

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA RÊGO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

CLÁUDIO JOSÉ ARAÚJO SILVA

**EXPERIÊNCIAS DE RACISMO VIVENCIADAS
POR TRÊS PROFESSORES AFRODESCENDENTES**

TERESINA

2015

CLÁUDIO JOSÉ ARAÚJO SILVA

**EXPERIÊNCIAS DE RACISMO VIVENCIADAS
POR TRÊS PROFESSORES AFRODESCENDENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, Movimentos Sociais e Políticas Públicas.

Orientador: Pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari

TERESINA

2015

FICHA CATALOGRÁFICA
Universidade Federal do Piauí
Biblioteca Comunitária Jornalista Carlos Castello Branco
Serviço de Processamento Técnico

S586e Silva, Cláudio José Araújo

Experiências de racismo vivenciadas por três professores afrodescendentes / Cláudio José Araújo Silva. – 2015. 174 f.

Cópia de computador (printout)
Dissertação (Mestrado em Educação) –Universidade Federal do Piauí, 2016.

Orientação: Prof. Ph.D. Francis Musa Boakari.

1. Racismo. 2. Educação Escolar. 3. Afrodescendentes – Professores. I. Título.

CDD: 301.636

CLÁUDIO JOSÉ ARAÚJO SILVA

**EXPERIÊNCIAS DE RACISMO VIVENCIADAS
POR TRÊS PROFESSORES AFRODESCENDENTES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação, movimentos sociais e políticas públicas.

Defendida em: 27 de abril de 2016

BANCA EXAMINADORA

Pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari
Orientador

Prof. Dr. Elio Ferreira de Sousa – UESPI (Examinador Externo)

Prof.^a Dr.^a Shara Jane Holanda Costa Adad – UFPI (Examinadora Interna)

Prof.^a Dr.^a Maria Do Carmo Alves do Bomfim – UFPI (Suplente)

Prof.^a Dr.^a Raimunda Celestina Mendes da Silva – UESPI (Suplente)

TERESINA

2015

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus por ter mantido vivas em mim a fé e a esperança de conseguir avançar no processo de construção desta pesquisa.

Agradeço aos meus pais, João e Aldenora (*In memoriam*), pelo zelo e carinho que sempre tiveram com a nossa família.

Agradeço, imensamente, ao meu orientador, professor Pós-Ph.D. Dr. Francis Musa Boakari, pela sabedoria, pela paciência e pelo exemplo de compromisso com o trabalho científico demonstrados durante o mestrado e na orientação desta pesquisa. Muito obrigado!

Agradeço aos professores e às professoras do Programa de Pós-graduação em Educação (PPGED), pelos conhecimentos sobre pesquisa compartilhados durante o mestrado.

Professor Dr. Elio Ferreira, professora Dr.^a Shara Jane e professora Dr.^a Maria do Carmo Bonfim, muito obrigado pelas contribuições no exame de qualificação desta pesquisa.

Meu amigo Jânio Jorge, muito obrigado pelo incentivo que sempre me deu nas minhas atividades de trabalho e de estudo. Foram muito importantes os certificados que me entregou na fase de seleção do mestrado. Obrigado!

Agradeço aos meus sobrinhos Ricardo, Rosianny e Camila, pelo respeito, pela amizade e pela confiança que sempre tiveram em mim. Foi uma grande satisfação ter participado, ativamente, da educação de vocês durante parte da infância e da adolescência. Abraços!

Arlete e Mariana, muito obrigado por tudo. Foi importante o apoio e a compreensão de vocês para a concretização deste momento de vitória em minha vida. Muito agradecido. Abraços!

Vânia Macedo e Elisiene Borges, muito obrigado por terem compartilhado comigo, intensamente, momentos de aprendizagem, alegria e dores produzidos durante o mestrado. Valeu!

Agradeço aos colegas do mestrado pela simpatia e espírito de cooperação demonstrados nas disciplinas que fizemos juntos, nas nossas confraternizações e no nosso grupo de *WhatsApp*.

Agradeço à funcionária Mirvênia, do PPGEd, pela atenção e paciência comigo nas vezes em que busquei informações, orientações na Coordenação deste Programa de Pós-Graduação em Educação.

Agradeço, imensamente, a todos os componentes do grupo de estudo Roda Griô pelas discussões, reflexões e aprendizagens sobre a questão étnico-racial. Um forte abraço em cada um de vocês.

“Se não puder voar, corra. Se não puder correr, ande.
Se não puder andar, rasteje, mas continue em frente
de qualquer jeito”.

Martin Luther King

RESUMO

O racismo é um problema social caracterizado fundamentalmente pelo sentimento de superioridade de um grupo racial sobre outros. Deve ser combatido constantemente em função das suas consequências como a exclusão social, o constrangimento, o sentimento de inferioridade, a desvalorização do grupo que sofre racismo. No Brasil, os afrodescendentes, discriminadamente chamado negros, sofrem racismo – prevalecem os valores da cultura europeia desde a formação do país. Atualmente, em muitas situações, ocorre de forma velada em função de discursos igualitários e de dispositivos legais antirracistas. Práticas e ideias, como a falsa democracia racial e a assimilação do branqueamento, contribuem para os silêncios sobre a questão racial, nos diversos espaços, em nossa sociedade. As motivações básicas para esta pesquisa foram o desenvolvimento do sentimento de pertencimento racial e as experiências de racismo vivenciadas na família. A pesquisa tinha como objetivo geral analisar as experiências de racismo vivenciadas por professores considerados afrodescendentes. E como objetivos específicos: discutir sobre as formas de manifestação do racismo; caracterizar as experiências de racismo no universo social; identificá-las na família; investigar as experiências de racismo no processo de escolarização e no contexto do trabalho docente; descrever perspectivas de combate ao racismo. Os sujeitos da pesquisa foram três professores graduados, considerados afrodescendentes devido às suas características fenotípicas, que estavam desenvolvendo a docência como concursados em escolas públicas e na universidade. Foi usada a abordagem qualitativa, por meio das narrativas biográficas, entrevistas semiestruturadas e o diário de campo como instrumentos de pesquisa. Todas as entrevistas foram realizadas no local de trabalho de cada professor. As informações acessadas a partir das entrevistas foram transcritas, organizadas e, depois de analisadas, foram agrupadas por categorias para interpretação e discussão. A pesquisa e esta dissertação estão fundamentadas em trabalhos de Moura (1988), Boakari (1997, 1999, 2003, 2010), Gomes (1995), Lopes (2007), Schwarcz (1993), Freyre (2000), Fanon (2008), Althusser (1985), Santos e Meneses (2010), Castro e Abramovay (2006), Foucault (2007), Bertaux (2008), Richardson et al. (2012), Moreira e Caleffe (2008), Bogdan e Biklen (1994), Bardin (2001), dentre outros. Teve como colaboradores os membros do Núcleo de Pesquisa e Estudos Roda Griô – GEAfro: gênero, educação e afrodescendência, do Centro de Ciências da Educação (CCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI), as professoras Shara Jane Holanda Costa Adad, Maria do Carmo Alves do Bomfim; e os professores Elio Ferreira de Souza, Antônio Francisco Soares, Joaquim Monteiro e Renato José Rodrigues. Os resultados do estudo

ratificaram a existência continuada do racismo e fornecem evidências da necessidade da adoção de práticas concretas e explícitas junto à sociedade brasileira, em todos os níveis da educação escolar, para desenvolver ações e atividades antirracistas, e contra todas as formas de discriminação e de desumanização.

Palavras-chave: Experiências racistas. Família. Educação escolar. Docência.

ABSTRACT

Racism is a social problem essentially characterized by the sense of superiority of one racial group over others. It must be fought constantly in terms of its consequences such as social exclusion, embarrassment, sentiment of inferiority and depreciation of the group who suffers racism. In Brazil, Afro-descendants suffer racism, making prevail the values of European culture since the formation of this country. Currently, in many situations, it has been developing covertly due to egalitarian discourse and anti-racist legal provisions. Practices and ideas as the false racial democracy and assimilation of whitening have contributed to the silence in various social areas on the racial issue in our society. Thus, it is important to say in advance that the basic motivations for this research were the development of the sense of racial belonging and racism experiences in the family. This research had as general objective "to analyze racism experiences lived by teachers considered Afro-descendants". In addition, as specific objectives: discuss the manifestations of racism; characterize racism experiences in the social sphere; identify them within the family; investigate racism experiences in the learning process and in the context of teaching; as well as describing prospects for fighting against racism. The research subjects were three graduated teachers, considered Afro-descendants due to their phenotypic characteristics, which were developing teaching as civil servants in public schools and university. The qualitative approach was used through the biographical narratives, semi-structured interviews and a field diary as research tools. All interviews were conducted in each teacher's workplace. The information accessed from the interviews were transcribed, organized and after analysis were grouped by categories for the realization of interpretation and discussion. The research and this dissertation are based on authors such as: Moura (1988), Boakari (1997, 1999, 2003, 2010), Gomes (1995), Lopes (2007), Schwarcz (1993), Freyre (2000), Fanon (2008), Althusser (1985), Santos; Meneses (2010), Castro; Abramovay (2006), Foucault (2007), Bertaux (2008), Richardson (2012), Moreira; Caleffe (2008), Bogdan; Biklen (1994), Bardin (2001), among others. It also had as contributors the members of Núcleo de Estudos RodaGriô-GEAfro: gender, education and Afro-descendancy, the Center of Science Education from Federal University of Piauí and teachers Shara Jane Holanda Costa Adad, Maria do Carmo Alves do Bomfim, Elio Ferreira de Souza, Antônio Francisco Soares, Joaquim Monteiro e Renato José Rodrigues. Results from the study showed the continued existence of racism in our society. The study also provides evidence of the necessity of focusing more explicit efforts and take concrete practices in

Brazilian society, especially at all levels of school education, to develop actions and anti-racist activities, and against all forms of discrimination, dehumanization.

Keywords: Racist Experiences. Family.Schooling.Teaching.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

AIDS – Síndrome da Imunodeficiência Adquirida
C.A. – Centro Acadêmico
CEP – Comitê de Ética e Pesquisa
COMVAP – Companhia de Açúcar e Álcool LTDA
DCE – Diretório Central dos Estudantes
DST – Doenças Sexualmente Transmissíveis
EJA – Educação de Jovens e Adultos
FAETE – Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina
GEAfro – Gênero, Educação e Afrodescendência
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas
LDB – Lei de Diretrizes e Bases
ONU – Organização das Nações Unidas
PARFOR – Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PPGEd – Programa de Pós-graduação em Educação
PSTU – Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados
SEMEC – Secretaria Municipal de Educação e Cultura
SINDSERM – Sindicato dos Servidores Públicos Municipais
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UESPI – Universidade Estadual do Piauí
UFC – Universidade Federal do Ceará
UFPI – Universidade Federal do Piauí

SUMÁRIO

1	PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À PESQUISA.....	13
2	NAVEGANDO NAS TRILHAS METODOLÓGICAS.....	30
2.1	Perspectivas metodológicas.....	30
2.2	Sujeitos da pesquisa	39
2.2.1	Critérios de escolha	39
2.2.2	Aproximação dos sujeitos da pesquisa	41
2.3	Instrumentos de pesquisa	47
2.3.1	A entrevista	47
2.3.2	Análise e contribuições da entrevista preparatória	48
2.4	As entrevistas	53
2.5	Teorização sobre análise de dados na entrevista	56
3	RACISMO: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES SOCIOECONÔMICAS, POLÍTICAS E CULTURAIS.....	60
3.1	Os silêncios sobre a questão racial em nossa sociedade: Como ocorrem? Por que ocorrem? A quem interessam?.....	65
3.2	Afrodescendentes: Quem são? Quais as construções sociais sobre eles? Por que afrodescendentes e não negros, pretos?.....	76
3.3	Educação brasileira: Qual tem sido sua relação com a questão racial? Quais as propostas de políticas afirmativas na área educacional?.....	86
4	CONHECENDO AS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES AFRODESCENDENTES E SUAS EXPERIÊNCIAS DE RACISMO.....	96
4.1	Dados biográficos dos sujeitos da pesquisa.....	96
4.1.1	Antônio Francisco Soares	96
4.1.2	Renato José Rodrigues da Silva.....	98
4.1.3	Joaquim Monteiro.....	100
4.2	Resultados da pesquisa.....	101
4.2.1	Racismo: formas de manifestação.....	101
4.2.2	Persistência do racismo, por que acontece?.....	103
4.2.3	Experiências de racismo vivenciadas no universo social.....	105
4.3	O racismo no meio familiar.....	109
4.3.1	Posicionamento da família em relação ao racismo.....	109
4.3.2	Experiências de racismo vivenciadas no meio familiar	114
4.3.3	Experiências de racismo na escolarização.....	121
4.3.4	Experiências de racismo vivenciadas no trabalho docente.....	128
4.3.5	Perspectivas de combate/superação do racismo.....	137
5	CONCLUSÃO NÃO: APRENDIZAGENS E REFLEXÕES.....	141
	REFERÊNCIAS.....	151
	APÊNDICES.....	157
	APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO.....	158
	APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS	

PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	161
APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES.....	164
APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE.....	165
APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	166
ANEXOS.....	167
ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	168
ANEXO B – DECRETO N. 9.550 DE 21 DE AGOSTO DE 2009.....	171
ANEXO C – LEI 10.639/2003 – A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA”.....	173
ANEXO D – LEI 11.645/2008 – A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”.....	174

1PRIMEIROS PASSOS EM DIREÇÃO À PESQUISA

“Ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor da sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, elas podem ser ensinadas a amar”.

Nelson Mandela

Particpei, no segundo semestre do ano de 2013, da seleção de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Piauí (UFPI), com a intenção de pesquisar sobre a visibilidade da cultura afrodescendente nas atividades pedagógicas desenvolvidas na Fundação Nossa Senhora da Paz – fundada em 1992, pelo padre italiano Pedro Balzi, em uma comunidade que surgiu a partir de uma invasão de terra por pessoas sem condição financeira de adquirir um terreno legalmente.

Os moradores resistiram a várias ações de despejo, que perduraram até 1987 e tiveram o apoio do advogado e secretário do interior Acilino Ribeiro, no governo Wall Ferraz, e da Federação de Associações de Moradores e Conselhos Comunitários do Piauí (FAMCC). A Fundação localiza-se na Rua Isaías Coelho, S/N, Vila São José da Costa Rica, em Teresina, zona sul, próximo ao Parque Rodoviário Lucídio Portela e ao estádio de futebol Governador Alberto Tavares Silva.

Nela, funciona educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. A minha intenção era pesquisar, no currículo da escola, nas práticas pedagógicas dos professores do ensino fundamental do 2º e do 3º anos e nos projetos desenvolvidos, se havia atividades envolvendo as culturas africana e afro-brasileira, como eram realizadas, quais os objetivos, quais recursos eram usados e com qual periodicidade isso acontecia. Pensei nessa possibilidade pelo fato dessa localidade ter um histórico de precariedade de infraestrutura urbana, muita violência, e pela Fundação ter uma grande importância para a comunidade por oferecer ensino regular, cursos profissionalizantes de curta duração e atividades religiosas junto à comunidade.

Até aí eu possuía conhecimento superficial sobre o racismo e seus desdobramentos na sociedade. Por meio do convite da minha colega de trabalho, Lucienialibania Martins, na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), passei a frequentar o Núcleo de Estudos e Pesquisas Roda Griô – GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência, da Universidade Federal do Piauí (UFPI), coordenado pelo professor Pós-Ph.D Dr. Francis Musa Boakari, e me iniciei nos

conhecimentos e nas discussões sobre afrodescendência, racismo e em outras formas de discriminação.

As atividades do RodaGriô – GEAfro ocorrem geralmente às sextas-feiras, pela manhã, por meio de reuniões quinzenais para estudos, debates, organização de eventos e socialização de pesquisas e outras experiências educativas. Nos meses de março, maio e novembro, são realizadas atividades como debates e reflexões mais ampliadas sobre o “Dia da Mulher”, “Dia da Abolição da Escravatura” e sobre o “Dia da Consciência Negra”, para as quais são convidadas pessoas que atuam na UFPI ou em outras instituições e que trabalhem ou pesquisem sobre os temas em discussão. E, por meio de discussões baseadas em leis, em textos e obras tratando sobre a problemática do racismo em nossa sociedade, fui, aos poucos, apropriando-me de muitos conceitos, teorias que serviram para fundamentar meu projeto de pesquisa. A seguir, relaciono algumas reflexões acerca de legislações, obras e concepções já realizadas pelo RodaGriô – GEAfro:

- A Lei nº 10. 639/2003 (BRASIL, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), nº 9394/1996 (BRASIL, 1996), por meio da criação dos artigos 26-A e 79-B. O primeiro trata da obrigatoriedade do ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, ressaltando aspectos fundamentais da cultura africana e a participação dos afrodescendentes na formação da sociedade brasileira, sobretudo, nas áreas de Educação Artística, Literatura, e História Brasileira. Já o artigo 79-B, determina que seja incluído no calendário escolar o dia 20 de novembro como “Dia da Consciência Negra”;

- As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) que tratam das políticas de reparação, reconhecimento e valorização da cultura e do povo africano e afrodescendente:

Cabe ao Estado promover e incentivar políticas de reparações, no que cumpre ao disposto na Constituição Federal, Art. 205, que assinala o dever do Estado de garantir indistintamente, por meio da educação, iguais direitos para o pleno desenvolvimento de todos e de cada um, enquanto pessoa, cidadão ou profissional. (BRASIL, 2004, p. 11).

O documento também sustenta que devem ser criadas políticas educacionais e estratégias pedagógicas capazes de superar as desigualdades étnico-raciais na educação escolar. Nessa perspectiva, as instituições de ensino devem desenvolver

meios de combate ao racismo contra os afrodescendentes que se apresentem por meio de piadas infames que sugerem sua incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos seus cabelos, ou debochando das religiões de raiz africana. Essas diretrizes estabelecem que, além de serem reservadas vagas para os afrodescendentes, também devem constar no currículo e na prática educativa conteúdos que resgatem os valores históricos e culturais dos seus antepassados como forma de se valorizar a visão multicultural e pluriétnica na ação educativa;

- A obra *Cabelo bom. Cabelo ruim*, de Gislene Aparecida dos Santos e Rosângela Malaquias (2007), discute o preconceito contra os cabelos dos afrodescendentes em situações escolares, na família e na sociedade em geral. Na parte 5, “Para saber mais”, as autoras abordam o estilo de cabelo *dreads*, destacando suas características, como fazê-lo e mantê-lo. Esse livro traz debates entre professores, tendo como algumas das referências as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira Africana/2004, (BRASIL, 2004), Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003). Essas discussões visam preparar os professores para abordar a temática sobre os tipos de cabelo junto aos alunos. As autoras discutem, na parte 3, “Aprendendo a conviver com as diferenças”, os termos “cabelo bom” e “cabelo ruim”, mostrando que essas denominações possuem caráter ideológico, em que ao termo bom são atribuídos adjetivos positivos, e ao termo ruim, adjetivos negativos, pejorativos, reforçando o racismo contra o afrodescendente;

- A Lei nº 1.390/1951 (BRASIL, 1951), também chamada de Lei Afonso Arinos, elaborada e sancionada no governo Getúlio Vargas, contém nove artigos e trata das contravenções penais e da prática de atos resultantes de preconceito de raça ou de cor. O seu artigo 1º assegura que se constitui contravenção penal a recusa por parte de estabelecimento comercial ou de ensino de qualquer natureza, de hospedar, atender ou receber cliente, comprador ou aluno, por preconceito de cor ou de raça. Ainda preceitua que é proibida a recusa da entrada em estabelecimentos públicos, inscrições de alunos em qualquer instituição de ensino ou negação de trabalho em empresa pública ou privada em função do preconceito de raça ou de cor;

- A Lei nº 7.716/1989 (BRASIL, 1989), também chamada de “Lei Caó”, em homenagem ao seu autor, o deputado Carlos Alberto de Oliveira, determina a proibição da entrada de pessoas devidamente habilitadas no serviço público ou privado por discriminação de raça ou de cor. Além disso, o funcionário público que

cometer racismo pode perder o cargo e as pessoas que incitarem a discriminação e o preconceito racial também podem ser punidas;

- No mês de setembro de 2015, foi elaborado pelo professor Dr. Francis Musa Boakari com o apoio das doutorandas Francilene Brito da Silva e Leudjane Michelle Viegas Diniz um material de estudo intitulado “AFRODESCENDÊNCIA: categoria crítico-construtivista em discussão”, através do qual foram feitas a problematização e a contextualização do termo afrodescendente. Também nesta ocasião foi discutido sobre as diásporas, analisando-se que todos nós nascemos na África e de lá partimos para outros continentes, sobretudo em função da escravidão e do contexto do neocolonialismo incentivado pela Segunda Guerra Mundial. Foi colocado que o termo afrodescendente é multifacetado e, portanto, possui esferas política, econômica, social e cultural. Quanto ao aspecto político, foi ressaltado que ele pode ser desenvolvido levando-se em consideração os interesses coletivos ou não, e que o aspecto econômico pode se dar com a valorização da prática da competição ou da solidariedade. Durante essa reflexão, também foi apontado que outras identificações raciais como “preto” e “negro” vêm revestidas de negatividade, sofrimento e, portanto, não convêm.

- Foi ainda discutido que, dentre as vantagens do uso da categoria afrodescendente, como fator identitário dos povos africanos, pode-se destacar que ela permite ver o mundo como algo complexo, dinâmico e que possibilita, ainda, capturar as realidades dos povos, das comunidades, cooperando para que se perceba que cada população tem suas peculiaridades, que precisam ser reconhecidas, valorizadas por meio do retorno às suas origens.

Por intermédio deste Núcleo de Estudo, participei como palestrante e debatedor do “II Encontro da Faculdade Santo Agostinho de Cultura Afro-Brasileira: conquistas e desafios na consolidação das relações étnico-raciais no Brasil”, coordenado pela professora mestra Francisca Nascimento, no período de 20 a 21 de novembro de 2013. Na ocasião, foi discutido sobre o racismo na escola, na TV, na religião e nos contos de fada. Durante o evento, teve apresentações culturais de matriz africana, realizadas pelos grupos locais “IJEXÁ” e “COISA DE NÊGO”. Houve depoimentos relacionados a atividades religiosas de matriz africana, articulados aos debates sobre afrodescendentes e cidadania.

Minha participação no evento se deu por meio da palestra intitulada “Diversidade racial e educação”, em que fiz um retrospecto histórico sobre a escravidão no Brasil, com o

objetivo de demonstrar que esse fator ainda influencia na percepção sobre a condição social do afrodescendente em nossa sociedade, contribuindo para a permanência do racismo; em seguida, fiz a relação entre afrodescendência e educação, a partir da demonstração de como a questão racial é tratada pela pedagogia tradicional e pela pedagogia crítica; e apontei algumas formas de combate ao racismo, como o estudo sobre a História da África e dos Africanos, na educação básica, sobre a luta dos negros no Brasil e a participação do negro na formação da sociedade nacional, como estabelecido na Lei nº 10.639/03, (BRASIL, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana/2004, (BRASIL, 2004).

Ainda no referido Encontro, apresentei para discussão a temática racial destacando o item da resiliência em mulheres afrodescendentes, com base na obra *AFRORRESILIENTES: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional*, de Lucienia Libania Pinheiro Martins (2013). Em seguida, houve a partilha de relatos entre os participantes do evento acerca de experiências de racismo vivenciadas por eles. No momento seguinte, destaquei a importância da discussão sobre obras como biografias, filmes e documentários tratando sobre o racismo como forma de conscientização sobre o preconceito racial. Depois, houve o debate entre os participantes da mesa e o público presente, de acordo com os temas apresentados.

Também ministrei um minicurso intitulado “Educação multicultural: focalizando a questão do negro no meio educacional”, com carga horária de 4 horas-aula, no segundo semestre de 2013, na I Semana de Pedagogia do Campus Clóvis Moura, da Universidade Estadual do Piauí (UESPI), cujos objetivos eram: analisar o conceito de sociedade multicultural destacando o fenômeno educacional; discutir o racismo na sociedade; analisar relatos de pesquisa da obra de Castro e Abramovay (2006), envolvendo o preconceito racial.

Durante o minicurso, foram analisadas as políticas públicas oficializadas pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), e foi discutido o conceito de ações afirmativas e as diversas formas de como o professor pode utilizá-las para trabalhar as questões étnico-raciais na sua prática pedagógica.

Na fase inicial dos meus estudos sobre a temática do racismo, organizei atividades de ensino voltadas para o conteúdo étnico-racial, na disciplina Didática, do curso licenciatura plena em Pedagogia, ministrada por mim no *campus* universitário Alexandre Alves Oliveira,

da UESPI, localizado no município de Parnaíba, no litoral piauiense, pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), no primeiro semestre de 2014.

O módulo de estudo do programa não tratava diretamente da problemática étnico-racial em nossa sociedade, mas, a partir do tópico *Relação professor-aluno*, foi feita a discussão sobre a importância das determinações legais presentes na Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira/2004, (BRASIL, 2004). Foi desenvolvida uma reflexão com base no filme *Take the Lead* (título original), *Vem Dançar* (traduzido para o Português), produzido em 2006, dirigido por Liz Friedlander, com duração de 118min, gênero drama e baseado em fatos reais.

Esse filme retrata a história de jovens estudantes de escola pública, nos Estados Unidos, que são envolvidos em vários problemas sociais como baixo rendimento escolar, gravidez precoce, consumo e tráfico de drogas, assaltos, e a maioria deles é afro-americana e de classe social economicamente baixa. Todo o grupo apresenta o costume de ouvir música e dançar durante horas, inclusive na escola.

A diretora da escola não tem mais alternativas educacionais para o grupo de jovens que passa a ficar sem assistir aulas, sai da escola mais cedo e vai praticar delitos nas ruas. Certo dia, surge na escola um professor voluntário disposto a desenvolver um trabalho educacional e artístico com o grupo de alunos. O professor se envolve pedagogicamente com os alunos e eles aprendem a dançar vários estilos de dança de salão, como a rumba, a valsa e o tango. Existe uma troca de saberes sobre dança, entre o professor e a turma, e, a partir daí, eles criam um novo estilo de dança. Durante as aulas, o professor trabalha valores morais e afetivos com os alunos, que passam a respeitá-lo.

No desfecho do filme, os alunos são levados para participar de um torneio de dança numa escola frequentada por pessoas de alto poder aquisitivo. Em princípio, os alunos não sentem coragem de participar da competição de dança, mas com o apoio do professor eles se encorajam e participam da competição. Os alunos da escola pública são desclassificados no fim da competição porque praticam um estilo de dança diferente do estilo anunciado pelo coordenador da competição.

Mas, os ganhadores da competição decidem entregar o troféu para os alunos da escola pública por reconhecerem que a dança que eles apresentaram foi inovadora e muito envolvente. Depois, a diretora da escola pública resolve continuar com o projeto de dança de salão na escola. O filme procura mostrar, dentre outras coisas, que a escola pública, mesmo

com todos os seus problemas, pode dar certo, se surgirem profissionais dispostos e capacitados para trabalhar educacionalmente junto a essa clientela.

O filme rendeu uma ampla discussão, em que foi ressaltada a temática racial articulada a vários problemas sociais como o alcoolismo, o uso e o tráfico de drogas, a gravidez precoce, a prostituição, o fracasso escolar, as precárias condições materiais de vida e os conflitos familiares. Todos esses temas foram debatidos, relacionados com a realidade brasileira e com o processo de escolarização. Os alunos do curso, que são professores da escola pública, fizeram relatos do seu cotidiano de trabalho envolvendo esses temas e o racismo e, em seguida, foi desenvolvida uma atividade de produção textual sobre as relações étnico-raciais no cotidiano escolar.

Em 2013, participei do curso “A educação de populações diversas, utilizando uma abordagem interdisciplinar: Teoria e Prática”, na UESPI, campus Torquato Neto, coordenado pelo professor Dr. Alfred Daniel Frederick. Como atividades de ensino, houve aulas, palestras, oficinas e seminários. Durante este curso houve um seminário intitulado “Seminário Internacional sobre a Pesquisa Educacional”, entre os dias 17 e 19 de junho de 2013, com a participação da Professora Dra. Faith Maina em que ela ministrou uma oficina sobre pesquisa-ação com reflexões sobre as características desse tipo de pesquisa, as correntes de pensamento positivista, teórico-crítica e construtivista, o processo pesquisa-ação e a sua aplicação.

Ainda nesse evento, teve a apresentação, por alunos de graduação e pós-graduação da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) e de outros campus universitários, de trabalhos de pesquisa em andamento sobre a diversidade, ocasião em que alguns temas abordados foram Ensino de inglês através da abordagem da cultura afrodescendente; Formação de professores na educação contextualizada; e A construção da identidade da mulher afrodescendente em MariseCondé. Essas temáticas, por tratarem dos afrodescendentes e da discriminação racial, trouxeram para mim novos conhecimentos sobre o racismo.

Foi ressaltado, no decorrer desse curso coordenado pelo professor Dr. Alfred Frederick, que o surgimento da educação multicultural, entendida como um conjunto de estratégias baseadas em programas curriculares que expressem a diversidade de culturas e estilos de vida, com o objetivo de promover a compreensão e a tolerância entre pessoas de diferentes origens étnicas, foi incentivado pelo movimento de direitos civis nos anos 1960, nos Estados Unidos, e que os seus princípios se opõem aos princípios do currículo dominante.

Além disso, o professor Alfred discorreu sobre a inserção do conteúdo étnico no currículo escolar e nesta ocasião destacou que, historicamente, nos Estados Unidos existem diferentes grupos raciais, étnicos, culturais e religiosos que recebem pouca atenção no

currículo oficial e nos materiais de ensino que focalizam mais a cultura europeia. Com o curso “A educação de populações diversas, utilizando uma abordagem interdisciplinar: Teoria e Prática” comecei a compreender que a diversidade cultural inclui vários segmentos sociais marginalizados como os afrodescendentes, os homossexuais, as mulheres, as pessoas com necessidades especiais e que é necessário refletir sobre a inserção dos membros desses grupos no meio escolar de forma democrática. Antes dessa experiência, eu usava uma didática essencialmente tradicional, de origem europeia e voltada prioritariamente para o conteúdo formal, livresco, sem considerar as diferenças culturais existentes no contexto social e educacional. Algumas referências usadas durante este curso de 60 horas realizado no campus universitário Torquato Neto da Universidade Estadual do Piauí (UESPI) foram Altbach (1971), Anderson (1990), Banks (1990), Frederick (2002), UNESCO (1979) e Carnoy (1974).

Todos esses estudos contribuíram bastante para o meu conhecimento sobre as teorias, as ideologias relativas ao racismo e para a construção de uma visão crítica sobre os sujeitos da Educação, mas não foram suficientes para provocar transformação na minha proposta inicial de pesquisa. A mudança nasceu quando cursei, no mestrado, as disciplinas História da Educação, com a professora Dra. Amparo Ferro, no primeiro período de 2014, e Pesquisa Qualitativa I, com a professora Dra. Maria do Carmo Alves do Bomfim, no segundo período de 2014, e nas reuniões do RodaGriô – GEAfro, em que muitas vezes foi enfatizada a importância das nossas vivências e memórias para a produção de novos saberes.

Algumas das contribuições que recebi nas disciplinas, para repensar o meu projeto de pesquisa, foram: a discussão do texto *Abertura: a nova história, seu passado e seu futuro*, de Peter Burke (1992); e a análise da obra *Território Plural: A pesquisa em história da educação*, de Ana Maria de Oliveira Galvão (2010), que tratam da expansão das fontes de pesquisa sobre nossa realidade social, política e econômica, anteriormente baseada em dados oficiais e no relato de fatos memoráveis de personagens políticas. Nessas discussões, foi ficando evidente que os relatos, as narrativas de vida de outras pessoas, além dos políticos, passaram também a ser importantes para a construção do conhecimento. As professoras trabalharam essa ideia com tanto zelo e propriedade, que me afetou e me incentivou a começar a revisar e a reinterpretar minha biografia, dando relevo à matriz racial. Aquelas aulas foram marcantes.

A partir dessa experiência, decidi mudar minha intenção de pesquisa. Passei a analisar minha biografia, considerando os espaços sociais da família, da escola, da universidade e do trabalho, buscando reinterpretar minhas experiências e dando ênfase à matriz racial. Conforme Berger (1986), ao revisitarmos nossa biografia, devemos buscar

selecionar os fatos significativos de acordo com os nossos objetivos presentes. E foi assim que passei a proceder, a partir daquelas experiências de aprendizagem, que pavimentaram, aos poucos, minha consciência sobre o meu pertencimento racial.

Baseado nas teorias raciais de Nina Rodrigues e nas correntes ideológicas do branqueamento e da democracia racial, discutidas por Gomes (1995), e seus desdobramentos sociais e históricos, comecei a entender que fui racista e estava passando por um processo de assimilação desse fenômeno, procurando me libertar dele. De acordo com essas teorias, o afrodescendente é sempre inferior ao branco, e o tipo físico e o modelo cultural europeu servem de padrão para nossa sociedade. E, dentro de uma visão crítica, passei a perceber que a maioria dos espaços sociais do meu passado e do meu presente comunga dos valores racistas propagados por essas teorias e ideologias.

Passei a considerar a condição racial do meu pai como afrodescendente, em minhas memórias sobre ele. Comecei a entender melhor o sonho dele, de ver um dos familiares, de preferência filho ou neto, destacar-se na sociedade por meio dos estudos. Foi homem afrodescendente sem escolarização. Teve muito zelo comigo, durante minha infância empenhou-se bastante para curar-me da asma.

Minha mãe foi de origem aparentemente europeia, tinha pele branca, cabelo liso e com um grande fervor religioso pelo catolicismo. Sempre colecionou e adorou muitas imagens de santo e, no quarto dela, existia, e ainda hoje existe, um santuário com muitos santos de cor clara. Nutria grande aversão por outras crenças religiosas, sobretudo as de matriz africana. Minhas irmãs demonstravam aversão aos afrodescendentes que apareciam na imprensa. Todos esses fatos tiveram desdobramentos em nossa família, ficaram em minha memória e agora faço novas representações sobre eles, conseguindo perceber o quanto eles influenciaram na formação da minha identidade.

Em minha família, tenho três nomes: Pelé, Pai Pelé e Cláudio. Sendo que para cada um deles, tenho uma identidade bem definida. Conforme Castells (1999), a identidade relaciona-se com um conjunto de significados e de experiências que, às vezes, construímos e vivenciamos com o outro. E, sendo assim, no meu caso, cada nome relaciona-se a experiências diferentes que vivi junto a meus parentes. O nome Pelé, usado pela minha família e vizinhança, nasceu das minhas brincadeiras de bola e de botão, em que me destaquei e fiquei conhecido como pessoa vitoriosa, capaz de enfrentar os adversários nas brincadeiras de botão com categoria e vencer na maioria das vezes.

A denominação Pai Pelé surgiu por causa dos cuidados paternos, como orientar nas atividades escolares, brincar, passear, proteger, contar histórias e ajudar a aprender a andar de

bicicleta, cuidados que tive na infância e na adolescência para com o meu irmão adotivo, que chegou a nossa casa com 24 horas de nascido, e para com os meus três sobrinhos, que foram morar conosco quando eram crianças. Foram experiências realmente marcantes para eles e para mim, pois até depois de adultos, trabalhando e assumindo compromissos fora de casa, ainda continuaram a me chamar dessa forma e outros familiares seguiram esse costume. E eu ainda lembro muito deles e das coisas que fizemos juntos.

Na escola, na universidade e no trabalho, sempre fui Cláudio, que é meu nome no registro de nascimento e que foi escolhido pelo meu pai. Nesses ambientes, minha identidade assumiu outras características relacionadas com a minha condição de estudante, em seguida, como profissional. Hoje, sobretudo no trabalho docente, consigo perceber que operei o sistema, contribuindo para a permanência do racismo em nossa sociedade, por meio do silenciamento.

Mesmo sentindo a diferença de tratamento para com o afrodescendente, restringindo-o aos estereótipos de inferior, feio, inadequado, nunca me interessei ou fui estimulado a estudar, pesquisar e conhecer mais sobre o racismo e seus desdobramentos. Meu estado de embrutecimento sobre esse conteúdo me levou a produzir silêncios em minha docência que hoje minha consciência grita em desespero e remorso por causa dessas atitudes presentes em minha biografia. Também recordo que os silêncios não eram produzidos só por mim, mas pela maioria daqueles que trabalharam comigo em escolas, creche e universidade.

Hoje, no processo de conscientização do meu pertencimento racial, percebo que quando trabalhei os contos de fada com os meus alunos na Creche Municipal Danielzinho, localizada na Rua Melvin Jones, S/N, bairro Piçarreira, zona leste de Teresina, fui racista por só ter trabalhado os contos como *Branca de Neve*, *Rapunzel*, *Cinderela*, nos quais heróis e as princesas eram brancos e tinham sempre um final feliz. Essa prática educativa ocorreu pela falta de conhecimento, da minha parte, de histórias em que os personagens fossem relacionados a outros povos, como os indígenas, os africanos, os asiáticos.

Tanto na minha formação inicial, em Licenciatura Plena em Pedagogia, cursada na Universidade Federal do Piauí, concluída em 1996, quanto na Especialização em Supervisão Escolar, cursada na Universidade Cândido Mendes, do Rio de Janeiro, concluída no ano de 2004, não foram abordados conteúdos sobre educação infantil nem sobre a questão racial.

Os contos que trabalhei na creche foram por influência das memórias coletivas da minha família, pois, muitas vezes, vi e/ou ouvi aquelas histórias e eram elas que as minhas auxiliares, na creche, já vinham lendo para as crianças antes da minha chegada à turma. Também li esses contos, em sua maioria racistas, para minha filha dormir. Porém, hoje já

converso com ela sobre a discriminação racial e ela já apresenta visão crítica sobre esse fenômeno social. No interior das lojas, ela observa as pessoas que estão limpando o chão, as que estão nas fotografias decorando a loja, quem é o segurança do local e já consegue ler uma história, assistir a um filme, a uma novela, observando a existência ou não do preconceito racial. Ela tem bonecas e bonecos afrodescendentes que ganhou do padrinho, e cuida, banha, coloca nome do mesmo jeito que faz com os outros.

Quando fui coordenador pedagógico do 1º ao 5º ano do ensino fundamental na Escola Estadual Dr. Agnelo Pereira da Silva, situada na Rua Anchieta, 2461, bairro Dirceu Arcoverde I, zona sudeste de Teresina, em 2011 e 2012, pratiquei racismo de várias formas. Não discuti sobre o racismo com os professores, não propus atividades antirracistas e, quando visitei as salas de aula, não abordei o tema racismo, não observei as relações raciais, o tema nunca foi abordado nas atividades de escolha dos livros didáticos. A coordenadora do contraturno era tão racista quanto eu, e também era afrodescendente.

Durante o período em que trabalhei como coordenador naquela escola, não houve qualquer tipo de atividade em decorrência dos dias 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura) e 20 de novembro (Dia da Consciência Negra), e os quadros de políticos e heróis que havia no pátio da escola e nas salas eram todos de pessoas brancas. A diretora da escola também era afrodescendente e não contribuiu para a quebra do silêncio sobre a questão étnico-racial. Na maioria das vezes que se referiu às dificuldades de aprendizagem dos alunos afrodescendentes da escola, colocava como causas a pobreza ou a desestruturação familiar. Por não ter ainda consciência do meu pertencimento racial e por ser oriundo de uma educação familiar, escolar e universitária racista, ajudei na reprodução social do racismo enquanto coordenador pedagógico.

Nas minhas experiências como professor de Geografia, do ensino médio, em escolas públicas estaduais do Piauí, trabalhei temas tratando da escravidão no Brasil nos tópicos referentes à Formação Territorial do país. Nessa parte, foi estudada a participação do afrodescendente nesse processo, porém sem a abordagem sobre a discriminação racial. Também houve a produção de silêncios em relação à questão racial no meu trabalho como professor de disciplinas pedagógicas da UESPI, Campus Clóvis Moura, entre os anos de 2006 e 2012. Somente numa ocasião, na disciplina Psicologia da Educação, para o curso de Licenciatura Plena em História, foi trabalhado sobre os possíveis efeitos do racismo e foi organizado um seminário sobre a vida e obra de Martin Luther King Jr. (1929-1968). Portanto, na maioria das vezes, a minha prática pedagógica contribuiu para a reprodução do racismo em nossa sociedade.

Com esse mapeamento das experiências racistas em minha biografia, associado aos conhecimentos e às discussões sobre as teorias raciais do Racismo Científico, Branqueamento e da ideologia da Democracia Racial, foi provocado em mim uma série de reflexões sobre minha identidade. Nesse contexto, passei a rever posturas, crenças e o meu estado de alienação em relação ao racismo em minha vida. Sobre este fenômeno, Hall (2011, p. 9) afirma que “Estas transformações estão também mudando nossas identidades pessoais, abalando a ideia que temos de nós próprios como sujeitos integrados. Esta perda de um sentido de estável é chamada, algumas vezes, de deslocamento ou descentração do sujeito”.

Este outro olhar que passei a construir sobre o preconceito racial em minha trajetória de vida, contribuiu na escolha da metodologia de pesquisa baseada nas narrativas biográficas. A minha nova percepção sobre o racismo também serviu para eu fundamentar melhor a tese de que o racismo é um problema social que se instalou em nossa sociedade na fase colonial e que continua existindo, sendo caracterizado, principalmente, pela soberania da cultura eurocêntrica em detrimento da cultura de base africana e pela discriminação e pelo preconceito relacionados aos afrodescendentes cujos efeitos vêm se reproduzindo nas várias instituições sociais como a família, a escola e a universidade.

Diante disso, esta pesquisa visa analisar a seguinte questionamento: “Quais as experiências de racismo vivenciadas por professores afrodescendentes?” Os sujeitos da pesquisa foram três professores graduados, concursados e que foram considerados afrodescendentes em função das suas características fenotípicas e anatômicas. Nesta investigação, o fenômeno da experiência foi considerado como sendo acontecimentos que marcaram a vida dos sujeitos da pesquisa, que tocaram, que passaram a fazer parte das memórias deles e os levaram a refletir, a sofrer, a entrar em turbulência e a mergulhar em seu interior, buscando respostas, saídas (LARROSA, 2002). Dessa explicação inicial, surgem as seguintes questões norteadoras: por que o racismo existe em nossa sociedade? Como se manifesta o racismo? Como, na convivência familiar, o racismo pode acontecer? Por que e como o racismo existe no processo de escolarização? Como um professor pode ser racista em seu local de trabalho? Quais as mensagens dos livros didáticos sobre as questões étnico-raciais em nossa sociedade? Quais as perspectivas de combate ao racismo?

Dessas problemáticas, surgiu, como objetivo geral, analisar as experiências de racismo de professores afrodescendentes. Para viabilizar o alcance deste objetivo geral, foram elaborados os seguintes objetivos específicos: discutir sobre as formas de manifestação do racismo; caracterizar as experiências de racismo no universo social; identifica-las na família; investigar as experiências de racismo na escolarização e no trabalho docente; comentar sobre

as perspectivas de combate ao racismo. A pesquisa buscou resgatar as lembranças dos sujeitos relacionadas ao racismo em suas vidas no contexto educacional e familiar. A narrativa de cada sujeito foi revelando as manifestações do racismo em sua vida, bem como sua reação e as consequências desses acontecimentos.

Foram levantadas questões sobre as experiências de racismo dentro de um contexto mais amplo, em seguida, as questões foram especificamente sobre as experiências de racismo na família. Prosseguindo, houve questionamentos relacionando à prática pedagógica, aos projetos desenvolvidos nas instituições de ensino, às ações afirmativas e às experiências de racismo vivenciadas por cada sujeito da pesquisa.

Com essa série de questionamentos sobre o racismo e os relatos dos professores, foi possível evidenciar a existência de práticas racistas no meio familiar e educacional, como também perceber se as ações da família e das instituições de ensino relacionadas ao racismo têm contribuído para combater ou reproduzir esse problema social. Os sujeitos também narraram sobre leituras, filmes, documentários relacionados ao preconceito racial, que já leram ou assistiram e que contribuíram para o processo de conscientização sobre a questão racial de cada um deles. Na fase final das entrevistas, cada sujeito refletiu sobre suas perspectivas em relação ao racismo em nossa sociedade, fazendo críticas às atitudes racistas e apontando sugestões de combate para esse problema social.

Após a definição dos objetivos, foi feita uma pesquisa bibliográfica em algumas dissertações produzidas no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED), da UFPI, referentes às questões relacionadas aos afrodescendentes, à educação e ao preconceito racial visando me aproximar mais do meu objeto de estudo. Esta pesquisa teve como resultado as seguintes dissertações:

- *Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos: Um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras*, de Antônia Regina dos Santos Abreu (2014), demonstra a importância de a escola trabalhar temas como racismo, discriminação racial e preconceito com o objetivo de contribuir no processo de desenvolvimento dos alunos e das alunas no que diz respeito à convivência com as diferenças. Analisa questões raciais no cotidiano da sala de aula. Conforme a autora, a motivação para a pesquisa nasceu da sua experiência como docente de ensino fundamental, quando percebeu o fenômeno da diversidade e a sua influência no processo de ensino no interior das escolas nas quais trabalhou;
- *Afrorresilientes: a resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional*, de Lucienialibania Pinheiro Martins (2013), traz uma reflexão sobre a

resiliência em mulheres afrodescendentes diante das situações de preconceito e de discriminação racial enfrentadas em suas vidas. Discute a resiliência demonstrando que se trata de um processo de superação diante dos problemas encontrados em nossa trajetória de vida. Ressalta que a resiliência das mulheres afrodescendentes pesquisadas contribuiu para a evolução escolar, social e de trabalho de cada uma delas. Analisa, ainda, que autocontrole, autoconfiança, otimismo para com a vida e empatia foram algumas das características constitutivas na resiliência das mulheres pesquisadas;

- *Arte afrodescendente a partir de três olhares de educadores em Teresina*, de Francilene Brito da Silva (2011), faz relação entre os discursos e às práticas ligadas à educação da cultura afrodescendente e o que estabelece as Leis 10.639/2003 (BRASIL, 2003) e 11.645/2008 (BRASIL, 2008). Investiga o trabalho educativo de três professores, buscando identificar a maneira como cada um deles reflete sobre a arte afrodescendente em suas práticas pedagógicas. Expõe que os sujeitos da pesquisa foram escolhidos com base no trabalho artístico e educacional que desenvolvem, sem a obrigatoriedade de possuírem formação acadêmica nessa área ou de participarem do Movimento Negro;

- *Povo bom da Cancela – identidade e afrodescendência: O que a escola tem com isso*, de Elizete Dias da Silva (2012), trata da questão étnico/racial na Comunidade Cancela, na zona rural de Teresina, próximo ao município de José de Freitas, ao norte da capital, onde a maioria dos moradores é afrodescendente. Busca identificar a percepção dos moradores a respeito da problemática racial com o objetivo de criar oportunidade de serem ouvidos e de refletirem sobre suas origens, aspirações e necessidades e de projetar formas de melhor convivência na comunidade. Acentua que as entrevistas revelaram que os moradores da Cancela sofrem muita discriminação racial e que a pesquisa surgiu como uma forma de romper com o silêncio na comunidade sobre o racismo. Aponta que o que se passa na Cancela, relativamente à raça, opõe-se diametralmente ao mito da democracia racial;

- *Educação, gênero e afrodescendência: a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins – Piauí*, de Ranchimit Batista Nunes (2013), analisa as experiências escolares de um grupo de mulheres quilombolas em Brejão dos Aipins – Piauí, identificando as relações dessas experiências com a participação delas nas formas de organização e de enfrentamento das questões envolvendo raça, gênero, localização geográfica e condições sociais. Ressalta que a

comunidade pesquisada encontra-se isolada geográfica e politicamente em relação às outras partes do estado e do país, que faltam incentivos educacionais e políticas públicas que estimulem seu desenvolvimento. Aponta que o progresso educacional obtido pelas mulheres pesquisadas ocorreu em função de esforços pessoais. Mostra que os dados obtidos por meio das memórias das participantes da pesquisa revelam que elas enfrentam cotidianamente questões relacionadas a gênero, raça e classe social e que o nível educacional delas tem ajudado a refletir melhor sobre essas questões;

- *A escola e a educação não escolar: Experiências da mulher lésbica afrodescendente*, de Ana Carolina Magalhães Fortes (2013), reflete sobre as vivências, na escola e fora dela, de lésbicas afrodescendentes que vivem em Teresina – Piauí e como a escola e os movimentos sociais contribuem para a inclusão social desse grupo de mulheres. Segundo a autora da pesquisa, é importante para conscientizar a população da existência da diversidade no meio social e romper com o silêncio sobre questões que podem afetar profundamente pessoas envolvidas diretamente em situações de preconceito e discriminação em função da condição racial e de gênero. A autora discorre sobre sua trajetória de vida, evidenciando ter trabalhado como advogada no Grupo Matizes, na defesa dos direitos da população LGBT, em Teresina, e também participado do RodaGriô-GEAfro, experiências que contribuíram para a realização da sua pesquisa.

Além do levantamento das dissertações, a tese intitulada *Tornar-se negro: Trajetória de vida de professores universitários no Ceará*, de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda (2009), da Universidade Federal do Ceará (UFC), em que a autora discorre sobre o processo de construção de subjetividades dos professores universitários afrodescendentes da UFC ao longo da sua trajetória de vida. Nessa obra, são investigados o processo de formação e a transformação da identidade dos professores de diferentes áreas de ensino, como humanidades, saúde e engenharia, e a influência das suas vivências de racismo no percurso. Esse trabalho de pesquisa também investigou a percepção dos professores sobre as ações afirmativas em função do conflito existente na UFC, causado pela não aceitação da política de cotas. A autora aponta que o fato de pertencer a uma família genuinamente afrodescendente foi a motivação principal para a realização da pesquisa.

Acredito que o meu estudo, por tratar criticamente da questão racial no Brasil, possa servir como fonte de reflexão sobre o racismo em suas diferentes instâncias como, por

exemplo, a escola, a família e a universidade. No processo educacional, pode servir de referência para professores e professoras, afrodescendentes ou não, repensarem suas práticas pedagógicas que, muitas vezes, são opressoras, não levam em consideração as particularidades e as histórias dos sujeitos educacionais que acabam sofrendo preconceitos, o que pode ser fator determinante no seu fracasso escolar. É condenável, nos dias de hoje, a prática da educação bancária e conteudista que se preocupa principalmente com a memorização de conteúdos e a formação de seres passivos diante das diferenças sociais, contribuindo, dessa forma, para a reprodução social (FREIRE, 1987).

Para a pesquisa, foi usada a abordagem qualitativa e, como método, as narrativas biográficas. A entrevista não estruturada e o diário de campo foram os instrumentos utilizados para acessar as informações. Marconi (2011, p. 80) afirma que a entrevista consiste “[...] em um encontro entre duas pessoas afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. A entrevista não estruturada foi usada para obter as informações dos professores sobre suas experiências de racismo na família, na escolarização e no trabalho como professor.

Os entrevistados foram três professores concursados, que exercem a docência em escolas e na universidade pública. Foram escolhidos, considerando que eles lecionam há muitos anos e demonstraram disponibilidade e interesse em colaborar com a pesquisa. Por meio da entrevista, cada sujeito foi narrando os fatos significativos relacionados ao racismo vivenciados por cada um deles na família, em sua escolarização e no seu trabalho como professor. Conforme Passegi (2011), este método de acesso às informações, quando usado na área educacional, pode ser chamado de narrativas (auto)biográficas ou escrita de si, pois “[...] se inscreve num movimento científico e cultural que impulsionou, nos anos 1980, a emergência do sujeito, como ator e autor de sua história, nas ciências humanas e sociais”. (PASSEGI, 2011, p. 13).

Esse método das narrativas (auto)biográficas está ligado à memória de cada sujeito, o que termina marcando a diferença entre eles, uma vez que terão diferentes lembranças, diferentes histórias e diferentes personalidades. Conforme Izquierdo (2002, p. 9), “[...] o acervo de nossas memórias faz com que cada um de nós seja o que é, com que sejamos, cada um, um indivíduo, um ser para o qual não existe outro idêntico”.

Foi feita a transcrição do conjunto de informações obtidas junto aos professores e, posteriormente, os dados foram agrupados e obtidas as seguintes categorias: racismo: formas de manifestação; experiências de racismo vivenciadas no universo social; o racismo no meio

familiar; experiências de racismo na escolarização; experiências de racismo vivenciadas no trabalho docente; perspectivas de combate/superação do racismo.

Basicamente, este estudo é fundamentado, no que diz respeito à temática racial, em Lopes (2007), Gomes (1995), Moura (1988), Freyre (2000), Boakari (1997, 1999, 2003, 2010, 2010, 2011, 2013), Gusmão (2003), Castro e Abramovay (2006), Schwarcz (1993), dentre outros. Nas questões sobre identidade, em Hall (2011), Cuche (2002), Catells (1999), Ferreira (2004). Na parte metodológica, tem base teórica em Bardin (2011), Richardson (2012), Moreira e Caleffe (2006), Bertaux (2012), Passegi (2011), Burke (1992) e Galvão (2010).

A dissertação está organizada da seguinte forma:

- Este capítulo introdutório contém reflexões sobre a problemática de pesquisa articulada com o processo de construção do projeto e alguns indícios quanto ao processo metodológico empregado;
- No capítulo 2, “Navegando nas trilhas metodológicas”, contém ideias sobre o método de pesquisa utilizado, é apresentada a forma como ocorreu a escolha dos sujeitos da pesquisa e também como se desenvolveu o processo de aproximação com esses. São feitas ponderações sobre os instrumentos de pesquisa usados e uma discussão sobre a análise de dados na entrevista;
- No capítulo 3, “Racismo: algumas representações socioeconômicas, políticas e culturais”, é desenvolvida uma reflexão sobre os silêncios produzidos em relação ao racismo, as construções sociais vigentes sobre os afrodescendentes e sobre as terminologias negro, preto, afrodescendente, demonstrando a importância do uso desses termos na discussão sobre a temática racial em nossa sociedade. Por último, é apresentada uma discussão relacionando o racismo e a educação em que são destacadas algumas políticas públicas que visam combater a discriminação contra as pessoas de ascendência africana;
- No capítulo 4, “Conhecendo a história de vida de professores afrodescendentes e suas experiências de racismo”, apresento os dados biográficos dos sujeitos da pesquisa, os resultados da pesquisa e a discussão sobre os relatos dos professores entrevistados;
- Capítulo 5: finalmente, no capítulo conclusivo, as reflexões gerais acerca da pesquisa e deste trabalho.

2 NAVEGANDO NAS TRILHAS METODOLÓGICAS

“A discriminação dos negros está presente em cada momento das suas vidas para lembrá-los que a inferioridade é uma mentira que só aceita como verdadeira a sociedade que os domina”.

Martin Luther King

2.1 Perspectivas metodológicas

Neste capítulo, são descritos os aspectos metodológicos deste estudo, que têm como objetivo geral analisar as experiências de racismo vivenciadas por um grupo de três professores considerados como afrodescendentes. Nesta parte do trabalho, serão abordados aspectos como a aproximação com os sujeitos da pesquisa, os critérios de escolha desses, a análise e as contribuições da entrevista preparatória, o ambiente em que foram desenvolvidas as entrevistas, as reflexões sobre o instrumento para coletas de dados e a análise desses.

Inicialmente, o projeto de pesquisa foi apresentado e aprovado pelo Comitê de Ética da Universidade Federal do Piauí (UFPI), após a inserção dos dados necessários na Plataforma Brasil. Esta plataforma representa a base nacional unificada de registros de investigação envolvendo seres humanos com fundamentos legais na portaria nº 196/96, de 10 de outubro de 1996, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares (240/97; 251/97; 292/99; 303/2000; 304/2000 e 340/2004).

Ressaltamos, ainda, que houve o compromisso pela privacidade e pelo sigilo das informações que foram obtidas no desenvolvimento desta pesquisa, e todas elas foram utilizadas com a finalidade de atingir os objetivos deste trabalho e não serão usadas para outras investigações sem o devido consentimento dos voluntários. O parecer consubstanciado do Comitê de Ética e Pesquisa (CEP) aprovou, com base em princípios éticos, reconhecendo que esta investigação contém os requisitos necessários para a sua continuidade e que o tema proposto, os objetivos, os riscos e os benefícios apresentados são considerados elementos relevantes para a sua realização.

Dentre os documentos apresentados ao referido comitê, encontram-se o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), a Declaração dos Pesquisadores e o Termo de Confidencialidade. Esses documentos têm o objetivo de garantir a privacidade e o sigilo das informações obtidas dos participantes da pesquisa por meio de entrevista não estruturada, assegurando que os dados acessados foram utilizados exclusivamente para realização desta pesquisa, de modo a não trazer qualquer tipo de prejuízo para os professores que participaram.

No final do trabalho, encontram-se as cópias dos documentos acima citados juntamente com a cópia do Parecer Consubstanciado do CEP da UFPI.

Devido à natureza deste estudo, que tem como problemática o racismo, foi usada a abordagem qualitativa que “[...] pode ser caracterizada como a tentativa de uma compreensão detalhada dos significados e características situacionais apresentadas pelos entrevistados, em lugar da produção de medidas quantitativas de características ou comportamentos”. (RICHARDSON, 2012, p. 90).

A abordagem qualitativa permite analisar, interpretar as subjetividades dos sujeitos, que podem estar relacionados com aspectos históricos, culturais, sociais e também com as particularidades de cada sujeito; distingue-se da abordagem quantitativa, que se caracteriza pela predominância da objetividade, da descrição e da tabulação dos dados. A respeito da diferença entre esses dois tipos de investigação, Moreira e Caleffe (2008, p. 73) apontam:

A maior distinção feita entre esses dois tipos de métodos é que a pesquisa qualitativa explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser facilmente descritos numericamente. O dado é frequentemente verbal e é coletado pela observação, descrição e gravação. A pesquisa quantitativa, por outro lado, explora as características e situações de que dados numéricos podem ser obtidos e faz uso da mensuração e estatística. As duas podem ser usadas no mesmo estudo.

A abordagem qualitativa considera que a dinamicidade dos fenômenos sociais e os membros da sociedade são considerados como seres situados historicamente. Nesse sentido, está mais relacionada com a problemática estudada, o racismo, que envolve fatores históricos, culturais e subjetivos, que são dinâmicos e exercem influência na história de vida dos sujeitos.

A intenção inicial de pesquisa sobre a temática afrodescendência associada à educação, como já discutido na introdução, foi pesquisar sobre a visibilidade da cultura africana e afro-brasileira na Fundação Nossa Senhora da Paz, em Teresina. Nessa fase da investigação, o projeto ainda era incipiente, não tendo ainda uma metodologia definida. Foi apresentando um seminário no Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPI, no segundo semestre de 2014, na disciplina Planejamento da Pesquisa, sobre etnografia, com base no texto *Tradições na pesquisa qualitativa* de María Paz SandinEsteban (2010), que percebi que, para aquela proposta, o método etnográfico, seria o mais adequado.

O texto trabalhado apresentava tópicos relacionados à pesquisa etnográfica como Aproximação conceitual, O processo etnográfico, A etnografia: seu uso em educação e A etnografia: modalidades. Steban (2010, p. 163-164) defende:

Atualmente, os métodos etnográficos estão se desenvolvendo profusamente no âmbito da educação com uma clara finalidade: compreender “de dentro” os fenômenos educacionais. Pretende-se explicar a realidade com base na percepção, atribuição de significado e opinião dos “atores”, das pessoas que nela participam. A etnografia educacional contribui para a descoberta dos fenômenos educacionais e possibilita às pessoas responsáveis pela política educacional e os profissionais da educação um conhecimento real e profundo dos mesmos, orientando a introdução de reformas e inovações assim como a tomada de decisões.

Durante a discussão do texto, as professoras Ana Valéria Marques e Maria da Glória Lima enfatizavam sobre o tempo que o pesquisador deve passar no local da pesquisa, quando se trata de etnografia, para conhecer bem a população, seus costumes, sua forma de trabalhar e de se expressar. Esse tipo de investigação, de acordo com as afirmações do autor citado, leva-nos a conhecer e a compreender “de dentro” o cotidiano e a realidade de uma determinada população.

Assim, percebi que era aquilo que pretendia fazer, inicialmente na “Fundação Nossa Senhora da Paz”, pesquisando sobre a maneira como a cultura afrodescendente era trabalhada educacionalmente pelos professores no currículo escolar e nos projetos da Fundação, e qual o discurso dos professores das séries iniciais sobre a cultura afrodescendente.

Nessa perspectiva, meu objetivo era perceber se essa cultura era trabalhada de modo a se refletir sobre suas contribuições na formação e no desenvolvimento da sociedade brasileira e como o trabalho era feito pedagogicamente. No entanto, nessa mesma disciplina, a professora Maria da Glória Lima fez uma exposição sobre o texto “*Narrativas em educação*”, de Cecília Galvão (2005). Como eu não conhecia esse método de pesquisa, aquela aula chamou a minha atenção.

No referido texto, a autora coloca que “[...] os indivíduos relatam suas experiências usando uma variedade imensa de gêneros narrativos que reconhecemos pela persistência de certos elementos convencionais que nos encaminham para perspectivas diferentes”. (GALVÃO, 2005, p. 329). Durante a explicação, a professora dava exemplos e citava obras elaboradas com o uso desse tipo de pesquisa. Essas contribuições afetaram a minha proposta inicial.

Outras vivências que tive no Mestrado me instigaram a trocar o método de investigação, pois elas passaram a ter ligação direta comigo, com o meu passado, com minhas memórias e com meus familiares. Passei a elaborar novas representações sobre o meu passado, sobre minha vida e sobre as relações estabelecidas especialmente na família e no trabalho, levando em consideração a questão do preconceito racial e do racismo. Desse modo,

destaco que foram, sobretudo, as reuniões do grupo de estudo e pesquisa Roda Griô-GEAfro: Gênero, Educação e Afrodescendência da UFPI e as disciplinas História da Educação, Pesquisa Qualitativa e Diversidade Cultural que me levaram, de fato, a efetivar a troca do método em meu estudo.

Com base nessas experiências, passei a relembrar que a minha mãe sempre foi muito religiosa e que ficou muito desgostosa quando seu primogênito, ainda muito jovem, envolveu-se amorosamente com uma mulher, tendo em vista que esta era prostituta e praticante de atividades religiosas de base africana. Portanto, ela sabia sobre rituais da macumba, da umbanda e do candomblé e incentivou meu irmão a fazer parte dessas crenças, o que causou ainda mais descontentamentos em minha mãe.

Meu irmão se desentendeu com a minha mãe e fugiu com a referida mulher e também aderiu às práticas e às crenças de base africana. Ele recusava-se a ir ao médico quando adoecia porque achava que tudo tinha causa sobrenatural. Contraiu um grave problema na circulação sanguínea e hoje tem uma das pernas bastante inchada, o que o impossibilitou de trabalhar.

Durante minha infância, adolescência, juventude e vida adulta, minha mãe me ensinou, e também aos meus irmãos, que “a religião correta” era a católica e que as religiões de base africana eram malignas, impuras e que eu devia sempre manter distância delas. Faz parte de a tradição familiar rezar treze noites de novena em homenagem à Santa Luzia, do dia primeiro ao dia treze de dezembro. Na liturgia católica, esta Santa é a protetora dos nossos olhos, da nossa visão. A minha mãe me incentivava a participar das novenas, entoar os cânticos com entusiasmo e a manter a concentração nas orações. Nesse período do ano, a vizinhança vinha, como ainda hoje vem, rezar para Santa Luzia junto com a minha família.

Durante muito tempo acreditei plenamente nos ensinamentos da minha mãe quanto à questão religiosa. Mas a partir do estudo de textos e livros tratando sobre a diversidade cultural, comecei a rever esses ensinamentos, descobrindo que neles havia muitas ideias relativas de senso comum, e racistas, como, por exemplo, dizer que a macumba atrai maus espíritos e é coisa do demônio. Agora, entendo isso como preconceito contra os afrodescendentes e a sua cultura. Esses conceitos têm suas raízes na ideologia racista que afirma a inferioridade da cultura africana perante a cultura europeia.

Gomes (1995) discute essas ideias apontando que o médico e pesquisador brasileiro Nina Rodrigues desenvolveu um pensamento sobre a constituição racial brasileira com base nas teorias racistas europeias do século XIX, que preconizam a inferioridade genética do afrodescendente em relação ao europeu e consideram a mestiçagem como a causa da nossa

degradação social. Nessa perspectiva, a autora também destaca que o médico e pesquisador da cultura africana Artur Ramos concluiu que “[...] o negro não é considerado inferior, mas possuidor de uma cultura primitiva, atrasada, da qual precisaria ser liberto” (GOMES, 1995, p. 91-92). A partir desses estudos, fui percebendo que minhas relações familiares eram fortemente marcadas por preconceitos e estereótipos raciais.

No Roda Griô, muitas vezes foi mostrada a importância das experiências restritas, associadas à literatura sobre a questão racial para a produção do conhecimento. E nos debates dos temas gerais, como educação, políticas públicas, gênero, matrimônio, cultura, associados à temática afrodescendência, sempre houve espaço para os participantes relatarem suas vivências. Lembro-me bem de quando a componente do grupo Poliana Rezende fez uma exposição sobre cabelo e sua influência em nossa vida. Baseou-se na obra *Cabelo bom, cabelo ruim*, de Gislene Aparecida dos Santos e Rosângela Malaquias (2007) que trata da questão do preconceito racial ocorrido na escola. Poliana Rezende destacou um fato narrado na obra, em que uma criança havia sofrido racismo na escola por causa do seu cabelo e chegou a sua casa chorando. A mãe foi à escola, tomar satisfação. Discutiu bastante com funcionários da escola e o caso foi parar na Secretaria de Educação para ser investigado.

Após a exposição e a discussão, a referida autora falou dos seus cabelos e mostrou perucas nas quais se baseava para mudar a aparência do seu cabelo periodicamente. Relatou que, originariamente, seu cabelo era ondulado e preto e que, por força da hegemonia dominante de beleza, trocava o modelo do cabelo, alisava, pintava, porque assim se sentia melhor. Aquele relato me fez acreditar mais ainda na importância das nossas experiências de vida para a produção do conhecimento.

Em outra oportunidade, a griote Cristiane Neves relatou sobre uma vivência em sala de aula, como professora, em que teve que trabalhar a história do Saci Pererê para os seus alunos. Contou que trabalhou a história de forma diferente da que é contada tradicionalmente – em que são ressaltados pontos negativos sobre o afrodescendente que reforçam a questão do preconceito racial. Contou que se preparou para contar a história de forma diferente, abordando o afrodescendente como um ser capaz, sensível e ativo mentalmente.

Na discussão da obra *Menina bonita do laço de fita*, de Ana Maria Machado (2011), que conta a história de uma menina afrodescendente que tinha admiração pelo seu amigo coelho, achava-o muito bonito e desejava a todo custo ficar com a mesma cor dele. Nessa discussão, foi tratada a importância de se trabalhar a autoimagem da criança afrodescendente de forma positiva. A partir dessa leitura, as pessoas foram contando suas experiências, sobretudo na família, sobre a questão da autoimagem positiva. Nesse sentido, O grupo Roda

Griô teve uma grande contribuição no processo de mudança do método usado na minha investigação.

Na disciplina História da Educação, notadamente no estudo da obra *Território plural: A pesquisa em história da educação*, de Ana Maria Oliveira Galvão (2010), e do texto *A escrita da história*, de Peter Burke (1992), foi ressaltada a importância da história das pessoas e dos grupos oprimidos, marginalizados historicamente no processo de construção do conhecimento. A esse respeito, Galvão (2010) destaca:

A história, não mais restrita à política, passa a interessar-se também por aspectos econômicos, sociais e culturais da sociedade. Mais recentemente, sobretudo nos últimos 50 anos, valorizam-se cada vez mais os sujeitos “esquecidos” da história, como as crianças, os negros, os índios e as camadas populares. Sentimentos, emoções e mentalidades também passam a fazer parte da história. Fontes até então consideradas pouco confiáveis e científicas começam a fornecer indícios para reconstruir o passado. (GALVÃO, 2010, p. 32).

A história tradicional vai perdendo seu sentido por ser considerada descritiva, positivista e escassa de fontes. Burke (1992, p. 12), prosseguindo com as críticas sobre a visão de história clássica coloca que “[...] ela nos fornece uma visão de cima, no sentido de que tem sempre se concentrado nos grandes feitos dos grandes homens, estadistas, generais ou ocasionalmente eclesiásticos. Ao resto da humanidade foi destinado um papel secundário na trama da história”.

Essa mudança de concepção histórica relaciona-se com a área educacional por meio da ampliação das fontes de pesquisa que antes eram somente convencionais e se limitavam a fontes oficiais como legislação, atos do poder executivo, relatórios escritos por autoridades, como presidente de província e inspetores escolares, programas e estudos sobre o pensamento pedagógico. Outras fontes como relatórios produzidos por diferentes instâncias, discursos, manifestos, memórias de viagem e autobiografias passaram a ser consideradas como fundamentais na investigação do fenômeno educacional (GALVÃO, 2010).

Durante essa disciplina, esses conhecimentos sobre as fontes foram se articulando com os conhecimentos sobre a questão racial e sobre o racismo, adquiridos, sobretudo, no Roda Griô e na disciplina Planejamento de Pesquisa, com os quais fui fazendo novas representações de situações da minha vida familiar, dando destaque à questão racial.

Nesse contexto, foram surgindo novas memórias sobre o meu pai. Ele não foi escolarizado, era afrodescendente e tinha o cuidado de levar eu e a minha irmã Cláudia na escola quando era começo de ano e a gente trocava de escola porque íamos cursar uma série já

mais avançada. Também nos ensinava o caminho, mostrava o lado de onde vinham os carros e também ia nos buscar na primeira semana de aula. Por não ser escolarizado, tinha dificuldades de elaborar as listas de compra. Eu ficava olhando e ele fazia uns riscos, uns símbolos na folha, significando os produtos que ia comprar.

Meu pai desejava ver os filhos se destacarem nos estudos e no trabalho. Ouvi isso dele várias vezes e não esqueci. Nossa família conta com 12 irmãos afrodescendentes, dos quais só eu consegui alcançar nível melhor de instrução. Iniciei Licenciatura Plena em Língua Portuguesa na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), mas tive que abandonar o Curso porque fui aprovado em Licenciatura Plena em Pedagogia na Universidade Federal do Piauí (UFPI), pois o governo federal lançou uma portaria que todo estudante universitário só poderia ter uma matrícula em universidade pública.

Concluí meu curso de Pedagogia, e depois cursei até o quinto período do curso de Licenciatura Plena em Geografia. Fiz uma especialização em Supervisão Escolar, em regime semipresencial, pela Universidade Cândido Mendes, do Rio de Janeiro. Fui aprovado nos concursos públicos para professor e pedagogo da Secretaria Municipal de Educação de Teresina (SEMEC), para professor da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC) e para professor efetivo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Em cada uma dessas conquistas, lembrava-me do desejo do meu pai de ver um dos familiares se destacando no estudo e no trabalho.

Meu pai ajudou a cuidar do primeiro neto nos primeiros meses de vida. Comprava o alimento, passeava com ele na calçada e, depois que morreu, este seu neto passou no concurso público para ser oficial de polícia. Estudou na Escola Militar de Paudalho, Estado de Pernambuco, e formou-se em oficial de polícia. Depois, formou-se em Licenciatura Plena em Letras e em Direito pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). Envolveu-se no meio político e inscreveu o nome do meu pai para ser o nome de uma rua na zona Leste de Teresina, no Loteamento Governador Parque Mão Santa. O processo foi aceito e o resultado foi publicado através do Decreto nº 9.550 de 21 de agosto de 2009, conforme consta nos anexos deste relatório de pesquisa. Hoje, o nome do meu pai, afrodescendente, João Pereira da Silva, é o nome de uma rua como uma das formas de homenagem por todo o esforço e dedicação que teve para com a minha família.

Diante dessas memórias recorrentes, houve mudança na minha pesquisa. Resolvi investigar sobre as situações envolvendo preconceito racial na vida de professores afrodescendentes que estivessem exercendo regularmente o magistério. Depois que mudei o projeto, este foi apresentado na disciplina Diversidade Cultural e na reunião do RodaGriô.

Então, senti a necessidade de estudar mais sobre o referencial teórico, sobretudo nas questões relacionadas ao racismo científico e à forma romântica como as relações étnico-raciais são interpretadas pela proposta da ideologia da democracia racial e sobre os fundamentos teóricos das narrativas biográficas.

Quando o projeto foi apresentado na reunião do RodaGriô, usei como recursos, além do próprio projeto e das anotações sobre a sequência da apresentação, uma réplica da placa com o nome do meu pai e os botões que usei para brincar na minha infância e adolescência. Esses objetos são muito significativos na minha trajetória de vida, devido às boas lembranças que me trazem do meu pai e dos meus momentos de alegria e de satisfação com os meus colegas de infância e adolescência, respectivamente. É importante relembrar do meu pai, sua paciência comigo, sua dedicação à família, as reformas que fez em nossa casa e sua labuta tentando escrever os nomes dos produtos que ia comprar na feira.

Meus botões viraram relíquia, muitos deles têm nome e, para mim, representam alegrias, glórias, triunfos, em virtude das vitórias que consegui jogando com eles, os quais também me fazem lembrar o quarto em que eu jogava as partidas com os meus colegas. Alguns deles, como o Alfredo, o Sete, o Onze, o Boquinha de Peixe, o Paraná, o Catorze e o Champrão têm uma simbologia maior para mim ou porque era com eles que eu marcava os gols ou porque têm algo de especial como a cor, a forma ou a facilidade de serem manuseados no campo de futebol marcado com giz no chão do quarto dos meus irmãos mais velhos. Às vezes, os adultos organizavam um jogo de loteria envolvendo os times de botão. Meu time era o Santos Futebol Clube (S.F.C.) e os apostadores confiavam muito na vitória do meu time porque eu tinha a fama de ser um dos melhores jogadores de botão da redondeza.

Nessas duas ocasiões – na disciplina Diversidade Cultural e na reunião do RodaGriô – recebi contribuições importantes. Fui orientado a trocar a entrevista estruturada pela não estruturada, que fez com que a coleta de informações fosse mais proveitosa, pois os entrevistados relataram suas experiências de vida, de forma mais espontânea, envolvendo preconceito racial na família, na escolarização, no trabalho docente e nas suas concepções sobre o racismo. Recebi a indicação de leitura da tese de doutorado da Universidade Federal do Ceará (UFC) intitulada “*Tornar-se negro: Trajetória de vida de professores universitários no Ceará*”, de Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves Holanda (2009), em que a autora usa o método das narrativas biográficas de professores afrodescendentes da Universidade Federal do Ceará (UFC). A leitura dessa tese, principalmente da parte metodológica, deu-me a certeza de que o método que eu queria usar era o das narrativas biográficas.

Também recebi indicação de textos sobre memória e o meu orientador me forneceu o texto “*A pesquisa (auto)biográfica em educação: Princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica*”, de Maria da Conceição Passeggi (2011), que trata da importância das narrativas biográficas, do uso dessas narrativas na educação, da variedade de nomenclatura que este método pode receber e dos motivos do surgimento dessa perspectiva de investigação. Com essas experiências, ficou consolidado o uso das narrativas biográficas como método a ser usado no meu trabalho.

As narrativas de vida levam o sujeito a se lembrar de fatos significativos da sua vida pessoal, familiar, profissional e afetiva. Nesse processo, inclui-se a ativação da memória que, segundo Izquierdo (2002), é a formação, a conservação e a possível evocação de informações, apresentando uma estrutura complexa e particular do ser humano que envolve a parte biológica e subjetiva e define a personalidade ou a forma de ser de cada um.

Bertaux (2010) mostra a importância da diferenciação entre narrativa de vida e narrativa de vida completa. A narrativa de vida está relacionada a determinados episódios da vida de uma pessoa; enquanto a narrativa de vida “completa” trata da totalidade da história de um sujeito que começaria do seu nascimento, envolveria seus pais, familiares e detalhes sobre o seu desenvolvimento nas diferentes fases da sua vida. Refletindo sobre a relação entre narrativa de vida e pesquisa, Bertaux (2010, p. 65) assevera:

A narrativa de vida feita com finalidade de pesquisa etnossociológica é diferente da forma oral de uma autobiografia potencial. Como a autobiografia, a narrativa é, evidentemente, testemunho da experiência vivida, mas é um testemunho orientado pela intenção de conhecimento do pesquisador que registra. Essa intenção, explicitada desde o primeiro contato, compreendida, aceita, é interiorizada pelo sujeito sob a forma de um filtro implícito através do qual ele seleciona, no universo semântico da totalização interior de suas experiências, o que seria susceptível de responder às expectativas do pesquisador. É o pesquisador que define essa orientação, mencionando seu objeto de estudo. É também ele, e só ele, que sabe o que pretende fazer da narrativa que vai obter.

Prosseguindo, o autor aponta que as narrativas usadas para fins de estudo apresentam as funções exploratória, analítica e expressiva. A função exploratória refere-se aos primeiros contatos entre o pesquisador e o sujeito investigado, onde serão realizadas pequenas entrevistas, oportunizando ao estudioso a identificação do sujeito com o fenômeno pesquisado. A função analítica, segundo Bertaux (2008), refere-se à análise das anotações e das gravações de cada encontro, o que leva o pesquisador a se planejar e a replanejar para os próximos encontros com o sujeito da investigação, buscando elucidar termos, ideias e

opiniões externadas em encontros anteriores em relação ao objeto de estudo em questão e dando um caráter de evolução da pesquisa em sua fase inicial.

O método das narrativas de vida é discutido por Passeggi (2011), ao afirmar que podem também ser denominadas de biografias ou (auto)biografias, sendo que em ambos os casos ocorre o relato de vida de alguém, podendo ser registrado por escrito ou por meio de entrevistas. Refletindo sobre as terminologias desse método de pesquisa, Passeggi (2011, p. 17) coloca:

Como tentativa de dar unidade à diversidade de textos autorreferentes, temos adotado como estratégia reuni-las sob duas denominações, que julgamos suficientemente abrangentes: narrativas (auto) biográficas e escritas de si. As narrativas biográficas e autobiográficas permitem incluir tanto as histórias de uma vida, quanto fragmentos delas, elas podem designar tanto aquelas que são produzidas oralmente, quanto por escrito ou ainda por meio de gestos, expressões midiáticas e digitais (língua de sinais, expressões corporais, cinebiografia, fotobiografia, videografia, webgrafia [...] etc). Reservamos a denominação escrita de si para os textos escritos pelos próprios autores sobre suas experiências existenciais ou profissionais.

A relação entre as narrativas biográficas, (auto)biográficas e a pesquisa, segundo Passeggi (2011), é marcada pelo fato de esses dois tipos de narrativas se complementarem e formarem partes indissociáveis de um mesmo objeto de estudo, em que, nesse processo, a narrativa (auto)biográfica explora o entrelaçamento entre a linguagem, o pensamento e a práxis social e, por meio de questionamentos, dão forma às experiências, sentido à existência na interação com o outro e consigo mesmo. “Em suma, a pesquisa (auto) biográfica tem por ambição compreender como os indivíduos atribuem sentido ao curso da vida, no percurso da sua formação humana, ao longo da vida, no decurso da história”. (PASSEGGI, 2011, p. 20).

2.2 Sujeitos da pesquisa

2.2.1 Critérios de escolha

Meu propósito foi realizar a pesquisa com três professores graduados, concursados, que considere afrodescendentes e que demonstrassem interesse em participar, levando em consideração a problemática do preconceito racial. E também que tivessem disponibilidade de tempo para os encontros iniciais.

Na atualidade, existe uma discussão sobre a terminologia a ser usada em relação às pessoas de aparência física semelhante aos africanos. Nesta investigação, os sujeitos foram

considerados afrodescendentes por causa das suas características fenotípicas e anatômicas e também porque considero que este termo, afrodescendente, tem um sentido histórico, político e remete às origens culturais do povo africano e dos seus descendentes, que participaram ativamente da construção da nossa sociedade. Pensadores como Boakari (2011) e Cunha Jr. (1996) defendem o uso do termo afrodescendente no contexto das questões étnico-raciais e rejeitam o uso do termo negro por ele transmitir mensagens negativas, preconceituosas em relação aos africanos e seus descendentes.

Por ser uma pesquisa de Mestrado, é indispensável que haja um tempo de aproximação com os sujeitos para saber sua afinidade com a temática e para discutir alguns aspectos relacionados aos objetivos. Nesses encontros, foi possível explicar a importância da investigação, discorrer minimamente sobre o fenômeno pesquisado, buscando envolver o sujeito com a problemática e também apresentar os procedimentos a serem adotados durante a investigação.

Inicialmente, foram escolhidos cinco professores, sendo três homens e duas mulheres. Houve contatos com cada um deles na segunda quinzena do mês de maio de 2015, com o objetivo de se conhecer a disponibilidade de tempo, o grau de interesse e os possíveis locais para a realização do processo de aproximação de cada um deles.

Uma das professoras mora e trabalha no município de Timon, no Estado do Maranhão. Ministra a disciplina de Educação Artística em escolas públicas estaduais e municipais. Demonstrou vontade de participar, estabeleci um contato pessoalmente com ela e vários contatos via *WhatsApp*. Fiquei de visitar uma das escolas em que ela trabalha, mas houve muito desencontro de horário, eu não sabia como chegar à escola e as suas explicações sobre o percurso até o local eram insuficientes. E fiquei sabendo, por terceiros, que ela tem problemas oncológicos na área da mama e, em função disso, tem a saúde muito frágil, chegando a se ausentar por vários dias das escolas onde trabalha. Diante disso, ficou decidido que essa professora não faria parte da pesquisa.

A outra professora mora em Teresina, é graduada em Pedagogia e tem Mestrado na área de Educação. Trabalha em escolas públicas estaduais do Piauí no município de Teresina e como professora substituta do Departamento de Pedagogia da Universidade Estadual do Maranhão (UEMA).

Falei com ela duas vezes a respeito de sua participação neste estudo, nas quais ela se mostrou interessada, inicialmente, mas admitiu ter pouco tempo livre, pois viajava semanalmente para o Maranhão, participava constantemente de reuniões de grupos envolvendo movimentos sociais. Quando falei com ela por telefone ou pessoalmente, ela

mostrou-se muito apressada e com certa impaciência para responder algumas perguntas iniciais. Cheguei à conclusão de que ela também não faria parte da pesquisa.

Já os outros professores que procurei demonstraram interesse em colaborar, também declararam ter certa disponibilidade de tempo e autorizaram a colocação dos seus nomes no relatório da pesquisa. Logo nos primeiros contatos, ficou combinado que tudo relacionado à investigação seria tratado no local de trabalho de cada um deles. Um desses professores chama-se Antônio Francisco Soares, atua há 23 anos no magistério. Atualmente, trabalha na UESPI, no *campus* Clóvis Moura, localizado na zona Sudeste de Teresina. Está lotado no Departamento de Pedagogia, no regime de dedicação exclusiva.

Outro professor, Renato José Rodrigues da Silva exerce o magistério há 17 anos. Atualmente, trabalha em regime de 40 horas semanais, exercendo a função de diretor na Escola Municipal Camilo da Silveira Filho, situada na zona Leste de Teresina e também atua como professor em regime de 20 horas semanais, na Escola Estadual Fontes Ibiapina, no turno da noite.

Joaquim Monteiro é o outro sujeito da pesquisa. Trabalha em regime de 40 horas semanais na Escola Municipal Cacimba Velha, zona rural de Teresina. Também trabalha em regime de 20 horas semanais na Secretaria Estadual de Educação (SEDUC). Atualmente, encontra-se lotado na Unidade Escolar Professor José Amável, localizada na zona Sul de Teresina.

2.2.2 Aproximação dos sujeitos da pesquisa

A fase de aproximação dos sujeitos ocorreu a partir do começo do mês de junho até a primeira quinzena do mês de agosto de 2015. Sendo que, na segunda quinzena do mês de julho, não houve encontro em virtude de as escolas e a UESPI se encontrarem de recesso. Todos os encontros foram realizados no local de trabalho de cada sujeito e sempre com comunicação prévia sobre data e horário. E, mesmo assim, muitos encontros não se efetivaram em virtude da carga de trabalho dos professores que, muitas vezes, estavam em sala de aula, em reuniões ou haviam saído para resolver problemas pessoais de última hora.

Os encontros de aproximação com Renato José Rodrigues foram os mais demorados e também aqueles em que ocorreram mais imprevistos por causa da sua função de diretor. Ele sempre estava muito ocupado, indo nas salas, atendendo telefone, conversando com aluno, com mãe, pai ou responsáveis pelos alunos ou resolvendo problemas burocráticos da escola. Nossos encontros passaram a ser mais regulares quando ele me aconselhou a frequentar a

escola no final da tarde, depois que soasse a campainha de saída dos alunos nos dias de segunda-feira e quarta-feira.

Todos os encontros foram planejados de acordo com os objetivos da pesquisa e após cada encontro foi feita a sistematização das ideias e dos questionamentos. Os registros só foram realizados na presença dos sujeitos quando se tratou de algo mais exato como uma data, um endereço ou um número de telefone.

Não houve interesse da minha parte em conhecer detalhadamente todos os locais de trabalho dos sujeitos. Isso só ocorreu na Escola Municipal Camilo da Silveira Filho, onde o professor Renato José Rodrigues trabalha atualmente como diretor e, às vezes, fazia questão de mostrar a escola e as mudanças ocorridas na sua gestão. Meu interesse era ouvir o professor, saber suas opiniões e vivências sobre o preconceito racial de modo geral.

Nos encontros de aproximação, foi tratado sobre aspectos da problemática de pesquisa e sobre dados biográficos de cada sujeito, em função da metodologia a ser usada. Todos os partícipes sempre se mostraram interessados em tratar sobre a temática racismo, posicionaram-se sobre determinados pontos levantados, como, por exemplo, a questão da nomenclatura negro ou afrodescendente. Tinha diálogo marcado com Antônio Francisco Soares, pela manhã, às dez horas do dia 10 de junho, e, momentos antes da conversa, ele foi convocado para uma reunião de última hora do colegiado. Mesmo assim, conversamos por, aproximadamente, quinze minutos sobre os termos negro e afrodescendente.

O professor mostrou-se avesso ao termo afrodescendente. Disse que preferia mesmo negro porque achava mais legítimo e de acordo com a realidade brasileira. Questionou o termo afrodescendente dizendo que não se pode nem se deve afirmar que cada brasileiro é descendente de africano. Colocou que ele mesmo, devido à sua aparência física e às particularidades da árvore genealógica da sua família, considerava-se descendente de árabe e não de africano.

Estávamos fora da sala, onde havíamos combinado, porque lá sala ia haver a reunião do colegiado, encontrávamos sob sol causticante e foi quando se aproximou o professor e sociólogo Alexandre Paz Almeida, também lotado no Departamento de Pedagogia desse *campus* e participou voluntariamente do diálogo, dizendo que ele também era negro e que achava o termo afrodescendente, de certa forma, sem sentido.

Retomei essa discussão em outros encontros com este sujeito da pesquisa, argumentando sobre a negatividade embutida no termo negro, mas ele não cedeu, continuou afirmando que negro é o termo mais adequado em relação às pessoas de pele escura em nossa sociedade. Ainda, nesse encontro, discorreu brevemente sobre um caso de racismo que sofreu

quando foi coordenador pedagógico do curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, no município de Corrente, no Estado do Piauí. Relatou que a mãe de uma aluna mostrou-se admirada quando soube que ele era o coordenador e chegou a questionar o fato.

No dia 11 de junho, no final da tarde, dialoguei com Renato José Rodrigues sobre os termos negro e afrodescendente e, segundo ele, “afrodescendente é um termo complexo que praticamente ninguém sabe ou conhece o significado. Mas é teoria, filosofia distante da realidade”. Colocou ainda que o termo negro é o que melhor representa nossa raça e afirmou: “não me envergonho de ser chamado de negro”.

Ainda nesse dia, declarou já ter estudado tema relacionado ao preconceito racial na universidade. O que sabe sobre a temática é com base nas vivências do cotidiano. Citou casos de racismo ocorridos no seu trabalho como diretor da escola. Contou que já foi confundido com o vigia muitas vezes e que a mãe de alunos alunas e outras pessoas já entraram na diretoria, viram-no sentado no lugar de diretor e perguntaram: “Cadê o diretor?”. Ainda nesse dia, colocou que muitas vezes o racismo parte do próprio negro que não acredita nele próprio e já outros negros demonstram que são capazes de ascender socialmente, politicamente.

Também acentuou que, na escola que dirige, a maioria dos alunos(as) são negros e são eles quem mais frequentam a diretoria por queixas dos professores, agressão aos outros alunos, ao professor e devido à indisciplina. Acentuou que desenvolve um trabalho de conscientização junto à comunidade relacionado ao preconceito racial, violência em geral e fracasso escolar. Destacou que costuma incentivar os alunos negros que são mandados para a diretoria, mostrando para eles que são capazes.

No dia 11 de junho, pela manhã, Joaquim Monteiro declarou já ter estudado o tema racismo no partido político do qual faz parte. Declarou ter material de estudo que trata da relação dos jesuítas com os afrodescendentes escravizados no Brasil. Discorreu sobre a situação do afrodescendente no Brasil Colônia e relacionou com os dias de hoje, associando a questão do racismo mais à classe social.

Afirmou, por diversas vezes: “A maioria dos negros são pobres”. Destacou que não vê sentido associar a questão do racismo à cultura, salientou que isso depende mais de tolerância e que o mais importante é a questão das oportunidades de trabalho para o afrodescendente, sua condição material de vida. Outras questões relacionadas ao racismo são superficiais e acabam ocultando o principal, que é sua condição de classe. Nesse encontro, Joaquim Monteiro discorreu profundamente sobre a questão histórica do racismo em nossa sociedade, demonstrando muito conhecimento sobre o assunto.

No dia 15 de junho, à noite, o professor Renato José Rodrigues disse que lembrava já ter estudado sobre preconceito racial na universidade como aluno de Pedagogia, na disciplina Sociologia da Educação, com o professor Willames. Foi um seminário e o grupo dele apresentou sobre a biografia de cantores brasileiros afrodescendentes como Gilberto Gil, Djavan, Milton Nascimento, e na sala expuseram vários cartazes sobre os cantores e sobre algumas letras das suas músicas. Ainda relatou um pouco sobre a sua biografia.

Demonstrou emoção e fez várias pausas quando descreveu sobre o seu trabalho na olaria com o pai e outros trabalhos que realizou antes de se tornar professor. Depois, destacou sobre o seu trabalho no Diretório Central dos Estudantes (DCE) da Universidade Federal do Piauí (UFPI) e também sobre a sua participação no Centro Acadêmico de Pedagogia.

No dia 16 de junho, pela manhã, o professor Antônio Francisco Soares declarou nunca ter estudado sobre racismo e só ter participado de eventos pontuais como palestras, seminários e debates sobre essa temática e não lembrava bem o teor desses eventos. Em seguida, passou a discorrer sobre sua biografia, destacando as atividades de trabalho antes de se tornar professor e também sobre a atividade docente mais marcante em sua carreira. Foram enviadas, pelo *WhatsApp*, perguntas para este professor, buscando sanar pontos da sua biografia, e ele, gentilmente, respondeu a todos os questionamentos por e-mail, o que ajudou bastante na composição do texto sobre a referida pauta.

No dia 18 de junho, o professor Joaquim Monteiro discorreu sobre as causas do racismo em nossa sociedade e, grosso modo, disse que é estimulado por todas as instituições em função da meritocracia e, assim, os filhos dos brancos, que em sua maioria são ricos, têm mais oportunidade de ascensão social. Já os negros, geralmente são pobres e têm menos oportunidades de ascender socialmente.

Este encontro ocorreu durante o recreio e muitos colegas de profissão de Joaquim Monteiro, que se encontravam na sala dos professores, participaram da conversa. A maioria desses professores apoiou a ideia de Joaquim Monteiro, dando vários exemplos, de modo que o barulho foi aumentando porque todos falavam ao mesmo tempo. Com muito esforço, o professor Joaquim Monteiro conseguiu explicar o objetivo da nossa conversa e, na sequência, começou a relatar sobre a escola em que trabalhou e que mais chamou a sua atenção.

Notei que ele falou pouco sobre essa escola que lhe chamou mais atenção. Insisti no assunto, mas ele não declarava os motivos que levaram a escola a chamar sua atenção e mudava de assunto. Não fiquei conformado com aquela situação, mas percebi que não seria bom continuar insistindo. Posteriormente, fui na escola saber mais informações sobre o seu trabalho. Foi à Escola Estadual Governador Dirceu Mendes Arcoverde e, chegando lá, fui

atendido pela orientadora educacional Ivanyzia Cavalcante que havia sido coordenadora pedagógica à época em que o professor Joaquim Monteiro havia trabalhado nessa escola.

A orientadora pediu sigilo e relatou com discrição problemas familiares vivenciados pelo professor no período em que ele trabalhou naquela escola e, em seguida, passou a discorrer sobre o trabalho docente dele, revelando coisas que ele não havia dito no encontro de aproximação. No resto daquela manhã, fiquei a pensar em tudo aquilo. Lembrava a expressão do professor quando eu insisti que ele relatasse mais sobre a escola na qual havia trabalhado, sobre o que mais tinha chamado a sua atenção e sobre os comentários discretos feitos pela orientadora acerca da família dele. A partir desse momento, passei a interpretar que talvez fossem aqueles os motivos pelos quais ele se mostrou mais reservado e evitou falar abertamente sobre aquela escola.

Ainda no dia 18 de junho, o professor Joaquim Monteiro apresentou-me o novo volume de uma publicação de sua autoria, denominado *PIAUIÊS 2*, e foi mostrando o livro, lendo e explicando algumas partes, na ocasião, outros professores que se encontravam no local também participaram da discussão. Colocou que o primeiro lançamento desse seu novo livro havia ocorrido no mês de junho de 2015, no município de Parnaíba, litoral piauiense, no “II Seminário Nacional de Linguística”. Explicou que o livro era vendido mesmo de mão em mão, pelo valor de vinte reais e me ofereceu alguns exemplares para eu tentar vender e divulgar o seu trabalho.

No encontro do dia 29 de junho, com o professor Joaquim Monteiro, discutimos sobre o emprego do termo negro e sua relação com o preconceito racial. Ele disse que se trata de uma construção histórica em função da escravidão e que é necessário que sejam desconstruídos os significados negativos do termo. Consultamos o sinônimo deste termo no *Minidicionário Luft*, de Celso Pedro Luft (2005), na página 538, onde se lê: “Negro – [ê] adj. 1. De cor escura; preto. 2. (fig.) Sombrio; ameaçador. S. m. 3. Homem da raça negra; preto. Superl. abs. S int. do adj.: nigérrimo”.

Depois da leitura, discutimos mais ainda sobre a carga negativa que transmite o termo negro e sobre a possibilidade de se usar o termo afrodescendente em vez de negro, como uma forma de combate ao racismo. O professor não concordou. Reafirmou sua posição inicial de preferência pelo termo negro e que tudo depende do processo de desconstrução das impressões negativas que a escravidão impregnou nesse termo. Daí por diante, o professor passou a discorrer sobre os motivos que o levaram a seguir a carreira docente.

Durante o mês de julho, só me comuniquei com o professor Joaquim Monteiro através de *WhatsApp*. Ele adoeceu e a escola entrou de recesso. Marcamos vários encontros

para o começo de agosto, mas não deu certo e voltamos a nos encontrar no dia 20 de agosto, ocasião em que foram explicados alguns pontos da sua biografia, conferi o endereço da Escola Estadual José Amável e, em seguida, marcamos a entrevista para o dia 27 de agosto, na própria escola.

Na noite do dia 29 de junho, o professor Renato José Rodrigues relatou sobre os projetos desenvolvidos na escola municipal onde trabalha como diretor. Pegou a cópia do projeto sobre o meio ambiente e foi mostrando os objetivos, a metodologia usada nesse projeto e suas vantagens para a escola, para os alunos e para a natureza. Continuou falando sobre outros projetos desenvolvidos em sua gestão e o apoio que a direção da escola dispensava a cada um deles.

No segundo momento, discutimos sobre os termos negro e afrodescendente e a influência deles na questão do preconceito racial. Segundo o professor Renato José Rodrigues, às vezes, o termo negro é usado de forma preconceituosa por causa da subjetividade, da situação e pela forma que a pessoa pronuncia o termo. Ressaltou ainda que o termo negro muitas vezes demonstra o preconceito que está latente em cada um de nós. Quanto ao termo afrodescendente, o professor explicou que serve mais para enfeitar, para enfatizar mais a cultura africana. E falou com firmeza e batendo na mesa: “É negro mesmo..”. Em seguida continuou explicando que o seu pai é descendente de índio, mas ele é negro, tem os traços de negro; acrescentou que seu pai viveu e trabalhou com índios, e que não é careca. Mas ele (Renato José Rodrigues) é careca...

Fiquei de voltar à escola durante o dia para pegar as cópias dos projetos para analisar e ver as partes principais. Voltei nesta escola nos dias 7 e 9 de julho, à procura da cópia dos projetos e nada consegui. Nenhum dos diretores se encontrava na escola e o pessoal da secretaria não sabia onde estava a cópia desses projetos. Durante a segunda quinzena do mês de julho, a escola entrou de recesso, o diretor ausentou-se e nas vezes que tentei falar com ele pelo celular, não consegui.

Só retornei nessa escola no dia 17 de agosto. E foi nessa ocasião que peguei a cópia dos projetos com o diretor da escola, e também expliquei pendências sobre os dados biográficos dele. Estive na escola no dia 19 de agosto, à procura da cópia do projeto de leitura, mas a professora responsável por desenvolvê-lo não o localizou e me encaminhou para a sala de aula do 3º ano do ensino fundamental para eu conseguir informações sobre o referido projeto com a outra professora. Ficou uma situação muito confusa e terminou não aparecendo a cópia desse projeto de leitura. Nessa ocasião, foi agendada a entrevista com o professor Renato José Rodrigues, para o dia 24 de agosto.

2.3 Instrumentos de pesquisa

2.3.1 A entrevista

As informações dos sujeitos da pesquisa sobre suas percepções em relação ao racismo e suas experiências de racismo vivenciadas na família, no processo de escolarização e no trabalho como professor foram obtidas por meio de entrevista não estruturada e gravada em áudio. As entrevistas ocorreram nos dias 28 de agosto e 1, 2, e 3 de setembro do ano de 2015. Marconi (2011, p. 80) diz que a entrevista consiste “[...] em um encontro entre duas pessoas afim de que uma delas obtenha informações a respeito de determinado assunto, mediante uma conversação de natureza profissional”. Destaca, ainda, que ela pode ser usada em todos os segmentos da população, viabiliza até o envolvimento dos analfabetos e dá oportunidade para a obtenção de informações que não se encontram com facilidade em outras fontes.

Moreira e Caleffe (2008) classificam a entrevista em estruturada e não estruturada e destacam que é próprio da segunda não apresentar um modelo com perguntas fixas, apresentar uma estrutura. Nela, o entrevistador pode introduzir novas questões durante a entrevista e evidenciar qualquer tipo de resposta quando for necessário. Ainda sobre essa modalidade de entrevista, os autores apontam que:

O objetivo desse tipo de entrevista é criar uma atmosfera para que o entrevistado sinta-se à vontade para fornecer ao pesquisador informações bastante pessoais. Mesmo assim, o pesquisador não abandona totalmente a preparação que antecede uma entrevista, pois é muito importante considerar a natureza do encontro e as perguntas-chave necessárias para explorar os objetivos da pesquisa. O pesquisador pode elaborar uma lista de perguntas ou tópicos que deseja explorar, mas deve estar preparado para deixar que os entrevistados falem à vontade. A entrevista não estruturada assemelha-se muito à conversação cotidiana, mas, por ser uma entrevista para fins de pesquisa, ela envolve abordagem e técnica de questionamento específicas. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 168).

Os autores destacam que a entrevista não estruturada é mais difícil de ser analisada por existir pouca uniformidade no seu desenvolvimento. Sobre o desenvolvimento da entrevista qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) alertam para a questão da elaboração das perguntas, destacando que o pesquisador deve evitar questionamentos que possam ser respondidos com “sim” e “não”. No tocante a essa particularidade da pesquisa, estes autores asseguram:

Os pormenores e detalhes particulares são revelados a partir de perguntas que exigem exploração. A pergunta “era bom aluno na escola primária?” pode ser respondida com uma só palavra se o entrevistado o desejar, mas “diga-me que tipo de aluno era quando andava na primária?” exige uma descrição mais minuciosa. Como corolário, os entrevistadores não precisam temer o silêncio. Os silêncios criam oportunidades para os sujeitos organizarem seus pensamentos e dirigirem parte da conversa. Constitui um mau hábito os entrevistadores interromperem e desviar a conversa. (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 136).

Concordando com esses cuidados a serem tomados na fase de elaboração das perguntas, Richardson (2012) também adverte para a importância de se estruturar a entrevista em relação à introdução, ao início da entrevista e ao relacionamento com o entrevistado no processo. Mostra que tanto na introdução quanto no início da entrevista é importante colocar para o entrevistado os objetivos da pesquisa, bem como assegurar o anonimato e o sigilo das respostas, avisar que a entrevista será gravada, discorrer um pouco sobre a sequência das questões a serem levantadas e anotar dados como data, nome do entrevistado, lugar da entrevista e endereço do entrevistado. Destaca ser importante, durante a entrevista, criar um ambiente de amizade e de cordialidade com o entrevistado, formular perguntas com frases compreensíveis, evitar formulações de caráter pessoal ou privado, não apressar o entrevistado, não discutir sobre as consequências dos relatos e auxiliá-lo na elucidação das suas ideias.

Refletindo sobre o protocolo de entrevista, Moreira e Caleffe (2008) explicam que nele as questões devem apresentar uma sequência e podem vir organizadas em bloco. Também destacam ser importante que a entrevista tenha um encerramento no qual o entrevistado não seja surpreendido. Sugerem que essa conclusão pode ser marcada por uma declaração verbal, um gesto não verbal, como levantar, apertar a mão ou abrir a porta. Mostram ainda que a parte final da entrevista deve ser reforçadora de modo a deixar ambas as partes com um sentimento de realização. Alertam para a importância de se testar os protocolos de entrevistas para se perceber o caráter funcional das questões, sua organização, o tempo necessário para se realizar a entrevista e, após essa fase, deve-se refletir e decidir o que deve ser alterado ou não no protocolo.

2.3.2 Análise e contribuições da entrevista preparatória

Em nossa pesquisa, este teste foi realizado no dia 25 de agosto de 2015, com o professor João Batista Rodrigues do Nascimento. Porém, nossa intenção era realizá-lo no dia 18 de agosto, com o professor Antônio Sousa e Silva, licenciado em Educação Artística e que

trabalha em regime de 40 horas na SEDUC. Apesar de ser mostrar interessado em colaborar com essa etapa, não foi possível por questão de falta de disponibilidade de tempo por parte deste professor, pois a disciplina de Artes tem poucas horas-aula por turma e isso o obriga a trabalhar em várias escolas para complementar sua carga horária. Além disso, ele ainda administra uma escola de reforço escolar, onde ensina Desenho Geométrico e Matemática. Tentamos, de várias formas agendar a entrevista, mas não foi possível.

A entrevista preparatória foi realizada com o professor João Batista Rodrigues do Nascimento que reside na zona Leste de Teresina. É licenciado em Língua Portuguesa pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), tem Bacharelado em Direito pela Faculdade das Atividades Empresariais de Teresina (FAETE) e já trabalhou na rede particular de ensino, na “Escola Batista El Shalon”, situada no bairro Morada do Sol, zona leste de Teresina, e na “Escola Nossa Senhora do Amparo”, localizada na zona Leste de Teresina.

Atualmente, o professor trabalha em regime de 40 horas na SEDUC e encontra-se lotado na “Unidade Escolar Antônio Tarcísio Pereira da Silva”, que fica na zona Leste de Teresina, a qual, atualmente, oferece ensino fundamental a partir do 5º ano e ensino médio nos turnos manhã, tarde e noite. À noite, encontra-se funcionando uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA), na primeira série do ensino médio.

Ele mesmo escolheu o local e o horário da entrevista. Foi na escola onde ele trabalha, no turno manhã, logo após recreio, na antiga sala de informática, e ela durou exatamente uma hora, quatro minutos e vinte e nove segundos. Logo no contato inicial, quando eu comentava sobre a problemática de pesquisa, os objetivos e a sua importância, o professor mostrou-se bastante cordial, interessado em colaborar e já foi relatando e comentando casos relacionados ao preconceito racial. Relatou que havia sido abordado várias vezes por policiais de forma brusca, quando chegava a sua casa. E tinha a impressão de que o fato de ele ser afrodescendente e de morar num lugar muito simples, com pouca urbanização, contribuía para aquele tipo de tratamento. Na entrevista, voltou a tratar desse fato com mais emoção e detalhes.

No dia dessa entrevista, cheguei à escola antes de começar o recreio. Durante o recreio, fiquei na sala de professores e o professor João Batista me ofereceu lanche, explicou que era melhor esperar encerrar o recreio e a escola voltar a ficar em silêncio para a realização da entrevista. Após o recreio, o professor dirigiu-se ao portão de saída da escola em busca de uma encomenda, mostrando-se impaciente por essa ainda não ter chegado. Ao retornar, conseguimos a chave da antiga sala de informática e para lá nos dirigimos. Era uma sala enorme, com um cheiro de produtos químicos no ar, uma mesa bem grande e cadeiras

espalhadas. Fechamos a porta e nos posicionamos de frente um para o outro, coloquei o *smartphone* no aplicativo gravador e começamos o trabalho. Com pouco tempo, alguém bateu na porta. O professor abriu a porta, reclamou com a pessoa pela demora, recebeu a encomenda, tornou a fechar a porta e continuamos a entrevista.

Durante toda a entrevista, o professor foi atencioso, respondendo as perguntas com prontidão e não demonstrando pressa. Com o desenvolvimento da entrevista, fui notando que seria necessário alterar algumas perguntas para que o entrevistado pudesse relatar mais livremente sua concepção e as experiências sobre preconceito racial. Estas foram as perguntas iniciais: “Qual é a sua opinião sobre o racismo?”, “O que você acha que leva alguém a praticar racismo?”, depois, ouvindo o áudio, percebi que seria necessário contextualizar melhor a questão do preconceito racial no início da entrevista. “Na sua concepção como o racismo se manifesta no cotidiano e, principalmente, na escola?”, “Sob seu ponto de vista, por que ainda ocorrem atitudes racistas em nossa sociedade?”, “De modo geral, você já se sentiu discriminado pela sua cor-etnia? Se sim, poderia relatar alguns casos?”, “Na sua opinião, o que leva alguém a praticar racismo?”. Essas constituíram o novo bloco de perguntas iniciais nas entrevistas posteriores o que deu um efeito melhor, levando os entrevistados a exprimir de forma mais espontânea suas ideias.

Logo em seguida, foi tratado sobre a relação entre educação e preconceito racial com as seguintes questões: “Já desenvolveu, trabalhou esta temática com os seus alunos?”, “Como?”, “Como deve agir um professor diante de casos de racismo?”, “O que deve ser feito para se combater o preconceito racial na escola?”. Durante a entrevista, foi percebido que o relato do professor precisava ser ampliado para contemplar melhor os objetivos da pesquisa e, além das perguntas planejadas, anotadas, foi solicitado que ele comentasse um pouco sobre o trabalho das instituições onde já trabalhou visando combater o preconceito racial e também sobre o papel do Estado no combate ao racismo na educação. Foram perguntas que surgiram na hora e que as respostas do professor me levaram a elaborar melhor essas questões e usá-las nas entrevistas com os sujeitos.

Analisando o áudio e comparando as respostas com os objetivos da pesquisa, foi decidido que a relação entre educação e o preconceito racial seria tratada em um bloco de perguntas mais abertas, envolvendo mais questões do que as que foram levantadas nesta fase. As novas questões foram: “Na sua prática docente, você já teve oportunidade de discutir, trabalhar com os seus alunos o tema preconceito racial?”, “Como?”, “Nos lugares em que já trabalhou, foram desenvolvidas atividades sobre preconceito racial, como projetos, gincanas, formação continuada, palestras...?”, “No seu modo de ver, como o Estado pode contribuir na

área educacional no combate ao preconceito racial?”, “Conhece alguma política afirmativa criada pelo Estado, visando combater o preconceito racial a nível educacional?”, “Poderia comentar sobre uma dessas políticas e a forma que é aplicada em seu local de trabalho?”. Com essa nova estrutura, a relação preconceito racial e educação foi bem mais explorada nas entrevistas.

A fase de teste serviu, ainda, para se refletir mais sobre a forma de abordagem referente às questões de preconceito racial na família. “Comente sobre suas experiências de racismo vivenciadas na família” foi a única forma de abordagem planejada para se tratar sobre esse ponto. E o professor ficou pouco à vontade, praticamente não relatou nada, alegou que a sua família era muito pequena, seu pai havia morrido muito cedo e que ele não recordava de nenhuma situação de preconceito racial em sua família. Relatou apenas que incentivava seus filhos a não se sentirem inferiores a ninguém por causa da cor da pele. Depois, voltei ao assunto, por ser um dos objetivos da pesquisa. E, nesse ponto, o que o professor relatou foi algo que já havia iniciado a narrar em nosso encontro inicial e agora descreveu com mais detalhes, dizendo:

Depois que eu moro aqui na Vila Santa Bárbara, eu já fui abordado mais de duas vezes pela polícia, aquela, aquela que chamam de tática da polícia militar. E eu sinto que a forma como eles me abordam já é uma forma desrespeitosa. Às vezes... É um direito deles, é o trabalho deles e eu questiono todas as vezes que ocorre. Mas chegam a dizer “Se você não quer ser parado, abordado, não quer que a gente faça isso aqui que tá sendo feito com você..”. Eu acho aquilo ali uma arbitrariedade da forma como eles fazem com a gente. Imagine umas pessoas por aí que não têm um mínimo de cultura ou defesa pelo menos na língua, de retrucar o que eles fazem. Eu fico me perguntando, o que é que acontece com um povo desse por aí...!? Então, pra mim, ali, é uma discriminação comigo, comigo mesmo... Eles falam “Por que você não quer ser abordado? Se não quer ser abordado muda daqui. Você sabe que aqui só mora bandido?” Dizem desse jeito... E eu respondo “Não, eu não sabia que aqui só mora bandido. Vocês poderiam também saber abordar as pessoas..”. Eles não deixam nem a gente se identificar. Pra mim, é uma discriminação. Talvez se o meu carro fosse de luxo, eu fosse loiro, pele bem branca, dos olhos azuis, eles não agiriam assim... Poderiam até fazer... Mas de forma mais pacífica do que eles fazem comigo. Já temi até ser morto por isso... E o pior, na porta da minha casa. Acho que eles não acreditam que a casa é minha porque a casa tem um perfilzinho mais ou menos, eu acho que eles pensam que o negro não pode ter uma casa daquela forma... [risos]. Aí, gera a discussão. Não querem saber se eu sou funcionário público, se eu entendo dos meus direitos, não...! Eu posso atribuir como discriminação em relação à minha pessoa... pelo lugar que eu moro... pela minha cor... Eles não chegam a me chamar de negro, nem isso, nem aquilo, porque sabem que é crime.

Com esse relato, percebi que, realmente ,deveria trocar a forma de abordagem na questão relacionada às vivências de preconceito racial na família, e às novas formas de interpelação foram: “Como a sua família se posiciona em relação às questões raciais?”, “Você já foi discriminado, rejeitado por conta da sua cor/etnia na sua família?”, “Poderia descrever algumas situações?”. Essa mudança contribuiu bastante, pois contextualizou melhor a temática preconceito racial no meio familiar e, nas entrevistas, e isso influenciou positivamente, incentivando os sujeitos da pesquisa a relatarem mais sobre as experiências de racismo na família.

Aos vinte e dois minutos e vinte e sete segundos da entrevista-teste, o professor foi interpelado sobre a origem e a pertinência do termo afrodescendente. Isso ocorreu porque, quando ele relatou algumas manifestações de preconceito racial em sala de aula entre os seus alunos, algumas delas estavam relacionadas ao uso do termo negro e, na hora, surgiu a ideia de ouvir o professor em relação ao termo afrodescendente. Após ser questionado sobre o uso do termo afrodescendente, ele respondeu:

Fico também me perguntando o porquê desse termo... Afrodescendente!? Por um lado imagino assim, fazendo uma analogia, os negros vieram da África, juntaram-se aos índios e aos europeus e assim foi formado nosso país... E também herdamos muita coisa... Herança... Legados dos negros como religião, umbanda, candomblé vindos da cultura do pessoal da África... E assim muitas coisas vêm, né!? Como é que você falou? Afrodescendente! Por isso temos uma certa descendência, uma herança, um legado do pessoal da África, né!? E traz pra nós como alimentação, costumes, como se vestir, modos de andar... Às vezes, me deparo com pessoas que penso não serem brasileiras devido o caminhado, a roupa, o cabelo... Penso logo que é da África. “Aceita o termo afrodescendente?” Eu aceito! Não só para me beneficiar, não! Mas eu me sinto... Apesar de que a minha mãe era branca, né...!? Branca e dos olhos bem claros... A parte da minha mãe é branca e a do meu pai é preta... As minhas irmãs, a maioria são brancas e os irmãos são negros, né!?

E, mais à frente, aos quarenta e quatro minutos da entrevista preparatória, houve outra situação em que o termo negro foi muito usado pelo professor, mesmo já tendo declarado anteriormente ser favorável ao termo afrodescendente. Isso aconteceu quando o ele não teve lembranças de ter sofrido preconceito racial em sua escolarização, surgindo a seguinte questão: “A partir de quando essa questão do preconceito racial passou a chamar mais a sua atenção?”. Ele respondeu:

A partir de quando foi colocado... Veio à luz da sociedade a questão de se trabalhar a criminalidade, que é crime, né!? Para a gente resgatar o nosso valor, da criação da própria delegacia especializada para se trabalhar esses

conflitos, dirimir esses conflitos e também das próprias políticas públicas que têm sido desenvolvidas do governo Lula pra cá que a gente vê a valorização do afrodescendente... As coisas melhoraram mais. A gente sabe que é um crime inafiançável, mas até lá na Constituição, como muitas leis, artigos tem e ninguém vai atrás... Não age nem reage. Então, acho que desse governo pra cá melhorou muito, viu! Ele mostrou mais mecanismo, muitas propagandas... Ainda hoje temos... Se colocava nas propagandas só pessoas bonitas, com imagem de anjo loiro, essas coisas, né...!? Hoje, nós temos os negros nas propagandas, mostrando a realidade nas favelas, da comunidade onde nasceu, contando a sua própria história. Então, aí ascendeu mesmo, a ascensão... Aí, muitas pessoas se conformam dizendo “Ah! Eu sou negro mesmo. Vou me zangar por que se eu sou negro..”. Então, não é assim que a gente deve pensar. Desde que seja tratada com um certo carinho essa negrice da gente, tudo bem! Mas depois... Virado... Como se diz... É! É! Podemos dizer assim... Porque as pessoas costumam a usar palavras mesmo assim para injuriar a gente, como: negro fedorento, negro pôde, negro burro, negro filho de uma égua... E tanta coisa que a gente não sabe nem contar tudo que houve por aí... Que negro quando não faz na chegada, aí na saída, na certa; é coisa de negro; que negro não é gente, negro é um toco. Tudo isso eles dizem...

Em função desses dois momentos, passei a considerar importante a discussão sobre o termo negro nas entrevistas, só que de forma não protocolada, não planejada, porque já tinha sido tratado desse ponto na fase de aproximação. A partir dessas situações que surgiram na entrevista preparatória, ficou determinado que, de acordo como fossem sendo relatados os fatos nas entrevistas, seria inserida a discussão sobre o uso do termo negro, com conotação preconceituosa ou não.

Ouvindo a gravação da entrevista preparatória e comparando com a literatura sobre entrevista, percebi que, nessa ocasião, não houve nem a introdução nem a conclusão da entrevista. Para as entrevistas com os sujeitos, foram programadas a introdução e a conclusão, em que, respectivamente, foi discorrido, brevemente, acerca do roteiro da entrevista, destacando os temas a serem abordados sobre o racismo. Foi pedido também para cada sujeito deixar uma mensagem sobre as possíveis formas de combate ao racismo, de modo a oportunizar que cada um deles se sentisse bem à vontade para refletir sobre esse ponto. Ou seja, a entrevista preparatória realmente contribuiu para a realização das entrevistas com os sujeitos, levando em consideração a problemática e os objetivos da pesquisa.

2.4 As entrevistas

As entrevistas com os professores Antônio Francisco Soares, Renato José Rodrigues e Joaquim Monteiro ocorreram, respectivamente, nos dias 28 de agosto, 1, 2 e 3 de setembro,

no local de trabalho de cada um deles. O horário e o local de cada entrevista foram determinados por cada professor de acordo com a sua disponibilidade de tempo. A entrevista com o professor Renato José Rodrigues foi dividida em duas partes, porque no primeiro dia coincidiu com a fisioterapia para tratar do seu problema de hérnia de disco e quando chegou a hora de ele sair, paramos a entrevista que prosseguiu no dia seguinte. Desse modo, é possível inferir que os objetivos da pesquisa com as entrevistas foram alcançados.

A entrevista com o professor Antônio Francisco Soares durou uma hora e doze minutos e estava marcada para acontecer na sala dos professores. Antes de seu início, chegaram alguns professores que começaram a conversar conosco. Fomos para uma sala de aula que se encontrava sem alunos, desligamos um dos condicionadores de ar por causa do barulho que estava produzindo. Em seguida, iniciamos a entrevista, a qual transcorreu com tranquilidade e sem nenhuma interrupção. No final da entrevista, ele se colocou à disposição para prestar mais alguma informação ou tirar alguma dúvida gerada por suas respostas.

Relacionou a questão do preconceito racial com a questão econômica e falou da condição financeira do seu pai afrodescendente, mostrando que ele era muito respeitado e que não se lembrava de ter sofrido ou presenciado situações de preconceito racial até os quinze anos de idade. Deixou evidente que quando se mudou para a capital passou a presenciar e a vivenciar mais situações de preconceito racial. Durante toda a entrevista, mostrou-se consciente em relação à questão racial em nossa sociedade, sobretudo, quando tratou de casos relacionados ao seu trabalho como professor. Relatou casos significativos como o de um aluno que a professora chamou de negro durante a aula e ele não aceitou. E esse fato foi debatido na aula de Antônio Francisco Soares que, a partir dali, passou a manter contato com esse aluno e a acompanhar sua trajetória profissional.

Foi possível perceber que este professor havia lido pouco sobre o tema, conforme ele já havia declarado nos encontros de aproximação. Mesmo assim, em cada questionamento feito, ele se mostrou sincero, consciente e disposto a relatar sobre suas experiências de racismo. Durante sua fala, sempre afirmou e reafirmou que ninguém deve se deixar abater eternamente pelo racismo, tem que procurar superar as situações e seguir em frente, qualificar-se e ocupar o mercado de trabalho formal. As colocações desse professor colocaram em evidência o fato de o racismo ser uma prática do cotidiano, que ainda existe e que deve ser combatido constantemente.

A primeira parte da entrevista com o professor Renato José Rodrigues ocorreu na biblioteca da escola onde ele é o diretor, e durou cinquenta e seis minutos. A porta ficou só encostada, mas durante a entrevista não houve nenhuma interrupção. O professor emocionou-

se bastante quando relatou fatos envolvendo o termo negro em suas experiências de racismo, tanto na primeira como na segunda parte da entrevista. Ele demonstrou não ter leituras específicas sobre a questão racial, sobretudo quando tratou das políticas afirmativas de combate ao racismo e quando comentou sobre obras que já teria lido ou assistido envolvendo a pauta.

No entanto, devido à sua formação em História, discorreu com propriedade sobre atividades pedagógicas desenvolvidas com os seus alunos e sobre seu trabalho como diretor de escola envolvendo a questão racial. A entrevista com este professor também ratificou a existência do racismo em nossa sociedade e que o combate ao racismo não pode e não deve partir apenas das ações afirmativas do Estado, deve ocorrer de forma individual e coletiva, constantemente.

A entrevista com o professor Joaquim Monteiro teve duração de uma hora e dezoito minutos e ocorreu pela manhã na Unidade Escolar Professor José Amável, na sala do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID). Inicialmente, foi marcada para o dia 27 de setembro, na sala dos professores, pois, às vezes, ela fica em silêncio durante os três primeiros horários de aula. Ocorreu que, nesse dia, essa sala estava barulhenta, com muitos professores, fato que inviabilizou a realização da entrevista. Nesse dia, a sala do PIBID estava ocupada, o laboratório de ciências estava sem ventilador e sem condicionador de ar e a sala onde funciona a rádio da escola, apesar de ser bem apropriada, estava sem a chave.

Durante praticamente toda a entrevista, o professor reportou-se à questão histórica como causa fundamental da existência do racismo em nossa sociedade. Refletia demonstrando que a situação de escravidão a qual o negro foi submetido criou uma imagem muito negativa dele que ainda hoje permanece. E, por conta disso, o negro é considerado inferior ao branco e sofre toda espécie de discriminação, sobretudo na educação e no mercado de trabalho. Mostrou-se pensativo nos questionamentos sobre experiências de racismo na família, porém relatou vários fatos nessa parte da entrevista.

Afirmou que a sala dos professores constitui-se em local de manifestação do racismo quando, por exemplo, muitos professores se colocam favoráveis a várias questões que atingem a maior parte dos afrodescendentes como a redução da maioria penal. Considerou isso grave, por acreditar que esses professores, de forma consciente ou não, acabam reproduzindo seus pontos de vista racistas na sala de aula para os alunos.

Demonstrou propriedade ao comentar sobre filmes e documentários que já assistiu envolvendo a questão racial. Discorreu sobre episódios da vida da artista norte-americana

Nina Simone, sobre a nova produção do filme 007, no qual, originariamente, o seu protagonista é um homem branco e a nova versão tem a proposta de um negro ser o protagonista no lugar de James Bond. Fez colocações sobre a biografia do norte-americano Malcom-X, sobre histórias em quadrinhos envolvendo o Super-Herói Thor, que numa versão mais atual vem com a pele escura, o que causou polêmica. Mais adiante, relatou ainda sobre um filme brasileiro atual, encenado pelo ator Lázaro Ramos que, segundo Joaquim Monteiro, contribui para a reprodução do racismo. De modo geral, Joaquim Monteiro mostrou ser bastante politizado quanto à questão racial, pois tratou dela argumentando com base no capitalismo e nas injustiças promovidas por esse sistema.

2.5 Teorização sobre análise de dados na entrevista

Conforme Moreira e Caleffe (2008), a transcrição é a condição básica para que seja feita a análise dos dados de uma entrevista:

O processo de transcrição depende da maneira como a entrevista foi realizada. Independentemente da forma de registro da entrevista, as manifestações dos entrevistados devem ser transcritas literalmente. Esse processo de transcrição, que deve ser de responsabilidade do pesquisador, é muitas vezes lento e cansativo, mas é essencial para que o pesquisador familiarize-se com os dados. O próximo passo após a transcrição das entrevistas é analisar os dados, o que na verdade constitui o ponto culminante da pesquisa. Nesse estágio, o pesquisador começa a pensar na explicação, na avaliação e nas possibilidades de sugerir formas de mudanças, porque ele formou ideias, desenvolveu noções a respeito dos dados coletados. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 186).

Segundo Richardson (2012), o interesse por interpretar textos é uma prática bem antiga e que, antes da Idade Média, já havia pessoas interessadas em interpretar os escritos sagrados. Destaca que uma das análises mais antigas data do ano de 1640, na Suécia, que trata do estudo da autenticidade de 90 hinos religiosos e seus possíveis efeitos sobre os luteranos. Ressalta como ponto importante, no histórico da análise dos conteúdos, as contribuições Harold Laswell, em 1927, analisando textos referentes à propaganda da Primeira Guerra Mundial, em que recebeu a influência do Behaviorismo que, na época, era o fio condutor das Ciências Sociais. Também enfatiza que, na metade do Século XX, começou a haver interesse dos cientistas políticos pela análise de conteúdos e que, a partir das décadas de 1950 e 1960, esse tipo de análise passou a ser mais desenvolvida, abrangendo uma multiplicidade de área. A esse respeito, Richardson (2012) destaca:

O período de 1950-60 está marcado por um forte desenvolvimento desse tipo de análise, estendendo-se a uma multiplicidade de áreas. Surgem definições, requisitos metodológicos e as primeiras controvérsias. Para Berelson (1954:489) a análise de conteúdo “é uma técnica de pesquisa para uma descrição objetiva, sistemática e quantitativa do conteúdo manifesto da comunicação”. Berelson fundamentou-se na ideia de que todas as mensagens escritas (jornais, livros, revistas, entrevistas, etc.) são mensuráveis. A partir da codificação dos elementos da mensagem, podem-se calcular frequência e correlações que permitem explicar as características da comunicação escrita. Portanto, para Berelson a análise de conteúdo é uma técnica essencialmente quantitativa. (RICHARDSON, 2012, p. 221).

Prosseguindo, o autor coloca que essa definição muito restritiva da análise de conteúdo foi mudando com trabalhos posteriores, em que se estabeleceu uma discussão sobre o uso da análise de conteúdo voltada para as características ausentes na mensagem, a partir da abordagem qualitativa, sem prescindir, no entanto, do rigor científico.

Para Richardson (2012, p. 224), “[...] a análise de conteúdo é, particularmente, usada para estudar material de tipo qualitativo (aos quais não se podem aplicar técnicas aritméticas). Portanto, deve-se fazer uma primeira leitura para, depois, analisar os elementos e as regras que as determinam”. A análise de conteúdo pode ser usada em situações como no desmascaramento da ideologia nos textos didáticos, nas diferenças culturais refletidas na literatura, na avaliação da importância do sinal “PARE” no trânsito urbano, no levantamento do universo vocabular de uma população e na análise de estereótipos sociais, culturais ou raciais das fotonovelas.

Bardin (2011), analisando a aplicação da análise de conteúdo na entrevista, destaca que nela se encontra uma riqueza de conteúdo marcada pela subjetividade, processos cognitivos, emoções, sistema de valores e afetividade. Aponta que uma das formas de se proceder à análise do conteúdo é por meio da análise clássica, marcada pela estruturação do quadro categorial, privilegiando a repetição de frequência dos temas, com todas as entrevistas juntas. Essa forma de análise de conteúdo, aplicada às entrevistas, é criticada por Bardin (2011, p. 95), ao afirmar:

A técnica já deu provas e permite percorrer ao nível manifesto todas as entrevistas. Mas, no fim, esta redução deixará na sombra parte da riqueza de informações específicas desse tipo de investigação. O resultado final será uma abstração incapaz de transmitir o essencial das significações produzidas pelas pessoas, deixando escapar o latente, o estrutural, o contextual. É possível resolver algumas dessas insuficiências referenciando quantitativamente ocorrências, por exemplo, ou codificando temas numa base latente... No entanto, a técnica temática de frequência, tipo Berelson, ainda que indispensável, mostra-se, quando usada apenas sobre este tipo de

material, muito limitada. A manipulação temática acaba por colocar todos os elementos significativos numa espécie de “saco de temas”, destruindo definitivamente a arquitetura cognitiva e afetiva das pessoas singulares.

A análise de conteúdo no modelo clássico, segundo Bardin (2011), quando aplicada à entrevista, necessita ser complementada por meio do processo de decifração estrutural que leva o pesquisador a ler e a problematizar cada resposta fornecida pelo sujeito, buscando seus vários sentidos, as outras formas que ele poderia ter elaborado sua resposta, podendo usar os seguintes questionamentos: “O que está dizendo esta pessoa realmente?”, “Como isso é dito?”, “Que poderia ter ela dito de diferente?”, “O que ela não diz?”, “Que quis dizer sem o dizer?” “Qual é a lógica discursiva do conjunto?” (BARDIN, 2011, p. 98). Esses questionamentos devem ser feitos sem o auxílio de nenhuma teoria, nenhum discurso, e, a partir daí, deve surgir a transversalidade temática que possibilita ao pesquisador construir suas categorias de análise de modo reflexivo, descobrir categorias previamente não imaginadas, respeitando a individualidade e a espontaneidade dos sujeitos investigados.

Refletindo sobre a análise de dados, Moreira e Caleffe (2008) destacam como pontos principais a familiarização com as transcrições, em que o pesquisador deve ler e reler as transcrições, ouvir o áudio fazendo anotações, buscando relacionar as respostas aos objetivos. Também destacam a importância de se isolar as unidades de significado que consistem os termos amplos e as questões que aparecem frequentemente nas entrevistas, as quais estão relacionadas aos objetivos gerais da pesquisa e não são impostas a priori pelo pesquisador, surgem dos dados. Acentuam que o pesquisador necessita identificar, extrair e comentar essas unidades gerais de significado. Assim, destacam:

A extração de unidades gerais de significado que se relacionam diretamente aos objetivos da pesquisa envolve a eliminação de muitos dados. O que o pesquisador faz então com os dados que não forem usados? Dependendo da pesquisa e do público-alvo, as transcrições podem ser colocadas na sua totalidade no relatório final como apêndice. Ao incluir estes dados no relatório, o pesquisador oferece ao leitor a oportunidade de examinar alternativas à leitura feita pelo pesquisador. (MOREIRA; CALEFFE, 2008, p. 190).

Os autores reforçam a importância da identificação e da análise das unidades gerais de significado e explicam que a análise não é a última fase do processo de pesquisa, ela é simultânea à coleta de dados, ela é cíclica, sistemática, mas não é rígida, e os procedimentos de análise na pesquisa qualitativa nem são científicos nem mecânicos e, sim, artesanatos intelectuais.

De acordo com os objetivos da pesquisa, algumas categorias já tinham sido elaboradas como: experiências de racismo na família; experiências de racismo na escolarização e experiências de racismo no trabalho docente. Com a reflexão feita em relação à entrevista preliminar, as modificações feitas em algumas questões, a leitura e a releitura das transcrições e a escuta do áudio, surgiram novas categorias relacionadas aos objetivos, que foram: formas de manifestação do racismo; experiências de racismo vivenciadas no universo social; e perspectivas de combate ao racismo. Todas essas alterações nos questionamentos e a reflexão sobre os dados obtidos permitiram a análise sobre as vivências de racismo vivenciadas por três professores considerados afrodescendentes.

3 RACISMO: ALGUMAS REPRESENTAÇÕES SOCIOECONÔMICAS, POLÍTICAS E CULTURAIS

“Eu não sou racista. Estou contra toda forma de racismo e segregação, toda forma de discriminação. Eu acredito nos seres humanos, e que todos os seres humanos devem ser respeitados como tais, independentemente da sua cor”.

Malcolm X

Conforme Schwarcz (2012), o questionamento do conceito de raça, no sentido biológico e determinista, foi estimulado após a segunda guerra mundial:

Somente após a Segunda Guerra Mundial e a derrocada dos impérios europeus na África os modelos darwinistas e as concepções raciais deterministas passaram a receber críticas severas que, ao mesmo tempo em que demonstravam os últimos discursos que falavam da “boa colonização” e do “fardo imperialista”, revelavam, em contrapartida, o radicalismo diante das diferenças culturais, completa ou parcialmente destruídas, e a incompreensão a respeito delas. Foi nesse contexto, e com o apoio institucional da UNESCO, que patrocinou três reuniões sobre o tema – nos anos 1947, 1951 e 1964 -, que se tentou deslocar a importância biológica do termo raça, limitando-a a um conceito taxonômico e meramente estatístico. Compostos de cientistas sociais e geneticistas, os encontros chegavam a conclusões quase culpadas acerca do assunto ao admitir que o fenótipo era apenas um pretexto físico e empírico. Sob a capa da raça introduziam-se considerações de ordem cultural, na medida em que se associavam crenças e valores. (SCHWARCZ, 2012, p. 32-33)

Portanto, essas discussões sobre a categoria raça criaram uma perspectiva de se discutir sobre o racismo e suas consequências para as populações e a se estimular reflexões no sentido de entender a raça como uma representação social que se articula com a cultura, com a história e com a crença dos povos. Essa nova concepção de raça deu início à visão de diversidade cultural, a partir da qual se passou a considerar a identidade cultural de cada raça como fator fundamental e importante.

Um exemplo sobre o silêncio em relação à questão racial pode ser encontrado no filme “Quase Deuses”, produzido em 2004, nos EUA. A trama se desenvolve em 1930, época da Grande Depressão, na cidade de Nashville, no Tennessee, região sul dos Estados Unidos, onde o afrodescendente e marceneiro Vivien Thomas tem o sonho de ser médico e perde suas economias guardadas para pagar o curso de Medicina. Ele vai trabalhar como faxineiro do médico e pesquisador Alfred Blalock, que descobre que Vivien tem inteligência e sensibilidade fora de série, e os dois formam parceria no desenvolvimento de uma pesquisa

sobre técnicas de cirurgia cardíaca. Porém, durante o filme, vemos que a capacidade de Vivian não é notada, nem valorizada pelos brancos racistas que trabalham com ele na Universidade. Sobre a questão da visibilidade do afrodescendente em relação ao branco, Fanon (2008, p. 103-104) admite que:

Enquanto o negro estiver em casa não precisará, salvo por ocasião de pequenas lutas intestinais, confirmar seu ser diante de um outro. Claro, bem que existe o momento de “ser para o outro”, de que fala Hegel, mas qualquer ontologia torna-se irrealizável em uma sociedade colonizada e civilizada. Parece que este fato não reteve suficientemente a atenção daqueles que escreveram sobre a questão colonial. Há, na *Weltanschauung* de um povo colonizado, uma impureza, uma tara que proíbe qualquer explicação ontológica. Pode-se contestar, argumentando que o mesmo pode acontecer a qualquer indivíduo, mas na verdade, está se mascarando um problema fundamental. A ontologia, quando se admitir de uma vez por todas que ela deixa de lado a existência, não nos permite compreender o ser do negro. Pois o negro não tem mais de ser negro, mas sê-lo diante do branco. Alguns meterão na cabeça que a situação tem duplo sentido. Respondendo que não é verdade. Aos olhos do branco, o negro não tem resistência ontológica. De um dia para o outro os pretos que se situar diante de dois sistemas de referência. Sua metafísica ou, menos pretensiosamente, seus costumes e instâncias de referência foram abolidos porque estavam em contradição com uma civilização que não conheciam e que lhes foi imposta.

Diante disso, e no decorrer do filme, analisamos que Vivien tem uma participação expressiva no desenvolvimento da pesquisa, cria várias técnicas que vão compor o processo cirúrgico do coração, participa ativamente de várias cirurgias, mas nunca é lembrado na hora das homenagens, nunca é reconhecido socialmente pela sua inteligência e sua participação na descoberta da nova técnica de cirurgia cardíaca.

O médico, eurodescendente, é que se destaca sozinho na descoberta da nova técnica cirúrgica. A questão racial é abordada por meio de cenas rápidas, sem aprofundar a temática e o que prevalece é a glória profissional e intelectual obtida pelo médico e pesquisador eurodescendente, que não demonstra interesse em reconhecer profissionalmente o empenho e o talento de Vivien no desenvolvimento da sua pesquisa. Vivien não consegue fazer o curso de Medicina como sonhava, mas recebe o título de médico pelos bons trabalhos prestados como professor na Universidade Johns Hopkins. Ou seja, o silêncio sobre a questão racial e o racismo faz com que ele continue existindo como processo de exclusão social, conforme observado nas reflexões em que as diferenças sociais são focalizadas com base no fator econômico em detrimento do fator racial.

O preconceito racial contra os afrodescendentes tem sido um problema constante em nossa sociedade. Silenciosamente, difunde-se um discurso racista sobre o afrodescendente com fortes influências do período Colonial da história do Brasil. Por meio de discurso ideológico, são criadas falsas ideias sobre o grupo racial dos afrodescendentes, e a cultura de base africana é vista como inferior em relação à cultura europeia, que é colocada como padrão a ser seguido.

Incapaz, feio, indolente, inadaptado socialmente, selvagem são alguns dos adjetivos pejorativos que o discurso racista associa ao afrodescendente. Na discussão atual sobre o racismo, acreditamos que a terminologia negroreforça o racismo por estar vinculada à escravidão, ao sofrimento, à negatividade. Segundo Coelho e Boakari (2013), o uso do termo negro descaracteriza as raízes históricas e culturais dos africanos e seus descendentes. Nesse sentido, devemos rejeitar essa terminologia carregada de preconceitos e de estigmas, e adotar o termo afrodescendente como uma das medidas para se combater o racismo. A nomenclatura afrodescendente nos remete à historicidade do povo africano, suas tradições culturais, e nos leva a refletir sobre a participação efetiva e positiva dos africanos e dos afrodescendentes no processo de construção da nossa sociedade. Nesse contexto, convencionamos adotar o termo afrodescendente por todo o desenvolvimento deste relatório de pesquisa.

O racismo é “[...] aquele comportamento por meio do qual uma pessoa ou um grupo de pessoas manifesta uma ideia preconcebida – ou seja, um preconceito – contra um ou vários indivíduos pertencentes a um grupo de origem diferente e em geral considerado inferior”. (LOPES, 2007, p. 12). Esse fenômeno é antidemocrático, opressor e provoca a marginalização das pessoas e dos grupos que não se enquadram nos padrões de valores culturais, estéticos e religiosos dos racistas. Conforme Castro e Abramovay (2006), o racismo no Brasil apresenta-se de forma sutil, mascarada e deve ser classificado como uma forma de violência simbólica e psicológica, que diminui, rebaixa e causa constrangimento àqueles que sofrem ações racistas.

As raízes coloniais do racismo se propagaram em todas as instituições sociais, sobretudo em escolas e em universidades, e foi fomentado pelo ideário do racismo científico de origem europeia, do século XIX. No Brasil, teve como principal seguidor o médico, pesquisador e professor de Medicina Legal da Faculdade de Medicina, na Bahia, no século XIX, Nina Rodrigues. Conforme Schwarcz (1993), o racismo científico tem como fundamento os estudos na área de Biologia realizados pelo naturalista europeu Charles Darwin, no século XIX.

Darwin pesquisou animais, plantas e a evolução das espécies e “[...] demonstrou que nada na natureza é permanente; e que as diferenças físicas entre os grupos de indivíduos são

resultado de suas diferentes heranças genéticas, de sua hereditariedade” (LOPES, 2007, p. 27). Sua principal obra foi *A origem das espécies*. Conforme a teoria da seleção natural de Darwin, os seres vivos que apresentam uma melhor herança genética têm mais capacidade de evoluir e de se adaptar às variações do ambiente natural. A partir da ideia de Darwin, surgiu a “eugenia”, que teve como precursor o estatístico Francis Galton (1822-1911). A eugenia consistiu na seleção de raças humanas com base na hereditariedade e no seu grau de pureza para determinar, cientificamente, as raças superiores e inferiores entre os seres humanos (SCHWARCZ, 1993).

De acordo com a ideologia do racismo científico, o determinismo biológico resguarda a ideia de que pessoas pertencentes à raça superior seriam mais capazes, apresentariam grau maior de desenvolvimentos. Segundo os critérios biológicos desse tipo de racismo, caberia aos europeus a posição de raça mais evoluída da Terra e que, portanto, deveria se manter pura e liderar o desenvolvimento das demais raças. O humanismo opõe-se a essa visão de desenvolvimento do ser humano e seus seguidores acreditam que os seres humanos, em geral, apresentam capacidades semelhantes de desenvolvimento e que o maior ou menor grau de desenvolvimento de uma pessoa é influenciado pelo contexto social onde ela vive (SCHWARCZ, 1993, p. 47-48).

Gomes (1995) discute as teorias raciais no Brasil apontando que as ideias de Nina Rodrigues basearam-se no determinismo biológico europeu do século XIX, que defendeu a ideia de seleção das raças humanas em que a raça branca seria superior às demais raças e, no Brasil, essa relação de superioridade foi concebida veiculando-se que o branco era superior culturalmente e intelectualmente ao afrodescendente. Essa corrente de pensamento desenvolveu-se, no Brasil, no começo do século XX e contribuiu bastante para reforçar as ideias racistas em nossa sociedade em função do seu principal defensor, Nina Rodrigues, ser médico, pesquisador e suas ideias terem um bom nível de circulação e de aceitação no meio acadêmico.

Com o descrédito científico atribuído às ideias de Nina Rodrigues, surgiu a teoria do branqueamento, como reflete Gomes (1995), caracterizada fundamentalmente pela busca de um tipo racial híbrido mais próximo ao europeu, pela veiculação da ideia de que a cultura europeia era superior à cultura africana e afro-brasileira e por desconsiderar a real participação dos africanos em nossa sociedade. Foi com base nessa teoria que houve a importação de mão de obra europeia para ocupar o mercado de trabalho formal no Brasil, como forma de reafirmar a superioridade do branco sobre o afrodescendente para os trabalhos industrial e intelectual.

Posteriormente, de acordo com Gomes (1995), surgiu a ideologia da democracia racial, baseada em Freyre (2000), que romantiza as relações sociais entre senhor e escravo em nossa sociedade, criando a visão de relações raciais harmônicas na história do nosso país. Origina a ideia de que as oportunidades de desenvolvimento social e econômico são iguais para todos em nossa sociedade. Ocorre que, na prática, não é assim, ou seja, a grande maioria dos afrodescendentes pertence a uma classe social de baixa renda, frequenta a escola pública mal estruturada e não tem oportunidade de se escolarizar de forma efetiva. Com isso, a maioria deles vai desempenhar funções de trabalho com baixo valor social e econômico, como lavador de carro, camelô, vendedor de picolé. A ideologia da democracia racial oculta essas realidades de vida dos afrodescendentes e contribui para a permanência das injustiças sociais.

Essa ideologia dominante sobre a questão racial no Brasil alimenta o discurso oficial de cultura nacional, que considera que nossas normas sociais referentes à linguagem, à educação, à segurança pública e à religiosidade tornam nossa sociedade homogênea. Esse discurso é contestado por Hall (2011), ao defender que serve para camuflar as diferenças raciais historicamente construídas em nosso país e que produziram uma série de crimes, ainda não prescritos, contra os afrodescendentes.

O que observamos é que o racismo, como violência simbólica, manifesta-se na escola por meio do material didático, com figuras e mensagens negativas sobre os afrodescendentes e sobre a cultura de base africana, como também por meio da maioria dos professores, que ainda se utilizam de uma prática pedagógica de tradição europeia, que não discutem os problemas sociais, nem educam conforme uma visão que leve em consideração a nossa diversidade cultural e histórica (MOURA, 1988). Este tipo de educação incentiva o preconceito contra os grupos marginalizados socialmente, como os afrodescendentes, os gays, as lésbicas, as mulheres, as pessoas com deficiência física ou mental e os índios. Dessa forma, esse tipo de educação colabora para a violação dos direitos humanos desses grupos sociais.

Fatos históricos ocorridos nos séculos XIX e XX, como as ações da Organização KuKluxKlan, no EUA; o neocolonialismo, ocorrido por meio de ações políticas e econômicas dos europeus em relação aos povos africanos e asiáticos; o nazismo, praticado na Alemanha sobre a liderança de Adolf Hitler; e o Apartheid, na África do Sul, representam episódios em que houve a prática do racismo. Evidencia-se, nesses fatos, o objetivo principal da criação de sociedades monoculturais, em que prevaleceram os posicionamentos dos teóricos do racismo científico que defendem a ideia de hierarquia racial. Nesse contexto, destacaram-se situações

de opressão, prática de injustiças sociais, violências física e simbólica e a tentativa de destruição das raízes culturais dos povos que foram submetidos ao racismo.

Este Capítulo trata dos aspectos relacionados ao racismo em nossa sociedade, tais como a “democracia racial”, as terminologias negro, pretoe afrodescendente, os silêncios produzidos sobre a questão racial atualmente, as políticas públicas e seus objetivos em relação ao racismo, bem como as relações entre racismo, exclusão e inclusão social. O discurso da pretensa “democracia racial”, articulado com a produção de silêncios sobre essa questão, tem contribuído fortemente para a camuflagem das questões raciais na sociedade e a permanência do preconceito, da discriminação e do racismo e, por isso, necessitam ser analisados, discutidos.

Somente as ações pontuais do Estado não são suficientes para combater o racismo, pois elas ocorrem na dinâmica do cotidiano, quando nem sempre cabe recorrer a artifícios legais para se reparar os possíveis danos morais e psicológicos causados pelo preconceito racial. Porém, o Estado não pode ser omissos nessa questão e deve buscar, constantemente, meios de garantir legalmente os direitos dos afrodescendentes e de planejar formas de inclusão para essa parcela da sociedade.

O processo de colonização sofrido pelo Brasil torna importantes as discussões sobre a existência e as formas de combate ao racismo hoje em dia, pois foram muitos séculos de escravidão, de violências e de monopólio cultural absoluto da metrópole sobre nossa população. E, sendo assim, este Capítulo também discute o racismo no Brasil, considerando ser um problema social que se faz presente na família, na escola, na universidade, no trabalho, na religião, e em outros contextos. Aponta, ainda, alternativas de como romper os silêncios produzidos sobre a questão racial e o racismo e apresenta as formas de se interpretar este fenômeno criticamente.

3.1 Os silêncios sobre a questão racial em nossa sociedade: Como ocorrem? Por que ocorrem? A quem interessam?

A falta de discussão, de reflexão, sobre a questão racial ocorre de forma sistemática por conta do discurso de natureza colonial que permeia a sociedade e visa perpetuar a soberania da cultura europeia em detrimento da cultura de base africana. Esse discurso hegemônico é de natureza positivista, desconsidera os fatores históricos e as subjetividades inerentes aos membros da sociedade e faz prevalecer a objetividade nas relações sociais e na

produção do conhecimento. Tomazi (1997, p. 156-157), comentando sobre a natureza da hegemonia, diz:

Por hegemonia pode-se entender o processo pelo qual uma classe dominante consegue fazer com que o seu projeto seja aceito pelos dominados através da persuasão, desarticulando a visão de mundo autônoma de cada grupo potencialmente adversário. Isso é feito através dos aparelhos de hegemonia, que são um conjunto de práticas intelectuais e organizações no interior do Estado ou fora dele, que procuram desenvolver formas de manutenção do poder da classe dominante através da persuasão. Nesse sentido, cada relação de “hegemonia” é sempre uma relação pedagógica, na medida em que envolve uma prática de convencimento, de ensino/aprendizagem.

Nessa perspectiva, a hegemonia predominante em nossa sociedade, em relação à questão racial, instituiu um pensamento racista partilhado por instituições sociais como igreja, família, escola, imprensa, universidade, polícia. Nessas instituições, a questão racial é silenciada e o racismo continua ocorrendo de forma sutil, contínua, por meio das ideologias divergentes em relação ao afrodescendente e à cultura de base africana, permitindo a formação de uma consciência coletiva que alimenta e reproduz as representações sociais negativas sobre os afrodescendentes, por meio das discriminações, dos preconceitos e dos estereótipos contra eles e contra a ideia de diversidade cultural.

Um exemplo clássico da penetração do discurso hegemônico que faz apologia aos valores da cultura europeia diz respeito aos brinquedos manuseados pelas crianças no interior do lar, perto da mãe e do pai. Geralmente, os brinquedos femininos, como as bonecas e os bonecos, são de cor clara e de cabelos loiros e estão relacionados a personagens de novelas, filmes ou apresentadores de programas infantis. Essas imagens passam a fazer parte do mundo da criança que, aos poucos, vai se identificando com os padrões de beleza europeia. Muito raramente se encontram brinquedos infantis com características que lembrem os afrodescendentes e isso vai se constituindo numa prática racista que contribui na formação da identidade da criança.

A respeito da identidade, Castells (2008, p. 4) afirma que “Não é difícil concordar com o fato de que, do ponto de vista sociológico, toda e qualquer identidade é construída. A principal questão, na verdade, diz respeito a como, a partir de quê, por quem, e para quê [...]”. Então, podemos observar que ninguém nasce preconceituoso, racista, é no meio onde vivemos que, assimilando um discurso hegemônico, iniciamo-nos nas práticas racistas.

Entre as crianças, o contato com um só tipo de brinquedo, agregado às coisas que ouve em casa, na rua e na escola faz com que elas desenvolvam uma ideia negativa sobre o afrodescendente. Na escola, na maioria das vezes, a criança vai ouvir histórias sobre príncipes

e princesas com características europeias que, de forma silenciosa, vão inculcando os valores e os padrões sociais típicos da cultura do chamado Velho Mundo.

A ideologia da democracia racial, baseada em Freyre (2000), tem contribuído bastante para a construção e permanência dos silêncios em relação à questão racial no Brasil, como explica Gomes (1995), ao afirmar que o Brasil é um país miscigenado, onde não há conflito racial e as oportunidades de ascensão social são colocadas para todos, igualmente. Esse pensamento faz parte da consciência coletiva vigente em nossa sociedade, mas o que há, na realidade, é a existência do racismo em todas as instâncias sociais, a exemplo da escola como demonstrado por Castro e Abramovay (2006), Abreu (2014) e Holanda (2009). Gomes (1995), posicionando-se sobre a democracia racial no Brasil, aponta:

O mito da democracia racial no Brasil surgiu com o objetivo de distorcer a percepção da realidade racial brasileira, inculcando, nos negros e nos brancos, a ilusão de que as oportunidades de ascensão social estavam colocadas para a sociedade brasileira, porém, somente aqueles que tivessem um profundo empenho individual conseguiriam alcançá-las. A democracia racial atua como um campo fértil para a perpetuação dos estereótipos sobre o negro, reforçando as várias modalidades de pensamento racista brasileiro: ora a suposta inferioridade biológica do negro, ora a suposta inferioridade sociológica do negro, justificando e mantendo as desigualdades raciais. (GOMES, 1995, p. 61-62).

A democracia racial constitui-se num poderoso instrumento ideológico que incentiva a permanência do racismo de forma camuflada em nossa sociedade e ainda contribui para o fortalecimento dos valores capitalistas vigentes, cooperando com o crescimento da visão eurocêntrica no Brasil. O discurso veiculado pelo mito da democracia racial quanto à igualdade de oportunidades pode ser facilmente desmascarado quando analisamos a estrutura da nossa educação pública em nível de ensino básico.

Castro e Abramovay (2006, p. 56-57) asseguram que a maioria dos afrodescendentes no Brasil estuda em escola pública; e, segundo Antunes (2012), baseando-se no pensamento social e educacional de Mézaros, no capitalismo, o estado comporta-se como o comitê da burguesia, defende os direitos e o interesse dessa classe e oferta uma educação que promove alienação e embrutecimento do educando no que diz respeito à sua compreensão e à sua crítica sobre o sistema social vigente. A educação pública capitalista não tem como objetivo o desenvolvimento das várias dimensões do educando, sua estrutura não funciona com regularidade e é constante haver problemas como a falta de professores e de organização pedagógica capaz de trabalhar no educando o desenvolvimento de suas habilidades cognitivas.

Ainda segundo Antunes (2012), o Estado propõe falsas utopias para a educação por meio de programas que não se efetivam, não visam a transformação social, os quais geralmente são abortados, e iniciam-se outros programas com caráter paliativo, não transformador, não revolucionário. A educação oferecida e regulamentada pelo governo capitalista visa a reprodução social e a criação de um contingente de trabalhadores com baixa qualificação que se submete ao regime de trabalho capitalista. Dessa forma, o processo de escolarização oferecido aos afrodescendentes é precário, deteriorado, dificultando a inserção do aluno no mercado de trabalho formal, contrariando o discurso do mito da democracia racial.

Schwarcz (2012) defende que raça, no Brasil, é uma temática compreendida quase como tabu, e que filmes, livros ou exposições que abordam esse assunto não são valorizados, ficando a impressão de que a questão racial já se encontra estabilizada, sem conflitos de interesses:

A situação parece de forma estabilizada e naturalizada, como se as posições sociais desiguais fossem quase um desígnio da natureza, e atitudes racistas, minoritárias e excepcionais: na ausência de uma política discriminatória oficial, estamos envolvidos no país de uma “boa consciência”, que nega o preconceito ou o reconhece como mais brando. Afirma-se de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e joga-se para o plano pessoal os possíveis conflitos. Esta é sem dúvida uma maneira problemática de lidar com o tema: ora ele se torna inexistente, ora aparece na roupa de outro alguém. (SCHWARCZ, 2012, p. 30).

Essa forma de interpretação do racismo faz parte da análise da sociedade com base na ciência clássica, positiva, que gera uma compreensão objetiva, e não crítica. Porém, a questão racial pode ser percebida nas diversas interações vividas pelo afrodescendente, como a escassa presença ou inexistência dele nas diferentes funções sociais mais valorizadas, como médico, advogado, presidente da República. A forma positiva de pensar a sociedade ignora outras formas de conhecimento, outras culturas, outras formas de interpretação da realidade e faz prevalecer o pensamento ocidental, abissal. Segundo Santos e Meneses (2010, p. 37), no pensamento abissal:

A mesma cartografia abissal é constitutiva do conhecimento moderno. Mais uma vez, a zona colonial é, par excellence, o universo das crenças e dos comportamentos incompreensíveis que de forma alguma podem considerar-se conhecimento, estando, por isso, para além do verdadeiro e do falso. O outro lado da linha alberga apenas práticas incompreensíveis, mágicas ou idolátricas. A completa estranheza de tais práticas conduziu à própria negação da natureza humana dos seus agentes. Com base nas suas refinadas concepções de humanidade e de dignidade humana os humanistas dos

séculos XV e XVI chegaram à conclusão de que os selvagens eram sub-humanos. (SANTOS; MENESES, 2010, p. 37).

Portanto, a forma de pensamento abissal vigente consolida o domínio dos valores eurocêntricos e faz permanecer entre nós, de forma silenciosa, a falsa consciência sobre o afrodescendente, seus valores culturais, sua capacidade intelectual e sua significativa participação na construção do nosso país. Nesse contexto, faz-se urgente a construção de um pensamento contextualizado, que considere as diferenças sociais, valorize as subjetividades como modo de produção de conhecimento, e analise o racismo de forma crítica, desmistificando as ideologias a respeito da cultura de base africana.

Luz (2013, p. 175-177) destaca que a universidade brasileira é o lugar onde, por excelência, é privilegiada a forma de pensar positivista, europeia e onde existe rejeição a outras formas de pensar baseadas em subjetividades, simbolismo e espiritualidade. Essa prática de pensamento e pesquisa predominante na universidade brasileira certamente contribui para os silêncios sobre a questão do racismo, visto que seu currículo é basicamente fundamentado no pensamento cartesiano.

Classificamos como racistas as universidades que excluem a questão racial e étnica dos seus programas de ensino e que não incentivam a pesquisa na área das questões étnico-raciais. Por serem centros de formação por excelência, as academias não podem comungar do pensamento racista que permeia a sociedade. Pimenta (2009) defende que a formação docente ainda é deficiente para os tempos atuais, devido ao distanciamento entre universidade e o meio educacional básico, e que a universidade deveria planejar formas de interagir com os docentes do ensino básico, buscando realizar uma reflexão coletiva sobre os problemas encontrados no ensino.

Também as leis que tratam da questão racial, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n.º 9394/96 (BRASIL, 1996), a Lei n.º 10.639/03 (BRASIL, 2003), e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), de certa forma contribuem para o a construção do silêncio sobre a questão racial, pois com elas nasce uma ideologia oficialde que o Estado está comprometido com a questão racial em nosso país e que nossa sociedade é harmônica quanto à questão racial. Por essa ideologia, fica a compreensão de que a questão está resolvida, não necessitando de debates e de campanhas públicas de combate ao racismo. E que os possíveis casos de racismo existentes são de ordem pessoal, mas não apoiados pelo Estado (SCHWARCZ, 2012).

O Estado se encarrega de reproduzir as relações sociais vigentes por meio dos seus aparelhos ideológicos como a família, a escola e a igreja. A esse respeito, Althusser (1985, p.79) afirma:

Portanto, neste concerto, um aparelho ideológico do estado desempenha o papel dominante, muito embora não escutemos sua música a tal ponto ela é silenciosa! Trata-se da Escola. Ela se encarrega das crianças de todas as classes sociais desde o Maternal, e desde o Maternal ela lhes inculca, durante anos, precisamente durante aqueles em que a criança é mais “vulnerável”, espremida entre o aparelho de Estado familiar e o aparelho de Estado escolar, os saberes contidos na ideologia dominante (o francês, o cálculo, a história natural, as ciências, a literatura), ou simplesmente a ideologia dominante em estado puro (moral, educação, filosofia).

Ou seja, a lei e outros documentos oficiais, por si só, não resolvem o problema social que continua a existir sutilmente no cotidiano das famílias, nas instituições de ensino, nos materiais didáticos, nas práticas pedagógicas, nas manifestações culturais, como dança, música, teatro, em que predominam a concepção de cultura homogênea. Nesse sentido, Moura (1988) reflete sobre a forma preconceituosa e discriminatória como o afrodescendente, muitas vezes, é representado nos livros didáticos, colocado em posição inferior, realizando trabalhos braçais, servis ou em situação de sofrimento.

Os negros não eram somente os trabalhadores do eito, que se prestavam apenas para as fainas agrícolas duras e nas quais o simples trabalho braçal era necessário. Na diversificação da divisão do trabalho, eles entravam nas mais diversas atividades, especialmente no setor artesanal. Em alguns ramos, eram mesmo os mais capazes como, por exemplo, na metalúrgica cujas técnicas trazidas da África foram aqui aplicadas e desenvolvidas. Na região mineira, por exemplo, foram os únicos que aplicaram e desenvolveram a metalurgia. Tiveram também a habilidade de aprenderem com grande facilidade os ofícios que aqueles primeiros que aqui aportaram trouxeram da Metrópole. (MOURA, 1988, p. 67).

A prática pedagógica convencional deve ser revista, criticada e transformada em uma prática reflexiva. Freire (1987) classifica a pedagogia hegemônica, europeia, de bancária, memorística, preconceituosa em relação aos grupos sociais marginalizados historicamente. Também adverte que os docentes devem refletir sobre sua prática de ensino, buscando rever metodologias que tratem da questão racial de forma ideológica, monocultural. O autor defende a democracia educacional de modo que sejam respeitadas as diferenças de classe, raça e gênero e que a formação docente não se restrinja ao aspecto técnico e científico. Essa

forma de educar, associada às leis e às diretrizes nacionais que tratam sobre a questão racial, irá contribuir substancialmente no enfrentamento das questões raciais no processo de socialização escolar.

Os silêncios produzidos na sala de aula diante das questões raciais e do racismo reforçam estigmas e preconceitos contra o afrodescendente que, muitas vezes, começam na família, na qual esse processo ocorre de forma automática e inconsciente. Na minha família, uma das formas de manifestação do racismo e da falta de reflexão sobre essa temática era quando minhas irmãs, assistindo TV ou lendo revistas de fotonovela, elogiavam os artistas e jornalistas brancos pela sua aparência e competência e criticavam os afrodescendentes chamando-os de feios, incompetentes e grossos.

Essas experiências, segundo Fanon (2008), despertavam nelas, minhas irmãs, o desejo de ser brancas, visto que elas passavam a criar fantasias a respeito dos artistas, em geral imitando os penteados, o vestuário e a forma de se comportar. E, da minha parte, fui incorporando aquelas experiências que passaram a influenciar no processo de formação da minha identidade, porque eu só ouvia e vivenciava uma concepção a respeito dos afrodescendentes. Ou seja, os grupos sociais influenciam bastante na formação e na mudança da nossa identidade, como defende Hall (2011). A respeito da experiência, Larrosa (2002, p. 27) assevera:

[...] o acontecimento é comum, mas a experiência é para cada qual sua, singular e de alguma maneira impossível de ser repetida. O saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna. Não está, como o conhecimento científico, fora de nós [...].

A partir daquelas experiências racistas e dos silêncios sobre a questão racial em minha família, passei a desenvolver uma imagem negativa em relação ao afrodescendente que também influenciou na minha forma de pensar em relação ao afrodescendente nos dias de hoje.

A ideia da sociedade colonial de que uma classe social deve se sobrepor a outra permanece nos dias de hoje, em que a classe branca de origem europeia dirige nossa sociedade de modo racista, fazendo prevalecer os valores da cultura eurocêntrica em todos os recantos sociais, gerando uma sociedade homogênea culturalmente e na qual os valores da cultura africana são reprimidos, invisibilizados, proporcionando a permanência dos silêncios sobre a questão racial no Brasil.

Ceccon e Oliveira (2002) analisa o fenômeno do fracasso escolar, considerando como suas causas fundamentais: a questão econômica por parte do aluno; a precária estrutura pedagógica da escola pública; a rigidez dos regulamentos escolares como fatores fundamentais que contribuem para a baixa aprendizagem dos alunos; e o abandono da vida escolar. E afirma:

Até mesmo a necessidade que muitas crianças têm de trabalhar é vista como um defeito que atrapalha o rendimento escolar e explica o seu fracasso, Ora, todo mundo sabe que é muito difícil estudar e trabalhar ao mesmo tempo. Mas, então, como é que ficam as crianças que, por razão de sobrevivência não podem estudar sem trabalhar? Como as condições de vida da grande maioria da população pioraram muito, as crianças têm sido obrigadas a trabalhar cada vez mais cedo. Mas como é que elas podem trabalhar e continuar a estudar se a escola está organizada pensando só nos que não trabalham? (CECCON; OLIVEIRA, 2002, p. 38).

Continuando sua abordagem sobre os problemas enfrentados pelo aluno na escolarização, acrescenta:

Na verdade, muito dos problemas apontados acima poderiam ser resolvidos se a escola tivesse uma outra atitude face à pobreza. Até hoje a escola tratou a pobreza como se ela fosse culpa dos pobres, defeito de nascença que só vem atrapalhar o trabalho na escola. E, de fato, atrapalha porque a escola não foi pensada para os pobres. A escola foi pensada para uma criança ideal, uma criança que não trabalha, uma criança que fala “bonito”, uma criança que pode estudar em casa com calma, etc. Em suma, a escola foi pensada para os filhos de uma elite que, por definição, são muito poucos. (CECCON; OLIVEIRA, 2002, p. 48).

O fato de o autor não tratar das situações de constrangimento, desencorajamento e isolamento social, provocadas pelo racismo no ambiente escolar, e fora dele, denota que ele reforça as práticas racistas e se confronta com as ideias de políticas de reparação voltadas para a educação do afrodescendente defendida pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), professando que:

Políticas de reparação voltadas para a educação dos negros devem oferecer garantias para essa população de ingresso, permanência e sucesso na educação escolar; de valorização do patrimônio histórico-cultural afro-brasileiro, de aquisição das competências e dos conhecimentos como indispensáveis para continuidade nos estudos, de condições para alcançar todos os requisitos tendo em vista a conclusão de cada um dos níveis de ensino, bem como para atuar como cidadãos responsáveis e participantes, além de desempenharem com qualificação uma profissão. (BRASIL, 2004, p. 11).

A escola, para não alimentar a prática do racismo, deve ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, no qual se encontrem inseridas questões relacionadas à classe social, ao gênero e à raça e que geram conflitos internos e situações de opressão contra as diferenças. Refletindo sobre este ponto, Boakari (1999, p. 98-99) defende:

Tanto o passado desses grupos (nativos destas terras, africanos escravizados e imigrantes europeus pobres), quanto as condições de sua vida atual, mostram as condições negativas que vivem por causa da herança biológica, acontecimentos históricos e/ou processos sociais. Geralmente, antes de submeter um membro destes grupos ao conjunto de discriminações e modos de exclusão que se manifestam em todos os espaços e na maioria de suas interações sociais, ele é desqualificado como pessoa. Inicialmente, é visto como uma não-pessoa. Depois sua incapacidade é declarada somente como consequência desta pré-definição.

Há necessidade de a escola ser compreendida dentro de um contexto mais amplo, no qual a diversidade seja considerada e trabalhada de forma consciente pela comunidade escolar. Nessa proposta de inclusão social dos marginalizados socialmente pela sua cor, condição social, deficiência física ou mental, nacionalidade, gênero, deve haver uma reformulação curricular visando incluir conteúdos e práticas pedagógicas capazes de se trabalhar educacionalmente com a visão de diversidade cultural como forma de se incentivar a concretização da cidadania de todos os grupos inseridos no contexto educativo.

Porém, ainda existe um longo caminho a ser percorrido na questão do enfrentamento do racismo no âmbito escolar, onde a participação efetiva do professor coloca-se como um ponto fundamental. A identidade profissional da maioria dos professores geralmente é baseada em uma formação inicial eurocêntrica. Nesse tipo de formação, prevalece o estudo e a valorização de conhecimentos culturais, intelectuais, descobertas científicas, fórmulas matemáticas e de outras áreas e teorias pedagógicas de origem europeia que contribuem para que o docente desenvolva uma postura passiva diante das questões raciais presentes no contexto escolar, educacional.

Como consequência disso, a educação e a escola são baseadas em normas rígidas fundamentadas em valores capitalistas, segundo Catani (1993), como o individualismo, a competição, a classificação e a produção que leva, na maioria das vezes, os professores a agirem mecanicamente em relação à questão racial no processo educacional, colocando em evidência os valores eurocêntricos nas diversas disciplinas em detrimento de valores e de conhecimentos de base africana. A respeito do sistema de normas vigentes em nossas instituições, Foucault (2007, p. 153-154) assevera:

Aparece, através das disciplinas, o poder da norma. Nova lei da sociedade moderna? Digamos antes desde o século XVIII ele veio unir-se a outros poderes obrigando-os a novas delimitações; o da Lei, o da Palavra e do Texto, o da Tradição. O normal se estabelece como princípio de coerção no ensino, com a instauração de uma educação estandardizada e a criação da escola normal [...]. As marcas que significavam status, privilégios, filiações, tendem a ser substituídas ou pelo acrescidas de um conjunto de graus de normalidade, que são sinais de filiação a um corpo social homogêneo, mas que têm em si mesmo um papel de classificação, hierarquização e de distribuição de lugares. Em certo sentido, o poder de regulamentação obriga à homogeneidade; mas individualiza, permitindo medir os desvios, determinar os níveis, fixar as especialidades e tornar úteis as diferenças, ajustando-as umas às outras. Compreende-se que o poder da norma funcione facilmente dentro de um sistema de igualdade formal, pois dentro de uma homogeneidade que é a regra, ele introduz, como um imperativo útil e resultado de uma medida, toda a gradação das diferenças individuais.

Nesse contexto, fica evidente que nossa estrutura educacional vigente é exímia produtora de silêncios em relação à questão racial como reflexo do que ocorre na sociedade em geral. As normas estabelecidas, sejam elas por meio do “currículo explícito” ou do “currículo oculto”¹, apontam para a reflexão, para a análise e para a fixação constantes de valores eurocêntricos que vão sendo incorporados pelos educandos que não desfrutam da oportunidade de conhecer as raízes culturais, históricas e científicas de outros povos, de outras raças.

Esse processo educacional gera, na visão de Bourdieu e Passeron (2011), a concretização da violência simbólica caracterizada, fundamentalmente, pela imposição de valores culturais considerados como legítimos em detrimento de outros sobre os quais são criadas ideologias negativas que constroem uma ideia de inferioridade em relação a eles. Ou, ainda, pode haver na prática da violência simbólica a ocultação sistemática da diversidade cultural existente na sociedade.

O silêncio produzido dessa forma, no âmbito educacional, vai influenciar diretamente no processo de formação identitária do educando, por meio do reconhecimento com os valores culturais assimilados na escola, na família e na sociedade. Refletindo sobre esse processo, Cuche (2002) assinala:

A auto-identidade terá maior ou menor legitimidade que a hetero-identidade, dependendo da situação relacional, isto é, em particular da relação de forças

¹ Julgamos oportuno chamar a atenção também para a denominação currículo oculto. A escola – além de desenvolver o currículo explícito, referente à transmissão do saber ao aluno – desenvolve o currículo oculto, referente à transmissão de valores, normas e comportamentos. Enquanto o currículo explícito hierarquiza os graus escolares e os critérios de avaliação por mérito ou prestígio, o oculto desenvolve nos alunos a aceitação da hierarquia e do privilégio. (PILETTI, 1993, p. 52).

simbólicas. Em uma situação de dominação caracterizada, a hetero-identidade se traduz pela estigmatização dos grupos minoritários. Ela leva frequentemente neste caso ao que chamamos uma “identidade negativa”. Definidos como diferentes em relação à referência que os majoritários constituem, os minoritários reconhecem para si apenas uma diferença negativa. Também se pode ver o desenvolvimento entre eles dos fenômenos de desprezo por si mesmos. Estes fenômenos são frequentes entre os dominados e são ligados à aceitação e a interiorização de uma imagem de si mesmos construída pelos outros. A identidade negativa aparece então como uma identidade vergonhosa e rejeitada em maior ou menor grau, o que se traduzirá muitas vezes como uma tentativa para eliminar, na medida do possível, os sinais exteriores da diferença negativa. No entanto, uma mudança da situação de relações interétnicas pode modificar profundamente a imagem negativa de um grupo. (CUCHE, 2002, p. 184-185).

Nessa perspectiva, a escola acaba se desviando do seu papel de instituição social responsável por contribuir para a transformação da sociedade, no processo de formação integral do educando como sujeito histórico, e passa a promover a reprodução social com base na promoção da homogeneização cultural que invisibiliza, desvaloriza a importante participação dos afrodescendentes na construção da nossa sociedade. Nesse processo, ocorre a segregação dos afrodescendentes, do passado histórico dos seus ancestrais, da visão de mundo, de homem e de sociedade próprias das suas raças, dessa forma, afeta a construção e a reconstrução da sua identidade, com base em parâmetros do seu grupo racial de origem.

Desse modo, encerramos a reflexão sobre a questão da produção de silêncios acerca da questão racial nas diversas instâncias sociais, reafirmando que calar sobre os racismos em nossa sociedade é sistemático e que somente com o desenvolvimento da consciência em relação a esse problema social é que poderemos combater o silêncio.

Prosseguindo com a reflexão sobre os afrodescendentes em nossa sociedade, trataremos sobre as questões da miscigenação; da caracterização preconceituosa do afrodescendente; e das contribuições que eles deram e continuam dando no processo de desenvolvimento social. Discutiremos, ainda, acerca das várias nomenclaturas empregadas para designar o afrodescendente como ser situado historicamente em nossa sociedade. Essas abordagens são de grande importância porque se confrontam com a visão do senso comum e do discurso oficial, ambos ideológicos, sobre a trajetória histórica do afrodescendente.

3.2 Afrodescendentes: Quem são? Quais as construções sociais sobre eles? Por que afrodescendentes e não negros, pretos?

É próprio da visão etnocêntrica o grupo do “eu” considerar o outro grupo diferente, estranho, selvagem e primitivo pelo fato de ele possuir uma cultura diferente. Nessa concepção, não são respeitadas as particularidades do grupo do “outro” porque a cultura, os costumes, as técnicas de trabalho e a forma de se organizar socialmente do grupo do “eu” são consideradas como padrão. Segundo Rocha (2006), o ideário etnocêntrico encontra-se fundamentado na corrente evolucionista de pensamento que trabalha com a noção de desenvolvimento relacionada ao aspecto biológico, como analisado por Darwin em sua obra *A origem das espécies*. Sobre a postura etnocêntrica:

O grupo do “eu” faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do “outro” fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do “nosso” grupo. No limite, algumas sociedades chamam-se por nomes que querem dizer “perfeitos”, excelentes, “ser humano” e ao “outro”, ao estrangeiro, chamam por vezes de “macaco da terra” ou “ovos de piolho”. De qualquer forma, a sociedade do eu é a melhor, a superior. É representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. (ROCHA, 2006, p. 9).

Portanto, a partir dessa concepção, foi criada uma ideologia fundamentada na superioridade cultural dos europeus em relação aos africanos e aos indígenas, prevalecendo, progressivamente, os valores culturais europeus como a linguagem, a religião, as leis, a organização política e o modelo educacional, em detrimento dos valores culturais indígenas e africanos, gerando atitudes racistas caracterizadas por “[...] um comportamento, uma ação resultante da aversão, por vezes do ódio, com respeito a pessoas que possuem um pertencimento racial observável através de sinais diacríticos tais como cor da pele, tipo de cabelo, etc [...]” (GOMES, 1995, p. 54). Por conta desse racismo, a presença do afrodescendente em nossa sociedade ocorre mais no âmbito das manifestações culturais, no desenvolvimento de papéis sociais pouco valorizados ou nas páginas policiais dos jornais, como delinquentes já encarcerados ou perseguidos pela polícia.

Ou seja, o racismo é um preconceito interpessoal ou intergrupar, por meio do qual é desenvolvido o sentimento de inferioridade em relação àqueles que não se enquadram no padrão cultural estabelecido. No Brasil, o racismo foi desenvolvido partindo dos europeus em relação aos africanos e aos afrodescendentes, que passaram a ser considerados incapazes e

pertencentes a uma cultura primitiva que deveria se subordinar aos padrões culturais considerados mais desenvolvidos. Essas ideias racistas que propagam a inferiorização e promovem a invisibilidade do afrodescendente passaram a compor o discurso hegemônico compartilhado pelas diversas instituições sociais como família, escola, universidade e imprensa.

As relações sociais no Brasil Colônia basearam-se na hierarquia e no poder, por meio dos quais os europeus, superiores economicamente e militarmente, subjugarão indígenas e africanos com o propósito de alcançar seus objetivos mercantilistas.

Conforme Arruda e Piletti (2001), o mercantilismo é um conjunto de ideias e de práticas econômicas vigentes na Europa entre os séculos XIV e XVIII, que tinham como fundamentos principais a acumulação primitiva de capital e a busca de uma balança comercial favorável. Nesse contexto, as colônias tinham o papel de fornecer matéria-prima para a metrópole, sobretudo os metais preciosos, visando o enriquecimento dos países europeus.

Tem sido intensa, ao longo do tempo, a insistência da ideia de miscigenação em nossa sociedade como fator de união entre os povos e as raças. Nas séries iniciais do ensino fundamental, essa ideia é ratificada no discurso dos professores e no material didático das crianças, sobretudo nas disciplinas de História e Geografia. Nas datas comemorativas, como, por exemplo, o 19 de abril (Dia do Índio) e o 13 de maio (Dia da Abolição da Escravatura), algumas escolas festejam, fantasiam os alunos e promovem o folclore sobre a cultura desses povos. Também em comerciais de televisão, em músicas, em discursos de políticos conservadores é trabalhada essa abordagem da miscigenação no Brasil como fator agregador entre as raças.

Na época da pesquisa, a Rede Globo de televisão exibia a novela “*I Love Paraisópolis*”, tendo como tema de abertura a música “A cor do Brasil”, que, em um dos seus trechos, diz: “Brasil, Brasil, Brasil / Somos mistura, comunidade / Aceitamos todos / Então corre e chega aí / E somos gratos / Sorrisos fartos / A felicidade mora aqui”. Por esse trecho, que trata de união plena e da influência da miscigenação na construção de fatores subjetivos como a alegria e a felicidade, percebemos como é intensa a propagação da ideia de harmonia entre as raças em nossa sociedade. Moura (1988, p. 61), analisando a miscigenação em nossa sociedade, assevera:

[...] estabeleceu-se uma ponte ideológica entre a miscigenação (que é um fator biológico) e a democratização (que é um fato sociopolítico) tentando-se, com isto, identificar como semelhantes dois processos inteiramente independentes. Todos nós sabemos que a miscigenação é um fenômeno

universal não havendo mais raças ou etnias puras no mundo. A antropologia demonstra esse dinamismo miscigenatório milenar, quer na Europa, quer na África, Ásia ou América. Nada tem de específico o fato do português, em determinadas situações especiais, estabelecer contato e intercâmbio sexual com as raças das suas colônias, fato que, em absoluto, significaria democratização social nesse contato e intercâmbio. (MOURA, 1988, p. 61).

Enquanto a abordagem da miscigenação for fator de agregação e de harmonia entre as raças existentes no Brasil, será estabelecida como construção social que camufla as práticas racistas em nossa sociedade. A cultura eurocêntrica estabeleceu-se impondo seus valores e gerando relações sociais conflituosas, mas os afrodescendentes resistiram de várias formas à situação de escravidão e as escravas eram usadas sexualmente pelos senhores de engenho sem que isso lhes conferisse nenhum direito ou prestígio social. Sobre isso, Giacomini (1992, p. 76-77) explica:

O corpo das senhoras é produto de condicionantes materiais e ideológicos que nele imprimiram e acentuaram características distintas de brancura e ociosidade. Ele revela o confinamento e a procriação consecutiva. O corpo da escrava, por sua vez, responde a um minucioso processo de seleção no qual a aparência funciona como índice de seu uso sexual. Físico e sexualidade de senhoras e escravas funcionaram na sociedade escravista de forma antagônica. Numa a sexualidade era reduzida à procriação através das relações de parentesco; noutra destaca-se a apropriação como objeto sexual do branco, ao mesmo tempo em que se nega ou se ignora a maternidade e a possibilidade de relações familiares. Senhoras, mães, castas, puras e brancas contrapõem-se a escravas, infantilizadas, sensuais, lascivas, imorais, sem religião e negras.

Portanto, de acordo com a visão crítica do fenômeno da miscigenação, passamos a entender que ela, de fato, reduz-se ao fator biológico e que os africanos e afrodescendentes no Brasil sempre foram discriminados, sofreram estereótipos e racismos nos vários setores da sociedade. A ideia de harmonia nas relações raciais em nossa sociedade foi fortemente fundamentada em Freyre (2000), que prevê para nossa sociedade a existência de uma democracia racial. Gomes (1995) aponta que, segundo a noção de democracia racial, não haveria raças superiores, nem inferiores e que a mestiçagem passaria a ser vista como fator positivo, de integração entre as pessoas e de harmonia entre as raças.

Segundo a ideologia da democracia racial, as oportunidades de ascensão social estão postas para todos, bastando somente que cada um tenha disciplina e esforço próprio para conseguir ascender socialmente. Hall (2011) discorda dessa ideologia apontando a existência de um antagonismo racial criado historicamente, levando à construção de identidades raciais divergentes em que a organização formal da nação e o discurso oficial dos governantes muitas

vezes camuflam as diferenças. Isto é, a postura do Estado brasileiro inibe a discussão sobre a questão racial entre nós, reforçando as injustiças sociais e dificultando a discussão acerca da historicidade do nosso povo, marcada pelo massacre do povo africano e dos seus descendentes.

Comentando criticamente sobre a ideologia da democracia racial, Gomes (1995) sustenta que se trata de um conjunto de ideias baseadas em um texto que não analisa criticamente a escravidão em nossa sociedade, dando prioridade a visões machistas, patriarcais: “[...] um ponto que não poderia ser esquecido na obra *Casa Grande e Senzala* refere-se à visão preconceituosa sobre a mulher. Tanto a mulher branca, a negra e a índia eram vistas a partir do olhar masculino e branco do senhor de engenho [...]” (GOMES, 1995, p. 99).

O mito da democracia racial no Brasil serviu, e serve ainda, para camuflar as práticas racistas, sutis, a nível pessoal e institucional, por meio da qual “[...] o preconceito de cor é assim dinamizado no contexto capitalista, os elementos não brancos passam a ser estereotipados como indolentes, cachaceiros, não persistentes no trabalho e, em contrapartida, por extensão, apresenta-se o trabalhador branco como modelo do perseverante, honesto [...]” (MOURA, 1988, p. 69). Nessa perspectiva, notamos, de forma mais evidente, as contribuições do mito da democracia racial para a permanência do racismo no Brasil de forma velada, necessitando que haja uma reflexão crítica sobre nossa historicidade, para que se tome consciência da existência do racismo como forma de violência praticada contra os afrodescendentes.

Valverde (2005, p. 57), refletindo sobre a violência, aponta que ela é uma construção social que nasce das interações sociais entre os sujeitos, e que:

[...] a redução da violência ao dano físico desconsidera o ganho civilizatório no plano dos direitos humanos, de reconhecimento da humanidade das diversas humanidades e o respeito devido a essas. Nessa linha, os preconceitos que decolam de gênero, raça, geração e classe, entre tantos outros, e suas manifestações são consideradas, hoje, também violências àqueles direitos. Existem outras maneiras de apreender a violência como fenômeno social, operando-se com uma conceituação ampla. Dentro dessa linha, cita-se a que associa violência com uso da força e poder (especialmente pelo Estado e pelas instituições). Nessa perspectiva, violência se confunde com coerção, seja ela deliberada ou não [...].

Os afrodescendentes são vítimas de vários tipos de violências desde as do tipo físico ao tipo mais sutil – este, mais velado, é praticado por diversos setores sociais, como a família, a escola, a imprensa e as ações do Estado. A gradação tonal da pele é o que mais estimula as

formas de violência sutil praticada contra o afrodescendente. Envolvida pela concepção da democracia racial, nossa sociedade é levada a negar a existência do racismo entre nós. Porém, são visíveis e notórios os casos de racismo ocorridos e noticiados contra afrodescendentes que são atletas, jornalistas, artistas, demais profissionais e pessoas comuns.

Como exemplo, o caso do jogador de futebol Arouca que, defendendo a equipe paulista do Santos Futebol Clube, em jogo contra o Mogi Mirim, equipe de futebol também paulista, foi chamado de macaco e mandado ir jogar futebol na seleção africana, após comemoração do gol que havia marcado naquela partida, em . Após a partida, o referido jogador declarou: “A impunidade e a conivência das autoridades com as pessoas que fazem esse tipo de coisa são tão graves quanto os próprios atos em si. Somente discursos e promessas não resolvem a falta de educação e de humanidade de alguns”.²

Porém, o que se nota é que a mídia nacional, ao mesmo tempo em que anuncia e denuncia casos de racismo, também o pratica e reproduz o pensamento colonial de superioridade do branco em relação ao afrodescendente. Tavares e Freitas (2010) alertam para o fato de que a mídia nacional desenvolveu-se na época do processo de modernização do Brasil, fortemente marcado pelo fenômeno do milagre econômico, e isso contribuiu para que ela sempre fosse gerida por um pequeno grupo com fortes interesses econômicos e visão conservadora de sociedade. Nesse contexto, nunca foi do interesse da mídia nacional valorizar, reconhecer a importância de grupos sociais marginalizados historicamente e com baixo potencial econômico.

Tavares e Freitas (2010) destacam que as produções artísticas da televisão brasileira são permeadas pelo discurso de valorização do branqueamento, em que, para os papéis principais das dramaturgias são escolhidos os mestiços que mais se aproximam do europeu, tanto na cor da pele, como nos traços físicos, sobretudo da face. Já o percentual de afrodescendentes na programação televisiva, em geral, é baixo. E, no caso das produções ficcionais, costumam aparecer muito mais em funções subalternas, nas quais se sobressaem a subserviência e a negação da mobilidade social, retratando de forma camuflada o pensamento colonial que fundamentalmente projeta e executa a invisibilidade do afrodescendente.

Gomes (1995) refere a atitude racista do Estado brasileiro ao desenvolver, no final do século XIX, o projeto de branqueamento da população por meio do incentivo da imigração preferencialmente de europeus para trabalhar no Brasil. Ressalta que essa atitude foi

² Disponível em: <http://www.globoesporte.globo.com/sp/santos-e-regiao/futebol/times/santos/noticia/2014/03/arouca-e-chamado-de-macaco-apos-goleada-do-santos-bom-nem-ouvir.html>. Acesso em: 31 de mai. 2016.

eminentemente política e racista, pois buscava o clareamento por meio do matrimônio entre afrodescendentes e brancos. Essa atitude racista do Estado vai além da busca do “melhoramento” da aparência da população e da pretensa aptidão do branco para o mercado de trabalho no Brasil: “A ideologia do branqueamento age de uma forma impiedosa. É através dela que, no Brasil, milhares de negros são levados a assimilar os valores e a cultura do grupo branco como legítimos, negando a herança dos ascendentes africanos [...]” (GOMES, 1995, p. 83). O fenômeno do branqueamento encontra-se muito presente nas escolas e nas universidades brasileiras, nas quais a estrutura curricular é, fundamentalmente, baseada no conhecimento e nas tradições europeias e onde há, em grande escala, a reprodução das ideologias em relação ao afrodescendente.

Então, por meio da atitude ideológica do branqueamento, o Governo brasileiro mostrou-se duplamente violento, duplamente racista. Primeiro, por reacender o racismo do tipo colonial em que o afrodescendente, além dos castigos físicos, também era colocado em posição de inferioridade cultural, notadamente no campo religioso, e como incapaz de realizar atividades de ordem intelectual. Nas questões de ordem intelectual, ressaltamos a exclusão dos afrodescendentes na educação jesuítica, em que “[...] as primeiras escolas reuniam os filhos dos índios e dos colonos, mas a tendência da educação jesuítica que se confirmou foi separar os ‘catequizados’ e os ‘instruídos’ (ARANHA, 2006, p. 142). E, ainda nesse modelo educacional, no qual não se encontram incluídos os afrodescendentes, “A ação sobre os indígenas resumiu-se, então, em cristianizar e pacificar, tornando-os dóceis para a atividade nas aldeias. Com os filhos dos colonos, porém, a educação podia se estender além da escola elementar de ler e escrever, o que ocorreu a partir de 1573”. (ARANHA, 2006, p. 142).

Em segundo lugar, por se negar a amparar os afrodescendentes, deixando de criar políticas públicas específicas após a abolição da escravatura, visto que eles se encontravam sem abertura profissional no meio urbano, sem escolarização, sem perspectivas de moradia, nem normas de trabalho oficializadas nas funções que passaram a desempenhar logo após o processo abolicionista – lavadeiras, passadeiras, vendedores ambulantes, pedreiros (GARCIA, 2007).

A ideologia do branqueamento teve, e continua tendo, uma dinâmica muito grande, contribuindo para a permanência e a expansão do racismo. Gomes (1995) destaca o pensamento do carioca, advogado, historiador e professor da Faculdade de Direito no Rio de Janeiro, Francisco Oliveira Vianna (1883-1951), no século XX: “[...] o Brasil alcançaria uma pureza étnica através da miscigenação. Segundo ele, diferentemente de Nina Rodrigues, o mestiço não seria um tipo racial degenerado, pois iria assimilando cada vez mais as

características do branco e não das raças primitivas [...]” (GOMES, 1995, p. 86). Por essa colocação, observamos a permanência da visão etnocêntrica sobre os africanos como forma de reprodução do pensamento colonial e de conservação da sociedade em padrões racistas.

O nível de circulação da ideologia do branqueamento alcançou uma proporção tão grande que passou a compor a consciência coletiva da nossa sociedade. Em, praticamente, todos os setores há predominância dos valores da cultura branca, cristã e capitalista em detrimento da cultura de base africana, fazendo renascer o pensamento colonial de superioridade do branco e sua cultura.

Fanon (2008) reflete sobre essa questão, aventando a possibilidade de o afrodescendente incorporar a ideologia do branqueamento e desenvolver o desejo de ser branco: “Da parte mais negra da minha alma, através das zonas de meias-tintas me vem esse desejo repentino de ser branco. Não quero ser reconhecido como negro, e sim como branco”. (FANON, 2008, p. 69).

O referido autor analisa o comportamento de Jean Veneuse, personagem do romance autobiográfico de René Maran, no qual se constata o conflito vivido pelo personagem por viver em país europeu e não se achar merecedor de se apaixonar e se casar com uma mulher branca. Jean absorveu o pensamento colonial em relação à inferioridade do afrodescendente ao branco, comprometendo sua identidade e a identidade do seu grupo racial de origem.

Cuche (2002, p. 182) defende que a identidade é uma construção social e que “[...] se faz no interior de contextos sociais que determinam a posição dos agentes e por isso mesmo orientam suas representações e suas escolhas [...]. Ferreira (2004, p. 70) acentua que a identidade do afrodescendente tem como um dos seus estágios, o de submissão, por meio do qual é levado a “[...] absorver se submeter às crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive a noção sintetizada nas ideias do ‘branco ser certo’ e o ‘negro ser errado’. Esta internalização de estereótipos negativos é feita de forma inconsciente”. Por meio da ideologia do branqueamento, várias instituições sociais, como a família, a escola e o Estado, vão introjetando os valores da cultura europeia nos afrodescendentes e provocando influências no processo de conscientização do seu pertencimento racial. Ferreira (2004, p. 72) assinala:

Apoiando-se em uma concepção de mundo e perspectiva histórico-cultural eurocêntrica, a escola passa uma visão distorcida da história como, por exemplo, encarando a escravidão como uma simples experiência civilizatória. As noções de beleza que perpassam as relações são derivadas de uma estética “branca”, constituindo um problema pelo fato do afrodescendente usá-la como referência correta, entendendo-a como positiva, racional e bem desenvolvida, levando, em decorrência, a uma desvalorização

da estética negra, encarada como exótica, emocional e primitiva, qualidades consideradas “menores [...]”.

Dessa forma, deduzimos o quanto o racismo se encontra institucionalizado e silencioso no Brasil, o que contribui para a identificação do afrodescendente com os valores ocidentais. Todo esse processo é sistematicamente orquestrado pelas ideologias da democracia racial e do branqueamento, que têm contribuído substancialmente para a permanência da visão colonial sobre o afrodescendente. Geralmente, as discussões sobre as desigualdades no Brasil, envolvendo os afrodescendentes ficam reduzidas a questões econômicas e de marginalização desse grupo social. Portanto, são necessárias pesquisas que coloquem em evidência o conflito racial e étnico em nosso país com o intuito de desmistificar as ideologias racistas, como ressalta Boakari (2008, p. 25-26):

As/os afrodescendentes continuam sendo centro de discussão no tocante aos temas de pobreza, marginalização, discriminações, ações afirmativas, cotas para ingressar na universidade e mercado de trabalho. Em tudo isso, não deveria esquecer da democracia racial, a filosofia política que ainda constitui-se o ideário deste país chamado Brasil. Juntamente com as/os que não são visivelmente afrodescendentes, estes fazem do Brasil a sociedade pluri-racial e multi-étnica que já foi e continua sendo.

Considerando a importância de se reconhecer o Brasil como um país multirracial, também se fazem necessárias pesquisas e discussões ressaltando as contribuições dos afrodescendentes ao longo da história do nosso país. As práticas racistas socializadas há muito tempo em nossa sociedade criaram para o afrodescendente uma imagem negativa que deve ser desconstruída. Um exemplo de desconstrução da imagem negativa do afrodescendente em nossa sociedade encontra-se na obra *AFRORRESILIENTES: A resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional*, de Martins (2013), na qual relata e analisa experiências de sucesso de mulheres afrodescendentes em vários setores sociais; e discute sobre a capacidade de superação das experiências de racismo das mulheres pesquisadas, demonstrando que, por meio do processo de escolarização, elas conseguiram progredir socialmente.

Nesse contexto, percebemos a necessidade extrema de se criar estratégias de combate ao racismo que possam ser desenvolvidas nas várias instituições sociais e no próprio cotidiano onde, muitas vezes, o racismo é reproduzido de forma consciente ou não, e continua contribuindo para a construção e permanência da identidade negativa do afrodescendente com fundamentos no pensamento colonial e conservador que ainda permeia nossa sociedade.

As terminologias usadas em relação ao afrodescendente têm contribuído bastante para reforçar o racismo em nossa sociedade. Termos como negro, preto têm sido usados para designar o afrodescendente e isto tem criado dificuldade para caracterizá-lo em seu sentido histórico, cultural e de ancestralidade, por conta da carga ideológica e pejorativa que traz cada um desses termos, geralmente associados a situações negativas que comprometem a identidade do afrodescendente.

Expressões como “Peste Negra” (Pandemia que dizimou aproximadamente um terço da população europeia na Baixa Idade Média), “A coisa tá preta” (A coisa não está boa), “Ver um gato preto” (sinal de azar), “Ovelha negra” (Usado para pessoa que causa problema), “Vestir preto” (Pode significar luto), “Um dia negro” (Um dia com sofrimento), “Lista negra” (Lista de pessoas que cometeram algum tipo de irregularidade), e tantas outras com uma forte simbologia associada à personalidade do afrodescendente, comprometem sua identidade e fortalecem os preconceitos que historicamente foram construídos em relação a ele.

A questão ideológica em relação aos termos negro e preto associados ao racismo é algo muito abrangente e que se encontra até registrado em dicionário da Língua Portuguesa como, por exemplo, o Ferreira (1999), que contém os seguintes significados para os termos negro e preto:

Negro (ê) adj. 1. (um e 2). 2. Diz-se do indivíduo que tem a pele muito pigmentada. 3. Diz-se da raça (2) cuja principal característica distintiva é a pele escura. 4. Fig. *Sombrio, lúgubre*. sm. 5. A cor preta. (FERREIRA, 1999, p. 483, grifos do autor);

Preto (ê) adj. 1. Da cor do ébano; do carvão; negro; negro. 2. Diz-se de coisa que apresenta cor escura. 3. *Sujo, encardido*. 4. Negro (homem). 5. Bras. *Difícil, perigoso*. S.m. 6. Indivíduo negro. (FERREIRA, 1999, p. 556, grifos do autor).

Estão convencionados socialmente os significados negativos para os termos negro e preto, que são usados cotidianamente, inconscientemente, por milhares de pessoas que, envolvidas pela ideologia da democracia racial, nem percebem o significado social e racista dos termos usados. Como podemos observar, é atribuído ao termo preto o sinônimo de **perigoso**, que é a maneira como o afrodescendente é notado na sociedade, sobretudo pelos policiais que, em sua maioria, associam a personalidade do afrodescendente ao crime.

É necessário problematizar o uso dos termos “negro” e “preto” e planejar formas educacionais do uso do termo afrodescendentes para os brasileiros descendentes de africano, como ficou definido na III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação

Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada entre 31 de agosto e 8 de setembro de 2001, em Durban, na África do Sul. A partir dessa data, o termo afrodescendente passou a ser oficial na redação da Organização das Nações Unidas (ONU) e vem sendo empregado em textos do Governo Federal brasileiro (DECLARAÇÃO..., 2001).

Esse fato tem sido considerado uma grande conquista histórica, alcançada por meio das reivindicações dos afrodescendentes. Importante destacar que essa decisão foi baseada na proposta de resgate das africanidades, e também por que alguns países africanos de língua portuguesa, e outros americanos de língua espanhola ou inglesa discutiram e chegaram ao acordo de que os termos “negro” e “preto” eram entendidos com sentido pejorativo e, muitas vezes, usados pelos “brancos” com sentido ofensivo.

Vários pensadores posicionam-se favoravelmente ao uso do termo afrodescendente, a exemplo de Boakari (2010). Segundo ele, o termo deve ser usado por vários motivos, principalmente por ele se constituir em uma categoria social de cunho político caracterizada por histórias de luta, de resistência e de resiliência, além de os termos negro e preto trazerem consigo bagagem cultural negativa que reforça o racismo. Cunha Jr. (2005, p. 235) justifica a necessidade do emprego da palavra afrodescendente pela falta de conhecimento do passado africano e pela necessidade de relacioná-lo à história do Brasil. Explica, ainda, que o vocábulo afrodescendente é mais apropriado que afro-brasileiro, usado, antes, por intelectuais brasileiros mal informados que enchiam de ideias racistas a cultura africana.

O grupo de pensadores formado por Silva (2012), Boakari e Silva (2011) e Cunha Jr. (1996) discutem sobre o emprego do termo afrodescendente, afirmando que ele é plausível também pelo fato de ser praticamente a mesma palavra quando usado em idiomas como o espanhol, o francês, e o inglês, tornando-se, dessa forma, um termo “universal” que contribui para a união dos grupos da diáspora. Outra vantagem quanto ao uso desse termo, é que ele elimina a grande variedade de atribuições para a cor da pele – moreno, mulato, pardo, por exemplo –, e também é uma forma de combater o uso dos termos negro e preto.

Dada a importância do uso do termo afrodescendente para denominar os descendentes de africanos que participaram do processo histórico de construção da nossa sociedade, ressaltamos que esse aspecto representa apenas uma das formas de combate ao racismo. Assim, o racismo também pode ser desconstruído por meio de um filme, um quadro, uma obra literária que aborde a questão racial de forma contextualizada ou por meio de uma prática educativa crítica capaz de abordar a questão da diversidade cultural e do racismo no contexto educacional. O processo de desconstrução do racismo articula-se com a construção de uma identidade positiva do afrodescendente em nossa sociedade.

Discutiremos, a seguir, sobre a necessidade de se compreender a educação de forma contextualizada, que trate a questão racial e que as práticas educativas sejam críticas de modo a reprimir o racismo no contexto educacional. Também abordaremos as ações afirmativas de combate ao racismo na educação, destacando a importância de cada uma delas.

3.3 Educação brasileira: Qual tem sido sua relação com a questão racial? Quais as propostas de políticas afirmativas na área educacional?

O processo de mudanças sociais, econômicas e culturais imposto pela sociedade contemporânea ainda não foi suficiente para superar os efeitos do pensamento colonial em nossa sociedade em relação à questão racial. Ainda convivemos com a hegemonia da cultura eurocêntrica em detrimento da cultura africana e afrodescendente, ocasionando a permanência do racismo.

Várias estratégias oficiais como leis, decretos e criação de datas homenageando os afrodescendentes, sobretudo a partir da Conferência da Organização das Nações Unidas (ONU) sobre racismo e xenofobia, realizada em Durban, na África do Sul, no ano de 2001, já foram criados pelo Estado brasileiro. Porém, essas estratégias ainda não são suficientes para combater o racismo, por se tratar de um fenômeno do cotidiano, com raízes históricas profundas, em que reina o silêncio e com o apoio de ideologias dominantes, como a democracia racial e o branqueamento, que têm contribuído para o agravamento desse fenômeno.

Nossa educação, fortemente marcada pela herança tradicional jesuítica, encontra-se em crise por conviver em descompasso com o conjunto de mudanças presentes na sociedade, por ainda ser praticada de forma descontextualizada, conservadora e baseada na separação entre teoria e prática. Freire (1983, p. 65), a respeito desse modelo educacional, afirma:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreída ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos dos conteúdos da sua narração.

Esse tipo de educação desconsidera a diversidade cultural e histórica. E, dessa forma, podemos dizer que “É verdade que reconhecemos a presença do índio e do africano em nossa formação, mas quando contamos nossa história, ficam eles esmaecidos ou ausentes, dada a

magnitude do branco”. (GUSMÃO, 2003, p. 85). Seguindo essa linha de raciocínio, podemos afirmar que nossa educação, tradicionalmente, tem promovido invisibilidade, preconceito e discriminação contra as culturas que se diferenciam da eurocêntrica. Isso tem se revelado, principalmente, pela estrutura curricular de escolas e universidades, pela organização do material didático e pelo processo de formação inicial de professores, alheio à questão da diversidade cultural. Nessa perspectiva, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) destacam que:

Historicamente, registra-se dificuldade para se lidar com a temática do preconceito e da discriminação racial/étnica. Na escola, muitas vezes, há manifestações de racismo, discriminação social e étnica, por parte de professores, de alunos, da equipe escolar, ainda que de maneira involuntária ou inconsciente. Essas atitudes representam violação dos direitos dos alunos, professores e funcionários discriminados, trazendo consigo obstáculos ao processo educacional pelo sofrimento e constrangimento a que essas pessoas se vêem expostas. (BRASIL, 1988, p. 122).

Castro e Abramovay (2006, p. 182) ressaltam que “[...] pesquisas anteriores da UNESCO, também explorando percepções de alunos e adultos da comunidade escolar, identificam casos de racismo nas escolas brasileiras e os qualifica como violência”. O racismo nas escolas pode ser manifestado por meio de apelidos, de brincadeiras maldosas, de xingamentos, em função da cor da pessoa e ainda quando fatos históricos envolvendo os afrodescendentes são tratados pedagogicamente de forma discriminatória (CASTRO; ABRAMOVAY, 2006).

Nesse contexto, também são propagadas imagens negativas do afrodescendente em material didático, fortalecendo a ideologia da incapacidade de ele se desenvolver plenamente, de participar ativamente da sociedade como sujeito e de exercer sua cidadania. O acolhimento dessas posturas racistas no meio escolar contraria o que recomenda a LDB (BRASIL, 1996), no seu Título III “Dos princípios e fins da educação nacional”, em seu artigo segundo:

Art. 2º – A educação, dever da família e do Estado, inspirado nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

De acordo com a LDB (BRASIL, 1996), uma das finalidades da educação é “[...] o pleno desenvolvimento do educando [...]”, que pode ser relacionado ao seu desenvolvimento social, intelectual, emocional e físico, inviabilizados em situações nas quais o educando sofre

constrangimento, é apelidado, xingado e, na maioria das vezes, sente-se humilhado e isolado do contexto escolar. Esse tipo de situação envolvendo preconceito e discriminação racial é completamente desfavorável ao processo de desenvolvimento do educando. Vale ressaltar que a postura tradicional de ensino favorece esse tipo de situação no meio escolar porque é permeada pelo mito da democracia racial que camufla as situações de preconceito racial. Porém, quando a educação é praticada de forma crítica, os preconceitos são combatidos e existe a difusão da visão pluriétnica e cultural que caracteriza nossa sociedade.

Conforme analisa Moura (1988), a História de Zumbi dos Palmares, por exemplo, pode ser analisada de forma colonialista ou de forma crítica. De acordo com a interpretação convencional, Zumbi foi uma lenda, não existiu como personagem histórico que mereça ser reverenciado pelo fato de ter se revoltado contra a ordem estabelecida, por ter desrespeitado as leis da metrópole e não ter se ajustado ao contexto social da sua época. Porém, segundo a visão crítica e contextualizada da nossa História, Zumbi representou um símbolo de resistência contra a escravidão, contra o racismo e contra a não aceitação dos valores culturais africanos e criou uma república “[...] que seguiu a tradição africana, tinha uma estrutura de transmissão de pensamento, comunicação grupal fundamentalmente oral” (MOURA, 1988, p. 160).

A história oficial tem o objetivo de conservar o pensamento colonial em relação ao afrodescendente, invisibilizando suas ações positivas e reforçando as práticas racistas no meio educacional, criando uma situação onde “[...] o cenário é de um ciclo vicioso que pesa negativamente do lado do/a afrodescendente. O que mais precisa para mudar a condição de vida é a permanência e bom desempenho na escola”. (BOAKARI, 2010, p. 5). Já a análise crítica dos fatos históricos representa uma forma de luta contra o racismo, por reconhecer o valor do afrodescendente e por buscar colocar em evidência suas raízes históricas e culturais.

Recentemente, em função dessas diferenças de interpretação dos fatos históricos envolvendo os afrodescendentes e da luta contra o racismo, houve a troca do nome de um prédio público em Teresina, localizado na Avenida Miguel Rosa, próximo ao Corpo de Bombeiros. Anteriormente, o local era uma escola pública que se chamava “Domingos Jorge Velho”, em homenagem ao bandeirante paulista responsável por aprisionar índios no Nordeste brasileiro no século XVII e por liderar o grupamento militar que destruiu o Quilombo dos Palmares. Essa homenagem significava um reforço às práticas racistas e colocava em evidência o pensamento colonial.

Hoje, graças às reivindicações do Movimento Negro em Teresina, o prédio público chama-se “Zumbi dos Palmares”, em homenagem ao afrodescendente que lutou contra o

racismo, a escravidão e o monopólio da cultura europeia em nossa sociedade. Esse episódio demonstra estágios diferentes da identidade do afrodescendente em que, no primeiro momento, o estágio de submissão “[...] corresponde a uma idealização da visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, há uma desvalorização do mundo negro ou uma tendência dos indivíduos assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes”. (FERREIRA, 2004, p. 70). E, por outro lado, percebemos o estágio de militância em que “[...] as pessoas passam a participar de movimentos e organizações voltadas à busca de estratégias de combate à discriminação racial e a movimentos de valorização da cultura negra [...]”. (FERREIRA, 2004, p. 81).

Dessa forma, percebemos a persistência do pensamento colonial em nossa sociedade, notadamente no setor educacional, em que a educação tradicional não “[...] elabora a reflexão didática a partir da análise e reflexão sobre experiências concretas, procurando trabalhar continuamente a relação teoria-prática”. (CANDAUI, 1983, p. 21). Assim, reproduz o pensamento ocidental, cristão e capitalista em forma de dogma e coloca em evidência a falsa consciência sobre o afrodescendente por meio de discursos racistas, imagens depreciativas ou, simplesmente, silenciando sobre as questões raciais.

Gomes (1995) reflete sobre a estrutura das relações sociais que se desenvolvem no interior da escola, demonstrando que elas ocorrem em nível de gênero, raça e classe social. Reflete a partir da análise de parte da obra *A bonequinha preta*, de Alaíde Lisboa de Oliveira (1968), para demonstrar a relação conflituosa existente no interior da escola. Gomes (1995, p. 67, 68) analisa o seguinte trecho desta obra de Alaíde Lisboa: “Mariazinha tem uma boneca. A boneca de Mariazinha é preta como carvão. **Mas** a bonequinha de Mariazinha é muito bonita!”.

Nessa passagem, a autora denuncia uma ideia racista em função da conjunção adversativa **mas**. Conforme analisa Gomes, a ideia transmitida é preconceituosa, racista, pois fica subentendido que existe um padrão de beleza na sociedade da época, na qual a bonequinha, por ser preta, tem uma beleza que representa uma exceção ao padrão estabelecido pela sociedade.

Segundo Gomes (1995), as ideias preconceituosas e racistas surgem de forma tão sutil no material didático, que é necessário que se use o senso crítico para identificar essas ideias que são transmitidas como se fossem inocentes e a comunidade escolar vai incorporando e reproduzindo os preconceitos inconscientemente. Diante disso, Gomes (1995, p. 68) destaca que:

A escola não é um campo neutro, onde após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores e educandos. O número de educadores atentos para essas questões tem aumentado nos últimos anos, porém, a maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista sócio-econômico. Tal atitude é reducionista, pois existem outras relações dentro da instituição escolar que interferem no processo de escolarização. Os valores que são transmitidos aos alunos não são apenas de classe social. São também raciais e de gênero.

A escola, por meio de ação pedagógica, pode disseminar ideologias raciais que vão interferir negativamente no processo de formação da identidade dos discentes que, no caso da questão racial, já chegam à escola tendo passado por muitas vivências de racismo, seja na família, com a vizinhança, com os meios de comunicação pelos quais são veiculadas ideias racistas. Sobre essa questão, Boakari (2003, p. 25) ensina:

O Brasil é um país de características e povos diferentes. A fim de aproveitar esta diversidade como matéria-prima na construção de uma sociedade renovada, brasileiros precisam se conhecer como uma aglomeração de grupos raciais, étnicos, culturais, históricos, econômicos (classes sociais), e políticos. Esta tarefa é primordial porque sem saber-aceitar o que somos, difícil será determinar o nosso futuro, os diferentes processos de socialização (tipos de educação) têm que assumir este desafio com entusiasmo, se quisermos permanecer fiéis à responsabilidade de ajudar a construir um mundo novo – mais igual, menos desumano, mais brasileiro.

Isso posto, percebemos a necessidade de transformar a escola que temos na escola que queremos – que possa assimilar as propostas de mudança que vêm ocorrendo na sociedade contemporânea na área da produção de conhecimentos, das mudanças tecnológicas e também do combate a toda forma de violência, em função do grande número de conflitos mundiais ocorridos no século passado, quando, em muitos casos, destacou-se a questão racial, como ocorreu nos Estados Unidos e na África do Sul.

Portanto, sendo o racismo uma forma de violência simbólica que discrimina, constringe, exclui, a escola deve se transformar numa instituição onde seja reconhecida e valorizada a diversidade, tendo em vista que “A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia” (FREIRE, 1996, p. 36). Compreendendo que o racismo é uma forma de violência e injustiça contra os afrodescendentes, a comunidade escolar deve perceber que essa postura não convém para o sistema democrático próprio da nossa sociedade. Em relação à questão, os PCNs (BRASIL, 1998) evidenciam:

Historicamente, no Brasil, tentou-se justificar por esta via injustiças cometidas contra povos indígenas, contra africano e seus descendentes, desde a barbárie da escravidão a formas contemporâneas de discriminação e exclusão destes e de outros grupos étnicos e culturais, em diferentes graus e formas. A escola de posicionar-se criticamente em relação a estes fatos, mediante informações corretas, cooperando no esforço histórico de superação do racismo e da discriminação. (BRASIL, 1998, p. 133).

Nesse sentido, a escola que visa contribuir para a transformação social não pode nem deve contar uma só história, permeada de negatividade, insucessos e sofrimentos sobre os afrodescendentes, porque agindo assim ela estará sendo ideológica, reproduzindo a sociedade e contribuindo para os diversos tipos de violência ocorridas contra o afrodescendente.

A escola, por meio do seu currículo, do seu corpo docente, das práticas pedagógicas e da sua gestão deve buscar formas de superação daquilo que Adichie³ (2011) denominou **O Perigo de Uma Única História** – título de sua palestra na TED 2009 – que nos faz refletir sobre o poder das ideologias em nossas vidas, o quanto elas contribuem para a conservação da nossa sociedade de classe com as suas injustiças sociais, com alta concentração de renda e o incentivo aos diversos tipos de preconceitos contra os afrodescendentes, os indígenas, as mulheres e outros grupos sociais marginalizados historicamente.

Com relação ao preconceito e à discriminação sofridos pelos afrodescendentes na escola, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) estabelecem:

O sucesso das políticas públicas de Estado, institucionais e pedagógicas, visando a reparações, reconhecimento e valorização da identidade, da cultura e da história dos negros brasileiros depende necessariamente de condições físicas, materiais e individuais e afetivas favoráveis para o ensino e para aprendizagem; em outras palavras, todos os alunos negros e não negros, bem como seus professores, precisam sentir-se valorizados e apoiados. Depende também, de maneira decisiva, da reeducação das relações entre negros e brancos, o que aqui estamos designando como relações étnico-raciais. Depende, ainda, de trabalho conjunto, de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas, movimentos sociais, visto que as mudanças éticas, culturais, pedagógicas e políticas nas relações étnico-raciais não se limitam à escola. (BRASIL, 2004, p. 13).

Esse documento oficial reforça o dever da escola de contribuir para o combate ao racismo no desenvolvimento do processo educacional, pois “Como muitas pessoas no mundo inteiro, a maioria dos brasileiros continua acreditando no poder da escola para contribuir

³ Ver o vídeo na íntegra dessa palestra em que Chimamanda Adichie fala do perigo da história única. Está disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=EC-bhlYARsc>.

positivamente para a mobilidade individual e transformação social” (BOAKARI, 1997, p. 71). Nesse contexto, a formação inicial e continuada de professores surge como um ponto fundamental no processo de construção da identidade positiva dos afrodescendentes e o estabelecimento de relações étnico-raciais saudáveis, sem preconceito, sem racismo no interior da escola. Para Luckesi (2001, p. 29), “O educador nunca estará definitivamente ‘pronto’, formado, pois que a sua preparação, a sua maturação se faz no dia-a-dia, na meditação teórica sobre a sua prática. A sua constante atualização se fará pela reflexão diuturna sobre os dados da sua prática”.

Luz (2013) afirma que as universidades brasileiras são racistas e propagam uma visão colonizadora, a partir do momento em que concentram seus conteúdos e suas pesquisas na cultura eurocêntrica em detrimento da cultura africana, criando uma situação educacional em que

[...] são atravessadas no seu cotidiano pelos entulhos ideológicos racistas fixados nas metrópoles da Europa e Estados Unidos. Os espaços acadêmicos são extensões geopolíticas e expansionistas dos valores e linguagens de alguns estados nacionais com suas supremacias étnicas e territoriais. (LUZ, 2013, p. 175).

A autora também alerta para a necessidade de se africanizar nossas universidades por meio dos estudos referentes à epistemologia africano-brasileira, em que se estude e se pesquise sobre a origem das cidades, das cosmogonias, das parábolas, dos provérbios, das tecnologias diversas e das narrativas de origem africana como formas de preservar, de conhecer e de valorizar o patrimônio histórico e cultural dos nossos ancestrais.

Em relação à educação básica, a Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) estabelece modificações na LDB (BRASIL, 1996), por meio da inserção dos artigos 26-A e 79-B que, respectivamente, tratam da obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas e da instituição do dia 20 de novembro como “Dia Nacional da Consciência Negra”. Os objetivos dos referidos artigos é dar visibilidade às lutas dos afrodescendentes no Brasil e ressaltar, de forma positiva, os aspectos da cultura africana e as contribuições dos afrodescendentes no processo de formação da nossa sociedade nas áreas social, econômica e política.

Essas determinações oficiais para a área educacional, em relação aos afrodescendentes, representam um importante instrumento de luta contra o racismo no meio escolar, que deve buscar formas de colocá-las em prática. No entanto, surge uma dificuldade

da realização do que se encontra determinado na lei sobre o ensino de história e cultura afro-brasileiras e africanas:

A maioria dos profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de Pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e se pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico-raciais quanto as contribuições do grupo social em questão. A escola que formou os profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosa. (MONTEIRO, 2006, p. 123).

Existe uma dificuldade real e fundamental para a realização daquilo que se encontra estabelecido na LDB (BRASIL, 1996), sobre os afrodescendentes, nos seus artigos 26-A e 79-B, em função da formação inicial dos professores que, em sua maioria, foi baseada numa visão eurocêntrica e avessa às discussões das questões raciais. Monteiro (2006, p. 122) destaca que cabe às instituições de ensino superior elaborar uma pedagogia antirracista e antidiscriminatória, avaliar sistematicamente a estrutura dos cursos e capacitar seus docentes quanto ao trabalho educativo envolvendo as questões étnico-raciais e, ainda, construir, identificar, publicar e distribuir material didático e bibliográfico com conteúdos referentes ao racismo e à história e cultura afro-brasileira e africana.

O desenvolvimento das ações do Governo no combate ao racismo não deve se restringir à publicação de leis, pareceres, resoluções e outros documentos. O Estado deve criar mecanismos de articulação entre seus diversos órgãos para que sejam criados planos de ações afirmativas nas instituições de ensino, visando a discussão e a educação para a convivência democrática com as diferenças existentes na sociedade, sobretudo quanto ao racismo, por se tratar de uma questão histórica marcada por injustiças e violências contra os africanos e seus descendentes.

A escola é um espaço social onde não deve haver a incorporação do mito da democracia racial por parte da comunidade escolar. Geralmente, os alunos afrodescendentes já desfrutam de experiências racistas em outros espaços sociais por conta das construções sociais historicamente construídas em relação à sua raça e, por conta disso, escutam frases e apelidos pejorativos em sua infância e adolescência, que ficam guardados em sua memória e que vão influenciar negativamente no processo de formação da sua identidade.

É necessário, então, que a comunidade escolar incorpore o discurso e a prática da diversidade cultural em detrimento do discurso e da prática de cultura homogênea. Nessa perspectiva, os PCN (BRASIL, 1998) confirmam:

A ideia veiculada na escola de um Brasil sem diferenças, formado originalmente pelas três raças – o índio, o branco e o negro – que se dissolveram, dando origem ao brasileiro, também tem sido difundida nos livros didáticos, neutralizando as diferenças culturais e, às vezes, subordinando uma cultura à outra. Divulgou-se, então, uma concepção de cultura uniforme, depreciando as diversas contribuições que compuseram e compõem a identidade nacional. (BRASIL, 1998, p. 126).

A escola não deve assumir uma postura de neutralidade diante das diferenças culturais presentes no seu interior. Agindo dessa forma, estará encarnando o discurso da democracia racial e permitindo que as situações de racismo continuem existindo no seu cotidiano. Segundo Abramovay e Rua (2003, p. 42), “A escola, para os estudantes, pode ser vista como uma via de acesso ao exercício da cidadania ou, ao contrário, como um mecanismo de exclusão social”. Nesse contexto, e considerando o fator étnico-racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), definem que a escola deve desenvolver um trabalho educativo no sentido de:

Valorização e respeito às pessoas negras, à sua descendência africana, sua cultura e história. Significa buscar, compreender seus valores e lutas, ser sensível ao sofrimento causado por tantas formas de desqualificação: apelidos depreciativos, brincadeiras, piadas de mau gosto sugerindo incapacidade, ridicularizando seus traços físicos, a textura dos seus cabelos, fazendo pouco das religiões de raiz africana. Implica criar condições para que os estudantes negros não sejam rejeitados em virtude da cor da sua pele, menosprezados em virtude dos seus antepassados terem sido explorados como escravos, não sejam desencorajados de prosseguir estudos, de estudar questões que dizem respeito à comunidade negra. (BRASIL, 2004, p. 12).

Considerando que “[...] a escola, a educação e o processo de ensino-aprendizagem funcionam como uma espécie de salvo-conduto moral, um passaporte para a entrada na sociedade” (ABRAMOVAY; RUA, 2003, p. 42), compreendemos que a comunidade escolar deva se instrumentalizar da melhor forma possível para combater o racismo em seu cotidiano, de forma crítica e que considere as diferenças culturais historicamente construídas em nossa sociedade e, por meio de discurso e de prática multicultural possa contribuir no resgate dos valores históricos e culturais dos diferentes povos que construíram nossa sociedade.

Vamos finalizando por aqui esta discussão sobre a educação e a questão do preconceito racial em nossa sociedade na certeza de que novas discussões precisam ser construídas nesse sentido, por causa da grande importância que a escola e a universidade possuem no processo de conscientização da população sobre as injustiças sociais. Em seguida,

serão apresentados os dados biográficos dos sujeitos da pesquisa, os resultados da pesquisa e a discussão sobre esses resultados.

4 CONHECENDO AS HISTÓRIAS DE VIDA DE PROFESSORES AFRODESCENDENTES E SUAS EXPERIÊNCIAS DE RACISMO

“A razão pela qual intolerância, sexismo, racismo, homofobia existem é o medo. As pessoas têm medo de seus próprios sentimentos, medo do desconhecido”.

Madona

Neste Capítulo, será apresentada uma síntese da biografia dos sujeitos da pesquisa, conforme informações fornecidas por cada um deles. Essas informações foram colhidas nos encontros de aproximação com os sujeitos, em que cada um deles, de forma espontânea, foi relatando fatos da sua trajetória de vida. Cada entrevistado discorreu sobre a experiência de trabalho, como professor, que considerou mais significativa, e é possível observar que existe muita diferença entre eles. Vale ressaltar que algumas informações que ficaram incompletas nos encontros semanais ou quinzenais com cada sujeito, foram complementadas ou confirmadas por e-mail ou via *WhatsApp*, devido à pouca disponibilidade de tempo dos professores para os encontros pessoais e nem sempre ser possível eles relatarem com mais precisão seus dados biográficos.

Serão apresentadas, ainda neste Capítulo, as memórias de cada professor sobre suas experiências de racismo na família, no processo de escolarização e no trabalho como professor. Assim também como a opinião de cada um sobre o racismo de modo geral e suas perspectivas em relação ao trabalho educacional e à conscientização da população em relação a esse problema social. Dessa forma, são estas as seguintes categorias a serem descritas e discutidas neste Capítulo: “Formas de manifestação do racismo”; “Experiências de racismo no universo social”; “Experiências de racismo na família”; “Experiências de racismo na escolarização”; “Experiências de racismo no trabalho docente”; e “Perspectivas de combate ao racismo”.

4.1 Dados biográficos dos sujeitos da pesquisa

4.1.1 Antônio Francisco Soares

Filho de agricultor, nasceu na localidade Sardinha, município de Teresina, e até os 15 anos de idade trabalhou com o pai na agricultura de subsistência e no plantio e no corte da cana-de-açúcar. Os investimentos do pai nessa produção eram financiados por banco, contava

com trabalhadores diaristas e a produção era vendida para a Usina Santana, que fechou em 1979, e depois para a COMVAP, no município de União. O pai resolveu mudar para Teresina com a família, pois passou a ter prejuízo com o negócio da cana-de-açúcar por conta dos prejuízos em função do transporte da produção.

Soares começou a estudar com 11 anos de idade. Em Teresina, fez um curso de serralheiro na Legião Brasileira de Assistência (LBA) e trabalhou fazendo portas, portões, basculantes e janelas. Depois foi trabalhar com artesanato, junto com o pai, com o apoio da Igreja Católica. No artesanato, dedicou-se à arte santeira, atuando nesse ramo de 1983 a 2000. Nesse período, participou de uma exposição de Arte Santeira e vendeu vários exemplares para lojas que comercializam peças artesanais. Entre os anos de 1994 e 2009, morou no município de Corrente, que fica no sul do Estado do Piauí, onde fez trabalhos artesanais em parceria com o seu irmão Carlos, que ainda hoje exerce esse ofício. Construíram dois altares. Um encontra-se na capela de São José, no bairro Morro do Pequi; e o outro na Igreja Matriz do Divino Espírito Santo. A escolha pela arte santeira justifica-se pelo fato de ser religioso, ter apoio da Igreja Católica e encontrar inspiração na religiosidade popular. Deixou o trabalho artesanal por falta de tempo para pesquisar novos materiais e porque desenvolveu forte alergia respiratória por causa do contato com o material de trabalho.

O entrevistado vendeu livros de sexologia educacional e DST/AIDS em escolas públicas e particulares de Teresina; foi professor bolsista de Estudos Sociais para cinco turmas de quinta série da Secretaria Estadual de Educação do Piauí (SEDUC); lecionou Metodologia do Ensino de Estudos Sociais, Estrutura e Funcionamento do Ensino de Primeiro Grau, Metodologia do Ensino da Matemática e Fundamentos Psicológicos da Educação em uma escola da rede particular de ensino no curso de Magistério, equivalente ao segundo grau, e ainda foi professor de Matemática nessa mesma rede de ensino.

A experiência mais significativa que Soares teve como professor ocorreu quando, logo depois que se licenciou em Pedagogia, pela Universidade Federal do Piauí (UFPI), foi convocado para trabalhar no curso de Teologia, dessa mesma universidade, como professor de Psicologia da Educação, porque faltou professor para essa disciplina, e ela havia se destacado nessa área durante o curso de Pedagogia. No percurso e depois desse trabalho foi muito elogiado por alunos, professores, coordenador do curso e se sentiu confiante e motivado a fazer o concurso para o cargo de Professor Efetivo da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

Aprovado, começou a exercer a docência superior no ano de 1994 no *campus* da UESPI no município de Corrente, onde ficou até 2009, atuando, também, como coordenador

do curso de Pedagogia. Nesse período, fez o Mestrado em Educação, por meio de convênio entre a UESPI e uma universidade de Cuba. Conseguiu transferência para o *campus* Clóvis Moura, em Teresina, onde atuou quatro anos como professor e coordenador do curso regular de Licenciatura Plena em Pedagogia. Após essa Coordenação, passou a trabalhar como professor do curso regular e como coordenador dos cursos de Educação a Distância (EaD).

4.1.2 Renato José Rodrigues da Silva

Trabalhou com o pai em olaria, na fabricação e no transporte de tijolos, localizada no bairro Poti Velho, zona Norte de Teresina, próximo ao rio Poti, e sua família morava no bairro Buenos Aires. Ele ia caminhando da sua casa até a olaria e a distância era longa. Foi vendedor de verduras e depois trabalhou como fotógrafo em eventos sociais, como casamentos, batizados, velórios e noivados. Trabalhou como digitador em uma farmácia. Candidatou-se a vereador de Teresina, em 2008, pelo Partido Socialismo e Liberdade (PSOL). Hoje, faz hidroterapia e fisioterapia para tratar duas hérnias de disco diagnosticadas nas costas e no pescoço que, segundo ele, foram adquiridas pelo excesso de peso que suportou, sobretudo no tempo em que trabalhou na olaria com o pai.

Durante sua vida acadêmica como discente do curso de Pedagogia da UFPI, trabalhou como diretor de Assuntos Estudantis do Diretório Central dos Estudantes (DCE), foi vice-presidente do Centro Acadêmico (C. A.) e trabalhou como professor de ensino fundamental na antiga 5ª série, hoje 6º ano, na “Unidade Escolar Radier”, da rede particular de ensino e localizada no bairro Planalto Uruguai, zona Leste de Teresina. Também trabalhou como professor bolsista em escolas públicas do município de Teresina. Depois que concluiu a graduação em Pedagogia, foi aprovado em concurso público da SEDUC e da Secretaria Municipal de Educação (SEMEC), em Teresina, e cursou Licenciatura Plena em História pelo Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR). Como docente da rede municipal de ensino, já participou da direção do Sindicato dos Servidores Públicos Municipais (SINDSERM).

Sua experiência mais significativa na área educacional foi quando assumiu, por meio de eleição, a direção da “Escola Municipal Professor José Camilo da Silveira Filho” situada zona Leste de Teresina, Esta escola foi fundada em maio do ano de 2004 e o seu nome é uma homenagem ao professor José Camilo da Silveira Filho.

O professor Renato José Rodrigues sonhava muito em exercer a função de diretor desta escola e, em sua gestão apoiou o desenvolvimento de vários projetos, tais como o

projeto “Esporte na escola”, desenvolvido em agosto de 2013, em parceria com os projetos Escola Aberta, Mais Educação, Segundo Tempo e Escola Atleta. Este projeto teve como objetivos gerais: proporcionar momentos de integração, lazer e atividades físicas; socializar e desenvolver valores humanos de solidariedade, companheirismo e cidadania. E como objetivos específicos: adquirir autoconfiança, autoestima, disciplina e equilíbrio emocional; integrar os alunos na cultura corporal do movimento, com finalidade de lazer, expressão de sentimento, afeto e emoção; adquirir hábitos saudáveis de forma continuada.

Outros projetos que ganharam destaque na gestão de Rodrigues frente à Escola Municipal Professor José Camilo da Silveira Filho:

- “Sem poluição nosso pulmão agradece”, com os seguintes objetivos: conscientizar as pessoas, por meio da escola, sobre as formas de preservação e poluição do ar, bem como suas consequências para a vida do planeta Terra; tornar a escola um lugar limpo com iniciativas autossustentáveis;

- “Meio ambiente e reciclagem do lixo”, com os seguintes objetivos: estimular a prática da coleta seletiva, ressaltando a importância da reciclagem para a melhora da qualidade de vida; despertar a conscientização a respeito do meio ambiente e da importância da sua preservação; mostrar que a reciclagem traz inúmeros benefícios para a sociedade; levar o aluno a reciclar em oficinas de materiais recicláveis as sucatas encontradas no meio em que vive;

- “Gincana Cultural Camilo Filho: Um caldeirão onde se misturam: negros, brancos, mestiços e povos indígenas” com os objetivos gerais: desenvolver nos educandos e pais a concepção de uma escola pública como um lugar de integração, desenvolvimento sociocultural, arte e conhecimento científico e humanístico, aproximando a comunidade da escola; integrar as diversas disciplinas que compõem o currículo escolar por meio de um trabalho que privilegie a integração entre elas na produção e aplicação prática dos conhecimentos adquiridos; incentivar o trabalho de pesquisa, a reflexão crítica na construção do conhecimento escolar do educando bem como na produção do conhecimento intelectual por meio da criação artística e do desenvolvimento da cidadania; promover a interdisciplinaridade e a união dos professores.

Além de incentivar e de participar na elaboração e execução desses projetos, Rodrigues também trabalhou no sentido de melhorar a segurança na escola por meio de parcerias e contatos constantes com o 5º Batalhão de Polícia, que se encontra na mesma região onde fica a escola. Conseguiu, junto à SEMEC, a refrigeração de todas as salas de aula da escola. Empenhou-se, junto com os professores, em melhorar a disciplina dos alunos e

usou parte do orçamento da escola para instalar grades de proteção em lugares estratégicos que causavam problemas de quedas e ferimentos envolvendo os alunos. Mantém funcionando aos sábados e aos domingos na escola o projeto “Escola Aberta”, com o objetivo de aproximar a escola da comunidade. Atualmente, este projeto funciona com as atividades culturais de dança (Hip Hop), karatê, informática e reforço escolar das disciplinas de Matemática e Português.

4.1.3 Joaquim Monteiro

Além de professor, é cartunista, chargista, caricaturista, retratista e designer gráfico. Monteiro já trabalhou numa filial da editora Ática, em Teresina, descarregando caminhões que chegavam cheios de livros e como faturista de nota fiscal. Em função da sua habilidade em fazer desenhos em vários estilos, resolveu fazer o curso de Educação Artística na UFPI, buscando aperfeiçoar suas técnicas de desenho. Tem pós-graduação em História da Arte, cursado no Instituto Camilo Filho (ICF), em Teresina. Ainda como graduando de Educação Artística, lecionou a disciplina Artes em escolas da rede particular de ensino da capital piauiense.

É docente concursado da SEMEC e da SEDUC, lecionando nos ensinos fundamental e médio. Atualmente, trabalha na Unidade Escolar “Professor José Amável”, ensino médio, da rede pública estadual de ensino, e na “Escola Municipal Cacimba Velha”, localizada na zona rural do município de Teresina. Como servidor público municipal, já participou da direção do Sindicato dos Servidores Municipais de Teresina (SINDSERM) e é integrante do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificados (PSTU), na função de diretor de Comunicação.

A escola em que trabalhou e que mais chamou a sua atenção foi a “Escola Técnica Estadual Dirceu Mendes Arcoverde”, localizada na zona Leste de Teresina. Iniciou o trabalho nessa escola em 1995, na condição de professor bolsista e, depois de concursado, permaneceu lá até o ano de 2010. Essa escola foi fundada em 1978, oferecendo somente cursos técnicos. Entre os anos de 1994 e 2009, passou a oferecer ensinos fundamental e médio, sem curso técnico e com a gestão composta por militares.

A partir de 2010, a escola voltou a ofertar cursos técnicos e passou a funcionar em regime integral. A partir de 2015, deixou de ofertar cursos técnicos, tornando-se o primeiro colégio militar do Piauí com o nome de “Escola Estadual de Tempo Integral Governador Dirceu Mendes Arcoverde”, e passou a selecionar os alunos para o ensino médio, por meio de teste escrito de Português, de Matemática e de conhecimentos gerais. Conforme o professor, a

escola foi a mais importante em sua carreira até o momento, por apresentar um amplo espaço físico, possuir muitos recursos tecnológicos, manter boa organização disciplinar em relação aos alunos e funcionários e, principalmente, porque se destacou nas feiras de ciência, nas quais orientava e incentivava seus alunos a fazer caricaturas dos visitantes da feira, assim como ele mesmo fazia. A partir dessas atividades, vários alunos passaram a se interessar cada vez mais pelo desenho. Ainda desenvolveu vários projetos de exposição de arte, articulados com projetos que eram desenvolvidos em escolas da rede municipal de ensino de Teresina.

Monteiro é autor do livro *Dê gaitadas a folote com o PIAUIÊS*, em sua segunda edição, uma em 2011 e outra em 2015. Basicamente sua obra é uma coletânea de ditos populares com o objetivo de divulgar e preservar traços da linguagem popular como forma de contribuir para a preservação da identidade cultural do piauiense. Cada página cita um dizer popular, ilustrado, e, em seguida, com a explicação do sentido desse dizer como, por exemplo, as expressões: “Este **abestaiado** tá é **virado a peste!**”; “Ou tá **moco** ou tá **fazendo ouvido de mercador**”; “**Já tô é can de raiá** com ele e ele nem...!”; “Vou terminar é dando uma **cipuada de roseira** neste **infiliz!**”, cujas interpretações são: ‘**Fazer ouvido de mercador**’: é se fazer de surdo, de **moco**; ‘**Já tô can de...**’: aqui é uma abreviação da expressão ‘Já estou é cansada de...’. **Raiá** é o modo que o sertanejo tem de falar ralhar, reclamar. Quem aqui não levou umas **cipoadas** (ou ‘cipuada’)? “Tem muito cipó que dói, mas de roseira é foda, tiram-se as flores quando não se quer amaciar as cipoadas”. (MONTEIRO, 2015, p. 7).

4.2 Resultados da pesquisa

4.2.1 Racismo: formas de manifestação

Os sujeitos declararam que geralmente o racismo se manifesta de forma velada em nossa sociedade. Fatores históricos, como a Abolição da Escravatura e a ideologia da democracia racial contribuem bastante para essa prática de racismo em nosso meio. A esse respeito, Antônio Francisco Soares declarou:

O racismo ocorre de uma forma assim [...] como eu diria [...]? Meio velada, camuflada. Dificilmente a pessoa faz de forma direta. Na minha experiência, tenho notado, tenho observado as pessoas fazendo de forma indireta, deixando a pessoa mais para um canto... Eu tenho observado mais nesse sentido. De forma direta, acontece também, mas pelo menos quando acontece assim, a pessoa reage. E quando é de forma indireta, só depois é que a pessoa refletindo, percebe.

A forma velada de racismo compartilhada e relatada pelo professor Antônio Francisco Soares provoca e reforça o silêncio em relação à questão do preconceito racial. Esse silêncio concretiza-se pela falta de discussão, de reflexão sobre este problema social. Da forma como coloca o professor, “.. deixando a pessoa mais para um canto”, costuma ocorrer muito no meio familiar, em que pais ou parentes acabam preferindo mais uma pessoa que a outra em função da cor, mas não conseguem ou não querem externar o motivo da preferência.

O professor Renato José Rodrigues reforça a ideia da manifestação sutil do racismo, reportando-se a fatos educacionais nos quais o resultado do silêncio pode surgir em forma de isolamento social ou de sentimento de incapacidade.

Se manifesta ainda de forma muito camuflada. A gente percebe no cotidiano escolar o aluno não querendo fazer parte de um grupo que tenha negro... A gente percebe também sua própria identidade, por exemplo, quando tem alguma pesquisa, os alunos não se intitulam negro, preto. Geralmente, eles colocam pardo. Também se manifesta nas atividades acadêmicas, nos trabalhos que são apresentados, né?! Os alunos querem fazer parte daquele grupinho mais claro, também não se vê na escola equipes formadas totalmente por alunos negros... Quem mais frequenta a diretoria são os alunos negros, quem mais desestabiliza a escola são os alunos negros, pelo fato deles acharem que são incapazes de aprender ou de desenvolver seu potencial cognitivo, certo? A gente percebe também nas próprias brincadeiras os brancos se afastando dos negros e os negros acuados por não ter oportunidade de conviver de forma harmônica com aqueles alunos de pele mais clara. A gente percebe, inclusive, no rendimento escolar e no resultado das avaliações, onde os alunos de pele mais clara se destacam mais, tiram melhores notas. A gente percebe, inclusive, no processo de estudo, eles não se acham capazes de aprender, de desenvolver determinados conhecimentos e acham que aqueles conhecimentos não importam para eles. Enfim, a gente percebe no cotidiano escolar e esses são só alguns exemplos.

Muita credibilidade merece esse relato do professor Renato José Rodrigues, que já trabalhou nas séries iniciais, no ensino fundamental de sexto ao nono ano, no ensino médio, e atualmente é diretor de escola. Ele fica andando pela escola, observando as turmas e, no recreio, pelo que observei na fase de aproximação dos sujeitos, gosta de ficar observando o movimento dos alunos, suas brincadeiras. Suas ideias nos fazem crer que a questão racial tem uma interferência direta no fracasso escolar, contrariando as ideias de Ceccon (1982), que reduz as causas do fracasso escolar à questão de classe. Gomes (1995) discute a questão dos conflitos internos ocorridos no interior da escola:

A escola não é um campo neutro, onde, após entrarmos, os conflitos sociais e raciais permanecem do lado de fora. A escola é uma instituição onde convivem conflitos e contradições. O racismo e a discriminação racial, que fazem parte da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre

educadores e educandos. O número de educadores atentos a estas questões tem aumentado nos últimos anos, porém, a grande maioria ainda prefere discutir a escola somente do ponto de vista sócio-econômico. (GOMES, 1995, p. 68).

O depoente Joaquim Monteiro faz uma análise histórica sobre as manifestações do racismo e, em seguida, demonstra algumas delas. Seu depoimento nos lembra de que nossa história não é só passado, ela também é presente e construída por cada um de nós e pelas instituições sociais. Em seu relato, destaca:

O racismo é uma construção ideológica que vem mesmo do período colonial, que se criou uma série de estigmas, ideias para legitimar a situação de exploração do negro que veio trabalhar no Brasil Colonial na forma de escravo por toda a história do Brasil. E hoje se mostra por meio... Desde a forma mais explícita, como a violência contra o povo negro nas periferias, linchamentos... E até nas coisas mais sutis, como nas piadinhas, apelidos que você vê nos corredores das escolas, tipo “carvão..”, até nos estereótipos de beleza, como no caso da mulher que tem o cabelo crespo, ruim, as pessoas que têm mais características negroides, o fenótipo africano, mais longe do padrão europeu. Aí, vêm piadas, piadinhas machistas em relação ao corpo da mulher... E por aí vai... Isso traz uma carga enorme para a população negra do Brasil que cresce com este estigma de ver que tudo que está associado à cor da sua pele e às suas características está associado ao negativo. Cabelo ruim, a pele escura liga logo à marginalidade, ao corpo da mulher negra ser ligado à sensualização, não como uma forma de valorizar a mulher, pelo contrário, mas como objeto de sexo, por aí vai...

Por este relato, fica bem nítida a manifestação do racismo nas duas formas, velada e direta. Ocorre que, muitas vezes, essas atitudes não são vistas como racistas e, sim, como naturais, não se faz uma reflexão de base histórica para se analisar a situação social de discriminação social sofrida pelo afrodescendente hoje em dia. Muitas vezes, o racismo é visto como coisa do passado, como discute Schwarcz (2012), o que, associado à ideologia da democracia racial, reforça as sutilezas e os silêncios em relação a essa prática em nossa sociedade.

4.2.2 Persistência do racismo, por que acontece?

Há século, o racismo está enraizado em nossa sociedade. E quais os motivos dessa persistência? Quais mecanismos sociais, políticos, econômicos e culturais contribuem para a dinâmica evolutiva e discriminatória do racismo? A esse respeito, o professor Antônio Francisco Soares afirma:

É um processo histórico. As pessoas [...] me parece [...]. Houve um momento que parece que isso era até incentivado. A gente vê pelas novelas de época em que, principalmente em relação ao negro, né!?, já tinha esse hábito de não chamá-lo pelo nome, né!? Então, se formou uma questão histórica que as pessoas foram absorvendo isso desde criança inconscientemente que hoje por mais que a pessoa tenha consciência, às vezes... Eu hoje tenho consciência de que não devo ser racista, mas eu tenho algumas piadas que eu acho engraçadas e que acabo reproduzindo e depois eu percebo que eu estou sendo racista com esta piada. Então, foi uma reprodução tão forte no passado que a gente absorveu que hoje a gente acaba sendo racista inconscientemente. Eu vejo que a TV que domina já encampou campanha a favor do homossexualismo, não sei como é que eu diria, a favor da questão de gênero. Mas a rede nunca encampou uma campanha a favor do negro. Tudo que a Globo faz hoje ela engrandece o povo LGBT, mas não engrandece o negro. Se o negro faz uma novela de época, ele é o escravo, se é uma novela atual, o negro é ladrão [...].

Este relato é muito significativo devido o fato de articular de forma crítica o passado e o presente da nossa sociedade e por considerar a reprodução do racismo como algo orquestrado, consciente ou inconscientemente, por pessoas e instituições. Há influência da democracia racial nesse processo de reprodução, porque, segundo essa ideologia, o preconceito racial inexistente na sociedade e a identidade cultural são marcados pela harmonia entre os diferentes povos e etnias.

Ainda sobre a persistência do racismo em nossa sociedade, Renato José Rodrigues defende:

É uma coisa complexa! Permanece porque as pessoas ainda não têm uma consciência crítica, as pessoas estão preocupadas com cor, beleza, estética, aparência [...]. Acontece porque a maioria pensa que fomos colonizados pelos brancos, portugueses e tem que ser um país branco, entendeu?! Ocorre porque os negros que vieram da África para cá vieram só para ser um serviçal, ele não veio para partilhar ideias iluministas, renascentistas, entendeu!? Com a arte, música, cultura, veio só para ser tratado como objeto ou animal [...] As pessoas ainda não conseguiram tirar isso da sua ridícula mediocridade! Aí perdura até hoje. Perdura-se de forma camuflada. A gente percebe que até entre os negros, que eu acho uma coisa ofensiva, mais traumática, indignante, indignativa, digamos assim... O negro não consegue avançar quando ele se desvaloriza dentro de um contexto social, econômico, político [...] Entendeu?! Então é isso [...] Tá faltando maturidade nas pessoas para perceber que a cor não mede a capacidade de ninguém, não mede a ética, a moral [...] Entendeu!? As pessoas ainda estão muito preocupadas na ascensão, o negro está ascendendo economicamente, politicamente. Ao invés de incentivar, motivar [...] sobretudo aquelas de pele mais clara... Então, são estes os fatores que contribuem para que o preconceito racial perdure de forma camuflada e até mesmo de forma aberta como nas redes sociais, é o que mais rola... São as pessoas ridicularizando o negro, difamando o negro... No esporte, você percebe isso quando o cara joga uma casca de banana para o jogador de futebol, entendeu!?

De fato, a colonização ainda hoje deixa suas marcas entre nós por meio do racismo. A hegemonia da cultura eurocêntrica estabelece padrões com base em valores da cultura branca e exerce forte influência para a permanência do racismo. Essa influência ocorre, sobretudo, no processo de escolarização em que prevalece o estudo da cultura europeia. A presença da hegemonia eurocêntrica é tão forte e tão bem planejada que as pessoas, automaticamente, têm tendência a incorporá-la e a rejeitar a cultura de outros povos sem refletir sobre as consequências das suas escolhas.

O trecho “veio só para ser tratado como objeto ou animal [...]” demonstra o poder de persuasão que tem o discurso eurocêntrico, porque, na realidade, o afrodescendente não veio para o Brasil, porque isso representaria uma atitude voluntária que o levaria a abandonar seu povo, sua cultura, mas, na realidade, ele foi trazido para o Brasil em condições desumanas, sem possibilidade de escolha. Então, a fala demonstra a forma involuntária como, muitas vezes, incorporamos o discurso do colonizador, do opressor.

4.2.3 Experiências de racismo vivenciadas no universo social

Esta categoria demonstra que o racismo é um problema social velado, volátil e dinâmico. Nessa parte da pesquisa, o questionamento fundamental foi: “Você já se sentiu discriminado alguma vez em razão da sua cor-etnia? Se sim, você poderia comentar alguns casos?” Ao responder, Renato José Rodrigues relatou:

Muitas vezes. No INCRA, fui chamado de negro safado. É triste! Você trabalhar no INCRA, um órgão federal e ser chamado de negro safado. Foi porque eu era estagiário e trabalhava num setor que tinha um chefe que eu devia obediência a ele. Aí, eu estava ocupado e uma senhora me deu uma ordem diferente das ordens que sempre recebia do meu chefe. Aí, eu disse que não podia ir porque estava ocupado cumprindo ordem do meu chefe imediato e ela disse que eu queria era aparecer. E ela ficou zangada, irada e me chamou de negro safado. Isso no INCRA...!!! Eu trabalhava no Departamento de Ação Social (DAS). A dona Regina, funcionária de lá, me convidou para fazer um trabalho lá na casa dela porque eu era mirim e eu limpava a sala, o banheiro e depois ia estudar. O DAS oportunizou isso para mim. E fazer algum mandado, como dar um recado. Mas, no geral, eu limpava minha salinha, passava o pano, lá no DAS, onde hoje é o Dante Alighiere, onde antigamente era o Banco do Brasil. Aí, fui fazer o trabalho na casa dela. E eu pensava que fosse um trabalho leve... Mas, meu amigo, ali, sim, foi um trabalho escravo. Eu tinha apenas doze anos de idade. Tive que passar pano no piso da casa dela, raspar, esfregar com Bombril. Pra mim, foi serviço escravo! Primeiro pela minha idade; segundo, pelo que ela me deu de recompensa; terceiro, porque um alimento velho que parecia coisa de escravidão. Eu senti. No primeiro dia foi mais ameno, no segundo foi

pesado e no terceiro, quando ela me chamou, eu disse: “Oh! Não dá mais para mim, não. Ali é serviço de escravo..”. Aí, ela disse: “Mas meu filho..”. Aí, eu disse: “Não! Pois contrate um adulto porque eu não aguento”. Então foi isso. Eu me senti um escravo naquele dia. E eu ainda não tinha relatado aqui... Entendeu!?

Este relato mostra o quanto o racismo é perverso, humilhante e pode deixar marcas para sempre em nossa alma, podendo afetar nossa autoestima. Ao narrar, o interlocutor o fez com certa dose de emoção, como se tivesse se passado recente. Para Izquierdo (2002, p. 10), “[...] o conjunto das memórias de cada um determina aquilo que se denomina personalidade ou forma de ser”. Tanto para Rodrigues como para a “dona Regina”, a cor da pele do afrodescendente está relacionada com a escravidão, com a suposta inferioridade dele, e isso fica patente na ação dela, o convite, e na dele, por relacionar logo a situação com a escravidão. Como se estivéssemos em um engenho e ele se comportasse como um escravo lutando contra a situação de opressão. Ela usou o termo “filho” de forma maliciosa, fingindo afeto, para oprimi-lo mais uma vez. Essa situação pode ser associada a quando o racismo vem por meio de brincadeiras que parecem inocentes, mas estão relacionadas com a questão racial, com o preconceito racial.

Em seguida, foi analisado o relato de Antônio Francisco Soares sobre as experiências de racismo no universo social, no qual há forte relação existente entre o racismo e a situação econômica, que, associada ao poder, em muitos casos, neutraliza as atitudes de discriminação e de preconceito racial:

Eu nasci e me criei na zona rural. Vim para a cidade já tinha 15 anos de idade. Lá, meu pai era proprietário de terra. Então, às vezes, eu pensava como a questão da etnia está muito ligada à questão econômica. Quando a gente morava na zona rural, meu pai, sendo proprietário de terra, ele não era negro, ele era Seu Ananias. Hoje, você chega lá e ainda fala o nome dele e ninguém lembra. Lembra do Seu Ananias porque era um proprietário de terra, então, a gente não passava por essas situações de preconceito. E também parte do povo era da mesma etnia... E em nenhum momento... Chegando na cidade, aí, sim! Eu não era mais o filho do Seu Ananias, eu era um qualquer, no meio do povo... Aí, é que eu passei a perceber... Eu relaciono muito esta questão da discriminação com a questão econômica, né?! Então, eu penso que muitas situações que eu sofri teve influência da questão econômica, né?! Já depois de formado, passei por uma situação interessante. Eu fui para abrir uma poupança numa agência bancária e fui atendido por um estagiário e, quando fui fazer a ficha... E quando eu com minhas roupas muito simples, nunca gostei de usar roupa de destaque, o rapaz na hora de preencher a ficha perguntou se eu sabia assinar o nome. Eu acho... Fiquei relacionando... Cor da pele com a vestimenta... E ele, mexendo nos papéis, perguntou “O senhor sabe assinar o nome?” E eu falei “Por acaso, sei!”. Foi perguntar meu grau de instrução dizendo “Até que série da

escola o senhor fez?”. E eu disse para ele “Sou pós-graduado..”. E ele ficou meio perdido na hora. Então, é assim eu sempre supere a situação na hora. Eu não me revolto.

A questão econômica exerce forte influência nas situações envolvendo racismo. Graças a isso, não só o pai de Antônio Francisco Soares, mas certamente toda a sua família era respeitada na zona rural, porque o dinheiro traz importância, prestígio, independentemente da cor da pele da pessoa. O próprio afrodescendente deve se sentir mais confiante, mais seguro e com o sentimento de ser mais aceito pelos outros quando desfruta de uma situação econômica melhor e pode ter um ciclo de amizade diferente, frequentar lugares requintados que, na maioria das vezes, são lugares mais frequentados por pessoas brancas e ricas. A esse respeito Schwarcz (2012) afirma:

[...] depende da esfera pública para a sua explicitação, numa complicada demonstração de etiqueta que mistura raça com educação e com posição social e econômica. “Preto rico no Brasil é branco, assim como branco pobre é preto”, diz o dito popular. Não se “preconceitua” um vereador negro, a menos que não se saiba que é um vereador; só se discrimina um estrangeiro igualmente negro enquanto sua condição estiver pouco especificada. (SCHWARCZ, 2012, p. 32).

Não quer dizer que o racismo deixe de existir em função da questão econômica. Não é isso. O que ocorre é que ele passa a ser mais camuflado do que é habitualmente por causa do mito da democracia racial. É como se a situação econômica favorável se articulasse com a democracia racial para aumentar ainda mais o nível de sutileza com o qual o racismo passa a acontecer. No caso do pai de Antônio Francisco Soares, ele afirma não ter sofrido racismo enquanto morou na zona rural por causa da situação econômica e de poder do seu pai. Porém, as atitudes racistas podem ter ocorrido sim, só que não explicitamente.

Um exemplo clássico dessa situação em nossa sociedade é o do ex-jogador de futebol Edison Arantes do Nascimento, o Pelé, que é uma pessoa rica, tem muitas empresas, prestígio social, mas nem por isso é permitido dizer que não existam ideias, comentários racistas a seu respeito. O que acontece é que essas práticas racistas ou são divulgadas em pequena escala ou não são divulgadas de forma alguma. O próprio ex-jogador mesmo se nega a tratar desse assunto e, das poucas vezes em que falou, negou a existência do racismo em nossa sociedade.

Ocorre que o afrodescendente ainda é julgado, ainda sofre racismo por causa da falsa identidade criada sobre ele em função do nosso processo histórico, em que ele foi escravizado, e veiculou-se a ideia da sua suposta incapacidade de se desenvolver intelectualmente, portanto, de ter prestígio social, como discutido por Moura (1988, p. 66-67).

Ou seja, a situação econômica privilegiada não aniquila o racismo, ela apenas suaviza, camufla mais densamente sua ocorrência.

Logo depois, relatou um fato também relacionado com a identidade do afrodescendente construída socialmente. Nesse caso, foram observados os lugares, os quais a sociedade em geral acredita que não podem ser ocupados pelos afrodescendentes por se encontrarem em uma posição mais elevada dentro de hierarquia:

Passei por uma situação engraçada, que essa foi assim bem direta e a senhora não me pediu desculpas e eu também não a processei. Eu era coordenador de Pedagogia na UESPI, no município de Corrente, e uma senhora veio para resolver os problemas de uma filha que tinha passado num concurso fora e precisava da documentação para a transferência e, quando eu cheguei na entrada, cheguei de bicicleta. Por isso, eu digo que está sempre relacionado à questão econômica, né!? Quando cheguei, o rapaz me avisou “A mãe da aluna “fulana de tal” está te aguardando aí”. Daí, eu cheguei de bicicleta, dei boa tarde e fui colocar a bicicleta no lugar de costume. E aí, eu voltei e perguntei “A senhora é que é mãe da aluna tal?” E ela disse “Sou!” Aí, eu disse: “Aguarde um pouco. Vou tomar uma água. Já atendo a senhora” Fui tomar água, voltei e disse: “Me acompanhe”. Aí, ela disse: “Você estuda com ela?!” Eu era bem mais jovem nesta época e o coordenador do Curso de Agronomia era um senhor muito pele branca, parecia um alemão, forte. Ela conhecia, né! E quando eu disse... Ela voltou a perguntar “Você estuda com ela?” Eu disse: “Não! Eu sou o professor Soares”. Essa mulher gesticulava com as mãos e dizia “Tanto que a minha filha falava do professor Soares...!” Eu era professor de duas filhas dela, só que em blocos diferentes do Curso. E ela repetiu mais umas três vezes “Tanto que a minha filha falava do professor Soares...!” Ela sentada e eu em pé, e ela disse “Eu pensava que era um galegão, careca..”. Ela foi assim... Jamais imaginou que um negro poderia ser coordenador do Curso de Pedagogia, já que ela conhecia o coordenador do Curso de Agronomia, que era branco, galegão como ela disse... [risos] Então, ela imaginava que em Pedagogia também deveria ser... E repetiu: “Tanto que a minha filha falava do professor Soares...!” Porque as filhas dela tinham um carinho especial por mim. Tinham, não, têm! Aí, eu disse: “Pois é esse negrinho aqui que vai resolver o problema da sua filha. Entre..”. Aí, eu ajeitei tudo, dei entrada nos documentos... Quando eu disse “É esse negrinho aqui..”.eu diminuí... Ela tomou um susto, baixou a cabeça um pouco e não pediu desculpa. Resolvi os problemas, a filha dela conseguiu a transferência e conseguiu se formar pra lá!

A situação mostra a velha oposição afrodescendente/branco: no senso comum e nas concepções raciais do branqueamento e do racismo científico, o afrodescendente é inferior ao branco. E a situação revela o que Fanon (2008, p. 163-164) denomina de inconsciente coletivo:

Tudo que se opunha a esse modo de ser preto, era branco. Deve-se ver nisso a origem da negrofobia do antilhano. No inconsciente coletivo, negro = feio, trevas, imoral. Dito de outra forma: preto é aquele que é imoral. Se, na

minha vida, me comporto como um homem moral, não sou preto [...] todo indivíduo deve rejeitar suas instâncias interiores, suas pulsões, jogando-as nas costas de um gênio mau que será da cultura à qual pertence (vimos que é o preto). Essa culpa coletiva é carregada por aquele que se convencionou chamar de bode expiatório. (FANON, 2008, p. 164).

Como explica o autor, o inconsciente coletivo produz um julgamento prévio do afrodescendente pelo branco, em que o primeiro será sempre inferior, incapaz em relação ao segundo. E é isso o que revela o relato de Antônio Francisco Soares, em que a senhora previamente já imaginava a figura do homem branco ocupando um cargo nobre e, para ela, foi um choque quando percebeu que o lugar nobre estava sendo ocupado por um afrodescendente. Isso revela reedição do pensamento colonial que reservou para o afrodescendente uma posição de inferioridade diante do branco. No entanto, a atitude de Antônio Francisco Soares contrariou totalmente essa visão distorcida sobre o afrodescendente.

E associada à imagem negativa criada historicamente sobre o afrodescendente, há, ainda, a influência do fator econômico na situação. Se Antônio Francisco Soares tivesse chegado ao seu local de trabalho dirigindo um carro do ano, usando roupa de marca, um sapato muito bem engraxado, barba feita, será que a carga de racismo exteriorizada pela senhora seria a mesma? Será? O preconceito contra o afrodescendente é notado em múltiplas situações e o seu fenótipo surge como motivo principal e imediato para a exteriorização instintiva da imagem preconceituosa contra ele. Com isso, emerge a necessidade constante de se reinventar a identidade do afrodescendente, ressaltando suas contribuições históricas e culturais como forma de se combater o racismo.

4.3 O racismo no meio familiar

4.3.1 Posicionamento da família em relação ao racismo

Nesta parte da pesquisa, é considerado que o discurso da família sobre a questão racial pode influenciar bastante na formação da identidade de cada um dos sujeitos, visto que as experiências vivenciadas no meio familiar geralmente são significativas para cada um de nós. Dessa forma, busca perceber se o discurso de cada família incentiva as práticas racistas ou contribui para o processo de conscientização de cada um dos sujeitos sobre o seu pertencimento racial.

Nessa perspectiva, Antônio Francisco Soares declarou não haver discriminação racial em sua família e foi evidenciando que cada membro da família tem consciência sobre sua

origem racial. Esse grau de consciência certamente contou com a influência dos diálogos na família sobre a questão racial, e as características físicas dos membros da família. Em várias partes da entrevista, Antônio Francisco deixa evidente que sabe de muitos detalhes sobre a origem racial da sua família. Sobre a inexistência do preconceito racial na família, ele relatou:

Nossa família toda, toda se reconhece [...] Sabe de suas origens. E se um nasce mais clarinho, ou casa com uma mais clarinha, esta pessoa não será discriminada por nós. Quem chega na família, é bem recebido. Essa discriminação racial na família não existe.

Logo depois, ele faz declarações que mostram que na família todos sabem das suas origens raciais e reafirma a inexistência do preconceito racial no espaço familiar:

Meu pai tinha uns primos de segundo grau que eram filhos de índia, ainda tem um vivo, ainda... Nós temos pessoa na família que a gente sabe que veio de branco, de índio ou de negro... Esse detalhe dentro da família não tem... Nem religioso! Temos na família pessoas que são evangélicas, da umbanda, da macumba, como eles chamam mesmo, então...! E tem muitos católicos. E a gente convive bem.

Em outros trechos da entrevista, como “[...] ela tem 80 anos e lembra a história que a bisavó da minha mãe era negra escravizada e teve um filho com um branco na fazenda [...] ele não contava muito a história do seu povo. Perguntando, fiquei sabendo que tinha mais história de índio e negro na família [...]”, Antônio Francisco Soares discorre sobre detalhes das características raciais da sua família, o que nos leva a crer que, de fato, quando se discute, quando se dialoga sobre a questão racial, aumentam as possibilidades de conscientização sobre o racismo. E esse processo pode exercer influência positiva na construção da identidade dos membros da família por meio da ausência de experiências negativas relacionadas à raça. Porém, Antônio Francisco Soares destacou que na sua família tem uma tia que apresenta uma particularidade em relação à questão racial, que não é partilhada pelo restante da família:

Eu tenho uma tia que ela é bem... É uma negra bem típica e ela tem tanta piada contra negro... [risos] que a gente diz assim: “Mas essa piada não é para ser contada pela minha tia... Se fosse uma pessoa branca contando..”. Mas ela conta consciente, ela absorveu isso, ela acha engraçado e conta... Reproduzindo. Por isso, é que eu digo, ela achou engraçada e acaba reproduzindo aquela historinha, aquele caso, e vai reproduzindo sem se dar conta de que está atingindo a si mesmo, a sua raça, o seu povo...

O que se analisa é que a tia de Antônio Francisco não tem consciência do seu pertencimento racial, muito embora ele tenha declarado “Mas ela conta consciente”. Os

causos e as piadas contadas por ela, tomando por base a expressão de Antônio Francisco Soares, no momento deste relato, devem ser de natureza depreciativa e, conseqüentemente, reforçam as construções sociais negativas sobre o afrodescendente existentes no meio social. Esse comportamento demonstra aceitação, mesmo que inconsciente, das práticas racistas. A esse respeito, Ferreira (2004, p. 70) destaca:

É comum o afrodescendente absorver e se submeter a crenças e valores da cultura branca dominante, inclusive à noção sintetizada nas ideias do “branco ser certo” e o “negro ser errado”. Esta internalização de estereótipos negativos é feita de maneira inconsciente.

A afirmação de Antônio Francisco Soares, de que não existe discriminação racial em sua família, não é absoluta, pois cada vez que um familiar partilhar dessas práticas racistas, orquestradas pela sua tia, em relação ao afrodescendente, também estará praticando racismo, estará ridicularizando e inferiorizando os afrodescendentes. Observamos, ainda nesta passagem do relato, a forma sutil e disfarçada que o racismo pode ser reproduzido e que nem sempre o discurso vai ser fiel à prática quanto à questão racial, sendo necessário, portanto, que o afrodescendente desenvolva seu sentimento de pertencimento racial para identificar as práticas racistas e, conscientemente, não comungar com nenhuma delas.

Sobre posicionamento da família em relação à questão racial, foi observada a existência de pouco diálogo no meio familiar de Renato José Rodrigues. O que ficou mais evidente foi a inquietação dele em relação à origem racial do seu pai. Sobre isso, destacou:

O papai, ele se intitulava que não era negro. Mas eu queria saber por que o papai não era negro... Comecei a me questionar o porquê do papai não ser negro... E o papai tinha essa coisa... O negro que não quer ser negro, né!? Aí, já começa aqueles dilemas, aqueles conflitos dentro da família. Como é que a pessoa que é negra não quer aceitar que é negro... Aí, gera um conflito dentro do círculo familiar. A mamãe sempre foi tranquila em relação a nós. Uns com a pele mais escura, outros com a pele mais clara, e a gente sempre convivia.

A falta da resposta do pai provocou muitas reflexões em Renato José Rodrigues, que continuou buscando decifrar a origem racial do seu genitor. Às vezes, os pais podem não achar importante conversar com os filhos sobre a questão racial, porém, os filhos vão sentir os efeitos provocados pelo racismo em outros contextos como a escola, a vizinhança, os programas de televisão, os brinquedos, o grupo de amigos. E com esta percepção sobre o racismo os filhos podem ficar interessados em perceber como ele está relacionado ao seu meio

familiar onde geralmente têm no pai e na mãe suas principais referências no processo de construção da sua identidade. Nessa perspectiva, Renato José Rodrigues destacou:

As pessoas vão crescendo e vão percebendo que o negro *faz parte da família*, que o negro *trabalha*, que o negro *estuda*, que o negro *pode ser inteligente*. Aí, eles começam a ver... Aí, começam a mudar. O papai começou a entender isso, a mamãe começou a compreender isso e a valorizar cada um de nós, né!? E o papai me teve como um filho de resultado, *apesar da cor*. E voltando um pouco atrás... Quando ele falava que não era negro, eu ficava assim... Aí, eu perguntei a ele por que ele não era negro... E disse que eu era negro. Aí, ele respondeu: “Olha! Eu não sou negro porque eu sou filho de índia, então eu sou índio”. Aí, quando ele falou que era índio, aí, eu comecei, né!? Papai é filho de índio! Papai é índio! Então, ele não é negro! (Grifos nossos).

Nesta parte do relato, é fácil perceber vários efeitos do silêncio sobre a questão racial no meio familiar. Para Renato José Rodrigues, ele não era percebido, não era valorizado no meio familiar. Já sentia os efeitos da invisibilidade do, como discute Fanon (2008). As expressões “vão percebendo que o negro faz parte da família, que o negro trabalha, que o negro estuda, que o negro pode ser inteligente” demonstram que Renato José Rodrigues já sente o quanto a sociedade desvaloriza o afrodescendente.

A falta de valorização no meio familiar e a falta de conscientização do seu pertencimento racial levam Renato José Rodrigues a discorrer sobre ele mesmo de forma racista, quando diz “Meu pai me teve como um filho de resultado, **apesar da cor**”. A expressão em destaque revela que, consciente ou inconscientemente, ele acredita que a sua cor tem um significado negativo que não contribui para ele ter um lugar de destaque na família. Essa visão negativa sobre a aparência do afrodescendente é partilhada no meio social em função do processo de colonização do nosso país, que foi responsável pela criação de uma imagem negativa do afrodescendente. Os estudos de Nina Rodrigues, no começo do século XX, sobre a questão racial no Brasil, baseados no determinismo biológico, como analisado por Gomes (1995), deram grande contribuição para a construção da identidade social do afrodescendente baseada em atributos negativos que o invisibilizaram.

Outro aspecto que merece ser analisado é o fato de Renato José Rodrigues insistir na investigação da origem racial do seu pai até conseguir uma resposta. Devido as suas representações sobre o fenômeno racial em sua família, é possível considerar que ele, provavelmente, sentia um desconforto por pensar que o seu pai rejeitava os afrodescendentes e, conseqüentemente, também o rejeitava. Depois que o seu pai explicou a situação para ele, é

possível perceber que ele se sente aliviado, quando diz: “Aí, quando ele falou que era índio, aí, eu comecei, né!?”

Em seu relato, Joaquim Monteiro destacou que, de modo geral, o que prevalece na família em relação à sua condição racial é baseado nas ideias do cotidiano, no senso comum. Ressaltou que o racismo é reproduzido no meio familiar e que não há uma reflexão sobre essa problemática, ou seja, demonstrou não haver diálogo na sua família sobre o fenômeno racial:

Na família, é o senso comum mesmo... As pessoas reproduzem o racismo sem perceber, não é nem por maldade, certo!? E, sim, porque aprenderam... Lógico que tem gente que faz por maldade, não é todo mundo... Não é porque tenham a intenção... Mas é como eu já falei, né!? É porque já está incutido...

Joaquim Monteiro considera haver a incorporação das construções sociais sobre o afrodescendente que favorecem a prática do racismo e, logo, na sua família, prevalece o discurso racista que, posteriormente, vai revelar que esse discurso traduz-se em prática racistas. Vale ressaltar, ainda, acerca de seu relato, a expressão “E, sim, porque aprenderam..”, que nos lembra que, de fato, ninguém nasce racista, o racismo é ensinado, voluntaria ou involuntariamente, em casa, na escola, na imprensa, na universidade. E, por falta de uma reflexão constante sobre as diferenças sociais, o preconceito racial é reproduzido mecanicamente nas diversas instâncias sociais. Para concretizar sua percepção sobre o discurso e as práticas racistas em sua família, Joaquim Monteiro destacou:

Lá em casa, a mamãe faz, meus irmãos fazem as brincadeiras, as piadas, né!? O filho mais novo é mais branco e, por isso, foi mais mimado, foi estudar numa escola melhor... E a gente tem que ser mais compreensivo... Né!? A gente leva uma cruz muito pesada... A mãe diz: “Tem que compreender... É porque ele é caçula..”. Aí, está uma dose de racismo muito grande mesmo...

Nesta parte da entrevista, há a configuração da família como aparelho ideológico do estado, como discutido por Althusser (1985), sobretudo se nos concentrarmos na expressão “A gente leva uma cruz muito pesada..”, que, para Joaquim Monteiro, representa toda a carga de preconceito, de discriminação sofrida pelo afrodescendente na família. Interessante de observar é que, da maneira como é colocado pelo entrevistado, cada pessoa da família que pratica o racismo, muitas vezes, não tem a dimensão do mal que está fazendo para cada membro da família, que guarda consigo todas aquelas manifestações racistas que vão influenciar negativamente no processo de formação da sua autoimagem, da sua autoestima.

Há uma semelhança entre as práticas racistas manifestadas pela tia de Antônio Francisco Soares e os familiares de Joaquim Monteiro quanto às piadas e às brincadeiras em relação ao afrodescendente. Esse tipo de comportamento parece não ofender, parece ser neutro, mas, na verdade, trata-se de uma manifestação etnocêntrica em relação aos afrodescendentes que ultrapassa o ambiente familiar e atinge a coletividade. Nesse caso, a prática racista do afrodescendente contra os seus pares, que, muitas vezes, foi criada pelos brancos visando inferiorizar, ridicularizar o grupo dos afrodescendentes.

Rocha, (2006, p. 9) destaca que, no etnocentrismo, “[...] o grupo do ‘eu’ faz, então, da sua visão, a única possível ou, mais discretamente, se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do ‘outro’ fica, nessa lógica, como sendo *engraçado*, absurdo, anormal ou ininteligível”. As práticas racistas manifestadas pelo afrodescendente contra o grupo dos afrodescendentes por meio de brincadeiras, piadas e causos revelam a falta de consciência do seu pertencimento racial em função da absorção automática dos discursos e das práticas racistas veiculados no meio social. Portanto, concluímos que o posicionamento da família de Joaquim Monteiro em relação à questão racial é absolutamente favorável ao cultivo de práticas racistas.

4.3.2 Experiências de racismo vivenciadas no meio familiar

Esta parte da entrevista teve como objetivo identificar as experiências de racismo vivenciadas pelos sujeitos no meio familiar. Foi observada a relação direta entre os discursos de cada família sobre o racismo e as práticas racistas vivenciadas por cada sujeito. Nesse sentido, Antônio Francisco Soares não revelou qualquer experiência de racismo ocorrida na família. Muito pelo contrário: emocionou-se positivamente e passou a discorrer sobre momentos felizes em família, na qual existe harmonia, solidariedade e, conforme sua declaração, sem práticas racistas. Nessa perspectiva, fez o seguinte relato:

Na hora da festa, minha família gosta muito de festa. Minha esposa, que já veio de outro município, tem hora que ela estranha esse povo festivo. Acho que é uma característica do povo africano, é um povo festeiro. Na hora da festa, a gente tá ali para festejar, para comer carne, para beber... Naquela hora, ali, ninguém quer saber quem casou com uma branca, preta, quem é de outra religião, não!! A gente se mistura de uma forma... A gente se junta mais em dois momentos: quando adoece ou morre alguém da família. Está todo mundo junto... E no momento das festas... Nesses momentos, encontramos parentes que estavam longe, afastados... Na hora de uma festa, de uma data especial... Nesse ano, teve aniversário da minha mãe, fez 80

anos e foi uma festa que juntou sobrinhos, parentes, pais... Então, dentro da família todo mundo se aceita.

Nota-se um misto de sentimento e de consciência no relato de Antônio Francisco Soares. Trata-se de um relato significativo por revelar momentos que se repetem muitas vezes e que geram felicidade e contentamento por parte de todos, coisas que certamente o racismo não proporciona, pois, de modo geral, é caracterizado por sentimento ou ideia de superioridade de uma pessoa em relação à outra ou de um grupo em relação ao outro, por questões raciais, econômicas ou de gênero, causando um afastamento geográfico ou psicológico entre as pessoas ou grupos envolvidos no contexto. E o que se observa no relato de Antônio Francisco Soares é exatamente o oposto do racismo, nota-se a união, a aproximação entre seus familiares, sobretudo em momentos que renovam e fortalecem os laços em família.

Em outro trecho da entrevista, Antônio Francisco Soares revelou uma situação de racismo ocorrida com um membro de sua família. Esse fato lhe chamou muito a atenção, e foi considerado por ele como uma experiência de racismo, a qual foi compartilhada, acompanhada e guardada em sua memória, passando a tê-la como referência em seu imaginário no que diz respeito à questão do preconceito racial. Relatou o caso da seguinte forma:

Minha sobrinha [batidas na mesa], quando fazia a pré-escola, o povo começou a querer fazer... Minha irmã foi lá, e disse: “Eu estou pagando igual às mães dos brancos estão pagando. Eu quero minha filha envolvida nos grupos. Eu sei que as crianças não têm..”. E disse mais: “Se a minha filha não for envolvida nos grupos aqui igual aos outros eu entro com um processo contra a escola”. As crianças não discriminam. E todo mundo queria ela nos grupos... Aí as professoras deixaram de fazer os grupos, começaram a deixar as crianças mesmo fazer os grupos... Então! Nós lá em casa somos assim metidos... [risos]... Essa história de ficar para baixo, não... Mas penso que pode prejudicar... Tem gente que não tem essa força para reagir.

Este relato é de um fato ocorrido na escola da sobrinha de Antônio Francisco Soares e que a família acompanhou o caso de racismo de perto. Isso fica evidente na reprodução feita por ele das falas da sua irmã, que foi à escola para resolver a questão. É possível constatar, com a atitude da irmã dele, de comparecer à escola para discutir o assunto relacionado ao racismo que vinha sofrendo a sobrinha de Antônio Francisco, a coerência com as declarações dele sobre o posicionamento da família sobre a questão racial, que é de não silenciar sobre as características raciais da família e de ter consciência do seu pertencimento racial.

É procedente considerar o fato narrado acima por Antônio Francisco Soares como uma experiência de racismo também sentida por ele, pela forma emocionada como narrou a situação. As batidas na mesa revelaram o quanto a experiência ainda continua ativa em sua consciência e, mais adiante, ele retomou o fato:

O caso mais forte foi este da minha sobrinha... Mas minha irmã foi lá e reclamou, mas não precisou recorrer à justiça... Conversou com a coordenadora, resolveu a situação. Minha sobrinha não estuda mais nesta escola, porque está fazendo o 3º ano do Ensino Médio. Fez lá só até o Ensino Fundamental e foi para outra escola por questão de conveniência mesmo...

O fato se passou quando a sobrinha dele fazia a pré-escola, mas, passado tanto tempo, ele ainda se lembra com detalhes. Isso demonstra o quanto as situações de racismo ficam gravadas em nossa mente e o quanto elas podem influenciar na formação da nossa personalidade. Também fica subjacente a necessidade de haver uma articulação permanente entre a família e a escola no sentido de se discutir a forma mais justa e consciente de como devem ser tratadas as questões das diferenças sociais no interior destas instituições. Não havendo essa articulação, pode ocorrer de a criança conviver com visões e práticas diferentes relacionadas às diferenças sociais e ficar sem uma referência de como se comportar em relação a elas.

Relativo às experiências de racismo vivenciadas na família, Renato José Rodrigues demonstrou uma revolta em relação a certas situações. Em uma das experiências, demonstrou aversão ao termo negro e justificou o porquê dessa sua insatisfação:

Mas a gente sempre tinha aqueles problemas. Sempre que tinha uma briga entre eu e o outro irmão... Aí, já dizia “Negro, sai daqui negro!! Quer dizer, já mudava, ao invés de chamar o nome já chamava negro porque é uma coisa muito forte, muito de *explosão*... Aí, já gera aquela raiva, aquela revolta, aquela indignação pelo teu próprio irmão já te chamar de negro. Aí, então, acontecia isso dentro da nossa família. Isso, né!? Bem no início, assim, naquela fase da infância.

Tanto neste relato como nos demais, ele vai demonstrando a existência de pouco diálogo e pouca consciência na família em relação à problemática do preconceito racial. No trecho narrado acima, ele demonstra já ter absorvido a carga negativa de preconceitos que se encontra embutida no termo negro em nossa sociedade em função do processo de escravização dos africanos e afrodescendentes. Deixa evidente que lhe causava desconforto emocional o fato de ser chamado de negro pelos irmãos e concretiza isso por meio da

colocação “[...] já me chamava de negro porque é uma coisa muito forte, muito de explosão..”. Ou seja, Renato José Rodrigues sentia-se discriminado quando era chamado de negro pelos irmãos.

Em outra parte da entrevista, Renato José Rodrigues foi questionado sobre a pertinência do termo negro no cotidiano e justificou mais ainda porque não concordava em ser chamado de negro:

É interessante! É sim! Vai depender, porque se você chama num tom grave, você tá chamando de negro. E já num tom suave, deve chamar pelo nome. É falácia chamar “Ei negão! Joia negão!?” É falácia alguém chamar “Neguinho! Tudo joia? Neguinho...!?” O cara está estereotipando o que já existe no interior dele, está exteriorizando o preconceito racial na medida que ele coloca este termo pejorativo para tratar a pessoa negra. Por exemplo, você viu alguém chamar o outro “Ei, branco! Tudo joia, branco? Ei, branquinho! Tudo joia, branquinho?” Eu nunca vi. Mas negão é só o que a gente vê... Está na hora de respeitar, de se conscientizar sobre esta questão do preconceito racial. Ou respeita, se educa ou, então, faz isso sob pena da lei. O termo negro não soa bem... Negro, neguinho, negão é preconceituoso, fica latente. Tem que chamar pelo nome. Não é preciso chamar de negro porque todo mundo já está vendo... O termo negro, na minha concepção, é um termo preconceituoso que, às vezes, as pessoas usam de forma involuntária, mas usam. O preconceito fica camuflado, fica nas entrelinhas.

As experiências de Renato José Rodrigues relacionadas à nomenclatura negro levaram-no a construir uma série de representações em relação a este termo e ele não concorda com o seu uso. O processo de construção dessas suas representações relativas ao termo negro sofreu influência da forma como o afrodescendente é concebido na escola, sobretudo no livro didático, como abordado criticamente por Moura (1988), na imprensa, na qual raramente o afrodescendente é representado em posição de destaque como alertam Tavares e Freitas (2010), e na própria família que, na maioria das vezes, reproduz as ideologias veiculadas na sociedade. Coelho e Boakari (2013) defendem que é mais conveniente o uso da terminologia afrodescendente, e não negro, para se denominar os descendentes de africanos que participaram ativamente do processo de construção da nossa sociedade. Os autores justificam suas posturas indicando que o termo negro reforça o racismo e anula a identidade histórica e cultural dos afrodescendentes, desconsiderando a existência dos seus ancestrais.

Prosseguindo, Renato José Rodrigues relatou outra experiência por meio da qual se sentiu discriminado na sua família em função da cor da sua pele, ou seja, a influência do silêncio sobre a questão racial na família e a reprodução do racismo, conforme o seu relato,

incentivado pelas ideologias sobre o afrodescendente no contexto social. Nessa perspectiva, ele narrou:

Meu irmão tinha a cor mais clara, ele sempre era o mais protegido, fazia trabalhos mais leves... O trabalho pesado ficava para os que tinham a pele mais escura como eu e o Reginaldo... Não sei de onde nasceu isso, porque não foi na família. Minha mãe e meu pai nunca impregnaram isso em nossa cabeça, em nossa consciência. Foi coisa dele mesmo... Porque, naquela época, as pessoas que tinham a pele mais clara rejeitavam quem tinha a pele mais escura.

A influência da ideologia do branqueamento se instalou em nossa sociedade depois da abolição da escravatura e se caracterizou, basicamente, pela importação de trabalhadores europeus e pela renovação do mito da superioridade dos valores do eurodescendente em relação aos valores do afrodescendente, conforme análise de Gomes (1995). Com a ideologia do branqueamento, surgiu a figura do mestiço em nossa sociedade, fazendo com que o racismo passasse a ocorrer com base na gradação tonal da pele, isto é, aqueles com o tom de pele mais claro se aproximavam mais do fenótipo europeu e, por isso, eram mais aceitos socialmente; e aqueles com o tom de pele mais escuro passaram a ser identificados mais com o fenótipo da população africana e, logo, passaram a sofrer discriminação racial de forma mais intensa.

Portanto, o fato narrado por Renato José Rodrigues demonstra a aplicação dessa ideologia, sobretudo quando ele emprega a expressão “O trabalho mais pesado ficava para os que tinham a pele mais escura”, expressão justificada ideologicamente pela associação da pele mais escura à escravidão em nossa sociedade que colocou os africanos e os afrodescendentes em posição de inferioridade política, econômica e social em relação aos europeus e aos eurodescendentes.

Na narração seguinte, Renato José Rodrigues destacou um fato que coloca em evidência o questionamento da capacidade intelectual do afrodescendente, que surge como uma construção social que visa caracterizar negativamente a identidade deste. Em alguns trechos desse relato, ele demonstrou emoção e boa capacidade de associação entre as colocações do seu irmão e as experiências de racismo já vivenciadas por ele:

A pior coisa do mundo é quando alguém questiona a tua capacidade, quando alguém duvida da tua competência. Eu fiz o teste do Instituto Federal do Piauí (IFPI), na época Escola Técnica Federal do Piauí (ETEFPI), e eu não tive coragem de ir lá ver o resultado porque a concorrência era grande, entendeu!? Aí, meu irmão não acreditava que eu ia passar na Escola Técnica Federal do Piauí. Aí, quando ele viu, chega ficou assustado com o resultado.

Chegando em casa ele disse “Não é que tu passou...!” Quer dizer, quando ele disse “Não é que tu passou”, na verdade ele quis dizer “Tu não estava preparado para passar. Tu é negro e tu conseguiu uma façanha”. Isso porque naquele tempo passar no teste da Escola Técnica Federal do Piauí era uma façanha mesmo!! Aí, eu fiquei a pensar que se talvez minha cor fosse outra, ele não tivesse... Chegava era “Oh! Tu passou. Beleza e tal” [Com o polegar afirmativo]. E ele, ao invés de me parabenizar, ele disse foi “E não é que tu passou...!” Foi uma coisa assim de baixo astral.

Apesar de ter conseguido aprovação no exame escolar, Renato José Rodrigues tem gravado em sua memória a forma preconceituosa como seu irmão interpretou o fato. Isso demonstra que o irmão dele incorporou as ideologias que invisibilizam o afrodescendente e o concebem como ser incapaz de evoluir socialmente. Grande parte dessa ideologia é partilhada na escola, que divulga somente uma imagem negativa do afrodescendente em nossa história, em que o sofrimento, o trabalho braçal e a servidão são a base das mensagens transmitidas, que são absorvidas pela maioria da sociedade, que cria um ceticismo em relação à capacidade de desenvolvimento intelectual e cultural por parte do afrodescendente.

Segundo Gomes (1995), Nina Rodrigues, em seus estudos e pesquisas sobre a questão racial em nosso país, afirma categoricamente que o afrodescendente é incapaz de se desenvolver intelectualmente e de se destacar socialmente. E que, quando isso ocorre, é uma exceção e não uma regra entre os afrodescendentes. Portanto, o que se percebe no fato narrado por Renato José Rodrigues é mais uma forma de reprodução mecânica dos estereótipos construídos socialmente sobre o afrodescendente.

Em relação às experiências de racismo vivenciadas na família, Joaquim Monteiro narrou:

É tão sutil, que a gente nem percebe. Mas, com certeza, houve, sim... Com relação à beleza!! A gente sente a preferência na família e tudo mais dizendo que o fulano de tal é mais bonito... Aí, você vai ver a questão racial, né?! Então, a gente vê mesmo dentro da família comentário de um irmão, um primo, um cunhado essas comparações entre você e outra pessoa próxima ou distante que tem um estereótipo de beleza mais próximo do europeu, diferenciando-se dos traços negroides, então existiu, sim!

Joaquim Monteiro tem a certeza de ter passado por experiências racistas no meio familiar, apesar de citar especificamente um fato. Ele se prende à questão do padrão de beleza estabelecido socialmente e que, em sua família, como na sociedade em geral, prevalece a preferência pelo padrão de beleza focado no modelo eurodescendente e isso não ocorre naturalmente, existe toda uma construção social com o objetivo de valorizar os aspectos da

cultura europeia em detrimento da cultura africana. Na questão da beleza, ressaltada por Joaquim Monteiro, a apologia ao padrão europeu é percebido nas novelas, nos programas de televisão, nos desfiles e nas revistas de moda que circulam nacionalmente.

A questão levantada por Joaquim Monteiro é muito importante porque tem relação direta com a autoestima. A aparência é algo que acompanha a pessoa para o resto da vida e as comparações, os adjetivos pejorativos ouvidos ficam registrados na memória e, nesse caso, envolvendo a questão racial, essas comparações são reforçadas no meio social podendo afetar negativamente o processo de construção e de reconstrução da identidade do afrodescendente.

Em outro trecho da entrevista, Joaquim Monteiro voltou a se referir à questão racial na família de forma mais específica, demonstrando as possíveis consequências de tais experiências:

Por exemplo, na minha infância, sempre sofri racismo de forma velada com piadinhas como cabelo de bosta de rolinha, associando minha cor com as minhas limitações. Então, com o tempo você ouve isso em relação à sua constituição física, o seu rosto não é bonito. Geralmente, só é mais bonito quem está mais próximo do padrão de beleza do branco. Isso faz com que o negro cresça... Ah! E aí os outros dizem... “Isso é baixa autoestima”. Mas é lógico! Quem é o ser humano normal que cresce ouvindo que seu cabelo é ruim, de b de rolinha, como eu ouvi, ou é chamado de “neguim” de forma depreciativa, até mesmo dentro de casa, né!? As coisas são jogadas assim até de forma *inconsciente*... A preferência de um familiar por aquele que tem a pele mais clara... Isso acontece muito... Quem é que passando por isso, durante muito tempo, em situação normal, não cresce com complexo, com baixa autoestima... Às vezes, as pessoas sucumbem a isso, certo!? Sucumbem... Elas com baixa autoestima, depressivas, muitas delas sucumbem até diante de coisas fáceis, outras conseguem lutar, superar, outras vão lá e brigam. Outras não conseguem porque é uma barreira muito grande essa de quando você era criança ser chamado disso e daquilo, de feio, de “neguim”, de carvão, de macaco... Isso é muito depreciativo, prejudica muito... Certo!?

Essas colocações de Joaquim Monteiro, de certo modo, complementam sua narrativa em relação ao discurso familiar sobre racismo e as suas experiências de racismo na família. Nessa passagem, ele volta a dizer que as atitudes racistas que experimentou no meio familiar foram fruto de ações inconscientes por parte dos seus familiares, porém, vale ressaltar que independente da ação racista ser consciente ou não, ela provoca danos morais e psicológicos e, por isso, deve ser discutida, combatida. Da forma como ele narrou, fica caracterizada a prática da violência simbólica da família em relação a ele, que se sentiu constrangido, indefeso, com as diversas atitudes racistas que sofreu na família. E, de modo mais geral, as atitudes dos seus familiares podem ser consideradas como etnocêntrica, segundo Rocha

(2006), visto que desprezam, constroem e desvalorizam Joaquim Monteiro por características que não são só dele e, sim, da coletividade dos afrodescendentes que possuem suas peculiaridades quanto à aparência aos valores culturais.

O ambiente familiar de Joaquim Monteiro e Renato José Rodrigues, de acordo com as suas declarações, são produtores e reprodutores de práticas racistas quando comparados ao ambiente familiar de Antônio Francisco Soares, no qual foi observada a presença de diálogos em relação às características raciais da família, a narrativa de momentos de união e de felicidade na família e um ambiente mais propício para o desenvolvimento do sentimento de pertencimento racial. E, nesse sentido, é plausível afirmar que a família, apesar de ser um ambiente propício para a prática de atitudes racistas, por ser um aparelho reprodutor das ideologias do estado, também, em determinados casos, pode desenvolver valores avessos à discriminação racial.

Encerradas as discussões sobre as narrativas relativas às experiências de racismo na família, em seguida, serão analisadas as narrativas relativas às experiências de racismo vivenciadas no processo de escolarização, em que foram consideradas tanto as experiências na vida escolar como na vida universitária.

4.3.3 Experiências de racismo na escolarização

Em relação às experiências de racismo no mundo escolar e universitário, foram analisadas, discutidas situações envolvendo interações com professores e colegas de escola e de universidade, situações que se passaram durante o processo de ensino. Os silêncios em relação à questão racial também foram objeto de discussão e análise nesta parte da pesquisa. Nesse sentido, Antônio Francisco Soares relatou:

Não! Não vi nenhuma situação forte assim, não. Só situações veladas. Veladas! [Movimento afirmativo com a cabeça]. Minha professora primária, lá zona rural, era negra. Também proprietária de terra. Interessante! Um detalhe em nossa região é que tem muitos negros proprietários de terra. Então, minha professora era de uma terra vizinha à nossa, ela... O pai proprietário de terra mandou ela para a cidade para estudar. Ela estudou, acabou o ensino médio. Voltou para o interior e foi nossa professora. Era negra! Ela tratava a gente assim...

No trecho, Antônio Francisco Soares afirma ter havido situações de racismo em sua escolarização de forma velada e, em sua fala, a expressão “Interessante! Um detalhe em nossa região é que tem muito negro proprietário de terra” pode ser interpretada como racista pela

admiração, pelo espanto revelado com o fato de ter muito negro proprietário de terra e também por ele considerar isso um detalhe, ou seja, para ele, o negro ser proprietário de terra parece não ser natural, parece ser uma exceção como se o natural fosse o afrodescendente não se destacar, ficar no anonimato. Também o fato de ele se referir à sua professora exclamando pode ser considerado um indício de racismo, visto que a exclamação, o espanto, a admiração ocorrem diante de fatos considerados incomuns, inesperados.

Na passagem “Ela tratava a gente assim..”, ele não chegou a caracterizar a forma como se desenvolvia a relação professor-aluno, fica subjacente, há a possibilidade de ter havido alguma prática discriminatória, considerando que ele afirmou ter havido preconceito racial em sua escolarização. De qualquer forma, nessa passagem, a questão do preconceito racial foi silenciada, fato que contribui para a sua existência e permanência. Em outro trecho sobre a sua vida escolar, Antônio Francisco Soares revelou:

Nós tivemos outra professora, anterior, por uns meses, que era até parenta minha. Aí, deixou. Ficamos sem escola por um bom tempo. Quando completei 12 anos de idade a professora voltou e o vereador nomeou... Estudamos no município de Altos. Essa professora era negra. Naquele tempo, nem se discutia esses assuntos. Inclusive, ela frequentava a umbanda. E a gente assim... Não tinha esse preconceito. Nós frequentávamos a igreja católica e a gente sabia que ela frequentava a macumba. Mas ela nunca... Nossa sala de aula de aula não tinha essas questões religiosas, não é!? Era aquele povo assim, naquele tempo, aquele que frequentava a macumba a gente chamava assim... Mas ela se considerava católica e ia ao tambor, né!?

Mais uma vez, o fato de Antônio Francisco Soares ser interpelado sobre suas experiências de racismo na sua escolarização e de relatar que sua professora era negra, ou seja, chamava sua atenção, realmente, a cor da pele da sua professora, seu fenótipo e ele poderia, perfeitamente, de forma inconsciente, considerar que ela não estava num lugar adequado devido sua cor/etnia. Também pode ser considerado que a questão racial estava presente em seu cotidiano escolar de forma silenciosa quando ele faz revelações sobre a vida religiosa da sua professora e aponta um contraste no fato de ela ser católica e frequentar atividades religiosas de base africana e isto não ser abordado de alguma forma em sala de aula.

Na passagem, “Inclusive ela frequentava a umbanda. E a gente..”, fica implícita a ideia de Antônio Francisco Soares sobre o fato de a sua professora frequentar a umbanda e, possivelmente, sua ideia sobre esse fato poderia ser preconceituosa, considerando que ele se declara católico e, tradicionalmente, haver uma rejeição de boa parte da sociedade pelas religiões de base africana em função da predominância da religião cristã em nossa sociedade.

Apesar de ele não ter relatado conscientemente esses fatos presentes nesse período da sua escolarização, ele vivenciou, sim, experiências racistas.

Em outro trecho da entrevista, Antônio Francisco Soares relatou:

Sempre estudei em escola pública. Mas só mesmo nos recreios, nas piadas... Tem piada que vem disfarçada. Mas tem umas que vêm tão diretas que dá vontade de meter a paulada em quem diz. Comparando a gente com urubu, como quem não tem o que fazer... Piada tinha muitas... Eu mesmo que sou meio humanista, sei selecionar as piadas e tem hora que ainda escapa alguma. Tinha umas piadas tão diretas que os colegas não tinham nem vontade de vir...

Esta passagem demonstra mais uma das facetas do racismo, que é por meio das brincadeiras e piadas, aparentemente inofensivas, mas que constroem, ofendem porque são uma forma de violência camuflada por meio das quais o racismo se reproduz. E, sendo no ambiente escolar, sobretudo, devem ser tomadas medidas educacionais no sentido de se reprimir essas brincadeiras ofensivas que atingem de forma violenta aqueles que são alvo dessas práticas racistas, podendo, em certos casos, provocar isolamento social como deixou implícito Antônio Francisco Soares no trecho “Tinha umas piadas tão diretas que os colegas não tinham nem vontade de vir..”.

Ainda sobre sua vida escolar, Antônio Francisco Soares narrou:

Na época da universidade, não me envolvi em nenhum projeto sobre questão racial. Mas lembro que quando foi implantado o mestrado na universidade tinha umas palestras onde vinham professores dos Estados Unidos e tinha algumas palestras sobre este tema. E, inclusive, os professores que vinham eram negros, né!? E eu lembro nós na graduação e tinha evento do mestrado e a gente participava do momento cultural...

Explicitamente, não se percebe qualquer experiência de racismo vivenciada por Antônio Francisco Soares nessa situação. Porém, o fato de a narrativa conter somente o relato de momentos pontuais sobre a questão racial na sua vida universitária pode ser considerada uma prática racista da qual ele pode ter sido vítima durante a fase acadêmica. Segundo Luz (2013), a universidade brasileira exerce uma posição racista em relação aos afrodescendentes, pois seu currículo não aborda temas relativos à cultura e aos valores africanos de forma constante e sistematizada, prevalecendo o ensino e a pesquisa baseados em conhecimentos relativos à cultura eurodescendente. Portanto, apesar de não ter percebido, Antônio Francisco Soares vivenciou racismo na universidade.

Em outra parte da entrevista, Antônio Francisco Soares destacou:

Minha professora de Metodologia Científica, eu não vou dizer o nome dela aqui, é! Ela era negra e sempre puxava esse assunto de ser negro e passar por situações... Ela contou uma vez um caso muito interessante que foi para um encontro de professores, em Recife, e quando chegou lá saiu para a lanchonete, entrou, sentou... A garçonete também era negra e ela disse que levantava a mão e a garçonete virava as costas e não atendia. Aí, quando o outro professor daqui, homem de pele clara, sentou com ela e disse “Cadê colega? Não pediu nada ainda!?” E ela disse “Já levantei a mão três vezes e a garçonete não me atende”. Quando ele levantou a mão, a garçonete chegou. Aí, ela dizia: “Negro não atende negro, mulher não atende mulher. Como a garçonete era negra e mulher e eu sendo negra e mulher, a garçonete não me atendeu”. Aí, ela contava casos assim como eu conto, de superação. Eu achava interessante os casos que ela contava e aquilo ia me engrandecendo. Uma professora universitária negra, que superava essas pequenas coisas e eu ficava pensando que eu também tinha aquele potencial...

Nessa parte da narrativa, a experiência de racismo narrada não foi vivenciada diretamente por Antônio Francisco Soares, porém ele demonstra ter se identificado com o fato de tal forma que é possível considerar que, de certa forma, ele também sentiu e se identificou com a situação de racismo narrada pela sua professora. Com base na reflexão desenvolvida sobre a experiência no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, por Jorge LarrosaBondía (2002), é possível considerar que o fato narrado pela professora de Antônio Francisco Soares pode ser compreendido como uma experiência de racismo também vivenciada por ele, visto que ficou marcado em sua memória e serviu como ponto de reflexão sobre a questão do preconceito racial e as suas consequências. No fato narrado pela professora, a faceta relacionada ao racismo é a invisibilidade do afrodescendente provocada pela imagem negativa que foi criada em relação a ele em virtude do processo de colonização europeia, como discutido por Fanon (2008).

Em relação às suas experiências de racismo na escolarização, Renato José Rodrigues narrou fatos que têm em comum a questão do apelido relacionado com a sua cor/etnia. Nesse sentido, fez as seguintes declarações:

Lá na escola tinha o Renato branco e o Renato preto. E o Renato branco era bem alvinho, dos olhos claros, e o tratamento que a professora tinha com ele era diferente do tratamento que ela tinha comigo. A minha vantagem era que enquanto o Renato branco tirava 5,0 ou 6,0 eu tirava 9,0 ou 10,0. Era minha vantagem, embora vivendo uma dificuldade enorme. Mas eu sempre coloquei aquilo em minha cabeça que eu queria estudar... Na escola, meu apelido era café Leandro e eu, para não me sentir assim... Era por causa da embalagem de um café que tinha um molequinho preto... O nome do café era Leandro... E pegou o comercial. E, na minha época, todo mundo começou a comprar o café Leandro, né!? Aí, na escola, começaram a me apelidar de café Leandro porque o bonequinho do comercial era negro... Na própria

escola... Tinha um colega meu, na Universidade Federal do Piauí (UFPI), que me chamava de “negão”. Eu não gostava. Nunca gostei de ser chamado de “negão”.. Fui batizado com o nome de Renato... Nunca chamei ele de “brancão”. Aí, um dia cheguei pra ele e pedi para ser chamado pelo meu nome mesmo. A partir daquele momento, ele passou a evitar falar comigo. E com o tempo não falou mais...

No primeiro e no segundo relato, pode ser observado o fato de a equipe pedagógica da escola permitir, apoiar a permanência do uso do uso dos nomes Renato branco, Renato preto e café Leandro no interior da escola. Essa postura revela um silêncio em relação à questão do preconceito racial no processo educacional, isso porque, no contexto social, os termos “branco” e “preto” têm significados opostos, que vão além das aparências. O termo “branco” tem atribuições positivas como, por exemplo: pureza, paz, limpeza, inocência, espiritualidade. Já o termo “preto” tem, socialmente, sentido negativo como na expressão “A coisa está preta”, significando que a coisa não está boa, ou então está associado a luto, tristeza, sofrimento.

Logo, os termos “branco” e “preto” servem como marcadores sociais e o fato de a gestão escolar, juntamente com o corpo docente, permitir o uso contínuo desses termos associados aos nomes dos dois alunos, bem como o uso do apelido café Leandro, significa uma atitude racista que certamente influenciou negativamente no processo de formação da identidade de Renato José Rodrigues. Todos esses termos usados em relação a ele têm relação com a questão racial por causa da cor da sua pele e foram usados de forma depreciativa, o que prejudica o estabelecimento de relações afetivas entre os alunos.

Outro ponto a ser observado é a discriminação sofrida por Renato José Rodrigues em relação ao tratamento diferenciado recebido por parte da professora, o que denota uma atitude racista que pode ter deixado sequelas na estrutura psicológica dele, que demonstra sentir fortemente a diferença no tratamento, no seguinte trecho do seu relato “Era minha vantagem. Embora vivendo uma dificuldade enorme”. Devido ao contexto do relato, é possível associar a expressão “vivendo uma dificuldade enorme” ao ambiente de sala de aula, denotando o desenvolvimento de uma prática pedagógica tradicional, conservadora e discriminatória que só reconhece um tipo de violência, que é a física. No entanto, a narrativa de Renato José Rodrigues denota a prática da violência simbólica da professora em relação a ele e também no fato de ele ser chamado pelos colegas de café Leandro, por causa da questão racial. Nesse sentido, Boakari (2003), Freire (1996) e Gomes (1995) advertem para a necessidade do desenvolvimento de uma pedagogia crítica que considere as diferenças no

interior da escola, onde não haja discriminação fundamentada em questões econômicas, raciais ou de gênero.

Em relação ao terceiro relato, é possível identificar que Renato José Rodrigues já havia manifestado sua aversão pelo fato de ser chamado de negro quando relatou uma experiência de racismo vivenciada em sua família, com os irmãos. Nessa ocasião, revelou que “ao invés de chamar o nome, já chamava negro, porque é uma coisa muito forte, muito de explosão..”. Com o passar dos anos, deve ter amadurecido ainda mais a sua rejeição em relação ao fato de ser chamado de negro, como demonstrou em outros episódios narrados.

Portanto, sua reação com o colega de universidade, pedindo que ele não lhe chamasse mais de “negão”, pode até ter demorado, ele devia estar procurando uma forma de pedir isso para o colega, pelo que se analisa tem a possibilidade de ele sentir-se incomodado com a situação desde a primeira vez que aconteceu. Certamente, sua aversão pelos termos negro, “negão” deve ser fundamentada no significado negativo criado pela sociedade em função da escravidão dos africanos e dos afrodescendentes.

O relato seguinte de Renato José Rodrigues também diz respeito à sua vida de estudante universitário:

Também na Universidade Federal do Piauí fui candidato a Presidente do Centro Acadêmico (C. A.) de Pedagogia... Todos ficaram admirados... Mas quando eu ia às salas de aula para discutir as questões do Curso, apresentar minhas propostas, eu ia preparado e as pessoas diziam “Esse negro é um negro preparado, não é um negro solto..”.

Nesse trecho, o fato de os colegas de Renato José Rodrigues demonstrarem admiração por ele se candidatar ao cargo de Presidente do C. A., pode, perfeitamente, está relacionada com a caracterização, de forma preconceituosa, criada sobre os afrodescendentes como sendo inferiores, delinquentes, incapazes, desonestos e tolos. Logo, nesse sentido, as pessoas têm uma imagem negativa do afrodescendente e passam a estranhar, rejeitar quando ele surge em posição de destaque em um grupo ou na sociedade. Essa ideologia é fruto da escravidão a que foram submetidos africanos e afrodescendentes e que influenciou negativamente no processo de formação da identidade dos afrodescendentes em nossa sociedade.

Relativamente às suas experiências de racismo no processo de escolarização, Joaquim Monteiro destacou:

No momento, não lembro! Pode ter havido e eu não ter percebido... Não me lembro de alguém ter... Tem aquela coisa sutil, né!? Não sei também se é porque eu me posicionei em determinadas situações e as pessoas pensaram duas vezes na hora de fazer aquilo... Na adolescência, eu vivi mais isso... Mas à medida que fui crescendo... Você vai se posicionando e as pessoas têm um determinado medo de fazer certas colocações. Por isso, é que é bom a gente brigar... Impede das pessoas manifestarem seu racismo.

No seu relato, Joaquim Monteiro diz não se lembrar de nenhuma situação de racismo em sua escolarização, porém admite ter havido quando diz “Tem aquela coisa sutil, né!?”. O que ocorre, muitas vezes, é que a pessoa é vítima de racismo em alguma fase da sua vida e não percebe, não se sente ofendida. O fato de a escola não possuir um currículo que aborde conhecimentos da cultura africana de forma sistemática como determinado, atualmente, pela Lei nº 10.639/03 (BRASIL, 2003) e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004), atinge diretamente os afrodescendentes, que passam a participar de um processo educacional no qual prevalecem os conhecimentos europeus. Então, o relato de Joaquim Monteiro revela que, muitas vezes, o afrodescendente pode estar imerso numa situação de racismo no meio escolar e não perceber.

Sua colocação “Você vai se posicionando e as pessoas têm um determinado medo de fazer certas colocações” denota como, na visão de Joaquim Monteiro, o racismo no ambiente escolar só pode partir das pessoas e não da própria instituição. Isso demonstra sua pouca percepção em relação ao racismo no setor educacional. O fato de a cultura africana, ou de outro povo, ser abordada na escola somente por meio de atividades folclóricas deve ser compreendida como uma atitude racista, porque são atividades pontuais, que não propõem o estudo das raízes culturais desse povo e não discutem as questões relacionadas ao racismo e ao etnocentrismo. Portanto, concluímos que Joaquim Monteiro deve ter vivenciado diversas situações de racismo em seu processo escolar e não ter consciência desses acontecimentos.

Com esse relato, a discussão da categoria “Experiências de racismo na escolarização” está conclusa. Em seguida, serão apresentados os resultados relativos à categoria “Experiências de racismo no trabalho docente”, por meio da qual serão discutidas as experiências ocorridas na prática pedagógica, na relação com os colegas, na elaboração e na execução de projetos referentes ao estudo e à discussão sobre o racismo e, ainda, experiências de racismo relacionadas às ações do Estado no combate ao racismo na área educacional.

4.3.4 Experiências de racismo vivenciadas no trabalho docente

Sobre suas experiências de racismo no trabalho docente, Renato José Rodrigues narrou os seguintes fatos, inicialmente:

Aqui, onde sou diretor, também já passei por essas dificuldades em função da cor, em função de ser negro. Chega o pai, a mãe, ao invés de vir falar comigo, vão falar com a secretária. Uma vez uma mãe entrou em minha sala, a secretária mandou ela ir falar com o diretor, mostrou a sala, estava só eu em minha sala com o meu material, com o meu notebook em minha mesa e ela chegou e disse “Eu quero falar com o diretor da escola!”. Ou seja, nunca entendeu que o negro pode ser diretor, que o negro que está ali é o diretor. No mínimo, ela quis me desqualificar, me desmoralizar... Sabe!! Sou coordenador de uma escola à noite, lá no Renascença e também fui vítima disso. Estava no portão, conversando com o agente de portaria, só porque o agente de portaria é branco, dos olhos azuis, entende?! A moça que estava chegando se dirigiu para mim e disse: “Ei vigia, abre aqui o portão”. Se ela não me conhecia, nem conhecia o vigia, deveria perguntar quem era o vigia. Não me chamar de vigia e mandar eu abrir o portão. Isso aí tem a ver com a indignação que as pessoas têm de ver o negro ocupar cargos importantes. Porque é para o negro ser sempre, sempre subalterno, ser sempre inferior aos outros. Fui diretor. Minha sala era grande. Atrás da minha cadeira, tinha a bandeira do Piauí e a bandeira do Brasil. E tinha meu auxiliar que era mais claro que eu. E lá foi uma mãe para resolver um problema. E eu estava do lado da porta. Ela passou por mim, foi lá no meu digitador e disse “Diretor, eu vim resolver esse problema aqui..”. O digitador disse “Não! A senhora passou pelo diretor..”. E ela ficou sem graça...

O que Renato José Rodrigues conta tem correspondência com o fato ocorrido também com ele quando se candidatou à direção do C. A., e houve admiração por parte dos seus colegas de curso. A diferença é que nos relatos acima ele já estava assumindo cargos de destaque no seu local de trabalho e, como ele mesmo afirmou, as pessoas, em sua grande maioria, ainda têm dificuldade de entender, de aceitar que o afrodescendente é um ser capaz de desenvolver funções importantes na sociedade. Geralmente, o que ocorre de forma automática, inconsciente, como reflete Fanon (2008), é o afrodescendente ser confundido com um ser incapaz, marginal, delinquente, por conta da negatividade atribuída a ele em função da escravidão.

Nessa passagem, é possível entender que a identidade de Renato José Rodrigues é fortemente marcada pela sua sensibilidade em relação aos casos de racismo que se passam com ele. Muitos afrodescendentes não identificam ou têm dificuldade de identificar situações de preconceito racial que se passam diretamente com ele ou ao seu redor. A esse respeito, Ferreira (2004, p. 77) afirma:

Na maioria das vezes, a situação de impacto não é determinada por um único fato, mas sim, pelo efeito cumulativo de uma sucessão de pequenos episódios vividos pela pessoa, levando-a a tomar consciência da rejeição progressivamente. Deparando-se com a realidade de não poder ser verdadeiramente branco, o indivíduo é forçado a focalizar-se em aspectos da sua identidade que o inclui no grupo discriminado, o dos afrodescendentes.

Pelos relatos anteriores, é possível afirmar que esses episódios de racismo foram vivenciados por Renato José Rodrigues, e narrados com muita emoção, desde a sua infância. As situações narradas em relação ao INCRA, ao Departamento de Ação Social (DAS), os apelidos na escola e na universidade e as brigas com os irmãos, nas quais ele era chamado de negro e não gostava, parecem ter contribuído bastante no processo de construção da sua identidade em relação ao seu pertencimento racial. Em todos os casos relatados acima, nos quais ele foi invisibilizado, é perceptível que ele já tinha uma predisposição para sentir, identificar, logo no momento do fato, o preconceito racial. Com isso, em relação aos outros sujeitos, foi o que apresentou volume maior de experiências de racismo significativas na formação da sua identidade. Renato José Rodrigues ainda relatou:

E eu lembro que aqui mesmo, na escola, no final do ano, eu mandei fazer um banner onde Jesus Cristo era negro. E quando eu coloquei esse banner aqui na escola, muita gente chegou e ficou assustada, apavoradas... Por que Jesus Cristo não pode ser negro? Pois eu coloquei isso bem na entrada da escola, Jesus Cristo com seus 12 apóstolos, alguns apóstolos brancos, outros pardos e Jesus Cristo negro. Pois, ao invés de ver a simbologia que aquilo ali retrata que é a comunhão, o pão e o vinho celebrados por Jesus, estavam preocupados porque eu coloquei o Jesus Cristo negro, preto, e respondi com muita propriedade, dizendo “Ninguém sabe qual a verdadeira cor de Jesus Cristo. Ele, historicamente falando, não foi branco dos olhos azuis”. Mas aquilo ali repercutiu, foi um escândalo para os católicos. Até os negros ficaram estressados. Ainda passou um mês e só ficou porque eu era o diretor da escola, porque se eu não fosse o diretor da escola, no outro dia, tinham raspado, quebrado e jogado fora, entendeu!? Mas quando passou um mês, a própria colega disse “Professor, já tá bom. O senhor já usou muito o Jesus Cristo negro, vamos tirar o banner..”. [risos].

A atitude de Renato José Rodrigues ter mandado fazer o *banner* com Jesus Cristo afrodescendente pode significar seu desejo de se ver representado racialmente na atividade religiosa de final de ano, e quando seus colegas de trabalho estranharam Jesus Cristo representado de outra cor, certamente atingiu Renato José Rodrigues, em razão de sua condição racial. Nesse caso, ocorreu racismo devido ao estranhamento da cor da imagem de Jesus que, tradicionalmente, é retratado na cor branca, representando a cultura e os interesses eurocêtricos.

É uma convenção em nossa sociedade a tradição religiosa ser essencialmente cristã e racista, sendo rechaçado qualquer outro tipo de manifestação religiosa. É um tipo de racismo que ocorre sutilmente e que, no imaginário social, passa-se de forma natural, sem questionamento, por se tratar de mais uma forma de apologia à cultura ocidental, em detrimento de outras culturas, como a africana e a indígena, que compõem nossa sociedade e estiveram presentes no seu processo de formação. Vale ressaltar ainda que o fato de Renato José Rodrigues ter a iniciativa de fazer uma nova representação de Jesus Cristo, colocando em destaque a questão racial, demonstra seu grau avançado de sentimento de pertencimento racial.

Prosseguindo a narrativa sobre suas experiências de racismo vivenciadas no trabalho docente, Renato José Rodrigues relatou:

No meu mandato só teve um caso de preconceito. Foi quando um negro chamou o outro de negro... Aí, teve uma boa conversa esclarecedora e tudo foi resolvido. Para levar o caso à justiça, é preciso ter uma denúncia, preciso ter a prova para chamar as instituições... Mas não houve isso aqui. Tem alguns grupos. Tem o da “Consciência Negra”, né!? Tem outro, “Afrodescendente”. E tem mesmo o grupo dos professores que buscam educar nesse sentido... Mas ainda não recebi, por exemplo, nenhum material, algo concreto para se trabalhar isso na escola... Pelo menos no período da minha gestão, não. O Estado tem suas políticas... Ele deve ter... Acredito que tenha...

Nessa parte da entrevista, Renato José Rodrigues foi instigado, de várias formas, a comentar sobre suas experiências de racismo no trabalho docente relacionadas às políticas públicas relativas à questão do preconceito racial no âmbito educacional, inserção no currículo escolar do estudo da história, cultura e tradições africanas. A questão foi reformulada várias vezes, foi citada a Lei nº 10. 639/03 (BRASIL, 2003), visando auxiliá-lo no seu relato, porém, nada foi narrado nesse sentido. Suas colocações, “O Estado tem suas políticas... Ele deve ter... Acredito que tenha..”, revelaram alienação sobre as determinações da Lei nº 10. 639/03, dos artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (BRASIL, 1996) sobre os afrodescendentes no contexto escolar, sobre as Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (BRASIL, 2004) e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998).

Renato José Rodrigues demonstrou que, embora inconscientemente, está vivenciando e praticando o racismo em seu local de trabalho, quando não conhece e não busca formas de colocar em prática as determinações legais existentes sobre a questão racial na educação.

Conhecer e planejar formas de colocar em prática as determinações legais sobre a questão racial na educação representa uma forma de combate ao racismo, pois esse se concretiza, dentre outras atitudes educacionais, pela ausência de conteúdos relacionados especificamente ao legado cultural africano, pela prática pedagógica discriminatória e pela transformação das representações da cultura africana em atividades folclóricas que são temas tratados nos documentos citados acima.

Joaquim Monteiro apresentou um relato semelhante ao de Renato José Rodrigues em relação ao conhecimento e à prática das ações afirmativas de combate ao racismo na educação:

Tem uma luta para se implantar a história da África, mas é muito combatido, certo?! Nós só sabemos a história da Europa. Não sabemos a história da África, certo!?! Então, agora, me veio à mente que na educação o que de concreto mesmo são as cotas que têm sido trabalhadas sem um sistema para manter... Toda vez se joga o negro na universidade por meio de cotas, mas não tem uma política de manutenção desse negro. Como eu falei. São filhos da classe trabalhadora. Muitas vezes, precisam até trabalhar e estudar. Enquanto o burguês pode viver só estudando. Enquanto que o negro tem que trabalhar e ajudar em casa, certo!?!

Nesse sentido, há um desconhecimento por parte de Joaquim Monteiro em relação às ações afirmativas de combate ao racismo na área educacional. Mesmo incentivado a relatar sobre estas ações afirmativas, não comentou, não analisou os documentos que atualmente devem orientar a ação pedagógica na escola quanto à questão racial e ao racismo. Foram citados os nomes de vários documentos e Joaquim Monteiro não se concentrou no que se encontra definido em cada um deles, relatou somente sobre as cotas que não chega a ser a uma política pública diretamente voltada para as escolas. O conhecimento dos documentos que tratam das ações afirmativas representam a valorização da diversidade cultural existente no contexto escolar.

Antônio Francisco Soares também discorreu sobre as ações afirmativas na educação, destacando:

A questão da lei da cota... A questão histórica da disciplina... Como é o nome da disciplina, hoje...?! História Afro... História Indígena e Afro-brasileira, né?! Para ser colocada no currículo. Agora, eu penso! Meu medo é a gente coloca uma disciplina dessa e quem vai ser o professor? É que nem a disciplina religião. A disciplina religião tem uma boa intenção. Agora quem é o professor de Religião? Eu tive professor de Religião que chegava na sala querendo que a gente rezasse, ou seja, eu vim ensinar uma religião? Ou eu vim praticar uma religião? Do mesmo jeito é! Por isso, é que eu digo, quando o Estado vem e diz: agora vamos ter uma disciplina História...

Valorizar o negro, o professor de Matemática vem com a etnomatemática... Mas quem é esse professor? Ele está realmente preparado para ministrar esta disciplina?

Este depoimento foi semelhante ao que diz respeito às ações afirmativas, Antônio Francisco Soares não demonstra, em sua narrativa, conhecimento sobre estas políticas. No entanto, desenvolve uma importante discussão quando trata da formação de professores e sobre o ensino da disciplina Religião. De fato, a falta de investimento na formação continuada de professores na área da Diversidade Cultural dificulta bastante o conhecimento e a aplicação do que definem os documentos referentes ao preconceito racial.

Em evento relativo ao Dia da Consciência Negra, no mês de novembro de 2014, no *Campus Torquato Neto*, da UESPI, foi informado pela professora Ana Vitória, funcionária da SEMEC, que havia sido oferecido Curso de Especialização na área de Diversidade Cultural para 200 professores dos quatro mil que se encontram lotados nessa secretaria, e que somente seis escolas do município de Teresina trabalham o tema Afrodescendência e Educação de forma constante. Portanto, ainda há pouco investimento na formação continuada de professores na área da Diversidade Cultural.

Mais adiante, Antônio Francisco Soares foi estimulado, novamente, a relatar alguma experiência de racismo que pudesse ser relacionada à aplicação, ou não, das políticas públicas relativas ao preconceito racial, e destacou:

Então, a questão da cota é muito interessante. A questão da disciplina hoje obrigatória e a produção do material didático nessa área são ações necessárias a serem desenvolvidas pelo Estado. E também investir na formação de professores, porque para o professor chegar lá e dizer “O negro veio acorrentado da África, o negro foi escravo... e tal e tal...” e não colocar o estudo da etnomatemática para mostrar que a Matemática que a gente domina hoje foi desenvolvida na África, no Egito, nas pirâmides... Lá está a Matemática. Aí, o aluno diz “Gente, escuta, negro...”. A Índia também desenvolveu o ábaco. Aí, você começa a valorizar a coisa. Mas se você não conhece etnomatemática, não conhece essa coisa... Aí, você vai trabalhar um livro com todos os seus preconceitos. Acontece é muito. O perigo hoje em nossa escola é esse, você é professor de Inglês, sua carga horária não fechou na escola... Completa com Religião, História da África... [risos]. Esse é o perigo! Falta ainda muita coisa! Mas o Estado já tem feito sua parte, sim...

E, mais uma vez, Antônio Francisco Soares desenvolveu uma importante discussão envolvendo a necessidade da formação de professores, mas não discorreu sobre as leis e as diretrizes que tratam, atualmente, da questão racial, nem narrou experiência de racismo que se relacionasse com as políticas públicas.

Portanto, há uma necessidade, tomando como referência os sujeitos desta pesquisa, de atividades educativas permanentes nas escolas, no sentido de se apresentar e de discutir com os professores em geral sobre os documentos que tratam do preconceito racial na educação, mostrando sua importância, sua viabilidade e dando sugestões de aplicação do conteúdo desses documentos. Essas atividades educativas são de grande importância para o combate ao racismo.

Relatando sobre suas experiências de racismo no trabalho docente, Joaquim Monteiro discorreu:

Toda vez que eu falo as palavras umbanda, candomblé, mais popularmente conhecidos como macumba, aí, os meninos riem... Aí, pergunto se alguém na turma é umbandista... Pergunto quem é católico e a maioria se manifesta positivamente... Quem é protestante? Bah! Todo mundo levanta a mão! Quem é umbandista? Aí, todo mundo fica e sorrindo... Aí, aponta um para o outro dizendo: “A mãe dele é umbandista! A mãe dele é macumbeira!” Aí, a gente tem que desconstruir, certo!? Aí, eu digo “Opa! Qual o problema da mãe ser umbandista? Macumbeira?” Aí, a gente tem que ir tentando desconstruir isso... É muito duro! Mas a gente tem que começar... É como falei, tudo que é relacionado ao negro... Fala de regue... Aí, as pessoas dizem “É música de maconheiro!” Ou seja, tudo que está relacionado ao negro tem uma carga negativa... Você olha lá no dicionário o que é que o Aurélio diz “Negro é impuro, negativo..”. Aí, você olha o que é que tem no nome branco, aí tem “É puro, é a paz..”.

Nesta narrativa, estão evidentes as manifestações etnocêntricas por parte dos alunos em relação às religiões de base africana, por conta da hegemonia do discurso ocidental, cristão e capitalista que permeia todas as instituições sociais, fazendo apologia à cultura de base europeia em detrimento da cultura de base africana, que é interpretada como sendo primitiva. Essa visão etnocêntrica, como analisa Rocha (2006), ocorre em função da corrente de pensamento evolucionista que estabelece uma classificação para as culturas de acordo com o desenvolvimento de cada uma delas, sem considerar suas particularidades, suas necessidades e sua historicidade. É bastante válida a atitude educacional de Joaquim Monteiro, de procurar conscientizar seus alunos sobre o respeito que deve haver pelas manifestações culturais que fogem do padrão estabelecido pela sociedade.

Em outra passagem do seu relato, Joaquim Monteiro destacou:

Tem algumas manifestações em relação a determinadas datas, como o 13 de maio, “Dia da Abolição da Escravatura”, e um pouquinho menos na data que se comemora o “Dia da Consciência Negra”, 20 de novembro, que é o dia do falecimento do Zumbi... Mas é uma coisa bem burocrática, não tem debate. Só há uma coisa burocrática, tímida, quando tem!! Sempre que tem alguma manifestação sobre a África e seu povo, é em nível folclórico.

Por esse relato, é possível observar mais ocasiões nas quais o afrodescendente é invisibilizado no meio educacional e também na falta de discussão desta questão na escola, reproduzindo, assim, o que ocorre na sociedade em geral. Gomes (1995) destaca que a escola não é um espaço neutro e que no seu interior existem conflitos de ordem econômica, racial e de gênero, e quando ela não transforma essas datas, acima citadas por Joaquim Monteiro, em momentos de reflexão sobre a questão racial, ela, mais uma vez, está silenciando sobre o conflito racial existente no seu interior, contribuindo para a permanência do racismo. A escola, por meio da sua gestão e do seu corpo docente, deve valorizar as datas referentes aos afrodescendentes, transformando cada uma delas em momento de reflexão e de conscientização sobre a participação dos africanos e afrodescendentes no processo de construção da nossa sociedade e sobre as práticas racistas ainda existentes no contexto social.

Prosseguindo com a sua narrativa sobre suas experiências de racismo no trabalho docente, Joaquim Monteiro acrescentou:

A gente ouve muita coisa em sala de aula, na sala dos professores. A gente ouve muita coisa mesmo, às vezes, racismo mesmo patente ou camuflado. E, geralmente, baseado naqueles comentários de senso comum como, por exemplo, em relação à maioria penal... Tem mesmo professores que são a favor sem fazer aquela reflexão, né!? Mais científica, mais histórica... Vê só o senso comum mesmo... Ah! Tem que reduzir mesmo, certo!? Mas não observa, na verdade, quem é que vai sofrer mais com isso! São os filhos de classe trabalhadora, são os negros. Os bandidos, ou como se diz, os menores infratores ricos vão se dar bem porque têm advogado... Então, é isso! As conversas em sala de professor, já com uma certa formação, reproduzindo aquele discurso do senso comum, das pessoas que não refletem...

Nesse relato, é possível perceber que Joaquim Monteiro não foi atingido diretamente pelos comentários dos seus colegas de trabalho, mas elaborou representações sobre os comentários que ouviu, demonstrando seu nível de envolvimento com a situação. E, analisando dessa forma e lembrando da reflexão sobre a experiência desenvolvida no texto “Notas sobre a experiência e o saber de experiência”, Jorge LarrosaBondía (2002), é perceptível que o fato narrado acima representou uma experiência de racismo vivenciada por Joaquim Monteiro em seu trabalho docente, tendo em vista que ele se sentiu afetado, atravessado pelo teor do tema tratado pelos seus colegas de trabalho. Vale destacar ainda que as atitudes racistas independem de a pessoa estar agindo consciente ou inconscientemente, em ambos os casos existe a prática do racismo, que segrega, inferioriza, constrange e, muitas vezes, impede a pessoa de exercer seus direitos.

Antônio Francisco Soares, sobre experiências de racismo no trabalho docente, narrou os seguintes fatos:

Eu tinha uma aluna de pele muito clara, avermelhada, cabelo loiro e que ela contou uma vez, na sala, que o filho dela quando criança tinha medo de negro. E, em cima disso, a gente abriu um debate e fomos analisando se era ela que tinha esse medo ou foi a família que impôs esse medo. Então, sempre surge uma situação onde a gente puxa para debater esse tema. Mas não tem uma disciplina específica, eu não trabalho com a disciplina. Mas em toda disciplina sempre surge “uma brecha” para essa discussão. Lembro que entrei numa sala e estava uma polêmica porque um rapaz que era mesmo assim um negro típico mesmo, parece que a família vinha da África, e a professora que me antecedeu tinha dito que ele era negro... Não sei bem como foi a situação, só lembro que quando entrei na sala estava uma polêmica que a professora não podia dizer aquilo. Aí, eu entrei na discussão, parei o assunto que ia trabalhar e perguntei se ele não tinha consciência de que ele era negro. Se em algum momento... Aí, a gente foi discutindo e, a partir dessa aula, ele passou a se aceitar como negro...

Nessas narrativas, não é possível perceber uma situação de racismo ocorrida durante a aula, mas podemos observar que o fato narrado pela aluna demonstra que o racismo é aprendido no nosso processo de socialização, ninguém nasce racista. São as instituições como a família, a escola, a universidade, a imprensa que reproduzem as ideologias em relação ao afrodescendente.

O caso do aluno que não tinha consciência do seu pertencimento racial também reflete o poder da hegemonia do discurso eurocêntrico que ou invisibiliza o afrodescendente ou transmite uma mensagem negativa sobre ele. Ferreira (2004, p. 70) discute sobre a fase do processo de conscientização do pertencimento racial:

O tema geral, em torno do qual as pessoas nesse estágio se articulam, corresponde a uma idealização da visão dominante de mundo branco, visto como superior. Em decorrência, há uma desvalorização do mundo negro ou uma tendência dos indivíduos a assumirem como insignificante para suas vidas o fato de serem afrodescendentes.

São ações assim que reafirmam a forte influência do discurso eurocêntrico no processo de formação da identidade do afrodescendente. A discussão sobre a questão racial pode contribuir bastante para a evolução do processo de conscientização do afrodescendente sobre o seu pertencimento racial. Antônio Francisco Soares prosseguiu com a sua narrativa, destacando:

Incrível que eu usava um botonzinho sempre na “Semana do Vinte de Novembro” que dizia “O negro é lindo”. Por acaso, era novembro e a professora tinha puxado esse assunto sobre o negro, porque ia trabalhar o “Dia da Consciência Negra” e quando eu entrei na sala com o boton sobre o meu peito e lá dizia “Negro é lindo”, aí ele se interessou. Pense num negro típico que não tinha consciência que era negro e a partir dessa aula ele se interessou e queria até o meu boton. Ele se formou. Tem duas licenciaturas, duas especializações, já assumiu cargos dentro das Regionais de Educação. E hoje ele tem consciência... Eu achei interessante porque a aula da minha colega provocou. E a minha entrada com o boton “Negro é lindo” ajudou e, hoje, ele tem consciência que é negro. O pai dele é negro. O avô dele é negro. A mãe dele é negra... Mas ele, não sei o porquê, pensava na cabeça dele... Ele não aceitou ser chamado de negro pela professora. Aí, com a minha discussão, com aquele boton que eu entrei, inconsciente, só era uma mensagem por causa do 20 de novembro, e ele se... É grande amigo meu também! Meus alunos sempre se tornam meus amigos. Depois ele andava atrás de mim querendo o meu boton... E hoje ele tem consciência que é negro! Exige ser respeitado, ser chamado pelo nome e assume sua negritude que parece que até aquele dia ele não tinha assumido ainda. Isso me chamou muito atenção.

Esta outra parte da narrativa confirma a importância da conversa, do debate sobre a questão racial. E mostra, ainda, que nem sempre é necessário haver um planejamento rigoroso para se discutir sobre a questão racial. Por várias vezes, Antônio Francisco Soares afirmou não trabalhar com a disciplina específica sobre a questão racial, porém sua predisposição para debater o assunto demonstrou como essas situações narradas por ele fomentaram momentos de reflexão sobre o racismo, o que deve existir constantemente, porque o racismo não é uma problemática pontual, ele é constante, dinâmico e, portanto, deve ser combatido dessa mesma forma.

Antônio Francisco Soares demonstra ter consciência crítica sobre a questão racial e isso pode ser confirmado em mais uma narrativa dele sobre essa questão em seu trabalho docente:

Teve debate, ciclo de palestras... Teve mais a questão cultural. Na questão cultural, a gente vê mais aquela coisa assim “Vamos fazer um momento cultural!?” Aí, traz uma capoeira... Aí, a gente vai para assistir aquela apresentação como folclore!! É só o folclore, o negro está ali... Mas... Momento cultural já teve muito, mas debate tem tido pouco... Eu já participei de debates sobre a temática...

Ou seja, Antônio Francisco Soares consegue identificar quando o racismo está sendo discutido, analisado e quando a situação representa apenas momento de lazer, entretenimento, e isso fica subjacente quando ele diz: “É só o folclore, o negro está ali... Mas..”. Por essa expressão, é possível entender que nessas situações existe o folclore relacionado à cultura,

porém, não existe a reflexão sobre o preconceito racial. E, nas suas colocações, predomina o silêncio sobre a questão racial no seu local de trabalho, que não há uma intenção de se debater, de se discutir o racismo de maneira permanente.

Com essas narrativas dos sujeitos da pesquisa, está encerrada a discussão sobre as experiências de racismo vivenciadas no ambiente de trabalho pelos sujeitos da pesquisa. Prosseguindo, serão apresentados os seus relatos sobre as perspectivas de combate ao racismo, em que cada um deles trabalha, de acordo com as suas vivências em relação ao preconceito racial; e as sugestões que apresentam para que ocorra melhor compreensão e conscientização sobre a questão racial. Não houve a discussão sobre as narrativas dos sujeitos nesta parte da pesquisa, por não se tratar de relatos de experiências de racismo e também por entendermos que se trata de pontos de vista de cada um, o que cada um busca contribuir na formulação de estratégias de combate ao racismo.

4.3.5 Perspectivas de combate/superação do racismo

Sobre as possíveis formas de superação do racismo, Antônio Francisco Soares destacou:

As vivências, as leituras influenciam muito na superação dessa questão do preconceito racial. A gente não se torna menos preconceituoso da noite para o dia, e o preconceito vem muito da falta de conhecimento. Em Antropologia Cultural, a professora colocou para a gente ler o livro “O que é etnocentrismo”, da Coleção Primeiros Passos. Acho que aquele livro deveria ser obrigatório para todo ser humano ler. É um livro muito bom. Depois, ela passou filmes de índio, né!? E que a gente foi vendo como superar e como respeitar o outro. Falo sempre para os meus alunos quando estou nesses debates... Que eu tenho que me ver no outro. Se a minha religião é muito importante para mim, então, a religião dele também é muito importante para ele... Então, eu tenho que respeitar a opinião do outro... Se o meu partido político é muito importante para mim, o partido político do outro é muito importante para ele, então eu devo respeitar. Quando eu passo a ter conhecimento da lei, do valor do outro, aí vou me tornando menos preconceituoso. É uma questão histórica, mas também entra a falta de conhecimento. Então, o Estado investindo nessa questão do material didático e na escola, tendo um trabalho coletivo, tentando superar isso, tendo momentos de debate... É importante!

Em seguida, comentou sobre duas obras que já leu e que, segundo ele, influenciaram no processo de conscientização do seu pertencimento racial:

Mahatma Gandhi e Malcon X foram dois homens que deram exemplo de superação e me ajudaram a aprender a superar estas questões. E Mahatma Gandhi tem uma característica que é a mansidão... Mahatma Gandhi era o homem da guerra vencendo pela mansidão... Muito manso e superou. Eu também acho que tenho isso comigo. Eu não sou de pegar em armas. Eu vou superando aqui na mansidão, no diálogo. Eu sou mais assim... Me ajudaram muito! Já faz tempo... Acho até que eu preciso reler...

Prosseguindo, Antônio Francisco Soares discorreu brevemente sobre o conteúdo das obras citadas acima por ele:

Malcon X ou Malcom X (equis) que é a biografia do Malcon, lá dos EUA, onde conta toda sua vida de superação, né!? Muito interessante esse livro... Um negro americano que foi muita coisa na vida: cafetino, cafetão, não sei como é que chama, assaltante... Depois se converte ao Islamismo, cria o Islamismo nos EUA, vai conhecer Meca e vai descobrir que o que ele havia criado era diferente do Islamismo Oriental. Sei que é uma vida muito interessante de superação do Malcon. E li também Mahatma Gandhi, um negro indiano, uma história também de superação, onde ele vai a Londres, se forma em Direito, volta para a Índia na condição de advogado de uma empresa e vai no vagão de um trem, onde não é permitido negro andar e mandam ele trocar de lugar e ele prefere sair do trem... Fica na posição de ioga e supera essa situação e até levou a Índia à sua independência.

Renato José Rodrigues, por sua vez, destacou como perspectiva de superação do racismo determinadas atividades pedagógicas que desenvolve junto aos seus alunos:

Na Semana da Consciência Negra, é um bom momento para se trabalhar sobre o preconceito racial. Vou citar alguns exemplos e dizer como é que é feito na sala de aula. Zumbi dos Palmares, Lei Áurea ressaltando a pressão feita para a assinatura desta lei. Além disso, a gente faz um resgate histórico daquele momento, mostrando a participação dos negros e suas contribuições usando slides, cartazes e o próprio livro e por meio de depoimentos. Na parte da África, entra desde o *Apartheid* até a presidência assumida por Néelson Mandela. São muitos assuntos para se trabalhar sobre o negro, suas contribuições, sua valorização... Usa trabalho em grupo, individual e os alunos contam as experiências deles, né!? A vantagem é que toda sala tem negro, e as experiências vividas e as experiências de vida dos alunos e também a experiência de vida do professor negro também enriquece mais o conteúdo porque uma coisa é um livro falar da abolição da escravatura e o assunto ser abordado por um branco ou por um negro... A abordagem do professor negro tende a ser mais crítica, mais contextualizada, ainda mais quando o professor de História é negro, que nem eu que sou formado em História e em Pedagogia. Aí, uso a Didática e a História, entende?! Com o objetivo de despertar a consciência do negro pela vida.

Renato José Rodrigues prosseguiu narrando sobre suas estratégias de combate ao racismo, e tratou da valorização das experiências pessoais positivas e também sobre a importância da crença de que é possível a superação do racismo:

O negro deve se sentir importante na sociedade. Ele já foi liberto! Ele só precisa mostrar o que ele é! Não pode se curvar, nem baixar a cabeça diante das situações, das dificuldades, dos obstáculos. Isso aí é importante! O negro se achar gente. Eu tenho um filho que é professor na Universidade Federal do Piauí (UFPI), ele está concluindo agora o seu doutorado. Eu me orgulho muito dele... E ele também se orgulha muito do pai dele ser negro e ele estar lá... Em sala de aula, também trabalho com exemplos como este do meu filho que é negro, se acha capaz e hoje ocupa o lugar, o espaço que era só da elite branca, alta. Como outros colegas que encaram sua cor como algo natural, normal e que conseguiram avançar por meio da teoria, da cognição e conseguiram sua graduação, sua pós-graduação... E começaram a dizer “Sou negro! E daí!?””. E a partir daí, eles começaram a se libertar, deixando aquela de eu não vou conseguir, de achar que não é possível, de achar que não chega lá... Então, eles se libertaram! E se libertar disso não é fácil...

Joaquim Monteiro também destacou a importância da cultura geral no desenvolvimento do processo de conscientização do pertencimento racial e na superação do racismo. Ressaltou já ter lido a biografia de Malcon X, assistido a um documentário sobre Nina Simone, ter assistido, recentemente, a um filme brasileiro que tem como artista principal Lázaro Ramos. Não lembrou bem o nome desse filme, porém criticou bastante o ator Lázaro Ramos que, segundo Joaquim Monteiro, aceitou participar de um filme que claramente reproduz o racismo em nossa sociedade. Em seguida, fez uma narrativa sobre o documentário de Nina Simone:

Conta a história dela, a infância dela como negra sofrendo racismo. Ela conta um episódio muito interessante que ela sempre teve um gênio musical e que o sonho dela era tocar música erudita. Estudou música numa escola protestante e foi tocar um recital de Bah e os pais dela sentados bem na frente. Aí, chega uma família branca e tiraram os pais dela da frente. Aí, ela disse “Opa! Só toco se vocês trouxerem meus pais para esta fila da frente...!” Aí, quando já famosa, Nina Simone se engajou no movimento negro. Primeiro, próximo de Luther King e depois indo para uma situação mais radical, né!? Inspirando os Black Powers, certo!? E isto custou a carreira dela. Ela quase caiu no ostracismo por conta dos anos de luta, década de 60, contra o racismo... Essa luta mais ferrenha e isto criou um estigma e ela caiu no ostracismo. Passou a ser boicotada pelas grandes empresas da mídia musical. Então, para recomeçar foi duro para ela. Na Europa, cantando... Foi uma decadência muito grande por conta das opções de luta que ela fez...

Com este relato, está concluída esta parte da pesquisa, na qual cada sujeito contribuiu com estratégias de combate ao racismo e foram destacadas questões relacionadas à prática pedagógica, à cultura geral e à questão psicológica de como o afrodescendente deve interpretar e sentir suas vivências relacionadas ao preconceito racial. Cada estratégia acima narrada tem importância na luta contra o racismo, tendo em vista que é uma problemática tão

complexa, tão dinâmica, mas que ainda é fortemente camuflada pela ideologia da democracia racial.

Sem uma estratégia de compreensão da questão racial, o afrodescendente permanece em seu estado natural, e, em razão disso, mais susceptível de absorver as construções sociais que o invisibilizam ou criam uma imagem negativa sobre si, reforçando o racismo já existente.

É importante destacar que não foram narradas estratégias de antirracismo a serem desenvolvidas na família, apesar de, nas narrativas dos sujeitos, ter surgido como um espaço social em que foram identificadas muitas experiências de racismo. Porém, vale ressaltar que deve haver estratégias de superação do racismo na família que possam incentivar a conscientização do pertencimento racial e renovar, fortalecer os laços afetivos.

5 CONCLUSÃO NÃO : APRENDIZAGENS E REFLEXÕES

“Se o muro que me impede de avançar é o racismo, vou derrubar com minha consciência negra”.

Eli Odara Theodoro

Em nossa sociedade, o racismo contra o afrodescendente ainda sofre muita preponderância do processo de colonização que culminou com a escravidão de africanos e de afrodescendentes durante séculos. Atualmente, o mito da democracia racial camufla as situações de racismo e, provocando silêncio em relação a essa questão, reforçando as ideologias existentes em relação aos africanos e aos afrodescendentes e solidificando a predominância da cultura eurocêntrica em nossa sociedade.

Nesse sentido, esta pesquisa visa contribuir na discussão sobre o preconceito racial que é sustentado pela visão tradicional de sociedade e de educação, que tem como objetivo a conservação das injustiças sociais contra afrodescendentes, indígenas, mulheres, pessoas com algum tipo de deficiência e outras categorias historicamente marginalizadas.

Os resultados da pesquisa mostraram que, em muitos casos, ainda há dificuldade de identificação das situações de racismo, por conta da forma sutil como ele se apresenta e também pela forte influência do discurso ideológico da democracia racial que permeia as diversas instituições sociais. Foi observado um alto nível de reprodução do racismo na família, sobretudo nas famílias de Renato José Rodrigues e Joaquim Monteiro, devido à forte absorção das ideologias que atribuem características negativas ao afrodescendente e ao africano. Os resultados da pesquisa também revelaram que os três professores entrevistados, apesar de não possuírem conhecimentos específicos sobre a questão racial, têm consciência do seu pertencimento racial, são capazes de interpretar criticamente suas experiências de racismo e de superar as situações de racismo vivenciadas por eles.

Os resultados da pesquisa mostraram, ainda, algumas medidas possíveis de ser colocadas em prática no sentido de combater o racismo. A partir dos relatos dos sujeitos da pesquisa, é possível inferir que os laços familiares devem ser revigorados constantemente por meio da realização de atividades coletivas capazes de gerar emoções positivas e sentimentos de autoafirmação (aniversários, jogos, passeios, atividades religiosas e outras festividades) em família, em que o afrodescendente possa se sentir reconhecido e valorizado.

Também o desenvolvimento do hábito de dialogar, de discutir sobre temas variados como o racismo, com a finalidade de aproximar mais sentimentalmente os parentes, de modo a favorecer a conscientização do pertencimento racial. Essas atividades poderiam ser

incentivadas pelo Estado e pelas instituições de ensino, por meio de campanhas educativas, visto que experiências de racismo na família costumam deixar marcas profundas e influenciar negativamente no processo de formação da identidade do afrodescendente.

Nessa perspectiva de combate ao racismo, os resultados também apontam para a necessidade de reformulação da prática pedagógica a partir da formação continuada, em que prevaleça a visão crítica, capaz de desenvolver ação educativa considerando a pluralidade étnico/racial presente no contexto educacional. A gestão escolar e universitária, de acordo com os relatos, também necessita ser repensada no sentido de se envolver no processo educacional, sugerindo atividades e projetos voltados para a prática educativa caracterizada pela visão crítica em relação às diferenças sociais.

As medidas sugeridas acima foram com base nos relatos dos três sujeitos da pesquisa, porém, novas pesquisas e estudos devem ser realizados na área de experiências de racismo vivenciadas por professores considerados afrodescendentes, com o objetivo de se conhecer novas realidades em que o racismo acontece, reproduz-se, e, assim, ampliar a reflexão sobre esta temática. Assim, poderão surgir novas formas de combate ao racismo possíveis de ser colocadas em prática.

Particularmente, creio que uma das formas de se combater o racismo seja por meio da articulação sistemática entre os grupos de estudos sobre a questão racial e as escolas. Pela experiência que tive no RodaGriô, percebi que é possível essa articulação entre os grupos e as instituições de ensino. Essa articulação pode ser feita por meio de momentos de reflexão como seminários, oficinas e palestras, abordando sobre a temática do racismo em nossa sociedade.

Esses momentos podem ser organizados com grupos diferentes como professores, alunos, grupo de gestores e famílias dos alunos de educação básica. Durante todo o tempo que participei do RodaGriô, observei que as atividades de estudo se concentram muito na própria universidade e que existe a necessidade da articulação sistemática, desse e de outros grupos de estudo sobre a questão racial, com as instituições de ensino como forma de combate ao racismo.

Nesses momentos de reflexão, podem ser abordados temas como: racismo no livro didático; Lei 10. 639/2003 (BRASIL, 2003); formas de manifestação do racismo; relatos de afrodescendentes de sucesso; racismo e a identidade do afrodescendente; racismo na família e tantos outros que, muitas vezes, são debatidos excessivamente no Roda Griô.

Também acredito que a produção de novos materiais didáticos de várias disciplinas da educação básica, como História, Geografia, Sociologia e Artes, com uma abordagem

crítica sobre a questão racial em nosso país, seja uma forma de se identificar o racismo e refletir sobre ele. Existem muitos livros que apenas citam ou descrevem a temática sobre a participação do africano e do afrodescendente na formação da nossa sociedade, sem fazer abordagens críticas sobre esse fato histórico. A corrente ideológica da democracia racial, a teoria do racismo científico, do branqueamento e as ideias de Nina Rodrigues devem ser analisadas e desmistificadas nesse material didático que contenha uma abordagem crítica sobre a questão racial no Brasil. Acredito que essa atitude possa suscitar novos debates em sala de aula sobre o racismo e plantar sementes de criticidade em relação às diferenças sociais.

Os objetivos propostos neste trabalho de pesquisa foram todos alcançados de maneira satisfatória, sendo que os relatos das experiências ocorreram dentro do que foi planejado junto ao orientador. Abaixo, os objetivos previstos e o comportamento dos sujeitos diante de cada um deles:

- **Discutir sobre as formas de manifestações do racismo.** Nessa parte, cada sujeito foi lembrando de situações de racismo ocorridas com eles mesmos ou não. Na sequência, foram revelando como perceberam as reações das pessoas envolvidas em cada contexto. A partir daí, classificaram essas formas de manifestação como mais ou menos perceptível, destacando as condições do meio para a ocorrência do racismo em tais situações;
- **Caracterizar as experiências de racismo no universo social.** Para o alcance desse objetivo, cada sujeito falou livremente sobre suas experiências de racismo em situações sociais diversas, sem se prender a um espaço social qualquer. Sendo assim, alguns dos sujeitos narraram experiências de racismo fora do âmbito familiar e educacional, que eram o foco principal da pesquisa. Neste objetivo, a intenção era ir preparando o espírito deles para as fases seguintes, em que cada um deveria se concentrar em um só espaço social ao relatar suas experiências de racismo;
- Identificar as experiências de racismo na família. Para o alcance de tal objetivo, cada sujeito, primeiramente, relatou o discurso da sua família sobre o preconceito racial e, em seguida, narrou sobre suas experiências de racismo na família. As narrativas demonstram as interações entre os familiares e também como cada sujeito sentiu suas vivências de racismo na família. Vale destacar que um dos sujeitos revelou serem quase nulas suas experiências de racismo na família. Foram consideradas, nesta parte, situações de racismo vivenciadas indiretamente pelo sujeito da pesquisa, mas que ficaram marcadas no seu ser;

- **Investigar as situações de racismo na escolarização.** Para esse objetivo, foi considerado “escolarização” o período de estudos na escola e na universidade. Aqui, cada sujeito narrou fatos envolvendo suas interações com os colegas e os professores da escola e da universidade. Houve casos em que o sujeito afirmou não ter havido racismo em sua escolarização, porém, em sua narrativa, foi possível identificar situações de racismo pelo silêncio ocorrido em relação à questão racial ou pela exclusão da cultura de base africana do seu contexto escolar. Aqui, também foram consideradas como experiência de racismo vivenciada pelo sujeito da pesquisa, situações em que o fato não ocorreu diretamente com o sujeito, porém, ele, ao presenciar ou ouvir esse fato, sentiu-se afetado por isso;

- **Caracterizar as experiências de racismo no contexto do trabalho docente.** Nesse ponto, os sujeitos narraram suas experiências de racismo, considerando suas interações com os seus alunos, colegas de trabalho e atividades desenvolvidas na escola ou realidade, como também na realização de projetos. Houve narrativa em que o sujeito não identificou a existência do racismo, como na exclusão da cultura de base africana nos projetos desenvolvidos na escola e a falta de reflexão sistemática sobre o preconceito racial em seu local de trabalho, comportamentos esses que invisibilizam o afrodescendente e os seus ancestrais e alimentam o racismo.

Nesta fase da pesquisa, reafirmo a importância das disciplinas cursadas no mestrado, sobretudo as disciplinas “História da Educação”, “Pesquisa Qualitativa I”, “Planejamento de Pesquisa”, as quais ajudaram a definir um método de pesquisa relacionado diretamente com a minha realidade pessoal e familiar e com o processo de formação da minha identidade.

A disciplina “Educação e Diversidades Culturais” teve também uma grande importância na execução desta pesquisa, porque possibilitou a apresentação em público do projeto de pesquisa, bem como os dos colegas de turma, contribuindo com a ampliação dos horizontes de pesquisa por meio das apresentações e das discussões. Grande contribuição também teve a disciplina “Política Educacional”, por ter possibilitado uma discussão aprofundada sobre as ideologias do “branqueamento”, da “democracia racial” e do “racismo científico no contexto brasileiro”, a qual proporcionou mais segurança para discutir o racismo neste trabalho. Essa disciplina foi importante ainda por ter oportunizado uma reflexão sobre o caráter racista do currículo da Universidade Brasileira que é essencialmente eurocêntrico e exclui os conhecimentos da cultura africana do contexto educacional universitário brasileiro.

Grande importância para a realização desta pesquisa foi também o Roda Griô, lugar em que compartilhei muitas experiências relacionadas ao preconceito racial, realizei estudos, discussões e eventos que contribuíram para eu me apropriar cada vez mais do meu objeto de estudo. Nesse sentido, tenho muito a agradecer a todos os componentes desse grupo, sobretudo ao professor Pós-Ph.D Dr. Francis Musa Boakari, que sempre me deu exemplo de envolvimento profundo com os estudos relacionados à questão racial e sempre demonstrou empenho e zelo para que esse núcleo de estudo e pesquisa funcionasse regularmente e mantivesse seus objetivos de discutir, de pesquisar e de produzir conhecimentos sobre a diversidade cultural.

Nesse momento, surge a necessidade de se comentar sobre os objetivos específicos da pesquisa relacionados aos resultados encontrados. No tocante ao primeiro objetivo, “Discutir sobre as formas de manifestação do racismo”, foi unanimidade entre os sujeitos declarar que o racismo se manifesta de forma sutil, camuflada, e é reproduzido em grande escala. Joaquim Monteiroadestacou que o racismo se manifesta de forma explícita quando ocorrem chacinas, sobretudo nas periferias das grandes cidades, em que o maior número de vítimas é de afrodescendentes.

Acredito que a aceitação do mito da democracia racial contribui bastante para as práticas racistas ocorrerem de forma sutil e se reproduzirem no Brasil. O processo de escravização dos africanos e dos afrodescendentes criou uma identidade negativa para eles que foi absorvida pela consciência coletiva e interfere decisivamente na ação da maioria dos policiais no momento de fazer o julgamento do comportamento social dos afrodescendentes na sociedade. Havendo, portanto, a necessidade de se desconstruir essa identidade negativa em relação ao afrodescendente no Brasil, por meio da sua valorização e do reconhecimento da sua participação no processo de construção da nossa sociedade.

As narrativas que serviram para se alcançar o segundo objetivo específico, “Caracterizar as experiências de racismo no universo social”, mostraram que o pensamento conservador, próprio do colonialismo, ainda permanece vivo no Brasil, fazendo com que o fenótipo da pessoa seja um forte indicativo para ela ocupar um lugar de destaque na sociedade ou não. Os sujeitos ainda acrescentaram que o fator econômico pode amenizar ou agravar as situações de racismo em relação ao afrodescendente. Nesse sentido, percebemos a necessidade do sentimento de pertencimento racial e da conscientização dos seus direitos por parte dos afrodescendentes para que possam superar as condições adversas forjadas pelos estereótipos raciais de inferioridade que ideologicamente a sociedade brasileira impõe sobre eles.

No terceiro objetivo, “Identificar as experiências de racismo na família”, foi observado que os núcleos familiares de Joaquim Monteiro e de Renato José Rodrigues mostraram-se mais propícios para a prática do racismo, chegando a produzir experiências de racismo que marcaram fortemente esses dois sujeitos no processo de formação das suas identidades. No contexto do relato dessas experiências, observa-se que elas começaram a provocar em Renato José Rodrigues aversão ao termo negro que, posteriormente, voltou a surgir em suas experiências de racismo vivenciadas em outros ambientes sociais.

O relato de Antônio Francisco Soares, nessa parte da pesquisa, aponta que a sua família tem um comportamento exemplar quanto à questão do preconceito racial, havendo respeito pelas diferenças e praticamente não há situações de racismo entre eles. Fazem sentido suas declarações de ausência de racismo em sua família quando ele narra as situações de união dos familiares nos momentos de alegria ou de tristeza porque, de fato, o racismo não favorece este tipo de comportamento, contrário a isso, segrega, constrange, isola as pessoas atingidas por ele.

Os resultados obtidos em relação a esse objetivo apontam que há uma necessidade de novas pesquisas relacionadas às experiências de racismo na família, tendo em vista que são experiências muito significativas no processo de construção da identidade dos afrodescendentes. Os relatos mostram que é possível a família não absorver integralmente as ideologias relacionadas aos afrodescendentes e que o verdadeiro sentimento familiar favorece o desenvolvimento da conscientização do pertencimento racial de forma menos traumática.

Quanto às respostas que serviram para contemplar o quarto objetivo, “Investigar as experiências de racismo no processo de escolarização”, revelaram que Renato José Rodrigues viveu experiências marcantes de racismo provocadas por apelidos depreciativos e relacionados à sua cor/etnia, como “Café Leandro”, “Renato Preto” e “Negão”, em que mostrou desconforto em relação a todos eles e só conseguiu reagir no caso em que foi chamado de “negão”, porque já era adulto e tinha mais consciência do seu pertencimento racial e de lutar pelos direitos. Nos dois casos anteriores, houve passividade em relação à comunidade escolar, tendo em vista o fato de ele ser apelidado em função da sua cor/etnia. Essa passividade está relacionada ao mito da democracia racial e à prática educativa de caráter ocidental que desconhece, ignora as diferenças culturais e étnico/raciais no contexto educacional, favorecendo, dessa forma, a conservação das desigualdades sociais, o que orienta para a necessidade da formação continuada de professores em relação às diferenças existentes no contexto educacional.

Nos relatos de Joaquim Monteiro e Antônio Francisco Soares, não há o desenvolvimento de posturas racistas. Eles mesmos, em algumas passagens, admitem não terem experimentado situações de racismo em sua escolarização. Porém, quando da análise crítica dos seus relatos, é perceptível a prática de racismo não identificada por eles como, por exemplo: Antônio Francisco Soares demonstra admiração pelo fato de sua professora ser negra, relata que ela frequentava a “macumba”, mas não externa seu ponto de vista em relação a isso, sendo católico praticante. Ele revela que na universidade havia atividades pontuais sobre a questão racial, não declara ter tido disciplinas específicas relacionadas à questão étnico/racial. Joaquim Monteiro afirma que ninguém, jamais, praticou racismo contra ele em sua escolarização, porém desconsidera a possibilidade da postura da instituição de ensino ser racista. Portanto, é possível afirmar ser de grande importância para os afrodescendentes, principalmente, o desenvolvimento da habilidade de perceber as situações sociais em que ocorrem racismo.

Para a consecução do quinto objetivo, “Caracterizar as experiências de racismo no contexto do trabalho docente”, Antônio Francisco Soares declara não trabalhar especificamente com disciplinas que tratem da questão racial, mas quando surge oportunidade ele aproveita para discutir questões envolvendo preconceito racial em sala de aula. Há, portanto, a ausência de formação continuada na carreira de Antônio Francisco Soares, relacionada à questão das diferenças culturais presentes no meio educacional. Sem esses conhecimentos, ele fica impossibilitado de inserir a temática étnico/racial, sistematicamente, em sua prática educativa.

Joaquim Monteiro revelou não ter havido projetos envolvendo a comunidade escolar com a inclusão de temáticas relacionadas à questão étnico/racial e a valores da cultura africana nas instituições onde já trabalhou. Destacou que as atividades realizadas nos seus locais de trabalho envolvendo valores da cultura africana ocorrem em nível de folclore, não há reflexão sobre a questão do preconceito racial. Essas revelações de Joaquim Monteiro denotam a incorporação do mito da democracia racial nos seus locais de trabalho e a promoção da reprodução do racismo, havendo, portanto, a necessidade de uma nova concepção educacional com base na visão multicultural e pluriétnica por parte dessas instituições, com o objetivo de contribuir com o processo de transformação da sociedade.

Os sujeitos da pesquisa não abordaram as políticas afirmativas existentes na área educacional. Antônio Francisco Soares comentou superficialmente sobre a Lei de Cotas para a entrada de afrodescendentes na universidade e da obrigatoriedade do ensino da disciplina, na educação básica, sobre a História e Cultura de base africana. Foram instigados a relatar sobre:

a Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003), os artigos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9394/96 (BRASIL, 1996) que tratam da questão étnico/racial, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico/Raciais e para o Ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira/2004 (BRASIL, 2004) e sobre os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1998).

Essa realidade demonstra a necessidade de os referidos professores serem incentivados pelo Estado ou pela coordenação pedagógica, por meio de palestras ou de minicursos, para conhecerem esses documentos e para procurar colocá-los em prática, pois constituem determinações legais da educação que tratam, total ou parcialmente, da questão racial e do racismo no Brasil.

No último objetivo específico, “Enumerar perspectivas de combate ao racismo”, foi percebida a indicação de contato com materiais pra reflexão, tais como livros, filmes, documentários que discutem o preconceito racial como forma de buscar referenciais de reflexão sobre a temática e de criar condições para o desenvolvimento de conscientização do pertencimento racial. Os sujeitos relataram sobre obras que já leram e que lhes ajudaram a ter mais consciência sobre a problemática do racismo e a superar situações, experiências já vivenciadas por eles. Desse modo, é de grande importância para o processo de construção e de reconstrução da identidade dos afrodescendentes as recomendações dos sujeitos da pesquisa e passíveis de serem postas em prática.

Nessa fase, vale ressaltar minha satisfação em ter realizado esta pesquisa e de reconhecer que ela trouxe maior conscientização do pertencimento racial, sobretudo, na parte das entrevistas em que os relatos das experiências de racismo serviram para consolidar mais ainda que as relações sociais em nossa sociedade, tomando como referência o preconceito racial, não são harmônicas. As narrativas das experiências de racismo na família serviram para criarmos um novo imaginário em relação à convivência com os nossos familiares e passar a atribuir novos significados sobre a importância da família na formação da identidade do afrodescendente. Minha família é numerosa e somente eu consegui avançar no processo escolar e este fato, para mim, agora passou a ser interpretado de forma mais aprofundada, histórica a partir do momento que minha interpretação sobre ele passou a considerar a forma ideológica que a questão racial é tratada no Brasil.

Meu pai foi afrodescendente, analfabeto e militar de baixa patente e, neste momento da pesquisa, confesso ter encontrado um significado para o desejo dele de ver um dos filhos ou netos se destacar nos estudos e no trabalho, de preferência na carreira militar ou como professor de universidade. Tanto as entrevistas realizadas na pesquisa, como as trocas de

experiências e os estudos realizados no RodaGriô, trouxeram-me uma nova visão sobre a identidade do afrodescendente no Brasil, em função do processo de colonização do nosso país e das construções sociais negativas sobre nós que, certamente, afetaram meu pai, que se sentia excluído e inferiorizado em função do seu pertencimento e das muitas experiências de racismo que deve ter vivenciado por toda a sua vida.

São incalculáveis as contribuições do RodaGriô para a realização desta pesquisa e para a ampliação da minha compreensão crítica sobre a diversidade cultural em nossa sociedade. Deixo aqui um agradecimento especial a todos os componentes deste núcleo de estudo e pesquisa, principalmente para o professor Pós-Ph.D Dr. Francis Musa Boakari pela forma responsável, dedicada, compreensível e incentivadora com que sempre liderou este núcleo. Também faço um agradecimento todo especial e individualizado para a griote Lucien Libânia Pinheiro Martins que, de forma amistosa, delicada e mágica, convidou-me para participar do RodaGriô.

Conheci a Lucien na Universidade Estadual do Piauí (UESPI), campus Clóvis Moura, localizado no bairro Dirceu Arcoverde I, zona Sudeste de Teresina. Naquela ocasião, no segundo semestre letivo de 2012, ela estava trabalhando como professora substituta neste *campus*, lotada na coordenação do curso de Pedagogia e estava já realizando sua pesquisa de Mestrado em Educação, voltada para resiliência em mulheres afrodescendentes de sucesso educacional. Momentos depois da sua participação na banca examinadora do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), intitulado “As contribuições do lúdico no desenvolvimento da linguagem oral em crianças da educação infantil do Colégio Sagrado Coração de Jesus”, da aluna Karlla Fabiane Soares de Oliveira, do qual fui orientador, ela se dirigiu a mim, fez algumas perguntas e, em seguida, fez o convite para eu participar do Núcleo de Estudo e Pesquisa Roda Griô – GEAfro. Aquele momento foi mágico e muito importante para a realização desta pesquisa.

E, finalmente, destaco a importância desta pesquisa para o meu trabalho docente, em que terei a possibilidade de inserir, de forma sistemática, a discussão sobre o preconceito racial em muitas disciplinas ofertadas no curso de Pedagogia, como Didática, Seminário de Introdução à Pedagogia, Política Educacional e Organização da Educação Básica, Psicologia da Educação I e II, Teorias de Currículo, Prática Pedagógica, Gestão dos Processos Educativos e Prática em Gestão Escolar.

Devido ao caráter racista dos currículos das nossas instituições de ensino, os quais possuem uma visão monocultural e silenciam sobre a questão racial em nossa sociedade, devem ser analisados com rigor os planos de ensino para descobrir as possibilidades de

inserção da discussão sobre o preconceito racial, que é uma forma de violência muito presente em nossa sociedade e não pode deixar de ser abordado nos cursos de formação de professores que se propõem a ser agentes de transformação social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam; RUA, Maria das Graças. **Violências nas escolas**. Brasília: UNESCO, Rede Pitágoras, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundação Ford, CONSED, UNDIME, 2003.

ABREU, Antônia Regina dos Santos. **Relações sociais em uma escola pública municipal de Altos, Piauí**: um estudo das realidades de alunas/os afrodescendentes e as professoras. 2014. 184f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2014.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. 28 abr. 2011. Disponível em: <<http://napontasodedos.wordpress.com/2011/04/28/o-perigo-de-uma-historia-unica/>>. Acesso em: 12 set. 2012.

ALTBACH, Philip. G. Education and neo-colonialism. **Teachers College Record**, v. 72, n. 4, p. 543-558, 1971.

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos Ideológicos de Estado**. 11. Reimpressão. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1985.

ANDERSON, Lee F.A Rational for Global Education In: _____. **Global education: From Thought to Action** ASCD Yearbook. Alexandria: ASCD. 1990. p. 13- 34.

ANTUNES, Caio. **A educação em Mézaros**: trabalho, alienação e emancipação. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e do Brasil. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

AROUCA É CHAMADO DE 'MACACO' APÓS GOLEADA DO SANTOS: 'BOM NEM OUVIR'. Disponível em: <http://www.globoesporte.globo.com/sp/santos-e-regiao/futebol/times/santos/noticia/2014/03/arouca-e-chamado-de-macaco-apos-goleada-do-santos-bom-nem-ouvir.html>. Acesso em: 31 de mai. 2016.

ARRUDA, José Jobson de Arruda.; PILETTI, Nélon. **Toda a História**: História Geral e do Brasil. 11. ed. São Paulo, SP: Ática, 2001..

BANKS, James; Cherry A. McGee Banks. **Multicultural Education**: Issues and Perspectives. Boston: Allynand Bacon, 1990.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BERGER, Peter Ludwig. **Perspectivas sociológicas**: uma visão humanista. Petrópolis: Vozes, 1986.

BERTAUX, Daniel. **Narrativas de vida**: a pesquisa e seus métodos. Rio Grande do Norte: EdUFRN, 2010.

BOAKARI, Francis Musa.Ifaradá – Construindo uma identidade libertadora. In: LIMA, Solimar. (Org.). **Sertão Negro**: escravidão e africanidades no Piauí. Rio de Janeiro: Booklink; Teresina: Matizes, 2008.

_____. Mulheres afrodescendentes de sucesso: confrontando as discriminações brasileiras. Seminário Internacional Fazendo Gênero 9: diásporas, diversidades, deslocamentos. **Anais**. Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, 2010.

_____. Necessidade do milênio: uma escola sem exclusões. **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, v. , n. 9, p. 19-33, 2003.

_____. O professor: Pesquisando um profissional sem “identidade”? **Linguagens, educação e sociedade**, Teresina, v. , n. 2, p. 71-89, 1997.

_____. Uma pedagogia interétnica para a educação brasileira: para não dizer que eu não tive sonhos realizáveis. **Linguagem, educação e sociedade**, Teresina, v. , n. 4, p. 98-120, 1999.

_____; SILVA, E.D. Sucesso da mulher afrodescendente. **O Dia**. Teresina – Piauí, p. 6, 08 mar. 20011.

BOGDAN, Roberto C; BIKLEN, SariKnoop. **Investigação Qualitativa em Educação**:uma introdução à teoria dos métodos.Porto: Porto Editora LDA, 1994.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A Reprodução**:elementos para um a teoria de ensino. 4. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**.Brasília: Mec-SECAD/SEPPPIR/INEP, 2004.

_____.Palácio do Planalto.Presidência da República. Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 24 de fevereiro de 2016.

_____; _____. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 24 fev. 2016.

_____. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Temas Transversais, Terceiro e quarto ciclos: Apresentação dos Temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998. 436 p.

BURKE, Peter. Abertura: A nova história, seu passado e seu futuro. In: _____. (Org.). **A escrita da história**: novas perspectivas. Tradução de: Magda Lopes. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista, 1992. p. 7-37.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Papel da didática na formação de educadores. In: _____. (Org.). **A didática em questão**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 1983.

CARNOY, M. **Education As Cultural Imperialism**. New York: McKay, 1974.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CASTRO, Mary Garcia; ABRAMOVAY, Miriam. **Relações raciais na escola**: reprodução de desigualdades em nome da igualdade. Brasília: INEP, Observatório de Violência nas Escolas, 2006.

CATANI, Afrânio Mendes. **O que é capitalismo**. 32. ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

CECCON, Claudius; OLIVEIRA, Miguel Darcy de; OLIVEIRA, Rosiska Darcy de. **A vida na escola e a escola da vida**. 39. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

COELHO, Raimunda Ferreira Gomes; BOAKARI, Francis Musa. Por que afrodescendente? E não negro, pardo ou preto? In: CONGRESSO SOBRE GÊNERO, EDUCAÇÃO E AFRODESCENDÊNCIA: conquistas, experiências e desafios, 1, 2013. **Anais...** Teresina: CCE /UFPI, 2013. 1 CD-ROM.

CUCHE, Denys. **A noção de Cultura nas Ciências Sociais**. 2. ed. Bauru: EDUSC, 2002. p. 175-203. Tradução de: Viviane Ribeiro.

CUNHA JÚNIOR, Henrique. Africanidades brasileiras e pedagogias interétnicas. **Revista Gibále**, Aracajun n. 2, p. 16-19, 1996.

_____. Nós, Afrodescendentes: História africana e afrodescendente na cultura brasileira. In: ROMÃO, Jeruse (Org.). **História da educação do negro e outras histórias**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005, p. 249-273.

DECLARAÇÃO DE DURBAN. 2001. Disponível em: <<https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%Aancia.pdf>>. Acesso em: 17 nov. 2015.

ESTEBAN, María Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação**: fundamentos e tradições. Porto Alegre: AMGH, 2010, p. 145-191.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008. Tradução de: Renato da Silveira.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Mini Aurélio Escolar**. Rio de Janeiro. Editora nova fronteira. 1999.

FERREIRA, Ricardo Franklin. **Afrodescendente – Identidade em Construção**. Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

FORTES, Ana Carolina Magalhães. **A escola e a educação não escolar**: experiências da mulher lésbica afrodescendente. 2013. 148f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. 288p. Tradução de: Raquel Ramalhete

FREDERICK, Alfred D. **Currículo e Contexto Sócio-Cultural**. Modelos e Sugestões Para a Pesquisa Curricular. São Paulo; New York: Mc Graw-Hill, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

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

_____. **Pedagogia do oprimido**. 15ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande e senzala**. 41. ed. Rio de Janeiro: Record, 2000.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira. **Território Plural**: a pesquisa em História da educação. São Paulo: Ática, 2010.

GALVÃO, Cecília. Narrativas em educação. **Ciência e Educação**, v. 11, n. 2, p. 327-345, 2005.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade Fragmentada**: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira – 1993-2005. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. 111p.

GIACOMINI, Sônia Maria. **Aprendendo a ser mulata**: um estudo sobre a identidade da mulata profissional. Entre a virtude e o pecado. São Paulo: Rosa dos tempos, 1992. p. 213-245.

GOMES, Nilma Lino. **A mulher negra que vi de perto**. 2. ed. Belo Horizonte: Mazza edições, 1995.

GUSMÃO, Maria Neusa Mendes de. Os desafios da diversidade na escola. In: _____. (Org.). **Diversidade, cultura e educação**: olhares cruzados. São Paulo: Biruta, 2003. p. 83-104

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

HOLANDA, Maria Auxiliadora de Paula Gonçalves. **Tornar-se negro**: Trajetória de vida de professores universitários no Ceará. 2009. 211f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

IZQUIERDO, Iván. **Memória**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

LARROSA, J. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de educação**, n. 19, jan/abr. 2002. p. 20-28

LOPES, Nei. **O racismo explicado aos meus filhos**. Rio de Janeiro: AGIR, 2007.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. In: CANDAU, Vera Maria (org.). **A Didática em questão**. 20ª ed. Petrópolis : Vozes. 2001 p. 25-34

LUFT, Celso Pedro. **Minidicionário LUFT**. 21. ed. São Paulo: Ática, 2005.

LUZ, Narcimária Correia do Patrocínio. É preciso africanizar a universidade. In: MENEZES, Jaci Maria Ferraz; SANTANA, Elizabete Conceição; AQUINO, Maria do Sacramento (Org.). **Educação, região e territórios: formas de inclusão e exclusão**. Salvador: EDUFBA, 2013. p. 173-199.

MACHADO, Ana Maria. **Menina bonita do laço de fita**. 9. ed. São Paulo: Ática, 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de Pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2011.

MARTINS, Luciênia Pinheiro. **A resiliência de mulheres afrodescendentes de sucesso educacional**. Curitiba: Appris, 2013.

MONTEIRO, Joaquim. **Dê gaitada a Folote com o Piauiês2**:a peleja. Teresina: O Autor, 2015.

MONTEIRO, Rosana Batista. **LICENCIATURAS**. In: Ministério da educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**: Brasília: SECAD, 2006, p. 119-129.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro : Lamparina, 2008.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. Série Fundamentos. São Paulo: Ática, 1988.

NUNES, Ranchimit Batista. **Educação, gênero e afrodescendência**:a educação escolar e a organização de mulheres quilombolas em Brejão dos Alpins. 2013. 166f. Dissertação (Mestrado em educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2013.

PASSEGGI, Maria da Conceição. A pesquisa (auto) biográfica em educação: princípios epistemológicos, eixos e direcionamentos da investigação científica. In: VASCONCELOS, Fátima; ATEM; Érica (Org.). **Alteridade e o outro como problema**. Fortaleza: Expressão gráfica, 2011. p. 13-39.

PILETTI, Claudino. **Didática geral**. 16. ed. São Paulo: Ática, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.) **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2009, p. 15-32.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa Social: Métodos e Técnicas**. Colaboradores: José Augusto de Souza Peres et al. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2012. 14. Reimpressão.

ROCHA, Everardo. **O que é etnocentrismo**. São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção Primeiros Passos).

SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (Org.). **Epistemologias do Sul**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, Gislene Aparecida (Org.); MALAQUIAS, Rosângela. **Cabelo bom. Cabelo ruim!** Coleção Percepções da Diferença. Negros e Brancos na Escola. v. 4. São Paulo: Ministério da Educação, 2007.

SCHWARCZ, Lilia Moritz, **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

_____. **Nem preto, nem branco. Muito pelo contrário: cor e raça na sociedade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, Elisete Dias da. **Povo bom da Cancela – identidade e afrodescendência: o que a escola tem com isso?** 2012. 133f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2012.

SILVA, Francilene Britoda. **Arte Afrodescendente a partir de três olhares de educadoras em Teresina**. 2011. 142f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2011.

STEBAN, María Paz Sandín. **Pesquisa qualitativa em educação: fundamentos e tradições**. Porto Alegre: AMG, 2010. p. 145-191.

TAVARES, Júlio César de Sousa; FREITAS, Ricardo Oliveira de. **Mídia e Racismos: colonialidade e resquícios do colonialismo**. In: MANDARINO, Ana Cristina de Sousa; GOMBERG, Estélio (Org.). **Racismos: Olhares Plurais**. Salvador: EDUFBA, 2010. p. 127-204.

TOMAZI, Néelson Dacio. **Sociologia da Educação**. São Paulo: Atual, 1997.

UNESCO. **Meeting of Senior Officials of the 25 Least Developed Countries** (Final Report). Paris: UNESCO Press, 1979.

VALVERDE, Danielle Oliveira; ABRAMOVAY, Miriam (Coord.). **Cotidiano das escolas: entre violências**. Brasília: UNESCO, Observatório de Violências nas Escolas, Ministério da Educação, 2005.

APÊNDICES

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
 UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
 CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
 PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
 CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Caro professor, você está sendo convidado para participar de uma pesquisa, como voluntário. Você precisa definir se aceita participar ou não. Por favor, não se apresse em tomar a decisão. Antes de concordar em participar da realização desta pesquisa e conhecer os instrumentos de coleta de dados, é importante que você compreenda as informações e instruções contidas neste documento. Leia cuidadosamente o que se segue e pergunte ao responsável pelo estudo sobre qualquer dúvida que tiver. Este estudo está sendo conduzido pelo mestrando Cláudio José Araújo Silva, sob a orientação do Professor Ph.D. Francis Musa Boakari. Após ser esclarecido sobre as informações a seguir, no caso de aceitar fazer parte da pesquisa, assine este documento, que está em duas vias. Uma delas é sua e a outra é do pesquisador responsável. Em caso de recusa não terá nenhuma forma de penalização contra você.

1. ESCLARECIMENTOS SOBRE A PESQUISA:

Título do Projeto: Experiências de racismo vivenciadas por professores afrodescendentes.

Pesquisadora Responsável: Prof^o Ph.D. Francis Musa Boakari

Outro(a) Pesquisador(a): Cláudio José Araújo Silva

Endereço: Universidade Federal do Piauí, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação - Bairro Ininga - CEP: 64.049-550 - Teresina – PI

Telefone para contato (inclusive a cobrar): (99) 98144-3592

2. DESCRIÇÃO DA PESQUISA

Este projeto propõe a realização de uma pesquisa de abordagem qualitativa a ser realizada com professores que se considerem afrodescendentes e que já tenham concluído sua formação inicial, sejam concursados e estejam desenvolvendo regularmente a docência. Durante o desenvolvimento desta pesquisa o objetivo é analisar as experiências de racismo vivenciadas por professores afrodescendentes e nesta perspectiva: identificar as experiências de racismo na família; analisar as vivências de racismo durante o ensino fundamental, médio e superior; investigar o racismo no trabalho docente.

Ponderando nossa aspiração, precisamos contar com a sua colaboração no processo de pesquisa. Sua contribuição ocorrerá por meio de entrevista estruturada ocasião esta onde recolheremos informações sobre suas experiências de racismo vivenciadas na família, no ensino fundamental, médio, superior e no seu trabalho docente. Os dados construídos na entrevista estruturada serão gravados em áudio e, posteriormente, transcritos, analisados e interpretados.

No que diz respeito aos benefícios, a pesquisa contribuirá para reflexões e discussões sobre o racismo em nossa sociedade, sobretudo na área educacional onde ele continua prejudicando a autoestima, a aprendizagem dos alunos afrodescendentes e ocultando os valores da cultura africana.

3. ADESÃO VOLUNTÁRIA

A adesão a essa pesquisa é voluntária. Você pode desobrigar-se de responder a qualquer questionamento que possa causar-lhe algum constrangimento. Está garantido o direito de retirar seu consentimento em qualquer etapa da pesquisa, sem submetê-lo a qualquer penalidade.

4. GARANTIA DE SIGILO

Caso concorde em participar da pesquisa, garantimos total sigilo referente a seu nome e identidade. A menos que requerido por lei ou por sua solicitação, somente o pesquisador, a equipe do estudo, Comitê de Ética independente e inspetores de agências regulamentadoras do governo (quando necessário) terão acesso a suas informações para verificar a validade do estudo.

Eu, _____,
RG nº _____, concordo em participar livremente da referida pesquisa, como sujeito participante. Fui satisfatoriamente informado a respeito das informações que li ou que foram lidas para mim. Os propósitos do estudo, foram expostos de forma clara e esclarecedora, os procedimentos a serem realizados, seus possíveis desconfortos e riscos, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos. Percebo que poderei afastar-me a algum momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.

Assinatura

TESTEMUNHAS

Presenciamos a solicitação de consentimento, esclarecimento sobre a pesquisa e aceite do/a participante em colaborar com o estudo.

Nome: _____ RG: _____

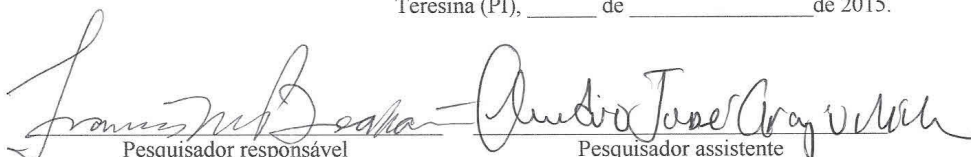
Assinatura: _____

Nome: _____ RG: _____

Assinatura: _____

Declaramos que obtivemos de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido destes sujeitos ou representante legal para a participação neste estudo.

Teresina (PI), _____ de _____ de 2015.



Pesquisador responsável
Francis Musa Boakari
CPF: 344.096.961-49

Pesquisador assistente
Cláudio José Araújo Silva
CPF: 226.664.863-20

Observações complementares

Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética ou qualquer outro aspecto da pesquisa, entre em contato: Comitê de Ética em Pesquisa – UFPI – Campus Universitário Ministro Petrônio Portella - Bairro Ininga – Teresina – PI.
Centro de Convivência L09 e 10 - CEP: 64.049-550 - Teresina - PI
Tel.: (86) 3215-5734 - Email: cep.ufpi@ufpi.edu.br web: www.ufpi.br/cep

APÊNDICE B – TERMO DE CONSENTIMENTO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA



GOVER DO ESTADO DO PIAUÍ
SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO E CULTURA
UNIDADE ESCOLAR PROF. JOSÉ AMÁVEL

DECLARAÇÃO

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pelo mestrando **CLÁUDIO JOSÉ ARAÚJO SILVA**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do professor Dr. Francis Musa Boakari, com o objetivo geral de analisar as experiências de racismo vivenciadas por professores afro descendentes. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o mestrando tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina (PI), 13 de abril de 2015

Rosângela Mourão Veras
Diretora
Port. GSE Nº 0258/2014
CPF: 338.357.643-40



ESTADO DO PIAUÍ
PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA – PMT
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO – SEMEC
ESCOLA MUNICIPAL PROF. JOSE CAMILO DA SILVEIRA FILHO

DECLARAÇÃO

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pelo mestrando **CLÁUDIO JOSÉ ARAÚJO SILVA**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do professor Dr. Francis Musa Boakari, com o objetivo geral de analisar as experiências de racismo vivenciadas por professores afro descendentes. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o mestrando tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina (PI), 13 de abril de 2015



Renato José Rodrigues da Silva
Diretor - A/P/SEMEC nº 0554/2015
E. M. PROFº CAMILO FILHO



GOVERNO DO ESTADO DO PIAUÍ
UNIVERSIDADE ESTADUAL DO PIAUÍ – UESPI
CAMPUS CLÓVIS MOURA – CCM



DECLARAÇÃO

Tenho pleno conhecimento da pesquisa que será realizada pelo mestrando **CLÁUDIO JOSÉ ARAÚJO SILVA**, aluno do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí, sob a orientação do professor Dr. Francis Musa Boakari, com o objetivo geral de analisar as experiências de racismo vivenciadas por professores afro descendentes. Ciente disso, declaro para os devidos fins que se fizerem necessários que o mestrando tem **AUTORIZAÇÃO CONCEDIDA** para realizar a referida pesquisa nesta instituição, tendo nosso apoio nos termos necessários.

Teresina (PI), 13 de abril de 2015

Prof.^o Renê Paulo de Aguiar
Diretor do Campus "Clóvis Moura"
Portaria nº 036/2012
Município nº 1.8877-9

APÊNDICE C – DECLARAÇÃO DOS PESQUISADORES



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



DECLARAÇÕES DO(S) PESQUISADOR(ES)

Ao Comitê de Ética em Pesquisa - CEP

Universidade Federal do Piauí

Eu (nós), Francis Musa Boakari e Cláudio José Araújo Silva, pesquisador(es) responsável(is) pela pesquisa intitulada “Experiências de racismo vivenciadas por professores afrodescendentes”, declaro (amos) que:

- Assumo (imos) o compromisso de cumprir os Termos da Resolução nº 466, de 12 de Dezembro de 2012, do Conselho Nacional de Saúde, do Ministério da Saúde e demais resoluções complementares à mesma (240/97, 251/97, 292/99, 304/2000 e 340/2004).
- Assumo (imos) o compromisso de zelar pela privacidade e pelo sigilo das informações, que serão obtidas e utilizadas para o desenvolvimento da pesquisa;
- Os materiais e as informações obtidas no desenvolvimento deste trabalho serão utilizados apenas para se atingir o(s) objetivo(s) previsto(s) nesta pesquisa e não serão utilizados para outras pesquisas sem o devido consentimento dos voluntários;
- Os materiais e os dados obtidos ao final da pesquisa serão arquivados sob a responsabilidade do Ph.D. Francis Musa Boakari, orientador do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFPI; que também será responsável pelo descarte dos materiais e dados, caso os mesmos não sejam estocados ao final da pesquisa.
- Não há qualquer acordo restritivo à divulgação pública dos resultados;
- Os resultados da pesquisa serão tornados públicos através de publicações em periódicos científicos e/ou em encontros científicos, quer sejam favoráveis ou não, respeitando-se sempre a privacidade e os direitos individuais dos sujeitos da pesquisa;
- O CEP-UFPI será comunicado da suspensão ou do encerramento da pesquisa por meio de relatório apresentado anualmente ou na ocasião da suspensão ou do encerramento da pesquisa com a devida justificativa;
- O CEP-UFPI será imediatamente comunicado se ocorrerem efeitos adversos resultantes desta pesquisa com o voluntário;
- Esta pesquisa ainda não foi total ou parcialmente realizada.

Teresina (PI), 06 de abril de 2015.

Pesquisador responsável
Francis Musa Boakari
CPF: 344.096.961-49

Pesquisador assistente
Cláudio José Araújo Silva
CPF: 226.664.863-20

APÊNDICE D – TERMO DE CONFIDENCIALIDADE



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PIAUÍ
CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO PROF. MARIANO DA SILVA NETO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGEd
CURSO DE MESTRADO EM EDUCAÇÃO



TERMO DE CONFIDENCIALIDADE

Título do projeto: Experiências de racismo vivenciadas por professores afrodescendentes

Pesquisador/a responsável: Prof^o Ph.D. Francis Musa Boakari

Instituição/Departamento: UFPI / PPGEd

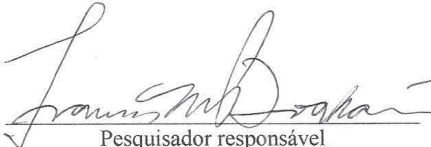
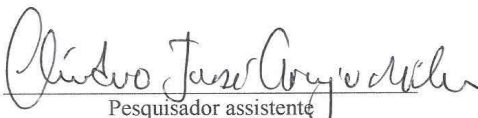
Telefone para contato: (86) 9427-6647 / (99) 98144-3592

Outro/a pesquisador/a: Cláudio José Araújo Silva

Local da coleta de dados: A combinar com os entrevistados

Os pesquisadores do presente projeto asseguram preservar a privacidade dos participantes cujos dados serão construídos a partir de entrevista estruturada. Acordam, igualmente, que estas informações serão utilizadas única e excepcionalmente para desenvolvimento do presente projeto. As informações somente poderão ser divulgadas de forma anônima e serão mantidas no PPGEd/UFPI por um período de 12 meses sob a responsabilidade do Sr. Francis Musa Boakari. Asseguram ainda, que após este período, os dados serão destruídos.

Teresina (PI), 06 de abril de 2015.

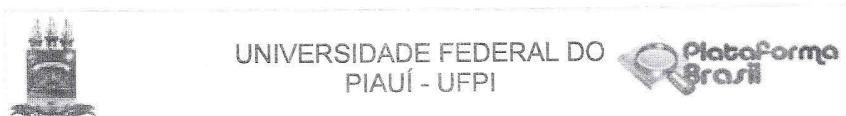
 Pesquisador responsável Francis Musa Boakari CPF: 344.096.961-49	 Pesquisador assistente Cláudio José Araújo Silva CPF: 226.664.863-20
---	--

APÊNDICE E – ROTEIRO DA ENTREVISTA

1. Na sua concepção, como o racismo se manifesta no cotidiano, sobretudo no meio educacional?
2. Sob seu ponto de vista, por que ainda ocorrem atitudes racistas em nossa sociedade?
3. De modo geral, você já se sentiu discriminado por causa da sua cor/etnia? Se sim, pode relatar alguns casos?
4. Em sua opinião, o que leva alguém a cometer racismo?
5. Como sua família se posiciona em relação às questões raciais?
6. Você já foi discriminado, rejeitado ou constrangido em sua família por conta da sua cor/etnia? Se sim, você poderia comentar alguns casos?
7. No seu trabalho docente, você já teve a oportunidade de discutir, trabalhar sobre racismo, preconceito racial? Como?
8. Nos lugares que já trabalhou como professor, as instituições desenvolveram atividades como gincanas, palestras ou projetos envolvendo a temática do preconceito racial? Se sim, comente sobre estas atividades.
9. No seu processo de escolarização, você se lembra de ter sofrido racismo de alguma forma? Poderia comentar alguns casos?
10. No seu modo de ver, como o estado pode contribuir na área educacional no combate ao racismo? Conhece alguma política afirmativa com objetivo de combater o racismo no meio educacional? Poderia comentar sobre alguma dessas políticas?
11. Em nível pessoal, quais atitudes/ações você acredita que possam ser desenvolvidas no sentido de se refletir buscando superar a questão do racismo?

ANEXOS

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EXPERIÊNCIAS DE RACISMO VIVENCIADAS POR PROFESSORES AFRODESCENDENTES

Pesquisador: Francis Musa Boakari

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 46227715.8.0000.5214

Instituição Proponente: Universidade Federal do Piauí - UFPI

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.132.008

Data da Relatoria: 30/06/2015

Apresentação do Projeto:

O projeto apresenta uma proposta de pesquisa de doutoramento, intitulada: EXPERIÊNCIAS DE RACISMO VIVENCIADAS POR PROFESSORES AFRODESCENDENTES. Justifica a relevância do estudo por acreditarmos na importância do estudo desta temática por ela representar mais uma forma de promover a democracia e a garantia dos direitos humanos daqueles que são quantidade expressiva no nosso corpo social e foram responsáveis pela construção do nosso país.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Analisar as experiências de racismo vivenciadas por professores afrodescendentes.

Objetivo Secundário:

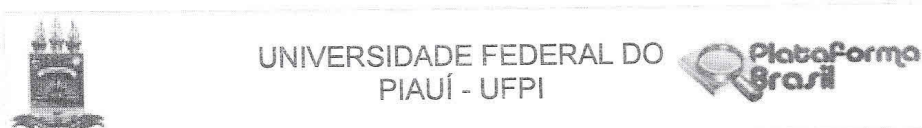
Caracterizar as concepções de racismo de professores afrodescendentes;- Identificar as experiências de racismo vivenciadas na família;- Investigar as experiências de racismo vivenciadas na educação básica e no ensino superior;- Caracterizar as experiências racistas no trabalho docente.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa ocorrerá em local reservado, tranquilo onde possa ser garantida a integridade física do

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **Município:** TERESINA **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Telefone:** (88)3237-2332 **Fax:** (88)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br



Continuação do Parecer: 1.132.008

entrevistado. As questões levantadas buscarão não colocar em risco o equilíbrio emocional do entrevistado, mas nos comprometemos em colaborar para resolver qualquer tipo de problema que venha a ocorrer com o sujeito da pesquisa em função do processo de coleta de informações.

Benefícios:

Contribuição para a reflexão sobre a questão racial em nossa sociedade

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Caracterizar-se-á como uma pesquisa de abordagem quantitativa baseada na descrição, tendo como lócus instituições de ensino pública ou particular. O universo populacional será constituído por professores afrodescendentes. Dentre esse universo serão selecionados três professores. Define como critérios de inclusão serem professores que se considerem afrodescendentes, já tenham concluído sua formação inicial e estejam desenvolvendo regularmente sua docência. Os dados serão coletados por meio de entrevistas, categorizados segundo Bardim (2011) e interpretados a luz da análise do conteúdo.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

A proposta apresenta os componentes básicos exigidos por uma pesquisa acadêmica, referencial teórico que dará sustentação ao estudo, bem como os aspectos éticos do estudo, cronograma e orçamento afirmando ser financiada com recursos próprios. Os objetivos estão coerentes com a proposta de estudo. O coordenador é docente da UFPI com experiência na temática evidenciada e se compromete cumprir os termos da Resolução CNS nº 466/12 - e zelar pela privacidade e confidencialidade dos dados.

Recomendações:

Recomendamos para as próximas inserções de projeto na Plataforma Brasil que o TCLE seja inserido sem a assinatura do pesquisador visto tratar-se somente de uma minuta.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto apto para ser desenvolvido.

Situação do Parecer:

Aprovado

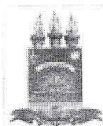
Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Sr.(a) Pesquisador(a),

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
 Bairro: Ininga CEP: 64.049-550
 UF: PI Município: TERESINA
 Telefone: (86)3237-2332 Fax: (86)3237-2332 E-mail: cep.ufpi@ufpi.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
PIAÚI - UFPI



Continuação do Parecer: 1.132.008

em cumprimento ao previsto na Resolução 466/12, o CEP-UFPI aguarda o envio dos relatórios parciais e final da pesquisa, elaborados pelo pesquisador, bem como informações sobre sua eventual interrupção e sobre ocorrência de eventos adversos.

Ainda, para assegurar o direito do participante e preservar o pesquisador, revela-se importante alertar que o TCLE e o Termo de Assentimento deverão ser rubricados em todas as suas folhas, tanto pelo participante quanto pelo(s) pesquisador(es), devendo ser assinados na última folha.

TERESINA, 30 de Junho de 2015

Assinado por:
Adrianna de Alencar Setubal Santos
(Coordenador)

Profa. Adrianna de Alencar Setubal Santos
Coordenadora CEP-UFPI
Portaria Propeq N° 16/2014

Endereço: Campus Universitário Ministro Petronio Portella - Pró-Reitoria de Pesquisa
Bairro: Ininga **CEP:** 64.049-550
UF: PI **Município:** TERESINA
Telefone: (86)3237-2332 **Fax:** (86)3237-2332 **E-mail:** cep.ufpi@ufpi.edu.br

ANEXO B – DECRETO N. 9.550 DE 21 DE AGOSTO DE 2009

DOM - Teresina - Ano 2009 - nº 1.297

Sexta-feira, 28 de agosto de 2009

3

totalmente edificado, não poderá ser objeto de alienação, no todo ou em parte, sem que haja transcorrido o prazo de 10 (dez) anos, e sem que a Prefeitura de Teresina manifeste o seu interesse na reversão, exceto nos casos previstos na Lei nº 2.528/1997.

Art. 3º Nos termos da Lei nº 3.865/2009, a empresa deverá preencher o seu quadro funcional com no mínimo 2% (dois por cento) de profissionais na faixa etária de até 22 (vinte e dois) anos de idade, desde que estejam qualificados para a função.

Parágrafo único. Os profissionais contratados sob a égide da Lei deverão comprovar residência no município de Teresina.

Art. 4º Não havendo comprovação do disposto no art. 3º, a empresa perderá os benefícios e incentivos concedidos pela Lei nº 2.528/1997.

Art. 5º A empresa beneficiada deverá manter os registros fiscais e contábeis atualizados, de modo a viabilizar o acompanhamento econômico-financeiro do empreendimento, nos termos da Lei nº 2.528/1997.

Art. 6º A inobservância do disposto no art. 5º caracteriza a utilização indevida dos incentivos fiscais, hipótese em que os tributos serão exigidos integralmente, atualizados monetariamente com os acréscimos legais pertinentes, de acordo com a legislação vigente, além da perda do benefício.

Art. 7º A autorização objeto deste Decreto não gera direito adquirido, podendo ser revista e revogada, nos termos dos arts. 18 e 19 da Lei nº 2.528/1997, quando comprovado que a empresa:

I - incorreu em infração dolosa, com simulação, fraude ou conluio, respondendo, inclusive, os responsáveis, criminalmente, na forma da lei;

II - usufruiu indevidamente dos incentivos fiscais, hipótese em que os tributos tornam-se devidos, nos termos do artigo anterior.

Art. 8º Excluindo-se os tributos objeto deste Decreto, aplicam-se à empresa as demais normas tributárias vigentes.

Art. 9º A empresa contemplada neste Decreto deverá exibir na frente do estabelecimento placa alusiva aos incentivos, medindo, no mínimo, 1m² (um metro quadrado), com a seguinte inscrição: "A PREFEITURA MUNICIPAL DE TERESINA PARTICIPA DESTA EMPREENHIMENTO COM OS INCENTIVOS FISCAIS DA LEI Nº 2.528/1997."

Art. 10. A concessão de qualquer benefício ou incentivo, inclusive os previstos no art. 9º, da Lei nº 2.528/1997, deverá ser precedida de ampla avaliação pelo Conselho Municipal de Desenvolvimento Econômico - CONTEDE.

Art. 11. Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 12. Ficam revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 14 de agosto de 2009.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO
Prefeito de Teresina
CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
Secretário Municipal de Governo
VANESSA MACHADO NEIVA
Secretária Municipal de Desenvolvimento Econômico e Turismo

DECRETO Nº 9.545, DE 17 DE AGOSTO DE 2009.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí, no uso de sua competência privativa fixada no inciso XXV, do art. 71, da Lei Orgânica do Município; com base, em especial, nos arts. 16, 17 e 25, da Lei nº 3.208, de 31 de julho de 2003 (com alterações posteriores, em especial pela Lei nº 3.297, de 2 de abril de 2004); na Lei Complementar nº 2.959, de 26.12.2000 (com alterações posteriores, em especial pela Lei Complementar nº 3.835, de 24.12.2008); e tendo em vista o

disposto no Ofício nº 0143/2009 – CMDCAT, de 21.07.2009, Ofício nº 942/2009 – GS/SEMTCAS, de 04.08.2009, na Portaria nº 189/2009 e no Processo nº 042-2908/2009, de 05.08.2009, resolve:

DESIGNAR

DIMAS LEANDRO BATISTA (Conselheiro Suplente) para responder pelo cargo de Membro do 3º Conselho Tutelar dos Direitos da Criança e do Adolescente de Teresina, durante as férias do titular do cargo Raimundo dos Santos Júnior – no período de 03.08.2009 a 01.09.2009 –, retroagindo os efeitos deste Decreto a 03.08.2009.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 17 de agosto de 2009.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO
Prefeito de Teresina
CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
Secretário Municipal de Governo

DECRETO Nº 9.550, DE 21 DE AGOSTO DE 2009.

Dá denominação a logradouros públicos de Teresina na forma que especifica.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí, no uso das atribuições legais previstas no art. 71, XXV, da Lei Orgânica do Município.

DECRETA:

Art. 1º Os logradouros públicos de Teresina, constantes do Anexo Único integrante do presente Decreto, passam a ter as denominações e localizações ali mencionadas.

Art. 2º As características técnicas dos logradouros referidos neste Decreto são aquelas constantes do cadastro mantido pela Secretaria Municipal de Planejamento e Coordenação - SEMPLAN.

Art. 3º Este Decreto entra em vigor na data de sua publicação.

Art. 4º Ficam revogadas as disposições em contrário.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 21 de agosto de 2009.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO
Prefeito de Teresina

ANEXO ÚNICO			
DECRETO Nº 9.550 DE 21 DE AGOSTO DE 2009			
NOME	LOCALIZAÇÃO	BAIRRO	ZONA
RUA ALJUISIO PACÍFICO	Atual Rua 24 do Loteamento Governador Parque Mão Santa, com início na Rua Fotógrafo Otinel Ferraz do mesmo Loteamento, estendendo-se até a sua final e encontrando-se com a Rua Poeta Wilson Santos, do Loteamento Planalto Uruguaí.	Vale Quem Tem	Leste
RUA ANA MARIA DE JESUS	Rua com início no Centro do Povoado Santa Teresa, prolongando-se até a Mata Velha, no Povoado Santa Teresa.	Zona Rural	Leste
RUA AURORA BASTILIO SOARES	Atual Rua 03 do Residencial Novo Mundo, com início no Bairro Cuzes São Paulo e término na Rua Ataliba Soares.	São Sebastião	Sudeste
RUA CABO SEBASTIÃO ALVES	Atual Rua 25 do Loteamento Governador Parque Mão Santa, com início na Rua Fotógrafo Otinel Ferraz do mesmo Loteamento, estendendo-se até a sua final e encontrando-se com a Rua Poeta Wilson Santos, do Loteamento Planalto Uruguaí.	Vale Quem Tem	Leste
RUA COMERCIANTE BRANDÃO	Atual Rua 64 do Loteamento Parque Piauí, com início a Avenida Marechal Juracy Tabora e término na Avenida Waldir Sarmiento, paralela a Avenida Prefeito Wall Ferraz, margim da BR-316.	Parque Piauí	Sul
RUA COMERCIANTE ZECHICO	Atual Rua 26 do Loteamento Governador Parque Mão Santa, com início na Rua 09 do mesmo Loteamento, estendendo-se até a sua final e encontrando-se com a Rua Poeta Wilson Santos do Loteamento Planalto Uruguaí.	Vale Quem Tem	Leste
RUA CORONEL BONFIM	Atual Rua 06, com início na Avenida Perimetral 04 e término na Avenida Jornalista Ronaldo Michad, paralela a TR-150, no Loteamento Francisca Trindade I.	Cidade Industrial	Norib
RUA CORONEL EDISON MOURÃO	Atual Rua 27 do Loteamento Governador Parque Mão Santa, com início na Rua 09 do mesmo Loteamento, estendendo-se até a sua final e encontrando-se com a Rua Poeta Wilson Santos do Loteamento Planalto Uruguaí.	Vale Quem Tem	Leste
RUA FRANCISCO FREITAS	Atual Rua 04 (cod. 0487) do Loteamento Parque Sul, com início na Avenida Dr. Ailton Freitas (cod. 00044) e a continuação pela Colônia Sul 22, no Residencial Viamas Ver o Sol, até a Rua Dr. Arnaldo Siguel Amorim (cod. 0020).	Santo Antônio	Sul
RUA JORNALISTA MONTGOMERY HOLLANDA	Atual Rua 01, com início na Avenida Perimetral 04 e término na Avenida Jornalista Ronaldo Michad, paralela a TR-150, no Loteamento Francisca Trindade I.	Cidade Industrial	Norib
RUA JOÃO PEREIRA DA SILVA	Atual Rua 28 do Loteamento Governador Parque Mão Santa, com início na Rua 07 do mesmo Loteamento, estendendo-se até a sua final e encontrando-se com a Rua Poeta Wilson Santos, do Loteamento Planalto Uruguaí.	Vale Quem Tem	Leste

RUA JOSÉ RIBAMAR SANTOS	Atual Rua XVIII do Loteamento Parque Eldorado, com início na linha férrea e término na Rua Hílson Antônio Bora.	São João	Sudeste
RUA JUIZ JOSÉ ALVES DE PAULA	Atual Rua 02, com início na Avenida Perimetral 04 e término na Avenida Jornalista Ronaldo Michael, paralela a TR-150, no Loteamento Francisca Trindade I.	Cidade Industrial	Norte
RUA KAYQUE LAGES DE CARVALHO	Atual Rua 02 (cód. 01877) do Loteamento Tropical Park, com início na Avenida Maria Antonieta Burlamaqui e término na Avenida Zaquilha Freire.	Santa Lia	Leste
RUA LIVREIRO ANTONIO NOBRE	Atual Rua 03, com início na Avenida Perimetral 04 e término na Avenida Jornalista Ronaldo Michael, paralela a TR-150, no Loteamento Francisca Trindade I.	Cidade Industrial	Norte
RUA MAQUINISTA DODÓ	Atual Rua 05 do Loteamento Vassouras, com início na Rua Monte Verde e término na Rua 13.	Santa Maria da Codip	Norte
RUA MARIA DO BARRO	Atual 09 (cód. 02364) do Loteamento Progresso II, com início na Rua Des. Antero Santana (cód. 02005) e término na atual Rua IV (cód. 03184).	Peresescanga	Sudeste
RUA MARIA ESTER SOARES	Rua com início na Rua 13 e término na Rua 12, do Loteamento Residencial Frimiro Filho.	São Sebastião	Sudeste
RUA MÍDICA ANA MARCIA CLEMENTINO	Atual Rua 04, com início na Avenida Perimetral 04 e término na Avenida Jornalista Ronaldo Michael, paralela a TR-150, no Loteamento Francisca Trindade I.	Cidade Industrial	Norte
RUA PAULO CURY	Atual Rua 21 do Loteamento Governador Parque Mão Santa, com início na Avenida Prefeito Hugo Bastos do mesmo Loteamento, estendendo-se até a sua final e ancorando-se com a Rua Poeta Wilson Santos, do Lot. Planalto Uruguaí.	Vale Quem Tem	Leste
RUA PESCADOR PETRONILIO FERREIRA	Atual Rua 02 do Loteamento Vassouras, com início na Rua Monte Verde e término na Rua 13.	Santa Maria da Codip	Norte
RUA PROFESSOR DIMAS SANTANA	Atual Rua 05 (cód. 01878) do Loteamento Tropical Park, com início na Rua 04 (cód. 01928) e término na Rua 09 da Vila Pedro Clares.	Santa Lia	Leste
RUA PROFESSORA ELEUZINA CAMINHA	Atual Rua 09 do Loteamento Governador Parque Mão Santa, com início na Av. Francisco Brito Sousa, atravessando a Av. Prefeito Hugo Bastos, e término na Rua 29 do mesmo Loteamento.	Vale Quem Tem	Leste
RUA PROFESSORA JESUS ABREU	Atual Rua 03 do Loteamento Vassouras, com início na Rua Monte Verde e término na Rua 13.	Santa Maria da Codip	Norte
RUA PROFESSORA MARGARDA BANDEIRA MELO	Atual Rua 06 do Loteamento Tropical Park, com início na Rua 04 (cód. 01928) e término na Avenida Maria Antonieta Burlamaqui.	Santa Lia	Leste
RUA TALLINE TELES PINHEIRO	Atual Rua II do Loteamento Juná, com início na Rua Numbi e término na Rua III, paralela a Avenida Dr. Nicorin Barreto (sele pontes).	Vale Quem Tem	Leste
RUA TARCÍSIO LUCAS	Atual Rua 01 do Residencial Sol Nascente, com início na Linha Férra (cód. 00244) e término na Avenida Noé Mencias (cód. 0318).	Colorado	Sudeste
RUA TÉCNICO JOÃO MORMAÇO	Atual Rua 05, com início na Avenida Perimetral 04 e término na Avenida Jornalista Ronaldo Michael, paralela a TR-150, no Loteamento Francisca Trindade I.	Cidade Industrial	Norte
RUA TELEGRAFISTA EDISON SANSÃO AVENIDA DEPUTADO MUSA DEMES	Atual Rua 04 do Loteamento Vassouras, com início na Rua Monte Verde e término na Rua 13. Atual Avenida Principal 01, com início na Avenida Dr. Gerardo Vasconcelos e término na Avenida Dr. Gerardo Barzalar, do Loteamento Planalto Uruguaí.	Santa Maria da Codip Vale Quem Tem	Norte Leste
AVENIDA JOÃO CIRILO	Atual estrada vicinal do Povoado Boa Hora, com início na série nascente, partindo da caixa d'água, prolongando-se na sua extensão pelo lado direito da Igreja, com término na praça do Sítio Maranhão ou Comercial "O Leão".	Povoado Boa Hora	Norte
AVENIDA PUBLICITÁRIO RENATO CASTELO BRANCO	Atual Avenida 03 do Loteamento Parque Sul, com início na Avenida Dr. Arton Freitas (cód. 00044) e término na Rua Dr. Manoel Ayras Neto (cód. 01157).	Santo Antônio	Sul
AVENIDA WILSON MARTINS FILHO	Atual Avenida Perimetral com início na TR-150 e término na Avenida Perimetral 02, paralela a Avenida Jornalista Ronaldo Michael, no Loteamento Francisca Trindade I.	Cidade Industrial	Norte
PRAÇA MAESTRO LUIZ SANTOS	Porção da Área nº 3, entre as Ruas 19 e 20 e Coelora Sul-22, com área de 1.212,36m², no Residencial Vários Veros Sul.	Santo Antônio	Sul

DECRETO Nº 9.551, DE 21 DE AGOSTO DE 2009.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí, no uso de sua competência privativa fixada no inciso XXV, do art. 71, da Lei Orgânica do Município, e considerando o disposto no Decreto nº 6.374, de 16.05.2005 (com atualizações posteriores), no Decreto nº 6.453, de 08.08.2005 (com alterações posteriores), no Decreto nº 9.251, de 27.02.2009, e em atenção ao Ofício nº 344/2009/GAB-SDU-LESTE, de 14.08.2009, resolve

EXONERAR,

a pedido, JUSCELINO DO REGO SOUSA do cargo de membro (Técnico de Nível Médio I – SDU-Leste), do Grupo Especial de Trabalho Técnico e Social do Projeto Morar Melhor, no âmbito do Município de Teresina, tendo este Decreto efeitos retroativos a 03.07.2009.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 21 de agosto de 2009.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO
Prefeito de Teresina
CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
Secretário Municipal de Governo

DECRETO Nº 9.553, DE 21 DE AGOSTO DE 2009.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 71, XXV, da Lei Orgânica do Município, e com base na Lei Complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000 (com alterações posteriores, em especial pela Lei Complementar nº 3.835, de 24 de dezembro de 2008), e ainda do que consta no Ofício nº 1.021/2209-GS/SEMTCAS, de 19.08.2009, resolve

EXONERAR,

a pedido, FABRÍCIA GOMES BASTOS LIMA do cargo de Gerente de Centro de Referência (CRAS SUL II) da Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social-SEMTCAS, Símbolo Especial.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 21 de agosto de 2009.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO
Prefeito de Teresina
CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
Secretário Municipal de Governo
MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA AMORIM
Secretária Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social

DECRETO Nº 9.554, DE 21 DE AGOSTO DE 2009.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 71, XXV, da Lei Orgânica do Município, e com base na Lei Complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000 (com alterações posteriores, em especial pela Lei Complementar nº 3.835, de 24 de dezembro de 2008), e ainda do que consta no Ofício nº 1.021/2009-GS/SEMTCAS, de 19.08.2009, resolve

NOMEAR

MARCILANE GOMES BATISTA para exercer o cargo de Gerente de Centro de Referência (CRAS SUL II) da Secretaria Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social - SEMTCAS, Símbolo Especial.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 21 de agosto de 2009.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO
Prefeito de Teresina
CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
Secretário Municipal de Governo
MARIA DAS GRAÇAS DA SILVA AMORIM
Secretária Municipal do Trabalho, Cidadania e de Assistência Social

DECRETO Nº 9.556, DE 24 DE AGOSTO DE 2009.

O PREFEITO MUNICIPAL DE TERESINA, Estado do Piauí, no uso das atribuições legais que lhe confere o art. 71, inciso XXV, da Lei Orgânica do Município, e com base na Lei Complementar nº 2.959, de 26 de dezembro de 2000, com alterações posteriores, em especial pela Lei Complementar nº 3.835, de 24 de dezembro de 2008, e, ainda, com base no Processo nº 045-700.2924/2009, resolve

EXONERAR,

a pedido, DANIEL ALVES LUSTOSA, do cargo de Gerente de Enfermagem do Hospital de Urgência de Teresina - HUT (Gerência Neurológica), Símbolo Especial, da Fundação Municipal de Saúde - FMS, tendo este Decreto efeitos retroativos a 08.07.2009.

Gabinete do Prefeito Municipal de Teresina (PI), em 24 de agosto de 2009.

SÍLVIO MENDES DE OLIVEIRA FILHO
Prefeito de Teresina
CHARLES CARVALHO CAMILLO DA SILVEIRA
Secretário Municipal de Governo

**ANEXO C – LEI 10.639/2003 – A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA
TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA”**

LEI Nº 10.639, DE 9 DE JANEIRO DE 2003.

Mensagem de veto

Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

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

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

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

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

§ 3º (VETADO)"

"Art. 79-A. (VETADO)"

"Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’”.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182º da Independência e 115º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Cristovam Ricardo Cavalcanti Buarque

**ANEXO D – LEI 11.645/2008 – A OBRIGATORIEDADE DO ENSINO DA
TEMÁTICA “HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA”**

**Presidência da República
Casa Civil
Subchefia para Assuntos Jurídicos**

LEI Nº 11.645, DE 10 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”.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º O art. 26-A da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1º O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras”. (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

LUIZ INÁCIO LULA DA SILVA
Fernando Haddad