele não se enxergava ali, porque ele pegava um lápis preto, ele sabia que ele era negro, mas não era aquela que era dele, ele pegava o lápis marrom, mas não era aquela cor que era dele, então ele ficou olhando e (inaudível), prô eu não estou achando a minha cor. Como que eu posso me pintar da forma que eu sou, se eu não estou achando a minha cor. Então, às vezes, a criança, ela acaba indo quando falavam pra ela, pinta com a cor, é... cor de pele. Pegavam aquele lápis rosado porque falaram pra ela que aquele lápis é a cor da pele dele, sendo que ele não se enxergava daquela forma. E hoje, eu acho que na Faber Castell, surgiu uma nova versão de lápis de cor onde tem várias tonalidades, várias tonalidades de marrom, várias tonalidades de cor preta que aí possa se fazer um desenho realmente, se ilustrar, a criança se achar.

Esse exercício de reflexão é o caminho para a formação do corpo consciente: ao se deter nos detalhes do que se apresenta, olhando para essas vivências com um olhar mais atento, as educadoras vão problematizando situações do cotidiano e “reconhecendo que a realidade é mutável” (FREIRE, 1979, p. 40), passando da “posição quietista” e conformada, para a aceitação da responsabilidade de buscar meios de transformação. Na visão de Freire (1979, p. 50), no

[...] momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, *embora isso não signifique ainda, a mudança da estrutura*. Mas a mudança da percepção da realidade, que antes era vista como algo imutável, significa para os indivíduos vê-la como realmente é: uma realidade histórico-cultural, humana, criada pelos homens e que pode ser transformada por eles. A percepção ingênua da realidade, da qual resultava a postura fatalista – condicionada pela própria realidade –, cede seu lugar a uma percepção capaz de se ver (grifo nosso).

Concordamos com Freire em relação a ser esse apenas o início de uma caminhada longa na busca da transformação. Por meio do diálogo, as educadoras refletem sobre o *quefazer*: é preciso investir em filmes e livros com imagens positivas de pessoas negras; é preciso oferecer lápis de cor com todas as cores de pele. Assim, as participantes começam a ir da ausência do tema “negritude” no PPPP para o planejamento de ações contra a invisibilidade, que fortaleçam a representatividade que forma a identidade. Nessa direção, o diálogo, tal como ocorreu no primeiro encontro reflexivo, é uma das principais vias para “a organização reflexiva do pensamento” e, consequentemente, para o entendimento de que “toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, a uma ação” (FREIRE, 1979, p. 67).

A compreensão da importância da representatividade para que crianças e adolescentes “se tornem negros” (SOUZA, 1983) inclui apresentar-lhes outros corpos negros para além das experiências escravistas tão impregnadas no imaginário das pessoas como a versão de uma

história única (ADICHIE, 2019). A construção de uma autoimagem positiva passa pelo (re)conhecimento de grandes heróis e heroínas, como Zumbi dos Palmares, João Cândido, Malcolm X, Dandara, rainhas e reis; de gênios da humanidade que construíram ciências e tecnologias (MACHADO; LORAS, 2017), como os intelectuais negros influentes na época do Império (século XIX), a exemplo de Luís Gama, André Rebouças e Francisco de Paula Brito; de literaturas impressas e de plataformas virtuais, nas quais a representatividade negra tem se propagado cada vez mais, ora por meio de tendências ativistas e formativas, ora por meio de assuntos diversos (CRUZ; MARTINS, 2018; SILVA, 2019; WESCHENFELDER; SILVA, 2018).

Esse movimento rompe com as imagens negativas que perduraram na formação identitária no passado, especificamente nos meios de comunicação (MARTINS, 2009). Em se tratando da educação sobre, para e com o corpo negro, é importante se pensar em um currículo que não apresente a história do povo negro originária na escravização, pois ela é anterior às colonizações. Compreender isso é fundamental para a construção de um PPPP inclusivo e antirracista, em que a representatividade positiva seja respeitada como um direito de bebês, crianças e adolescentes atendidos nos equipamentos educativos.

O conceito de identidade vai além da autoestima e do sentimento de pertencimento. Ao se perceber como ser, a pessoa negra também passa a se considerar como um ser de direitos, capaz de formar uma identidade política (MUNANGA, 2012; 2019b; FERNANDES; SOUZA, 2016). Essa identidade política que reivindica condições materiais é importante para que as educadoras não resvalem no otimismo ingênuo, mas se organizem politicamente para cobrar das instâncias públicas os meios essenciais para melhorar a qualidade da educação oferecida nos equipamentos. Esse é o tema discutido mais detalhadamente na constelação “Práxis educativa”, apresentada mais adiante.

5.3 As raízes do racismo

A constelação “Raízes do racismo” é formada por três unidades de sentido: racismo reverso, produção do racismo e racismo estrutural. Foi nomeada dessa forma para suscitar a ideia de profundidade e entrelaçamento entre os aspectos históricos, sociais, econômicos, ideológicos, legais e políticos fundantes do racismo.

O tema do racismo acompanhou toda a discussão ocorrida no encontro reflexivo sobre a corporeidade negra. Importante notar como falar do corpo negro ainda está relacionado ao sofrimento e à estigmatização, quase como se racismo e negritude formassem um par

inseparável. É muito comum que as vítimas do racismo sejam consideradas as próprias responsáveis por esse mal. Esse tipo de pensamento foi evidenciado no encontro reflexivo:

Porque, na minha infância inteira eu tive amigos que eram negros, negros de cabelo crespo, e eu escutava a mãe falando: “ô tição!”. A própria mãe falava.

O fato de a própria mãe tratar o filho com xingamentos discriminatórios está associado à crença muito difundida no senso comum de que os negros são racistas. Segundo Szymanski (2001, p. 20), a “reprodução da ideologia dominante, aliada à aceitação de estereótipos atribuídos a eles pelas camadas dominantes da sociedade, pode ser tão intensa que suas práticas se encaminham em direção à construção de uma identidade negativa nos filhos [...]”.

Desvelar o mito de que as famílias negras são as primeiras a serem racistas é uma forma de combater a culpabilização fundamentada em estereótipos. Para isso, é preciso aproximar família e escola. Só assim educadoras e educadores passarão a conhecer as famílias reais. Ainda que seja identificada a presença de reproduções racistas nas famílias, é na construção de um espaço formativo e dialógico que a práxis libertadora da família pode se tornar possível (SZYMANSKI, 2001).

Já dissemos, na constelação anterior, que o racismo é uma invenção do opressor, o colonizador. Há uma visão simplista de que todo o problema do racismo pode ser reduzido ao aspecto do fenótipo, como se tratasse apenas de uma estética negada. A base fenotípica é o ponto de partida do racismo, cujo coração é o lucro, base de toda exploração econômica. Em outras palavras, o racismo é estrutural, pois segundo Almeida (2018, p.16), “[...] ele fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para as formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea”. Enquanto não aprofundarmos as razões pelas quais o racismo ainda se mantém, permanecerá a ideia de que é a pessoa negra que tem de romper com o passado histórico e “sacudir a poeira e dar a volta por cima”.

Ao refletirmos sobre o racismo estrutural, lembramos da fundação de uma casa, que requer a construção de uma base de acordo com o tipo de terreno, para segurar o alicerce distribuído entre os diferentes pesos, seja da cobertura, das lajes e das paredes. Nessa analogia, o racismo tem como fundação a raça, que, diante dos interesses e das relações de poder, tornou-se, e se mantém, a base de toda exploração de riquezas que estrutura a sociedade capitalista.

A raça traz em seu bojo muitos significados. Almeida (2018) afirma que o conceito é relacional e histórico, em conformidade com interesses e estratégias de cada época. O autor nos chama a atenção para o termo “raça” ser dirigido apenas à população negra, o que deixava

subentendida a ideia de que não havia raça branca, de forma que o homem branco se percebia e se colocava nessa relação de poder como único na existência humana. Nesse sentido, “[...] a classificação de seres humanos serviria, mais do que para o conhecimento filosófico, como uma das tecnologias do colonialismo europeu para a destruição de povos [...]” (ALMEIDA, 2018, p. 22).

Gomes (2005b, p. 45, grifo da autora), ao também tratar do uso do termo “raça”, pontua:

Por mais que os questionamentos feitos pela antropologia ou outras ciências quanto ao uso do termo *raça* possam ser considerados como contribuições e avanços no estudo sobre relações entre negros e brancos no Brasil, quando se discute a situação do negro, a *raça* ainda é o termo mais usado nas conversas cotidianas, na mídia, nas conversas familiares. Por que será? Na realidade, é porque *raça* ainda é o termo que consegue dar a dimensão mais próxima da verdadeira discriminação contra os negros, ou melhor, do que é o racismo que afeta as pessoas negras da nossa sociedade. Alguns conceitos e termos, ainda que se almeje um dia estarem em desuso, fazem necessários serem abordados quando tratados nas discussões que permeiam as questões.

Dessa maneira, a ideia de raça perpassa as características ora biológicas, ora étnico-culturais. Se outrora a ciência distorceu evidências para contribuir para o desenvolvimento de teorias raciais, geradoras de racismo científico, ainda hoje pode contribuir para “naturalizar desigualdades, justificar segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários. Ou seja, [...] a noção de raça ainda é um fator político importante” (ALMEIDA, 2018, p. 24). A ideia de raça inculcada apenas ao negro é, como observa Almeida (2018, p. 36), “um componente orgânico”, uma tecnologia para manutenção do controle, do poder e da “ordem social”, seja por meio da desigualdade racial, seja por meio da reprodução do racismo.

A fim de aprofundarmos o entendimento sobre o racismo, tratamos de conceitos usualmente empregados de forma equivocada, quais sejam, racismo, preconceito e discriminação. Para Almeida (2018, p. 25), o racismo

[...] é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. O preconceito racial é o juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializados, e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias.

A discriminação racial é a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados, tendo como requisito fundamental, o poder [...].

Juntamente com as dimensões política e econômica, a subjetividade é também parte importante da constituição das relações sociais que circunscrevem a estrutura racista a partir de ações conscientes e inconscientes, o que a torna naturalizada diante da construção de

imaginários, ideologias e do reforço do Estado em relação à negação de direitos (ALMEIDA, 2018).

Tanto o pseudo “racismo reverso” quanto a reprodução do racismo são facetas que retroalimentam o racismo, tal como observamos em um dos enunciados do grupo de educadoras:

vem de casa muitas vezes né, o próprio racismo... que a gente assim... Eles falam que vem do branco, né? Que o branco que exclui. Não. Todos excluem.

Na ideia de que tanto negros quanto brancos excluem e por isso ambos são racistas está embutida uma falsa simetria, uma relativização. Com base nessa ideia, é possível descontruir faláciais equivocadas e compreender, como apontado pela educadora que afirma existir o “racismo reverso” que a pessoa branca pode sofrer preconceito ou até mesmo injúria racial, mas jamais racismo, pois a população branca não passa por processos de negação de privilégios nem lhe são impostas desvantagens sociais em virtude de seu fenótipo, tampouco sofre com a ausência de representatividade, ou seja, ela não é lesada pelas estruturas que compõem as relações. Ainda que pessoas brancas sofram preconceitos de caráter classista, “homens brancos não perdem vagas de emprego pelo fato de serem brancos, pessoas brancas não são ‘suspeitas’ de atos criminosos pela sua condição racial, pessoas brancas não têm sua inteligência ou sua capacidade profissional questionada devido à cor da sua pele” (ALMEIDA, p. 41, 2018). Isso indica que não existe racismo ao contrário ou ao avesso, já que não há supremacia de poder por parte da população negra, gerando proveito para um lado e perda de direitos e desigualdade para outro lado.

O preconceito e a discriminação racial funcionam como mecanismos de reprodução do racismo de maneira sistêmica. Como um espiral, não é possível afirmar que o que mantém o racismo seja apenas o lucro econômico ou apenas o preconceito e a discriminação, se assim fosse, resolvidas as questões econômicas (o fim da exploração capitalista), automaticamente estaria resolvido o problema do racismo.

Contudo, tratar apenas da valorização dos traços fenotípicos da pessoa negra e garantir-lhe representatividade também não resolveria a exploração do trabalho de pessoas negras. Visando ou não ao lucro de forma consciente ou por preconceito fenotípico, o racismo se materializa nas diferentes instituições mediante normas, padrões e comportamentos que constituem os sujeitos, pois as “[...] instituições são racistas porque a sociedade é racista” (ALMEIDA, 2018, p.36).

As instituições se revelam racistas: quando impedem a entrada de alguém em certo ambiente por considerá-lo perigoso ou inadequado por ser negro; quando a mulher negra é a

que recebe o menor salário comparado ao restante da população, assim como a violência obstétrica é maior para esse grupo comparado ao grupo das mulheres não negras; quando acreditam que pessoas negras têm habilidade apenas para o esporte e para a música; que apresentam dificuldade de aprendizagem por serem negras; quando há maior vulnerabilidade, violência e pobreza entre pessoas negras; quando o sistema carcerário é majoritariamente negro, ao mesmo tempo que 77% dos assassinados nas periferias são jovens negros; enfim, quando naturalizam as violências cotidianas que envolvem a população negra. Por isso não é possível falar em racismo reverso, nem em pessoa negra racista, como dito durante o encontro reflexivo. Não é verdade que “*vem de casa mesmo, o racismo*”; ele vem de uma estrutura organizada econômica e politicamente por meio de instituições e ideologias. O fato de uma mãe negra referir-se ao seu filho como “*tição*” não confirma que a pessoa negra seja racista, porque a reprodução de um preconceito não faz dessa mãe uma participante da elite que estruturalmente mantém o racismo. Em relação ao aspecto econômico, especificamente, uma educadora o relacionou ao racismo:

eu trabalhei no S. C. R. e ele fica... é uma academia que fica em cima do... na cobertura do shopping XX, então o público lá, era público assim... academia de... era mil e duzentos reais a mensalidade, e é gente famosa lá, tem aquele [apresentador de programa de televisão Y] que treinava lá, tinha os filhos, a filha da [apresentadora de programa de televisão Z] que iam prá lá. E eu trabalhei com as crianças daquela época ali, naquele lugar, era criança de três a doze anos, e o que eu pude observar, fiquei um ano ali e eu não vi uma criança negra.

Trabalhar em um local frequentado pela elite paulistana e perceber que, ao longo de um ano, não apareceram nele crianças negras é uma evidência de que há uma estrutura econômica que mantém a lógica colonial: no Brasil, os ricos são brancos; os pobres são negros. Souza e Antero (2013) propõem a pergunta “Existe racismo no Brasil?” e, em vez de prontamente a responderem, sugerem que o próprio leitor o faça após o “Teste do pescoço”:

1. Andando pelas ruas, meta o pescoço dentro das joalherias e conte quantos negros/as são balonistas;
2. Vá em quaisquer escolas particulares, sobretudo as de ponta como; Objetivo, Dante Alighieri, entre outras, espiche o pescoço pra dentro das salas e conte quantos alunos negros/as há . Aproveite, conte quantos professores são negros/as e quantos estão varrendo o chão;
3. Vá em hospitais tipo Sírio Libanês, enfeie o pescoço nos quartos e conte quantos pacientes são negros, meta o pescoço a contar quantos negros médicos há, e aproveite para meter o pescoço nos corredores e conte quantos negros/as limpam o chão;
- [...] 8. Meta o pescoço nas cadeias, nos orfanatos, nas casas de correção para menores, conte quantos são brancos, é mais fácil (SOUZA; ANTERO, 2013, s. p.).

Freire (1996, p. 30) também pontua que o desvelamento do mundo se dá por meio de perguntas, como, por exemplo, “Por que não há lixões no coração dos bairros ricos e mesmo puramente remediados dos centros urbanos?”. A indagação, segundo o autor, é um modo de problematizar a realidade. Inversa à imobilidade, a busca por respostas mobiliza o corpo consciente.

Retomando a fala da educadora, há nela um questionamento: por que não há crianças negras em lugares como aquele? As ideologias de meritocracia, de racismo reverso, ou as que afirmam que “os próprios negros são racistas” não se sustentam quando a estrutura econômica e política do racismo é desvelada. Não há relativismo possível que dê conta de escamotear o racismo quando olhamos para a desigualdade econômica entre negros e brancos no Brasil.

Daí a importância de educadoras e educadores compreenderem as raízes que engendram os rastros do colonialismo em interfaces que moldam a estrutura social. O Estado, a estrutura político-econômica, as instituições... não são elementos abstratos, distantes. É preciso perceber que espaços como o CEI e o CCA compõem as instituições dessa estrutura que denunciamos aqui, e que as educadoras e educadores são agentes do Estado. Como tal, podem romper com as reproduções e naturalizações do racismo. O desocultamento do fenômeno pode possibilitar o desvelamento de outros ocultamentos, num movimento de transcendência de corpos conscientes (FREIRE, 1993/2008), engajados na resistência às formas estruturais do racismo e na luta para a transformação. Nessa direção, Almeida (p. 40, 2018) ressalta que a “[...] mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou o repúdio moral do racismo: depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas”.

5.4. A práxis educativa

As práticas antirracistas dependem da articulação constante da sociedade, já que o racismo se dá em seu cerne e se constitui estruturalmente. Entre as instituições sociais, a escola cumpre função importante na desconstrução da reprodução do racismo, inclusive como responsável pela valorização da diversidade. Assim, abordamos, nessa constelação, a práxis docente considerando os aspectos que a constituem: a formação docente, a prática pedagógica e a relação com as crianças e adolescentes.

Entendemos por práxis o movimento em espiral de reflexão crítica sobre a prática orientada pela teoria, a revisão da teoria e a teorização da prática. Nas palavras de Freire (1996), práxis é o movimento da *ação-reflexão-ação*. Nesse sentido, é interessante observar

que, após certo tempo de discussão e de relatos acerca da questão desencadeadora, as educadoras manifestaram a necessidade de refletir sobre a formação, especificando alguns temas, como preconceito, racismo e empoderamento:

A gente, como profissional, é importante que a gente tenha essa noção sobre o preconceito, sobre o racismo, sobre a luta do negro, pra que a gente possa empoderar e orientar as nossas crianças.

Este enunciado, em particular a expressão “A gente, como profissional”, revela a responsabilidade e especificidade do fazer docente, que o difere da docência como missão, vocação ou maternagem. Trata-se de uma atuação que envolve a responsabilidade pelo ensino-aprendizagem e pelo trato pedagógico dos saberes acumulados pela humanidade, que organiza e dá sentido aos conhecimentos, aos saberes dos educandos, atrelando-os aos saberes científicos e à problematização da realidade, que não perde de vista sua intencionalidade e que exige preparo técnico. A habilitação para tal prática profissional tem início na graduação, é aperfeiçoada no fazer docente e perdura por toda a vida profissional. É importante ter em vista a responsabilidade docente com o ensinar, como Freire (1993/2008, p. 11, grifo do autor) explica:

Recusar a identificação da figura da *professora* com a da *tia* não significa, de modo algum, diminuir ou menosprezar a figura da tia, da mesma forma como aceitar a identificação não traduz nenhuma valoração à tia. Significa, pelo contrário, retirar algo fundamental à professora: sua responsabilidade profissional de que faz parte a exigência política de sua formação permanente.

Dada a sua complexidade, o fazer docente exige formação continuada e permanente, a qual pode se dar tanto por meio da participação em seminários, em cursos de aperfeiçoamento, extensão e especialização, como por meio dos coletivos de estudo e grupos de discussão nas unidades educativas.

Como afirmou uma das educadoras, a escola é justamente “*o lugar ideal pra gente discutir sobre, acho que é o espaço ideal pra gente falar sobre a questão racial*”, isso porque é no trabalho pedagógico que a instituição se constrói como equipe pedagógica e reafirma seu compromisso coletivo. Nesse sentido, é importante tratarmos, com base na práxis freireana, de alguns elementos fundamentais, como dialogicidade, reflexão crítica sobre a prática, curiosidade, agir coletivo, relação com o outro e formação política, os quais se aproximam do pensar fenomenológico.

A dialogicidade é um dos principais instrumentos para o corpo consciente, por isso exige saber ouvir, saber falar, exige humildade, respeito e abertura às revisões das certezas. A relação dialógica requer do ser consciente de sua inconclusão, uma postura de humildade e

um olhar atento para o outro, que também traz conhecimentos; trata-se de reconhecer que sabemos e que precisamos saber mais, como Freire (1996, p. 135) explica:

Minha segurança se funda na convicção de que sei algo e de que ignoro algo a que se junta a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

No entendimento de Freire (1986), dialogar não é informar, comunicar; também não é uma conversa despretensiosa entre amigos. Por ser problematizador da realidade, o diálogo traz à tona contradições e problemas a serem respondidos. Apesar de, às vezes, causar algum desconforto, o diálogo possibilita a ampliação das relações dos sujeitos consigo mesmos, com os outros e com o mundo, para que se saibam produtores da história e da cultura.

A curiosidade espontânea, ingênuas, e os saberes da cotidianidade não precisam ser desconsiderados ou deslegitimados. É justamente pela intencionalidade do formador que ingenuidade e senso comum vão se transformando em saber crítico, e a curiosidade desarmada, em força que impulsiona a busca permanente, epistemológica, *metodologicamente rigorosa* (FREIRE, 1993/2001a). Para isso, faz-se necessária a construção de um clima dialógico:

Ainda que as coisas nunca sejam apenas seu clima mas elas mesmas em ação, podemos falar de um *clima dialógico*. É que há um diálogo invisível, prévio, em que não necessito de *inventar* perguntas ou fabricar respostas. Os educadores verdadeiramente democráticos não *estão – são* dialógicos. Uma de suas tarefas substantivas em nossa sociedade é gestar esse clima dialógico (FREIRE, 1993/2001a, p.81, grifo do autor).

Em relação ao grupo participante desta pesquisa, o clima dialógico foi facilitado porque já existia um percurso anterior de articulação e senso de comunidade expresso pela organização política. As pessoas que dele fazem parte trabalham, residem e lutam pelos direitos e melhorias no território. Tal organização política se dá por meio das associações de moradores das diversas vilas do bairro, nas quais as lideranças comunitárias organizam comissões e formam, politicamente, os grupos no sentido de levá-los a compreender as dificuldades que envolvem a busca por políticas públicas, as quais responderão às necessidades emergenciais de sobrevivência e dignidade humana. O clima dialógico permitiu que a discussão ocorrida no encontro reflexivo fluísse de modo tão acolhedor, que as participantes se sentiram à vontade para admitir suas fragilidades em vez de escamoteá-las: “A

gente deveria aprofundar mais neste assunto, pra fazer um trabalho de qualidade pra nossas crianças”.

Freire (1996) observa que à tarefa docente é imprescindível o “pensar certo”, que não é entendido como algo dogmático; ele passa do pensar ingênuo e naturalizante para o pensar ético-político, por essa razão,

[...] na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática (FREIRE, 1996, p.39).

Da perspectiva freireana, a práxis mediada pelo diálogo tem como intenção a apropriação dos saberes técnicos e científicos atrelados à prática social, de modo que se dê a transformação pedagógica, ética e política (FREIRE, 2001b; SANTIAGO; BATISTA NETO, 2016). Assim também ocorreu no encontro reflexivo que envolveu o debate sobre a corporeidade negra: as educadoras foram provocadas a olhar para uma comunidade majoritariamente negra, e a cada relato de suas vivências, aperceberem-se da necessidade de conhecer mais os assuntos imprescindíveis para se compreender a função da instituição educativa em relação à formação do corpo consciente negro: “*É importante que a gente tenha essa noção sobre o preconceito, sobre o racismo, sobre a luta do negro*”.

Para que se possa orientar, empoderar e formar os educandos, é importante admitir a necessidade de conhecer mais as questões relacionadas ao corpo negro. A educadora fala da importância da compreensão do que é preconceito, do que é racismo, da história da luta da população negra, para que o silenciamento e a rejeição sejam transformados em possibilidades. A retomada da luta e as intervenções políticas que o movimento negro realizou e realiza, priorizaram e priorizam, como pautas que foram se transformando em avanços legais e em conquistas, constituem conhecimentos que pertencem a educadoras, educadores, crianças e adolescentes dos equipamentos. Nesse sentido, podemos destacar que

[...] a criação da Secretaria Especial de Promoção da Igualdade Racial (Sepir); a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08; a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004) e, em decorrência, do 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 (2009); a aprovação do Estatuto da Igualdade Racial (2010); a implementação de políticas de ações afirmativas na modalidade cotas nas universidades públicas brasileiras; e a aprovação, de maneira unânime (2012), da constitucionalidade das ações afirmativas pelo Supremo Tribunal Federal – STF (CARVALHO, 2018, p. 213).

A fala da educadora se estende para o grupo (“*a gente*”), sugerindo que é compromisso de toda a comunidade educativa se debruçar sobre o tema para que se tenha ao menos “*uma noção*” dele. Por se tratar de instituições educativas, entendemos que educadoras e educadores podem, mais do que ter uma noção, construir um conhecimento valioso por meio da leitura de publicações científicas, livros e dispositivos legais, como a Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e a Lei nº 11.645/08 (BRASIL, 2008a). Há uma vasta literatura, composta por documentos oficiais e institucionais, no âmbito público e privado, que aborda a história e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil (BRASIL, 2014; SILVA JÚNIOR; BENTO; CARVALHO, 2012), pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2005). Esses saberes são alicerces para planejar ações que valorizem a diversidade étnico-racial e superem o currículo em que predominam as raízes europeias.

Por meio da reflexão crítica sobre a ação, as educadoras vão planejando o *quefazer*:

Mas eu acredito que nós devemos, é... como educadores ter mais formações sobre isso, porque às vezes, a gente pode formar as nossas crianças, a gente precisa também expandir pra família.

No processo de ser como corpo consciente, o fazer pedagógico qualifica-se como fazer político e rompe com tudo que afasta, exclui e opõe, pois é “[...] parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36). O *quefazer* docente baseado na reflexão sobre a prática pedagógica deve buscar sempre uma fundamentação teórica, um conhecimento científico, cuja aplicação não pode se dar mecanicamente na prática. Como explicam Fiorentini, Souza Jr. e Melo (1998, p. 319), o

[...] saber do professor [...] não reside em saber aplicar o conhecimento teórico ou científico, mas sim, saber negá-lo, isto é, não aplicar pura e simplesmente este conhecimento, mas transformá-lo em saber complexo e articulado ao contexto em que ele é trabalhado/produzido.

A dialogicidade na formação docente permite aproximar, ampliar ou até mesmo discordar daquilo que é inviável como ação pedagógica em uma realidade específica.

Além do diálogo, dimensão relacional, é preciso criar condições concretas para que a formação permanente ocorra. Assim, levando-se em conta que a educação é um campo profissional majoritariamente feminino, não é possível desconsiderar as jornadas duplas e triplas impostas às mulheres em nossa sociedade patriarcal. Os tempos e espaços para a

formação docente devem ser organizados no âmbito da jornada de trabalho. Por isso a importância de que um terço da jornada seja dedicado ao planejamento das ações pedagógicas e aos estudos coletivos (BRASIL, 2008c). Quando nos referimos à formação docente permanente, defendemos que esta seja *remunerada* e que ocorra *em serviço*, e não no tempo de descanso (ou de trabalho doméstico) das trabalhadoras em educação.

Além de defendermos a formação permanente como inerente à função de educar, devemos destacar a importância de se qualificar a formação inicial. As fragilidades da formação inicial de trabalhadoras e trabalhadores da educação não é obra do acaso ou da “má vontade política”, como se diz no senso comum. Segundo Freitas (2014), o sucateamento da formação inicial é fruto de um projeto político intencionado, que vem acompanhado de mudanças, principalmente na produtividade exercida pela classe trabalhadora, impostas por um conjunto de reformas.

Entre as várias intenções de reforma da educação está a formação inicial, relacionada diretamente às políticas neoliberais, que envolvem currículo mínimo, certificação nacional, concorrência entre escolas, padronização da formação de professores por meio de uma base nacional e até mesmo exame nacional do magistério para progressão na carreira. Tudo equacionado para responder ao lucro. A nossa luta pela educação de qualidade se faz presente na explicitação desse projeto, que tem na desprofissionalização um meio de atingir seus interesses.

Por fim, a reflexão sobre a ação (formação) não se completa sem seu par dialético (STRECK, 2011) que constitui a práxis: a prática.

Uma das educadoras antecipa a discussão a respeito do planejamento da prática político-pedagógica no enunciado “*Como que a gente pode fazer isso?*”. Ao compreendermos a necessidade de inserção da corporeidade negra no PPPP, entendemos que a expressão “Como fazer” revela a preocupação com a coerência entre o dizer e o agir, expressa por duas educadoras:

chegou a hora de nós oh, fazermos um up também para cultura negra, sabe. Introduzir vídeos, introduzir história né, começar realmente a não ter vergonha, a não ter medo de quebrar a cara e falar, né porque, às vezes a gente que não fala, é porque a gente não tem conhecimento de causa, né aí a gente...

como que a gente pode pensar em alguma coisa ou construir algo pra essas crianças, que valorizem a identidade deles, que é tão complexo, onde só tem coisas mais europeias, coisas mais brancas.

O enunciado “*chegou a hora de nós fazermos*” expressa a tomada de decisão e o chamamento à ação coletiva no sentido de organizar ações que contemplam a cultura negra como direito das educandas e educandos em sua formação. É importante observar que são

expostos os sentimentos de vergonha e medo de dialogar sobre um tema que pode gerar algum desconforto, este em virtude do pouco conhecimento sobre a diversidade e da falta de profundidade em relação a assuntos que se articulam em torno do tema “corporeidade negra”. A educadora revela os imaginários que se sustentam sobre preconceitos e o anúncio de como mudar a realidade.

A luta dos movimentos negros tem alcançado maior visibilidade na última década, sobretudo em razão da efetivação de políticas públicas de enfrentamento do racismo em suas diferentes expressões. No que se refere à educação, trata-se de um campo de disputa política em que há um contramovimento que associa as políticas afirmativas a privilégios, vitimização da população negra, partidarismo, esquerdismo ou doutrinação política nas escolas. Esses movimentos reacionários têm encorajado a denúncia de práticas docentes que se posicionam de forma crítica, consequentemente, têm ameaçado educadoras e educadores. Quando não há a apropriação dos saberes pertinentes à educação antirracista, os profissionais de educação podem sentir desconforto em tratar abertamente do tema. Nesse sentido, outra educadora, pensando junto sobre *Como fazer*, acrescenta: “*e quando chega pra nós, nós temos que fazer um... todo um trabalho, até junto com as crianças*”.

Há a consciência de que na relação docente-conhecimento-discente, “junto com as crianças”, a práxis se efetiva. O planejamento das ações deve ocorrer com base nos saberes das educandas e educandos, o que exige a escuta atenta, por parte de educadoras e educadores, tanto do que é expresso por palavras como o que é expresso pelo silêncio, pela timidez, pelos gestos. Para Freire (1996, p. 119), o aprender a falar com o outro emerge na escuta:

Escutar é obviamente algo que vai mais além da possibilidade auditiva de cada um, Escutar, no sentido aqui discutido, significa a disponibilidade permanente por parte do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto do outro, as diferenças do outro.

A educadora propõe que sejam incluídos materiais didáticos, como literatura e filmes de produção e elenco negro, nas atividades pedagógicas cotidianas. Além de apresentá-los as educandas e educandos, é preciso suscitar discussões sobre os conteúdos que emergem desses materiais. Nessa direção, a roda de conversa é uma atividade que pode fazer parte da rotina escolar como espaço de escuta e fala, mediado pela educadora ou educador, que devem ter claros os objetivos da ação pedagógica. Um exemplo de uma proposta de roda de conversa é partir de uma notícia que chamou a atenção sobre algo que afetou o país ou um assunto que surgiu durante a aula ou no intervalo. É por meio da escuta atenta que educadoras e

educadores devem planejar as ações a fim de despertar a curiosidade nas crianças e adolescentes.

O *Como fazer* tem como intencionalidade problematizar a realidade no intuito de desvelar o racismo estrutural e afirmar as potencialidades, o empoderamento, o trato com a subjetividade do corpo negro. Como mencionado anteriormente, a subjetividade formada pela autoimagem carrega, muitas vezes, a introjeção de estereótipos, bem como distorções e negações, o que Munanga (2019b, p.35) trata como “tentativas de assimilação dos valores do branco”. Envolvida na busca coletiva do *Como fazer*, uma das educadoras do CCA narra uma experiência bem-sucedida:

Em 2017 a gente fez um trabalho no CCA, sobre a valorização da mulher, do cabelo, empoderando as meninas [...]

Hoje a Dandara é aquela pessoa que [...] ela fala que o cabelo dela é lindo, e ela deixa todo solto, então precisou de alguém pra mediar e mostrar pra ela, que ela é bonita daquele jeito!

No enunciado “*precisou de alguém para mediar e mostrar*”, está expressa a decisão de se responsabilizar como profissional da educação, reforçada pela seguinte manifestação:

E aí que eu acho muito importante a mediação, de nós como educadores, como pessoas, profissionais da educação. Porque a gente tem que conscientizar essa geração, sobre empoderar

É função de quem educa ensinar a educandas e educandos uma nova forma de olhar para seus corpos, sem as distorções coloniais. Dizer que “*Hoje a Dandara é...*” afirma mudança e reafirma que a realidade é passível de mudança, a qual não ocorre naturalmente; é “*preciso alguém para mediar e mostrar*”, alguém que decida romper com a suposta neutralidade e com o fatalismo, e se posicione como agente de transformação: “*a gente precisa construir a identidade dessas crianças*”.

Esse depoimento levou outras educadoras a narrarem suas experiências valendo-se do relato de preconceito sofrido por uma adolescente atendida no CCA. A inferiorização da pessoa negra pela estética colonial foi tratada por Gomes (2003a), em um estudo sobre educação, identidade negra e formação de professores. A autora verificou que os salões de beleza étnicos são lugares formativos que contribuem para ampliar saberes relacionados ao corpo negro e sua estética; saberes que devem ser incluídos nos currículos escolares. Para além dos julgamentos que assolam, fiscalizam e controlam o ser negro, a autora propõe:

Destacar a existência de uma positividade nas práticas do negro diante do cabelo, hoje, quer seja trançando, implantando ou alisando-o, pode ser um interessante exercício intelectual que nos afasta das análises que primam pelo olhar da introjeção do branqueamento. Poderemos resgatar e encontrar muitas semelhanças entre algumas técnicas de manipulação do cabelo realizadas pelos negros contemporâneos e aquelas que eram desenvolvidas pelos nossos ancestrais africanos, a despeito do

tempo e das mudanças tecnológicas. Esse processo pode ser visto como a presença de aspectos inconscientes, como formas simbólicas de pensar o corpo oriundas das diversas etnias africanas das quais somos herdeiros e que não se perderam totalmente na experiência da diáspora (GOMES, 2005b, p. 174).

Percorrer o caminho antropológico da estética do cabelo é se aproximar de uma ampla territorialidade cultural e étnica formada pelas representações sociais, que implica a força simbólica decorrente de uma dimensão da cultura negra (GOMES, 2002; 2003a 2003b; 2005a; 2005b; SILVA, 2016).

Outra educadora alerta o grupo de que a inclusão da temática da negritude na prática político-pedagógica, ao desvelar a realidade na denúncia dos processos históricos, não pode colaborar com as narrativas que apresentam o corpo negro como passivo e fraco:

a sociedade mostra o lado negativo, que o negro foi escravo, que o negro foi discriminado, não sei o que... E a gente tem que mostrar o lado positivo de ser negro, pra que eles tenham orgulho de ser negro.

“Pensa certo” (FREIRE, 1996) a educadora por entender que a prática educativa tem uma dimensão ética e estética e que faz parte de sua função dizer à menina “*que ela é bonita*”. A construção positiva da autoimagem requer um compromisso coletivo para incluir também a *força* dos movimentos negros, dos quilombos urbanos e rurais, da resistência dos terreiros que conservam e ressignificam na diáspora a identidade negra (GOMES, 2012).

Constitui o empoderamento tanto afirmar a beleza do nariz, dos lábios e da pele negra, como testemunhar as diversas batalhas do povo negro ao longo da história. Conhecer no próprio território as associações de bairro e coletivos de mulheres para dialogar com esses espaços que mantêm viva a cultura afro-brasileira, ouvir pais e mães de santo é se apropriar da diversidade de saberes e colaborar para a construção do senso de pertencimento.

A positividade está refletida na resistência disseminada pelos quilombos mediante as múltiplas estratégias políticas, religiosas e culturais (a capoeira, a linguagem, a diversidade culinária, as artes plásticas, as festas religiosas, o samba, o jongo, o *break*, o *hip-hop*, o *zouk*, a *salsa* e tantas outras manifestações africanas que foram adquirindo novas formas na diáspora pela articulação de diferentes grupos étnicos). A denúncia dos processos de colonização e de escravização vividos deve realçar a participação do povo negro na construção da nação, tanto no passado como no presente. Desvelar a desigualdade social como produção histórica e humana, bem como os constantes confrontos e o inconformismo da população negra, compõe problematizações que provocam a conscientização de educandas e educandos.

Outra questão central a compor o planejamento das ações pedagógicas é a busca de produções científicas negras da Antiguidade até a contemporaneidade. Muitos dos conteúdos

apresentados pelas instituições educativas como sendo de origem europeia foram, na verdade, apropriados pelos colonizadores. Trata-se do desafio de pesquisar os conhecimentos científicos advindos das civilizações africanas, como as “contribuições do Egito para ciência e filosofia ocidentais; as universidades africanas Timbuktu, Gao, Djene que floresciam no século XVI; as tecnologias de agricultura, de beneficiamento de cultivos [...]” (BRASIL, 2005, p. 22). Saberes técnicos, como mineração, metalurgia, construção civil, marcenaria, sapataria, pecuária, têm sua gênese na África. Conhecer a produção científica, artística e literária produzida historicamente reforça a representatividade positiva da pessoa negra, o que encontra consonância nas determinações inseridas nas Diretrizes Curriculares Nacionais:

O ensino de História e de Cultura Afro-Brasileira, se fará por meios, inclusive, a realização de projetos de diferentes naturezas, no decorrer do ano letivo, com vistas à divulgação e estudo da participação dos africanos e de seus descendentes em episódios da história do Brasil, na construção econômica, social e cultural da nação, destacando-se a atuação de negros em diferentes áreas do conhecimento, de atuação profissional, de criação tecnológica e artística, de luta social (tais como: Zumbi, Luiza Nahim, Aleijadinho, Padre Maurício, Luiz Gama, Cruz e Souza, João Cândido, André de Barros, Edison Carneiro, Lélia González, Beatriz Nascimento, Milton Santos, Guerreiro Ramos, Clóvis Moura, Abdias Nascimento, Henrique Antunes Cunha, Tereza Santos, Emmanuel Araújo, Cuti, Alzira Rufino, Inaicyra Falcão dos Santos, entre outros) (BRASIL, 2005, p. 22).

O compromisso é anunciado como posicionamento político – “*Então, nós as pedagogas temos que mudar isso na educação infantil*” – diante do reconhecimento da mudança e da responsabilidade em relação às questões étnico-raciais colocadas em evidência na formação da identidade negra no contexto da educação infantil. Nesse sentido, nas Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil estão elencadas intenções pedagógicas que “possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade” (BRASIL, 2009)

Observada a necessidade de mais implementações pedagógicas sobre a cultura afro-brasileira nas instituições educativas, as intencionalidades voltadas aos saberes de matriz africana constituem guias para pensarmos as infâncias, o tempo-espacô e as parcerias com a família, bem como para refletirmos sobre os conhecimentos e experiências dos diferentes segmentos:

Não se trata de uma postura individual, mas de uma prática coletiva. Sendo assim, as instituições que ofertam a educação infantil deverão analisar criticamente, sob a perspectiva da diversidade, o material didático selecionado, os brinquedos, a ornamentação das salas, as brincadeiras, as cantigas, a relação entre os professores e as crianças, e entre as próprias crianças, e indagar: as crianças têm sido pedagogicamente tratadas de forma digna? A presença negra – componente importante da nossa formação social e histórica – se faz presente na educação das crianças de 0 a 3 e de 4 a 5 anos? Como? (BRASIL, 2014, p. 15).

Justamente por não se tratar da defesa de posturas individuais, o fazer político-pedagógico requer que se compreenda que a consciência crítica não pode ser voluntarista. Durante o encontro, uma educadora ressaltou a necessidade de haver literatura e filmes com personagens e histórias negras nas práticas pedagógicas cotidianas. Entretanto, o diálogo evoluiu para a problematização sobre a possibilidade de se fazer isso, levando-se em conta as condições concretas dos CEI e do CCA:

[...] alguém falou dos materiais pedagógicos. A gente sabe que não tem essa roupagem, tudo que a gente tem é mais voltado pro... a questão europeia.

Como solução, outra educadora propôs que o próprio grupo produzisse esses materiais:

Acho que falta uma reflexão do professor e no material de apoio também pra trabalhar, porque falta livros de literatura negra, falta livro de história infantil. E nós professores não produzimos isso, porque a gente poderia produzir o material, é um apoio. Ah, tô vendo que só tem livros das princesas. Ela é branca, ela é ruiva, tem japonesa, tem todas as cores, mas não tem a negra. É difícil ter, então nós não produzimos o material de apoio, então falta uma pedagogia mais consciente.

Freire (2001) classifica como idealista e ingênuo a decisão de agir para transformar a realidade que desconsidera as condições reais que limitam a prática, porque a eficácia da prática não depende apenas da vontade e da coragem dos envolvidos. A *pedagogia mais consciente* dirige a crítica não apenas para a própria prática a ser mudada, mas também para a necessidade de exigir do poder público as condições para que a mudança se efetive. De nosso ponto de vista, para que educandas e educandos se vejam representados nos materiais pedagógicos, é preciso pensar que esses materiais tenham boa qualidade, que sejam bonitos, que haja um cuidado com a estética. Nessa direção, destacamos a manifestação de uma das educadoras sobre a falta de materiais com personagens negros: “[...] *livro didático não tem, as bonecas mais bonitas são brancas*”.

Uma coisa é dizer que a boneca branca é mais bonita porque é branca. Outra coisa é dizer que as bonecas pretas não são tão bem feitas como as bonecas brancas. Trata-se de uma questão muito importante: Chegam às instituições educativas bonecas brancas e pretas com a mesma qualidade, ambas bonitas? A observação da educadora sobre a qualidade dos materiais pedagógicos nos remeteu a uma experiência pessoal. Participamos, há alguns anos, de uma formação docente em que foram apresentadas como alternativa às bonecas brancas industrializadas, bonecas artesanais de tecido preto de má qualidade, com olhos e bocas

desproporcionais e mal feitos. Aquela não poderia ser uma boa referência de beleza para as crianças, provavelmente seria um objeto de rejeição, e não de identificação.

É verdade que os materiais pedagógicos podem ser produzidos com boa qualidade por educadoras e educadores, mas como prática política, é preciso dizer que o tempo dessa produção deve ser remunerado, e os materiais utilizados devem ser financiados pelo poder público. Que devem ser materiais de boa qualidade. Caso a opção seja pela compra desses objetos, que não seja feita por educadoras e educadores com os próprios recursos. Falar de materiais pedagógicos é promover a discussão sobre financiamento da Educação, sobre investimento da esfera pública na formação de educandas e educandos. Tanto a instituição educativa é política, quanto a prática política fora da instituição é prática educativa, como nos explica Freire (1993/2001, p. 12):

O corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente. Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias. Nem a consciência é a fazedora arbitrária do mundo, da objetividade, nem dele puro reflexo.

Como discutimos no presente capítulo, a construção social do ser negro inferiorizado serviu de estratégia simbólica para o silenciamento da identidade negra (MUNANGA, 2019b). Esse silenciamento contribuiu para a exclusão de pessoas negras da participação política, assim como das decisões econômicas, evidenciando a ausência de uma identidade política. A práxis libertadora não pode pensar a prática educativa de forma idealista e fechada apenas na instituição educativa; deve buscar o fortalecimento de uma luta coletiva para que, com os demais oprimidos, transformados como corpos conscientes, consigam juntos avançar na superação da lógica de um sistema que reforça as desigualdades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“E quando ouvir o silêncio sorridente de São Paulo
 diante da chacina
 111 presos indefesos
 Mas presos são quase todos pretos
 Ou quase pretos
 Ou quase brancos quase pretos de tão pobres
 E pobres são como podres
 E todos sabem como se tratam os pretos”*
 Gilberto Gil

No momento em que estas palavras finais são escritas, atravessamos nossa pior crise sanitária dos últimos anos: a pandemia por Covid-19. A doença deixou nua a desigualdade social entre brancos e negros neste país. Em São Paulo, por exemplo, a maior parte de recuperados da doença são moradores dos bairros centrais, sabidamente de população branca em sua maioria. No dia cinco de maio, em plena curva ascendente, longe de alcançar seu pico, o presidente da empresa XP (MOURA, 2020) declarou que a doença estava em remissão já que a elite estava fora de perigo e os contágios se tornaram maiores nos bairros periféricos. Vidas negras, para a elite branca brasileira, não importam.

Passados mais de 30 dias dessa declaração, hoje, 18 de junho de 2020, chegamos ao triste número de 47.748 mortes de brasileiros. Desses, 66% são pessoas pobres, com renda mensal de até três salários-mínimos (MEDIDASP, 2020). Mesmo entre jovens sem doenças pré-existentes, a taxa de mortalidade é de um jovem de classe alta para 52 jovens pobres. O estudo não apresenta o recorte de raça/etnia porque nos dados obtidos não constava tal declaração, mas sabemos que a população negra brasileira é majoritariamente pobre, logo, é a que mais tem morrido durante a pandemia.

Nos dois anos dedicados à escrita da presente pesquisa, diversas vidas negras foram ceifadas pela violência policial: George Floyd, nos Estados Unidos; João Pedro, Guilherme e mais centenas de jovens, no Brasil, entram para os números do genocídio do povo negro no Brasil. Como expresso na epígrafe acima: “todos sabem como se tratam os pretos”.

Além da relevância social que entendemos ter este estudo, seu intuito é contribuir para o desenvolvimento de discussões não só a partir de muitos autores do campo dos estudos raciais com legitimidade para discutir o tema, como metodologicamente a partir do pensamento fenomenológico que é, por sua vez, no campo da fenomenologia, abordagem de tradição eurocêntrica. Há pelo menos duas possibilidades: por ser reconhecidamente branca, adotar uma postura sectária e rejeitar todo o conjunto de conhecimentos científicos

produzidos por essa abordagem ou, justamente pela riqueza de conhecimentos acumulados, “enegrecer” a fenomenologia. Decidimos pela segunda opção.

A temática do corpo pode ser compreendida com base em múltiplas interpretações, considerando-se as mais diversas culturas e cosmovisões dos diversos povos e etnias pelo mundo. Nos diferentes desdobramentos filosóficos na perspectiva ocidental acerca do corpo, vimos, de um lado, a concepção de corpo dicotômico e racional e, de outro, a concepção monista, que entende o corpo como substância única. Vimos também a concepção de corpo dócil, disciplinado, controlado e a serviço das estruturas de poder, até chegarmos à corporeidade existencial de um corpo-próprio.

Diante das diferentes concepções acerca do corpo, uma indagação nos acompanhou durante a produção da pesquisa: Como estudar o corpo-próprio negro segundo a perspectiva do homem branco?

No campo da fenomenologia, o corpo negro na educação é um tema pouco estudado e pesquisado, como verificamos por meio da revisão de literatura apresentada no Capítulo 2. Quando o tema é o fenômeno situado da corporeidade, a referência ontológica do ser é voltada para existência branca europeia, envolvendo características sociais, históricas, políticas e culturais dessa população. Das importantes contribuições de Merleau-Ponty (1945/2018), avançamos com Fanon na problematização de que não é possível falar em corpo de forma universalista, tendo o homem branco ocidental, racionalista, como seu fundamento: “[...] Jean-Paul Sartre esqueceu que o negro sofre em seu corpo de outro modo que o branco. Entre o branco e eu, há irremediavelmente uma relação de transcendência” (FANON, 1952/2008, p. 124).

Caminhar pelo universo do corpo negro é se deparar com o entendimento de Ser a partir da exclusão, do não ser. Transcender desse lugar de objeto para “sujeito”, para a existência, requer um processo de desprendimento do complexo de inferioridade, requer a “conscientização”. Enquanto se discute o corpo-próprio como universal, tendo por base o homem branco europeu, as pessoas negras sentem-se “sem corpo”, uma vez que não se identificam com o modelo imposto.

É justamente por se enxergar como universal, que o homem branco cria a ideologia de raça para identificar “o outro”. Rotular o humano em “raças” como condição biológica inferior foi estratégia da colonização para homogeneizar grupos étnicos negros diversos, designando-os como inferiores, coisificados, para, assim, justificar atrocidades, negação e segregação das diferentes etnias africanas sequestradas. Apesar de compreendermos que do ponto de vista biológico só é possível falar em uma única raça, a raça humana, as discussões

contemporâneas mantêm o termo como entendimento sociológico e político para analisar e denunciar o racismo e os elementos que o fundamentam.

Nas palavras de Kilomba (2019, p.56, grifo nosso): “No racismo, corpos negros são construídos como *corpos impróprios*, como corpos que estão “*fora do lugar*”, e por essa razão, corpos que não podem pertencer [...]. É na teoria de Paulo Freire, homem latino, brasileiro, nordestino, de origem econômico-social pobre, que encontramos a concepção de corpo coerente com nossa posição questionadora dos processos de opressão sobre o corpo negro: é percebendo-se como corpo consciente, integral, que sente, pensa e age no mundo como *ser histórico*, que o corpo negro rompe com as assimilações heterônomas eurocentradas e com as visões naturalizantes das desigualdades para assumir-se como existência consciente do seu poder de transformação da realidade no encontro em comunhão, poder a que Freire e Shor (1986) se referem como empoderamento coletivo.

Se de um lado o corpo negro se constitui em meio às experiências de exclusão, de outro, se refaz pela resistência e luta pela liberdade, expressão esta que, longe de ser romantização ou idealismo, vem se fazendo verdadeira desde a diáspora até a atualidade. A existência negra é ressignificada quando acompanhamos a trajetória dos movimentos negros na luta e na conquista de políticas públicas, como direito à educação, moradia, trabalho, saúde e reconhecimento da identidade étnico-racial.

As instituições educativas, da educação infantil (às quais educandas e educandos têm chegado cada vez mais cedo, como é o caso dos bebês recém-nascidos nos Centros de Educação Infantil) até o ensino superior, são lugares de incontestável importância para a constituição da identidade negra e amplo conhecimento da cultura negra.

A análise que empreendemos revelou que num território com população majoritariamente negra, a educação formal e não formal são espaços fundamentais para a problematização da realidade e para o empoderamento coletivo por meio da ampliação do conhecimento sobre a cultura africana e afro-brasileira. Ainda que os saberes que emergiram durante o primeiro encontro reflexivo já venham sendo difundidos em livros e produções científicas de diferentes abordagens, em fóruns educacionais e nos movimentos negros, e sejam objeto de discussões, principalmente após a promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, percebemos a urgência de se planejar momentos formativos para contemplar as questões étnico-raciais, especialmente aquelas que permeiam o universo da negritude.

A pessoa que passa pela vivência da invisibilidade de seu povo e de sua cultura no currículo escolar e a pessoa que passa pela vivência de estar representada em diferentes personalidades históricas e tendo sua cultura como norma, como central, terão,

necessariamente, experiências distintas com a educação escolar. A fim de diminuir essa desigualdade no tratamento de estudantes negros e de não negros faz-se necessária a inserção do corpo consciente negro no PPPP. Em se tratando da educação sobre, para e com o corpo negro, é imprescindível uma práxis que não trate o tema da negritude de forma estanque, apenas em datas comemorativas ou em projetos específicos. Tal como o corpo negro está presente em toda a história da humanidade, deve estar presente em todas as ações pedagógicas, durante todo o ano, verdadeiramente incluído, integrado e vivo no ambiente educativo. Compreender isso é fundamental para a construção de um PPPP inclusivo e antirracista.

A experiência de reconstruir um PPPP permitiu-nos alimentar a esperança de que é possível ir além da simples constatação de que a realidade precisa ser mudada; ela nos permitiu pensar em possibilidades, ainda que modestas, para começar a transformação coletiva. O PPPP é o *Como fazer* necessário a essa mudança.

Daí a importância de educadores, pela natureza ética de sua função, se posicionarem também a favor da ética e da vida. Ainda colhemos, nesta quinta-feira de outono em que encerro este trabalho, as consequências do racismo estrutural. Estrutura que é fruto da ação humana, por isso passível de transformação pela ação humana, pelo agir dos corpos conscientes negros como seres de direito e de outros corpos conscientes que, também oprimidos, lutam em comunhão por outra realidade possível. Como Freire (2001, p. 87) sabidamente observa, “É imperioso mantermos a esperança mesmo quando a aspereza da realidade sugira o contrário”. Essa é a esperança que nos move.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, M. **Violências nas escolas**. São Paulo: FLACSO, 2015. Disponível em: <http://flacso.org.br/files/2015/08/Violencias-nas-Escolas.pdf>. Acesso em: 1º jan. 2020.

ABRAMOVAY, M.; RUA, M. G. **Violências nas escolas**. Brasília: Unesco, Coordenação DST/AIDS do Ministério da Saúde, Secretaria de Estado dos Direitos Humanos do Ministério da Justiça, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2002.

ADICHIE, C. N. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

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

AMARAL, M. G. T; SANTOS, V. S. Capoeira, herdeira da diáspora negra do Atlântico: de arte criminalizada a instrumento de educação e cidadania. **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 54-73, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00054.pdf>. Acesso em: 15 jul. 2019.

ARRUDA, E. O. **Fenomenologia hermenêutica e a cultura afro-brasileira: religião, capoeira, cosmovisão africana e práxis étnico-racial**. In: CONVENTO INTERNACIONAL, 19, set.-dez. 2015. Cemoroc-Feusp / IJI - Univ. do Porto. Disponível em: <https://pt.scribd.com/document/325411550/Fenomenologia-hermeneutica-e-a-cultura-afro-brasileira-Religiao-capoeira-cosmovisao-africana-e-praxis-etnico-racial>. Acesso em: 7 jul. 2020.

BANCO MUNDIAL. **Población total**. 2018. Disponível em: <https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL>. Acesso em: 5 jun. 2020.

BAPTISTA, M. T. D. S.; NOGUCHI, N. F. C.; CALIL, S. D. B. W. A pesquisa interventiva na psicologia: análise de três experiências. **Psicol. Am. Lat.**, México, n. 7, ago. 2006. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2006000300014&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 4 set. 2019.

BARROS, S. P. A. Graciliano Fontino Lordão: um professor ‘de côr’ na Paraíba do Norte. **Rev. Bras. Hist. Educ**, v. 18, n. 33, p. 1-26, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbhe/v18/2238-0094-rbhe-18-e033>. Acesso em 19 de jul. de 2019.

BENTO, M. A. S. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BICUDO, M. A. V; ESPÓSITO, V. H. C. **Joel Martins... um seminário avançado em fenomenologia**. São Paulo: Educ, 1997.

BRANDÃO, C. R. Pesquisar-Participar. In: BRANDÃO, C. R. (Org.) **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. MEC. 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 23 dez. 2019.

_____. Ministério da Educação. **Sistema de Avaliação da Educação Básica: Avaliação Nacional de Alfabetização**, edição 2016. Brasília: INEP, 2017. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=75181-resultados-ana-2016-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil**. MEC. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC/SECADI/ UFSCar, 2014.

_____. Decreto n. 7.611, de 17 de dezembro de 2011. **Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Resolução n. 5, de 17 de dezembro de 2009. Brasília: MEC, SEDUC, 2009. **Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Disponível em: http://www.seduc.ro.gov.br/portal/legislacao/RESCNE005_2009.pdf. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. Lei n. 11.645, de 10 de março de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. 2008a. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm. Acesso em: 19 fev. 2019.

_____. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. **Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. 2008b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Decreto/D6571.htm. Acesso em: 25 maio 2019.

_____. Lei n. 11.738, de 16 de julho de 2008. **Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica**. 2008c. Disponível em: https://legislacao.presidencia.gov.br/ficha/?/legisla/legislacao.nsf/Viw_Identificacao/lei%2011.738-2008&OpenDocument. Acesso em: 5 jun. 2020.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: UNESCO/ MEC, 2005.

_____. Lei n. 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”**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 12 fev. 2019.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Brasília: MEC/SEF/COEJA, 2000.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental.** Brasília: Ministério da Educação. MEC/SEF, 1997.

_____. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm. Acesso em: 11 fev. 2019.

BRASIL ECONÔMICO. Empresário acusa Caixa de racismo e é expulso após levar gravata de PM. **IG Economia**, 26 fev. 2019. Disponível em: <https://economia.ig.com.br/2019-02-26/caixa-economica-empresario.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

CANAL PRETO. **Entenda o que é racismo estrutural.** 21 fev. 2019. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lryL8ZAMq-E>. Acesso em: 2 fev. de 2019.

CÂNDIDO, M. Deputadas negras barradas por seguranças planejam projeto sobre racismo. **UOL**, 10 abr. 2019. Disponível em: <https://www.uol.com.br/universa/noticias/redacao/2019/04/10/deputadas-negras-barradas-segurancas-planejam-projeto-sobre-racismo.htm>. Acesso em: 13 abr. de 2019.

CARMO, P. S. **Merleau-Ponty: uma introdução.** 2. ed. São Paulo: Educ, 2011.

CARVALHO, M. P. História da educação da população negra: o estado da arte sobre educação e relações étnico-raciais (2003-2014). **Educ. rev.** [online], v. 34, n. 69, p. 211-230, 2018. Disponível: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602018000300211&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 20 out. 2018.

CHAUÍ, M. **Convite à Filosofia.** 2. ed. São Paulo: Ática, 1995.

COSTA, J. F. Da cor ao corpo: a violência do racismo. Prefácio. In: SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2 ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

CRITELLI, D. M. Método: revelação e ocultamento. In: CABRAL, E. B. et al. **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática:** experimentações em psicologia. Curitiba: CRV, 2019.

_____. **Analítica do sentido:** uma aproximação e interpretação do real de orientação fenomenológica. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CRUZ, J. R. C.; MARTINS, P. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. In: REUNIÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA, n. 31, p.1-24, 12 dez. 2018. Brasília. Disponível em: <https://www.31rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic>. Acesso em: 25 fev. 2020.

CUNHA, M. S; BRAGA, A. S.; SIMÕES JUNIOR, R. A experiência de ser negro no ambiente escolar. **Ideação. Revista do Centro de Educação, Letras e Saúde da Unioeste – Campos de Foz de Iguaçu**, v. 16, n. 2, p. 48-67, 2º sem. 2014. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/10572/8071>. Acesso em: 20 jun. 2019.

DJOKIC, A. **Colorismo**: o que é, como funciona. 2015. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/colorismo-o-que-e-como-funciona/>. Acesso em: 1º mar. 2020.

ESPINOZA, B. **Ética**. Trad. Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, A. M. D.; BARROS, E. C. F.; ALMEIDA, G. R. L. L. Projeto Político-Pedagógico-Participativo: uma proposta desenhada do/no coletivo. **Temas em Educação**, João Pessoa, v. 25, n. 2, p. 22-35, jul.-ago. 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rteo/article/view/34085/17879>. Acesso em: 24 set. 2019.

FERNANDES, V. B.; SOUZA, M. C. C. C. Identidade negra entre exclusão e liberdade. *Rev. Inst. Estud. Bras.*, n. 63, p. 103-120, abr. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n63/0020-3874-rieb-63-0103.pdf>. Acesso em: 18 mar. 2020.

FIORENTINI, D.; SOUZA JR, A. J.; MELO, G. F. A. Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos. In: GERALDI, C. M. G.; FIOTENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. **Cartografias do trabalho docente**. Campinas: Mercado das Letras, 1998.

FONTES, J. B. O corpo e sua sombra. Prefácio. In: SOARES, C. L. (Org.) **Corpo e História**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Trad. Raquel Ramalhete. 38. ed. Petrópolis: Vozes, 1975/2010.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. 19. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993/2008.

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho D'Água, 1993/2001a.

_____. **Política e educação**: ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993/2001b.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 31. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970/1987.

Extensão ou comunicação? Trad. Rosisca Darcy de Oliveira. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969/1983.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P.; BETTO, F. **Essa escola chamada vida**. 6. ed. São Paulo: Ática, 1988.

FREIRE, P.; SHOR, I. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra: 1986.

FRANCISCO, M. S. Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade. **Ensaios Filosóficos**, v. XVIII, dez. 2018. Disponível em:

http://www.ensaiosfilosoficos.com.br/Artigos/Artigo18/07_FRANCISCO_Ensaios_Filosofico_s_volume_XVIII.pdf. Acesso em: 13 mar. 2020.

FREITAS, L. C. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. **Educ. Soc.** [online], v. 35, n. 129, p. 1085-1114, 2014. Disponível em: scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302014000401085&script=sci_abstract&tlang=pt. Acesso em: 20 maio 2020.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: <http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss1articles/gomes.pdf>. Acesso em: 2 maio 2020.

_____. Educação e relações raciais: Refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, K. (Org.) **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC/SECADI, 2005a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 8 abr. 2020.

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

_____. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 167-182, jan./jun. 2003a. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v29n1/a12v29n1.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2020.

_____. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, maio/ago. 2003b. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>. Acesso em: 21 maio de 2020.

_____. Educação e identidade negra. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**. v. 9, 2002. Disponível em: <http://www.periodicos.letras.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/1296>. Acesso em: 5 abr. 2020.

GOMES, N. L.; RODRIGUES, T. C. Resistência democrática: a questão racial e a Constituição Federal de 1988. **Educ. Soc.**, v. 39, n. 145, p. 928-945, dez. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v39n145/1678-4626-es-es0101-73302018200256.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2019.

GRADA, K. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

GUIMARÃES, T. M. S. G. S.; ABREU-BERNARDES, S. T. O desvelar da África em criações artísticas em livros didáticos de História do ensino fundamental. **HOLOS**, ano 32, v. 2, p. 337-346, 2016. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/3592/1452>. Acesso em: 8 jul. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (PNAD). 2018. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/>

18282-populacao-chega-a-205-5-milhoes-com-menos-brancos-e-mais-pardos-e-pretos.
Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Censo 2010.** Disponível em: <http://censo2010.ibge.gov.br/noticias-censo.html?busca=1&id=1&idnoticia=1933&t=ibge-divulga-resultados-estudo-sobre-corra&view=noticia>. Acesso em 20 mai 2020.

_____. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD).** 2011. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias-releases/14284-asi-pnad-2011-crescimento-da-renda-foi-maior-nas-classes-de-rendimento-mais-baixas>. Acesso em: 20 jan. 2020.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. Indicador de Analfabetismo Funcional – Inaf Brasil 2018 – Resultados preliminares. São Paulo, 2018. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/1ez-6jrlrRRUm9JJ3MkwxEUffltjCTEi6/view>. Acesso em: 20 jan. de 2020.

LEITE, A. S.; BARDUNI FILHO, J. Algumas considerações sobre a educação antirracista nas séries iniciais do ensino fundamental. **Revista Instrumento**, Minas Gerais, v. 15, n. 1, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/18858>. Acesso em: 15 jul. 2019.

LIMA, D. M.; SOUSA, C. A. Como os currículos escolares podem contribuir para uma política antirracista nas escolas. **Dialogia**, São Paulo, n. 20, p. 85-98, jul./dez. 2014. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/index.php?journal=dialogia&page=article&op=view&path%5B%5D=5118>. Acesso em: 20 jul. 2019.

LOURIDO, A. M. **Desvelar o corpo:** compreensões sobre corporeidade no contexto escolar. São Paulo, 2017, 125 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MACHADO, C. E. D.; LORAS, A. B. **Gênios da humanidade:** ciência, tecnologia e inovação africana e afrodescendente. São Paulo: DBA Artes Gráficas, 2017.

MARTINS, C. A. M. Negro, publicidade e o ideal de branqueamento da sociedade brasileira. **Revista Rumores. Grupo de estudos de linguagem e práticas midiáticas**, v. 3, n. 5, 2009. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/Rumores/article/view/51157/55227>. Acesso em: 15 abr. 2020.

MARTINS, J. **Um enfoque fenomenológico do currículo:** educação como poésia. São Paulo: Cortez, 1992.

MEDIDASP. **População mais pobre morre mais por coronavírus em São Paulo.** 11 jun. 2020. Disponível em: <https://medium.com/@medidaspopula%C3%A7%C3%A3o-mais-pobre-morre-mais-por-coronav%C3%A7%C3%A3o-em-s%C3%A3o-paulo-443c3f20c986>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da percepção.** Trad. Carlos Alberto Ribeiro de Moura. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

MICHAELIS. Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. Disponível em: <<https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/>>. Acesso em: 4 jun. 2020.

MOURA, J. Pico de Covid-19 nas classes altas já passou: o desafio é que o Brasil tem muita favela, diz presidente da XP. **Folha de S. Paulo.** 5 maio 2020. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2020/05/brasil-esta-indo-bem-no-controle-do-coronavirus-e-pico-nas-classes-altas-ja-passou-diz-presidente-da-xp.shtml>. Acesso em: 18 jun. 2020.

MÜLLER, T. M P. Livro didático, educação e relações étnico-raciais: o estado da arte. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 77-95, maio/jun. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/v34n69/0104-4060-er-34-69-77.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Rev. Inst. Estud. Bras.**, n. 62, p. 164-183, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00164.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

_____. A história que não é contada: narrativas docentes sobre a escolha do livro didático e a Lei 10.639/03. **Revista Teias**, v. 14, n. 34, 2013. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24348>. Acesso em: 15 jul. 2019.

MUNANGA, K. **Redisputando a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019a.

_____. **Usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019b.

_____. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Rev. Inst. Estud. Bras.**, n. 62, p. 20-31, dez. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rieb/n62/2316-901X-rieb-62-00020.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2020.

_____. Negritude e identidade negra ou afrodescendente: um racismo ao avesso? **Revista da ABPN**, v. 4, n. 8, p. 6-14, jul./out. 2012. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-R&as_sdt=0%2C5&q=negritude+e+identidade+negra+ou+afrodescendente+um+racismo+ao+avesso&btnG=. Acesso em: 20 mar. 2020.

NÓBREGA, T. P.; CAMINHA, I. O. (Orgs.) **Merleau-Ponty e a Educação Física**. São Paulo: Liber Ars, 2019.

PEREIRA, D. A; TODARO, M. A. **Paulo Freire e o corpo consciente**. In: REUNIÃO ACIONAL DA ANPED, 37., 4-8 out. 2015, Florianópolis. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/sites/default/files/poster-gt06-3873.pdf>>. Acesso em: 18 nov. 2019.

PIZA, E.; ROSEMBERG, F. Cor nos censos brasileiros. In: CARONE, I.; BENTO, M. A. S. (Orgs.) **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002.

QUEIROGA, L. Morte de jovem por segurança gera protestos: a carne mais barata do mercado. **Extra**, 15 fev. 2019. Disponível em: <https://extra.globo.com/casos-de-policia/morte-de-jovem-por-seguranca-gera-protestos-acarnemaisbaratadomercado-23456250.html>. Acesso em: 27 fev. 2019.

REDE NOSSA SÃO PAULO. **Mapa da desigualdade 2019.** Disponível em: https://www.nossasaopaulo.org.br/wp-content/uploads/2019/11/Mapa_Desigualdade_2019_tabelas.pdf. Acesso em 12 nov. 2019.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ROCHA, M. L.; AGUIAR, K. F. Pesquisa-intervenção e a produção de novas análises. **Psicologia: Ciência e Profissão**, 2003, v. 23, n. 4, p. 64-73. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/pcp/v23n4/v23n4a10.pdf>. Acesso em: 23 out. 2019.

RODRIGUES, W. Desconstruindo discursos de diferença na escola. **Educ. Real.**, v. 42, n. 2, p. 687-706, jun. 2017. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/educacaoerealidade/article/view/57231>. Acesso em: 12 jul. 2019.

ROSA, E. Z. **Por uma reforma psiquiátrica antimanicomial:** o papel estratégico da Atenção Básica para um projeto de transformação social. São Paulo, 2016. 380 f. Tese (Doutorado em Psicologia: Psicologia Social) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Psicologia: Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

SANTIAGO, E.; BATISTA NETO, J. Formação de professores e prática pedagógica na perspectiva freireana. **Educ. rev.** [online], n. 61, p.127-142, 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40602016000300127&lng=en&nrm=iso&tlang=pt. Acesso em: 10 mai. 2020.

SANTOS, M. V.; MOLINA NETO, V. Aprendendo a ser negro: a perspectiva dos estudantes. **Cad. Pesqui.** [online], v. 41, n. 143, p. 516-537, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v41n143/a10v41n143.pdf>. Acesso em: 23 jul. 2020.

SÃO PAULO. Orientação normativa 1/15, de 11 de setembro de 2015. Secretaria Municipal de Educação. Disponível em: <http://legislacao.prefeitura.sp.gov.br/leis/orientacao-normativa-secretaria-municipal-de-educacao-1-de-12-de-setembro-de-2015>. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. **Igualdade Racial em São Paulo:** avanços e desafios. Fórum de Desenvolvimento Econômico Inclusivo. SMPPIR, BID, 2014. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/igualdade_racial/arquivos/Relatorio_Final_Virtual.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

_____. **Centro para Crianças e Adolescentes.** Secretaria de Assistência Social, 10 set. 2013. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/assistencia_social/protecao_social_basica/. Acesso em: 8 jan. 2020.

_____. **Domicílios, População e densidade domiciliar nos anos de levantamento censitário:** Município de São Paulo e Distritos Municipais – 1991, 2000 e 2010. São Paulo: Secretaria Municipal de Desenvolvimento Urbano – SMDU; Departamento de Estatística e Produção de informação – DiPro, 2011. Disponível em: https://www.prefeitura.sp.gov.br/cidade/secretarias/upload/urbanismo/infocidade/htmls/7_domiciliros_populacao_e_densidade_domicil_1991_10506.html. Acesso em: 8 jan. 2020.

SAUL, A. M; SAUL; A. Mudar é difícil, mas é possível e urgente: Um novo sentido para o Projeto político-pedagógico da escola. **Revista Teias**, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013.

SIMÕES, N. O quê o Mapa da Desigualdade revela sobre a população negra de São Paulo. **Alma Preta**, 8 nov. 2019. Disponível em: <https://almapreta.com/editorias/realidade/o-que-o-mapado-desigualdade-revela-sobre-a-populacao-negra-de-sao-paulo>. Acesso em: 9 jan. 2020.

SILVA, A. J. Cultura e representatividade negra no mundo da cibercultura. **Grau Zero-Revista de crítica cultural**, v. 7, n. 1, 2019. Disponível em: <<https://www.revistas.uneb.br/index.php/grauzero/article/view/7347>>. Acesso em: 4 abr. 2020.

SILVA, C. M. **Práticas pedagógicas de valorização da identidade, da memória e da cultura negras:** a volta inversa na árvore do esquecimento e nas práticas de branqueamento. Recife, 2016. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco.

SILVA, JR. H; BENTO, M. A. S.; CARVALHO, S. P. (Coord.) **Educação infantil e práticas promotoras de igualdade racial**. São Paulo: Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades – CEERT: Instituto Avisa lá – Formação Continuada de Educadores, 2012.

SILVA, T. M. G. S. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Direito Unifacs-Debate Virtual**, n. 201, 2017. Disponível em: <https://revistas.unifacs.br/index.php/redu/article/view/4760>. Acesso em: 28 fev. 2020.

SOUZA, L.; ANTERO, F. Existe racismo no Brasil? Faça o teste do pescoço e descubra. **Geledés**, 8 jul. 2013. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/existe-racismo-brasil-faca-o-teste-pescoco-e-descubra/>. Acesso em: 25 abr. 2020.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STRECK, D. R. Cinco razões para dialogar com Freire. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n. 3, dez. 2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 8 jun. 2020.

SULZBACH, C. P. O Processo histórico de construção do projeto político-pedagógico nas escolas públicas do município de Chapecó - SC. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, 3., 2011, Joaçaba. **Anais**. Joaçaba, 23 nov. 2011, v. 1, n. 1. Disponível em: <https://unoesc.emnuvens.com.br/coloquiointernacional/article/view/1227>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SZYMANSKI, H. A prática reflexiva com famílias de baixa renda. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE PESQUISA E ESTUDOS QUALITATIVOS, 2., 2004, Bauru. **Anais...** Bauru: SEPQ, 2004. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/06.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2020.

_____. A família como lócus educacional para um trabalho psicoeducacional. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. v. 81, n. 197. p. 14-25. jan/abr. 2001. Disponível em: <http://rbepold.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/948/922>. Acesso em: 21 jun. 2020.

SZYMANSKI, L.; FACHIM, F. Contribuições do pensamento fenomenológico existencial e hermenêutico no processo de construção e análise da pesquisa qualitativa, intervenciva e dialógica. In: CABRAL, E. B. et al. **Práticas em pesquisa e pesquisa como prática: experimentações em psicologia**. Curitiba: CRV, 2019.

SZYMANSKI, L.; SZYMANSKI, H. O encontro reflexivo como prática psicoeducativa: uma perspectiva fenomenológica. **Revista de Educação, ciência e cultura**, Canoas, v. 19, n. 1, jan./jul. 2014. Disponível em: <https://revistas.unilasalle.edu.br/index.php/Educacao/article/view/1594>. Acesso em: 30 out. 2019.

_____. Repercussões do pensamento fenomenológico nas práticas psicoeducativas. In: BARRETO, C. L. B. T; MORATO, H. T. P; CALDAS, M. T. (Org.) **Prática psicológica na perspectiva fenomenológica**. Curitiba: Juruá, 2013.

SZYMANSKI, L.; SZYMANSKI, H; FACHIM, F. Interpretação como des-ocultamento: contribuições do pensamento hermenêutico e fenomenológico-existencial para análise de dados em pesquisa qualitativa. **Pro-Posições**, Campinas, v. 30, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v30/1980-6248-pp-30-e20180014.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2019.

TV CULTURA. A menina que nasceu sem cor. **Programa Manos e Minas**. 9 ago. 2018. Disponível em: https://tvcultura.com.br/videos/66064_eu-sou-a-menina-que-nasceu-sem-cor.html. Acesso em: 3 maio 2020.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola: uma construção coletiva. In: VEIGA, I. P. A (Org.) **Projeto político-pedagógica da escola**: uma construção possível. Campinas: Papirus, 1995 (Coleção magistério: formação e trabalho pedagógico).

VENÂNCIO, L.; DARIDO, S. C. A educação física escolar e o projeto político pedagógico: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 1, p. 97-109, jan./mar. 2012. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbefe/v26n1/a10v26n1.pdf>>. Acesso em: 15 nov. 2019.

WESCHENFELDER, V. I; SILVA, M. L. A cor da mestiçagem: o pardo e a produção de subjetividades negras no Brasil contemporâneo. **Análise Social**, 227, liii (2.º), p. 308-330, 2018. Disponível em: <<http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/n227a03.pdf>>. Acesso em: 20 set. 2018.

APÊNDICE A

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Prezado (a) Senhor (a),

As pesquisas científicas do Brasil devem ser submetidas ao comitê de ética com finalidade de serem avaliadas e acompanhadas quanto aos aspectos éticos, envolvendo seres humanos de forma direta e indiretamente, com questões relacionadas aos diferentes contextos, seja culturalmente, socialmente ou atrelado ao meio ambiente.

Esta pesquisa é sobre “O corpo negro e educação: Discutindo questões étnico-raciais em um projeto Político-Pedagógico-Participativo” e está sendo desenvolvida por Angela Maris Murillo Araujo, do Curso de Psicologia da Educação, no Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, sob a orientação da Prof.^a Luciana Szymanski.

Os objetivos do estudo são: entender a importância da inserção da discussão racial em um PPPP, contribuir com a inserção da discussão sobre a questão étnico-racial no documento PPPP; fortalecer a parceria entre universidade e comunidade e pensar sobre as existências negras no cotidiano escolar e educacional. Os benefícios são educativos, sociais e formativos uma vez que envolve as/os educadores, coordenadores e gestores num processo de construção, reflexão e transformação das ações pedagógicas, em evidência nesta pesquisa às questões étnico-raciais na inserção de um projeto Político-Pedagógico-Participativo, possibilitando autonomia e gestão democrática aos equipamentos educacionais.

Solicitamos a sua colaboração para coleta dos dados, que ocorrerá por meio de dois encontros reflexivos com duração de uma hora cada, sendo um de discussão acerca da questão desencadeadora e o outro da devolutiva, conforme o que propõe Szymanski (2010), gravados, transcritos e organizados em categorias de análise denominadas unidades de sentido que por sua vez formarão as “constelações”; como também sua autorização para apresentar os resultados deste estudo em eventos da área de Educação e publicar em revista científica nacional e/ou internacional.

Por ocasião da publicação dos resultados, seu nome será mantido em sigilo absoluto. Informamos que essa pesquisa oferece baixo risco as/-aos participantes da pesquisa, visto que a coleta de dados ocorrerá num espaço de extensão aos equipamentos educacionais e utilizado no cotidiano das/dos educadoras. Outro possível baixo risco, refere-se a exposição durante a discussão do encontro reflexivo, que por inibição ou constrangimento em se expor não venha declarar nenhuma opinião.

Esclarecemos que sua participação no estudo é voluntária e, portanto, o(a) senhor(a) não é obrigado(a) a fornecer as informações e/ou colaborar com as atividades solicitadas pelo Pesquisador(a). Se depois de consentir em sua participação o Sr (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 de dados, independente do motivo e sem nenhum prejuízo a sua pessoa. O (a) Sr (a) não terá nenhuma despesa e também não receberá nenhuma remuneração. A pesquisadora estará à sua disposição para qualquer esclarecimento que considere necessário em qualquer etapa da pesquisa.

Considerando, que fui informado(a) dos objetivos e da relevância do estudo proposto, de como será minha participação, dos procedimentos e riscos decorrentes deste estudo, declaro o meu consentimento em participar da pesquisa, como também concordo que os dados obtidos na investigação sejam utilizados para fins científicos (divulgação em eventos e publicações). Estou ciente que receberei uma via desse documento.

São Paulo, 27 de Abril de 2020.

Assinatura do participante

Assinatura do(a) pesquisador(a) responsável

Contato com o Pesquisador (a) Responsável:

Caso necessite de maiores informações sobre o presente estudo, favor ligar para a pesquisadora Angela Maris Murillo Araujo Telefone: (11) 967058849 ou para a Secretaria do CEP-PUC/SP Monte Alegre, que está localizada no térreo do *Edifício Reitor Bandeira de Mello (Prédio Novo)*, na sala 63-C, na Rua Ministro Godói, 969 - Perdizes São Paulo - SP CEP: 05015-001

Tel./FAX: (11) 3670-8466 | e-mail: cometica@pucsp.br. O horário de atendimento é realizado de 2^a a 6^a feira, das 9h às 18h.

APÊNDICE B**AUTORIZAÇÃO PARA REALIZAÇÃO DA PESQUISA**

Eu, _____, abaixo assinado, responsável pelas instituições: Centro de Educação Infantil (CEI) e Centro da Criança e do Adolescente (CCA), autorizo a realização do estudo: “O corpo negro e educação: discutindo questões étnico-raciais em um Projeto Político-Pedagógico Participativo” a ser conduzido pelos pesquisadores abaixo relacionados. Fui informado pelo responsável do estudo sobre as características e objetivos da pesquisa, bem como das atividades que serão realizadas na instituição a qual represento.

Declaro ainda ter lido e concordar com o parecer ético emitido pelo CEP da instituição proponente, conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial a Resolução CNS 196/96. Esta instituição está ciente de suas corresponsabilidades como instituição coparticipante do presente projeto de pesquisa e de seu compromisso no resguardo da segurança e bem-estar dos sujeitos de pesquisa nela recrutados, dispondo de infraestrutura necessária para a garantia de tal segurança e bem-estar.

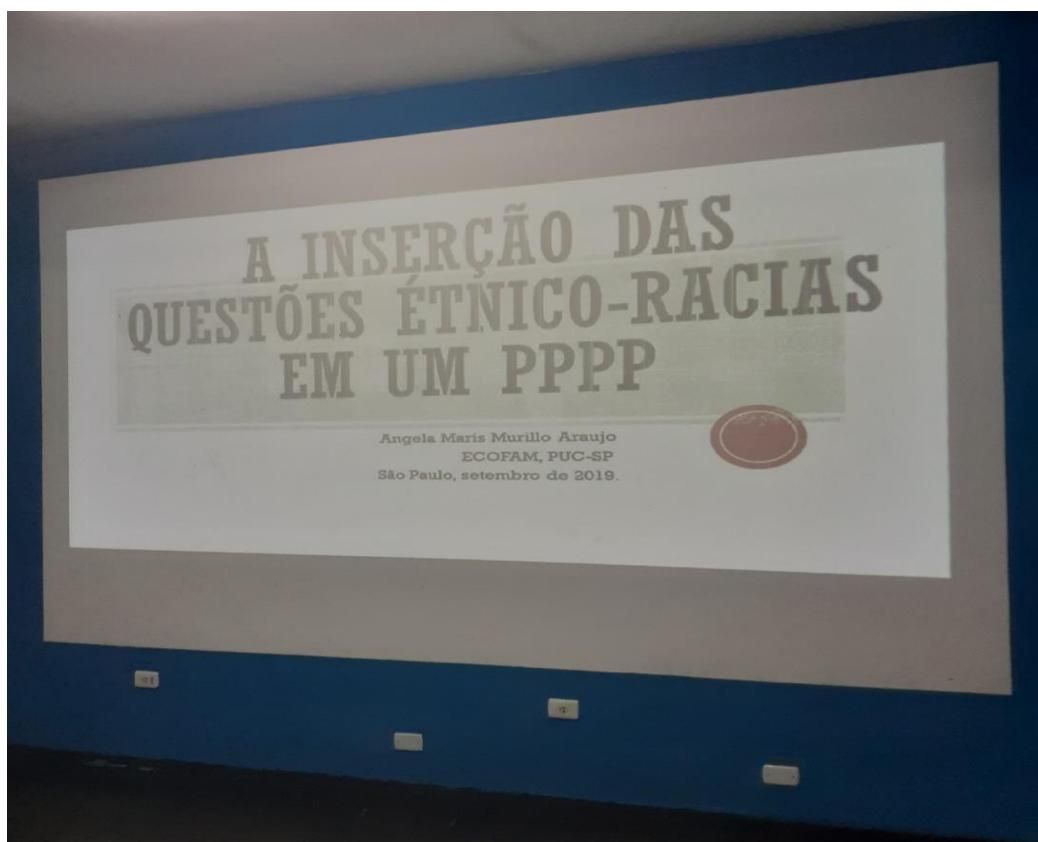
São Paulo, 02 de Março de 2020.

Assinatura do responsável institucional

PESQUISADORES RESPONSÁVEIS:

Profa. Dra. Luciana Szymanski (orientadora) e Angela Maris Murillo Araujo
Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Psicologia da Educação
Endereço: Rua Monte Alegre, 984 – Perdizes – SP
Telefone: (11) 3670-8527
E-mail: pedpos@pucsp.br

APÊNDICE C – Imagens do encontro reflexivo realizado na associação de moradores, com a presença das educadoras e da pesquisadora.



Fonte: arquivo pessoal.

APÊNDICE D – Quadro de Constelações: Trechos do Encontro Reflexivo

Falas do grupo entrevistado	Unidades de sentido	Constelações
<p><i>Sempre eles falam pardo, nunca falam negro</i></p>	<p>“Aceitar” ser negro</p>	<p>Preto, pardo ou moreninho: quem é o negro no Brasil?</p>
<p><i>Tem muitas pessoas que é negro, é afrodescendente, mas tem receio de dizer. E eu vejo isso nas crianças também.</i></p>		
<p><i>Ninguém fala que é negro, eles falam que são morenos.</i></p>		
<p><i>Por que em casa, a maioria não aceita a própria cor</i></p>		
<p><i>Mas a maioria não aceita bem a sua própria cor. Eu mesma gostaria de ser negra... risos.</i></p>		
<p><i>O que, que esse pai, essa mãe sofreram quando era criança, que fizeram com que eles achassem ou trabalhassem com o filho essa questão de não ser negro, de não se aceitar.</i></p>		
<p><i>os pais não tiveram uma boa experiência por ser negro, então ele não quer</i></p>		

<p><i>que o filho dele sofra o mesmo preconceito que sofreu</i></p> <p><i>....que ela não se aceita, toda vez que ela vai falar do preconceito, ela chora...</i></p> <p><i>não tem nada que fale que o negro é legal, que o negro é bonito. Então não quero ser</i></p> <p><i>Você é negra, mas você tem seu cabelo liso, então quer dizer é feio ser negro.</i></p>		
<p><i>Tem aquela coisa do negro da pele mais clara, o negro do tom mais escuro.</i></p> <p><i>Porque até mesmo os menores, eles têm essa questão de... eu não sou negro, eu sou moreno claro, ou... eles não falam pardo, eles falam moreno claro, então a nossa grande maioria é de negro ou descendente. Só que eles se consideram, pardos</i></p> <p><i>Ninguém fala que é negro, eles falam que são morenos</i></p> <p><i>A mãe é negra, o pai tem a pele clara, é... mas o cabelo é crespo. E a criança nasceu com a pele clara, fala que é branco, aí você</i></p>	Colorismo	

vai colocar que não é branco? Mas não é branco. Eu só ia falar também que eu acho, falta a gente parar de ter medo de falar. Falar você é negro, eu sou negra e ponto. Porque a gente... ai você, você é moreninho, mas assim... você é negro, mas seu cabelo é bom, nossa seu cabelo é liso, ai mais você tem traços...

E na minha casa eu sempre coloquei, ah não, você é morena clara, mas eu nunca falei pra minha filha que ela era negra.

Quando ela foi ter a filha dela que ela falou assim que a filha dela nasceu mais clara e a enfermeira falou, ai ainda bem que o seu marido é branco.

até que ponto uma tonalidade de pele é considerada negra? Até que ponto uma tonalidade de pele é considerada branca? Porque tem pessoas que falam “eu sou branca”, mas olha pra pessoa, a pessoa é mais um amarelo (risos). Então assim, isso não é. Se você provavelmente ver o que é uma cor branca com que a pessoa tá se dizendo, não é... Então você aí se

<p><i>confunde o que você vai dizer pra pessoa com que ela realmente é. Ela é negra, mas... ele é negro e ele é marrom. Então... que cor você vai se especificar? Então acho que é, o que confunde um pouco a mente das pessoas, tanto dos adultos como das crianças</i></p> <p><i>Eu me considero parda, meu pai é negro, só que eu jamais vou sofrer o que o negro sofre, eu não vou sofrer discriminação, mas se eu for em qualquer lugar eu falo, eu sou parda, mesmo a minha tonalidade assim, mas eu tenho traços de negro</i></p>		
<p><i>É difícil a gente ter um que seja loiro, do olho claro, é difícil e geralmente, (falas ao fundo) esse tem raízes afro, afrodescendentes.</i></p> <p><i>E eu sou negra, sou afrodescendente.</i></p> <p><i>em relação ao lápis de cor, realmente ele não se enxergava ali, porque ele pegava um lápis preto, ele sabia que ele era negro, mas não era aquela que era dele, ele pegava o lápis marrom, mas não era aquela cor que era dele, então ele ficou olhando e (inaudível), pro eu não</i></p>	<p>Invisibilidade e representatividade (negativa ou positiva).</p>	

estou achando a minha cor. Como que eu posso me pintar da forma que eu sou, se eu não estou achando a minha cor. Então, às vezes, a criança, ela acaba indo quando falavam pra ela, pinta com a cor, é... cor de pele. Pegavam aquele lápis rosado porque falaram pra ela que aquele lápis é a cor da pele dele, sendo que ele não se enxergava daquela forma. E hoje, eu acho que o Faber Castell, surgiu uma nova versão de lápis de cor onde tem várias tonalidades, várias tonalidades de marrom, várias tonalidades de cor preta que aí possa se fazer um desenho realmente, se ilustrar, a criança se achar.

É... aquele artista que eu sou apaixonada ele é branco, aquele desenho maravilhoso é branco. Não tem nada negro. Mochila não tem, livros de estorinhas também, (outra educadora) livro didático não tem, as bonecas mais bonitas são brancas

Então não consigo enxergar, quando você vê alguma história de negro é alguma coisa marginalizada, você vê lá Brasilândia não sei quantos

<p><i>por cento são negros, ah não sei quantos por cento morreu, é negro. Então, é mais na marginalização... então não quero, é negativo</i></p>		
<p><i>Tem uns aí, que tá aparecendo, que eles são negros. Então estão começando.... ficou um agora no lugar do... quem assistiu o filme, último, dos Vingadores (várias falas juntas ao fundo)... que ele é negro. Mas, são poucos. Como você vai construir uma concepção pra criança, num universo que não tem nada que fala que negro é bacana, que negro é legal. Só tem coisas europeias.</i></p>		
<p><i>tô vendo que só tem livros das princesas. Ela é branca, ela é ruiva, tem japonesa, tem todas as cores, mas não tem a negra.</i></p>		
<p><i>Aí eu conversei com ela e tudo. Aí eu sei que ela começou a assistir programas de negros. E hoje em dia ela tem... vai fazer doze anos, cê pergunta pra ela... isso não fui eu que coloquei. Você pergunta pra ela, ela fala</i></p>		

<p><i>assim, eu sou negra, eu adoro ser negra, meu cabelo, ela quer participar desses movimentos de negra.</i></p>		
<p><i>vem de casa muitas vezes né, o próprio racismo... que a gente assim... Eles falam que vem do branco, né? Que o branco que exclui. Não. Todos excluem</i></p>	<p>Racismo reverso</p>	<p>Raízes do racismo</p>
<p><i>[os negros podem ser racista] Porque, na minha infância inteira eu tive amigos que eram negros, negros de cabelo crespo, e eu escutava a mãe falando: ô tição. A própria mãe falava</i></p> <p><i>E a gente começou a estudar o porquê dessa criança não aceitar que o amiguinho era sujo, não do lado dele eu não sento porque ele era sujo. E aí nós descobrimos que a família não tolerava negros e falava que era sujo</i></p>	<p>Reprodução do racismo</p>	
<p><i>eu trabalhei no S. C. R. e ele fica... é uma academia que fica em cima do... na cobertura do shopping XX, então o público lá, era público assim... academia de... era mil e duzentos reais a mensalidade, e é gente famosa lá, tem aquele [apresentador de programa de televisão Y] que treinava</i></p>	<p>Racismo estrutural</p>	

<p><i>lá, tinha os filhos, a filha da [apresentadora de programa de televisão X] que iam prá lá. E eu trabalhei com as crianças daquela época ali, naquele lugar, era criança de três a doze anos, e o que eu pude observar, fiquei um ano ali e eu não vi uma criança negra.</i></p>		
<p><i>a gente como profissional, é importante que a gente tenha essa noção sobre o preconceito, sobre o racismo, sobre a luta do negro, pra que a gente possa empoderar e orientar as nossas crianças</i></p> <p><i>eu já fui procurar emprego e na época eu tinha uma deficiência no olho bem visível e eu várias vezes, eu fui recusada porque as pessoas tinham preconceito Eu tive a experiência de 2015, eu trabalhei no Sport Club da Rebook...</i></p> <p><i>Agora, eu dando um exemplo, falando assim de mim, eu tenho uma amiga na faculdade que também é minha prima, ela até hoje, ela tem essa questão do preconceito</i></p> <p><i>esse lugar, é o lugar ideal pra gente discutir sobre, acho que é o espaço ideal pra gente falar sobre a questão racial</i></p>	<p>Formação inicial e permanente</p>	<p>Práxis Educativa</p>

<p><i>Mas eu acredito que nós devemos, é... como educadores ter mais formações sobre isso, porque as vezes, a gente pode formar as nossas crianças, a gente precisa também expandir pra família.</i></p> <p><i>acho que a gente deveria aprofundar mais neste assunto, pra fazer um trabalho de qualidade pra nossas crianças.</i></p>		
<p><i>a gente precisa construir a identidade dessas crianças.</i></p> <p><i>e quando chega pra nós, nós temos que fazer um... todo um trabalho, até junto com as crianças</i></p> <p><i>E aí que eu acho muito importante a mediação, de nós como educadores, como pessoas, profissionais da educação. Porque a gente tem que conscientizar essa geração, sobre empoderar</i></p> <p><i>Em 2017 a gente fez um trabalho no CCA, sobre a valorização da mulher, do cabelo, empoderando as meninas</i></p> <p><i>hoje a Dandara é aquela pessoa que [...] ela fala que o cabelo dela é lindo, e ela deixa todo solto, então precisou de alguém pra mediar e mostrar pra ela, que ela é bonita daquele</i></p>	<p>Planejamento de ações: <i>Como que a gente pode fazer isso?</i></p>	

<p><i>jeito</i></p> <p><i>a sociedade mostra o lado negativo, que o negro foi escravo, que o negro foi discriminado, não sei o que... e a gente tem que mostrar o lado positivo de ser negro, pra que eles tenham orgulho de ser negro.</i></p> <p><i>acho que falta uma reflexão do professor e no material de apoio também pra trabalhar porque falta livros de literatura negra, falta livro de história infantil. E nós professores não produzimos isso, porque a gente poderia produzir o material, é um apoio. Ah, tô vendo que só tem livros das princesas. Ela é branca, ela é ruiva, tem japonesa, tem todas as cores, mas não tem a negra. É difícil ter, então nós não produzimos o material de apoio, então falta uma pedagogia mais consciente.</i></p> <p><i>[...] alguém falou dos materiais pedagógicos. A gente sabe que não tem essa roupagem, tudo que a gente tem é mais voltado pro... a questão europeia. Então se você vai, comprar lá, o material escolar do seu filho no início do ano, é muito difícil você ver um personagem da cor negra.</i></p>		
---	--	--

<p>[...] como que a gente pode pensar em alguma coisa ou construir algo pra essas crianças que valorizem a identidade deles, que é tão complexo, onde só tem coisas mais europeias, coisas mais brancas.</p> <p>[...] chegou a hora de nós oh, fazermos um up também para cultura negra, sabe. Introduzir vídeos, introduzir história né, começar realmente a não ter vergonha, a não ter medo de quebrar a cara e falar, né porque, às vezes a gente que não fala, é porque a gente não tem conhecimento de causa, né aí a gente...</p> <p>e começar a falar abertamente com as crianças porque né, na educação infantil é que tudo começa</p> <p>Então, nós os pedagogos temos que mudar isso na educação infantil.</p>		
---	--	--

Fonte: elaborado pela autora.

ANEXO A

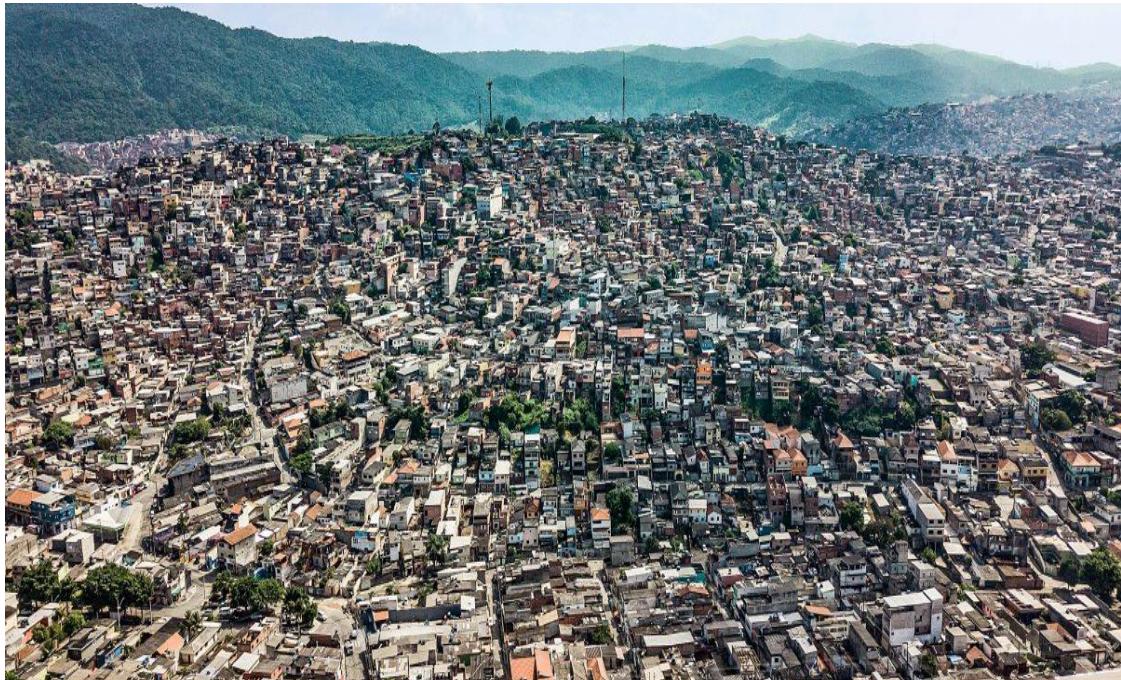
A menina que nasceu sem cor

*Eu tenho um problema, meu ascendente é em áries!
 E eu tenho outro problema, é que eu sou a menina que nasceu sem cor.
 Pra alguns, eu sou “preta” ...
 pra outros eu sou preta.
 Pra muitos e muitos eu sou parda,
 ainda que eu sempre tenha ouvido dizerem por aí
 que parda é cor de papel.
 E a minha consciência racial
 quando me chamam de parda
 fique tão bamba quanto a autodeclaração de artista pop
 como Anitta quando pratica apropriação cultural.*

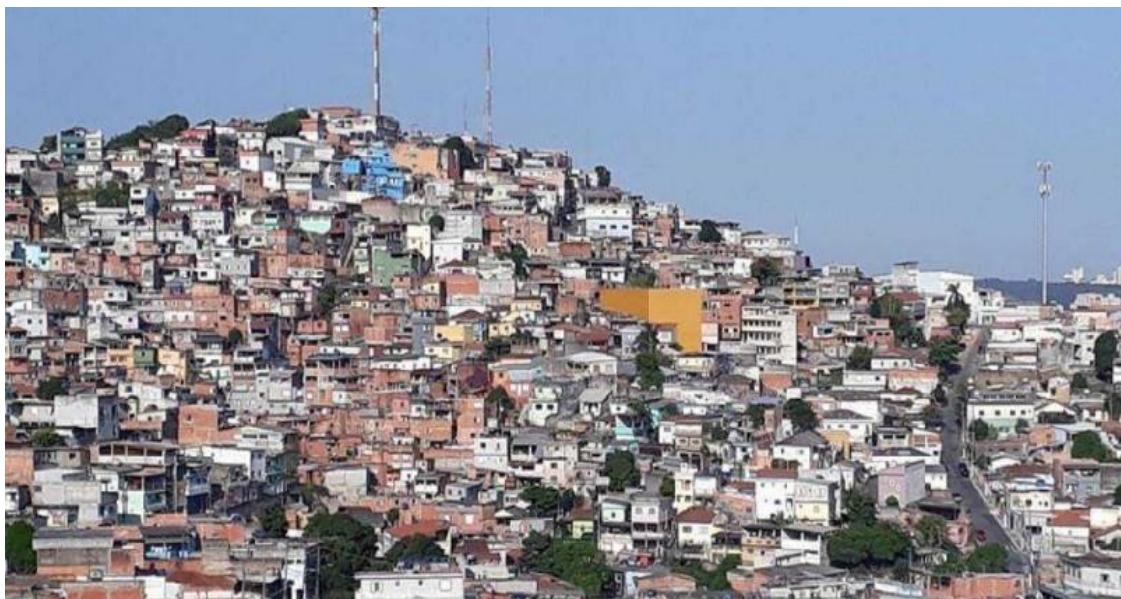
*Eu sou a menina que nasceu sem cor,
 porque eu nasci num país sem memória,
 com amnésia,
 que apaga da história todos os seus símbolos de resistência negra,
 que embranquece a sua população e trajetória
 a cada brecha,
 que faz da Redenção de Cam a sua obra prima.
 Monalisa da miscigenação e é, ódio ao milagre da miscigenação,
 calcado no estupro das minhas ancestrais,
 na posse de corpos que nasceram para serem livres,
 na violação de ventres que nunca deveriam ter deixado de serem nossos.*

*E, eu tenho outro problema,
 pô, não sei dar cambalhota.
 E não importa que pra alguns que eu seja
 a menina que nasceu sem cor,
 que falte melanina para a minha pele ser retinta
 e que meus traços não sejam tão marcados.
 O colorismo é uma política de embranquecimento do Estado
 que por muito tempo,
 fez com que eu odiasse os traços genéticos de meu pai herdados.
 Me odiasse,
 me mutilasse,
 meu cabelo alisasse.
 Meninas pretas não brincam com bonecas pretas,
 mas faço questão de botar no meu texto
 que pretos e pretas estão se armando, se amando...
 porque me chamam por aí de parda, morena, moreninha,
 mestiça, mulata, café com leite, marrom bombom...
 Por muito tempo, eu fui a menina que nasceu sem cor,
 mas um dia gritaram me “Negra!”.
 E eu respondi.*

Midria

ANEXO B – Imagens do território da Brasilândia

Fonte: Disponível em: <<https://vejasp.abril.com.br/blog/sao-paulo-do-alto/brasilandia-zona-norte-drone/>>.



Fonte: Disponível em: <<https://almapreta.com>>.