

Trabalho de Graduação
Curso de Graduação em Geografia

CORROENDO ESTRUTURAS SOCIAIS ATRAVÉS DO ENSINO: CONTRIBUIÇÕES
DO ENSINO DE GEOGRAFIA PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS

Lisie Tatiane de Lima Wenceslau

Prof(a).Dr(a.) Maria Bernadete S. S. Carvalho.

Rio Claro (SP)

2018

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
Instituto de Geociências e Ciências Exatas
Câmpus de Rio Claro

LISIE TATIANE DE LIMA WENCESLAU

CORROENDO ESTRUTURAS SOCIAIS ATRAVÉS DO
ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE GEOGRAFIA
PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES RACIAIS.

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia.

Rio Claro - SP

2018

LISIE TATIANE DE LIMA WENCESLAU

CORROENDO ESTRUTURAS SOCIAIS ATRAVÉS DO
ENSINO: CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO DE
GEOGRAFIA.

Trabalho de Graduação apresentado ao
Instituto de Geociências e Ciências
Exatas - Câmpus de Rio Claro, da
Universidade Estadual Paulista Júlio de
Mesquita Filho, para obtenção do grau de
Bacharel em Geografia.

Comissão Examinadora

_____ (orientador)

Rio Claro, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) aluno(a)

assinatura do(a) orientador(a)

Agradecimentos.

Primeiramente aos meus ancestrais e orixás, sem eles nada me é possível. Épa Babá Oxalá!

À Família que não nasceu do sangue, mas do amor. Mãe Márcia, Marcella e Sâmia. Se hoje concluo esse curso, foi porque vocês acreditaram em mim primeiro, pegaram na mão e não me deixaram desistir, vocês me nutrem a alma amo demais vocês. À paraibana mais arretada que conheço nesta terra, minha mãe amada Margarida, a quem devo o caráter que tenho a força e o aprendizado para viver neste mundo. Amo-te “pastora Rosinha”. A meu irmão Léo, esse eterno pentelho que enche meus dias de risada, não te gerei mais é como ser fosse meu filho, fedido veio. As minhas tias Teta, Zaia, lira pelo pão que me proveram e pela criação. E minhas primas que amo tanto Baiana e Nanana.

À minha mãe/tia, Lilia Wenceslau, você preenche o lugar do meu pai neste plano, agradecida pela sua eterna preocupação, amor e pela ajuda que fez da minha caminhada menos dolorida. Esse trabalho também é por você. Aos meus avós Joana e José Wenceslau (In memoriam) Que bom que você esteve na minha colação de grau vovó, ainda serei sua doutora Lili!

A você rainha Léia, pelos puxões de orelha, abraços, loucuras, Fuja Louco! A você devo minha identidade de mulher preta. Lívia pelas conversas e pelos partilhares das lutas. A casa 7000 (Zé, Gueto, Araça, Cereja, Zéia). Que encontro! À Moradia Estudantil pela acolhida quando mais precisei e pela formação humana.

Jéssica Minillo e Bruna, pelo amor que recebi de vocês secando minhas lágrimas, soltando risadas, alimentando o corpo, passeando, cuidando da fiinha. Eu certamente sou mais feliz com vocês dentro do peito. Pri e Rafa seus lindos, pelas conversas brutas e psicanalíticas nas mesas de bar e no jardim.

Bruno Melato, por você ter entrado na minha vida num momento tão dolorido e ter ficado. E por ter trazido pra minha vida a mulher que amo. Você é um grande amigo, de caminhada, de pesquisa, de alma, de vida. Chora não coleguinha, formei! A você, Larissa, pelo amor, por ser essa companheira incrível, que nosso caminho seja longo. À dona Elenice por estes últimos dias que me empurrou com palavras de coragem.

À Joyce, Dhiva, Hangra, minhas irmãs pretas, Jóia brigada por ter sonhado comigo. Meninas vocês são minha riqueza e vivem forte dentro do meu coração. Amo vocês, SHJLMD 4-ever!

Por fim à professora que me mostrou que é possível ensinar com amor. Maria Bernadete, o que dizer de você? Você me ensinou a voar e a amar o que eu faço, tem muito de você na professora que me tornei. Ainda não tão sábia, ainda não tão doce, mas crescendo. Nós seremos suas sementes na construção e luta por educação libertadora. Ao Programa de Iniciação à docência PIBID, que me mostrou que com formação a gente faz acontecer.

A todas e todos que estiveram comigo nesse caminho dolorido que é a graduação. Aos meus primeiros alunos lá no Chicão, e às amigas e amigos que ali deixei. Meu começo de carreira não poderia ter sido mais lindo.

Resumo

No senso comum o racismo é ainda tratado como uma manifestação pontual ou personificada, praticada por um indivíduo do grupo socializado/entendido como branco. É por vezes entendido como sinônimo de preconceito e reiteradamente declarado como prática pontual pelos defensores da democracia racial e pela parcela da sociedade que não reconhece, não qualifica e não denomina o racismo. Quando compreendemos o racismo sob a óptica da dominação, sai da condição de prática pontual e manifesta-se como ação concreta, presente no cotidiano das relações sociais espaciais, configurando-se como sistema estruturante da sociedade moderna. Modernidade aqui deve ser entendida como um período que inaugura um projeto consciente de dominação pelos países europeus sobre os demais territórios espalhados pelo globo. A presente pesquisa busca compreender de que maneira os professores podem praticar um currículo anti-racista, apresentar a história e geografia afro-brasileira e africana se carregam de um modo geral representações negativas sobre o ser negro, se possuem geo-identidades distorcidas sobre os territórios negros, se desconhecem as histórias de resistência e das lutas negras. Os dados que subsidiam esta pesquisa são resultado do ciclo de conferências: Relações Raciais no Brasil Estruturas, Conceitos e Debates no Ambiente Escolar. O ciclo de conferências buscava a luz das teorias decoloniais apresentar aos professores conceitos raça, racismo, eurocentrismo, modernidade / racionalidade e por meio destes compreender como as representações trazidas por estes professores afetam a produção de sequências didáticas e projetos que tenham como objetivo primeiro a extinção do racismo como sistema de denominação.

Palavras-chave: Colonialidade do Poder. raça. racismo. Prática docente. racismo escolar.

ABSTRACT

In the common sense, racism is still treated as a sporadic or personified manifestation, practiced by an individual of the group socialized/understood as white. It is often understood as synonym of prejudice and repeatedly declared as a sporadic practice by the defenders of racial democracy and by the portion of the society that doesn't acknowledge, doesn't qualify and doesn't denominate racism. When racism is seen from the perspective of domination, it leaves the condition of occasional practice and arises as concrete action, present in the daily spatial social relations, being constituted as structuring system of the modern society. Modernity here must be understood as a period that inaugurates a conscious project of domination by the European countries over the other territories spread around the globe. This research aims to comprehend in which way teachers can practice an anti-racism curriculum and present the Afro-Brazilian and African history and geography, if they carry negative representations of being black, if they have distorted geo-identities about black territories, if they are unaware of the stories of resistance and of the black fights. The data that substantiate this research result from the cycle of conferences: Racial Relations in Brazil Structures, Concepts and Debates in the school environment. The cycle of conferences aimed, based on decolonial theories, to present to teachers the concepts of race, racism, eurocentrism, modernity/rationality, and through those, understand how the representations brought by these teachers impact the production of teaching-learning sequences and projects that have as the main goal to extinguish racism as domination system.

Key words: Coloniality of power. Race. Racism. Teacher practice. School racism

SUMÁRIO

Introdução	7
1.O princípio	12
2. Problematização	16
3.Teorizando os conceitos: colonialidade do poder, do saber, modernidade, eurocentrismo, raça; racismo	19
3.1 Histórico do conceito de raça.....	20
3.2 colonialidade do poder e do saber modernidade/racionalidade eurocentralidade.	22
4. A operacionalização do racismo, racismo como sistema de dominação.....	25
5. A operacionalização do racismo: O Currículo, a prática docente, o ambiente escolar.....	30
5.1 Metodologia.....	32
5.2 Análises sobre as representações.....	34
6. Da Lei 10.639/03 e 11.645/08 à BNCC: avanço e retrocesso.....	42
7. Semanas de Consciência e Cultura Negra e Ciclo de Estudos caminhos para uma pedagogia descolonial.	44
8. Conclusão.	47
REFERÊNCIAS.....	49
BIBLIOGRAFIA CONSULTADA	52

Introdução

Nascer preto é consequência.

Ser negro e consciência

Poeta Sergio Vaz.

No senso comum o racismo é ainda tratado como uma manifestação pontual ou personificada, praticada por um indivíduo do grupo socializado/entendido como branco. É por vezes entendido como sinônimo de preconceito e reiteradamente declarado como prática pontual pelos defensores da democracia racial e pela parcela da sociedade que não reconhece, não qualifica e não denomina o racismo. Torna-se opinião deste segmento, uma manifestação de ódio, quando somente se considera racismo, ataques como o que sofreu Aranha, então goleiro do Santos em uma partida contra o Grêmio, ou como os que sofreram a jornalista Maria Júlia Coutinho nas redes sociais, para citar alguns exemplos. Embora também o sejam, o racismo visto apenas desta perspectiva nos parece tomar forma apenas em situações extremadas de injúria, sendo reduzido a ações pontuais, manifestas por um ou mais indivíduos, que recebem como punição episódios de rechaço e indignação. É amenizado com supostos reconhecimentos da beleza da cor e de igualdade humana e se conclui com as emocionadas notas de desculpas públicas. Quando visto sob a óptica da dominação, porém, sai da condição de prática pontual e manifesta-se como ação concreta, presente no cotidiano das relações sociais, configurando-se como sistema estruturante da sociedade moderna.

A modernidade aqui deve ser entendida como um período que inaugura um projeto consciente de dominação pelos países europeus sobre os demais territórios espalhados pelo globo. Projeto consciente pelo fato de que no decorrer da história da humanidade sempre houve inúmeras tentativas de dominação de povos, de lugares, de terras, de culturas; todavia, no período compreendido pela historiografia como modernidade a dominação se dará com a imposição de hierarquias sociais, de classe, de gênero, de raça e com a produção de geoidentidades espaciais.

A elaboração deste trabalho se dá num momento caro às lutas negras. Com tímidos avanços nas políticas de reparação histórica e nas leis anti-racismo nos

últimos quinze anos, com a promulgação das leis 10.639/03 e 11.645/08 e com a criação da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, o ano de 2016 inicia-se, pela nossa interpretação, uma nova fase de retrocessos com a MP 726¹, e mais recentemente em 2017-2018 com a nova BNCC que pode tornar o ensino de história afro-brasileira e indígena. O ensino para a reeducação das relações raciais e o ensino de história afro-brasileira e indígena que ainda buscavam se consolidar como um currículo praticado tem, na atual conjuntura, grande possibilidade de novamente tomar lugar secundário, o que mais uma vez demonstra a exclusão da população negra dos projetos nacionais. No parecer CNE/CP nº 3/2004 sobre a lei 10.639/03 são apresentadas compreensões sobre a necessidade no Brasil de uma reeducação das relações raciais dadas às particularidades da operacionalização do racismo escamoteado pela ideia da democracia racial.

A democracia racial à brasileira, com o seu discurso de igualdade, esvazia o sentido da luta cotidiana e secular da população negra uma vez que nega a existência do racismo como sistema de dominação e como elemento estruturante da sociedade. Esta afirmação dá concretude aos inúmeros estudos e numerosas estatísticas sobre a condição social da população negra e afro descendente. Os dados produzidos pela Organização das Nações Unidas, pelo Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas – IPEA, pela ONG britânica Oxfam, Faculdade Latino-Americana de Estudos Sociais, Ministério da Saúde e da Fiocruz, Infopen, demonstram em suas respectivas áreas de estudo, a forma como o racismo opera no Brasil, cujos dados serão aprofundados em capítulo oportuno neste trabalho. Esta realidade estrutural ressoa no ambiente escolar. A escola pode ser lida como uma caixa de ressonância que reproduz estruturas sociais, cumprindo o papel de aparato ideológico do Estado (Althusser, 1971). E da mesma forma como reproduz hierarquias e pensamentos hegemônicos, reproduz também práticas racistas que reforçam lugares sociais, que desmantelam a auto estima da criança negra, que atestam e chancelam o fracasso escolar dessas crianças.

O Acúmulo de três anos de realização das Semanas de Cultura e Consciência Negra – SECOCUN – numa escola da rede estadual do estado de SP, na cidade de

¹ Altera a estrutura da administração pública federal direta, em especial os ministérios e órgãos que integram a Presidência da República. Extingue o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos.

Rio Claro, colocou-nos de frente com o desafio de propor espaços de formação que oferecessem referenciais teóricos, propostas de planos de aula, rede de contatos que permitissem que professores levassem a temática das relações raciais para suas práticas docentes.

Três experiências se realizaram como materialização desse desafio: um minicurso na escola parceira do subprojeto do Programa institucional de Bolsa de Iniciação à Docência - (PIBID) - Subprojeto Geografia, uma formação em uma escola de educação infantil, neste mesmo município e um ciclo de estudos piloto. Destes encontros emanou a questão que move esta pesquisa. De que maneira os professores podem praticar um currículo anti-racista, apresentar a história e geografia² afro-brasileira e africana se carregam de um modo geral representações negativas sobre o ser negro, se possuem geo-identidades distorcidas sobre os territórios negros, se desconhecem as histórias de resistência e das lutas negras?

Podem. E o fizeram em boa parte das vezes cheios de boas intenções conforme relatam nos encontros, nas atividades propostas, nos grupos de discussão. De que maneira o fazem é o que analisaremos nesta pesquisa discussão sobre os dados levantados no ciclo de estudos “Relações Raciais no Brasil: Estruturas, Conceitos e Debates no Ambiente Escolar”, proposto e desenvolvido no ano de 2016. Os dados foram analisados à luz das teorias decoloniais, buscando respostas às questões colocadas pela pesquisa.

Segundo, Walsh, literatura relacionada à colonialidade do poder, se encontram referências às propostas de decolonialidade descolonialidade, o que, de nossa parte, ainda carece de maturação. No sentido de um alinhamento com o referencial teórico que adotamos para este trabalho, estamos considerando a perspectiva da autora. Para ela:

² O texto da lei Lei 10.639 diz: "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

Suprimir la 's' es opción mía. No es promover um anglicismo. Por el contrario, pretende marcar una distinción con el significado encastellano del 'des' y lo que puede ser entendido como un simple desarmar, deshacer o revertir de lo colonial. Es decir, a pasar de un momento colonial a un no colonial, como que fuera posible que sus patrones y huellas desistan en existir. Con este juego lingüístico, intento poner en evidencia que no existe un estado nulo de la colonialidad, sino posturas, posicionamientos, horizontes y proyectos de resistir, transgredir, intervenir, in-surgir, crear e incidir. Lo decolonial denota, entonces, un camino de lucha continuo en el cual se puede identificar, visibilizar y alentar "lugares" de exterioridad y construcciones alter-(n)ativas. (WALSH, C. 2013, p.25 nota de rodapé)

Desta forma, o presente trabalho está estruturado em nove parte, sendo uma Introdução e oito capítulos. No primeiro capítulo "O princípio" apresenta-se a trajetória mais geral percorrida na graduação e, num plano mais específico, as experiências no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência, o PIBID, e a forma como possibilitou a imersão da autora no silenciamento do racismo escolar.

No segundo capítulo, "Problematização" trazemos à baila os nós que justificam tal pesquisa e também a confirmação de sua importância na construção de uma sociedade e conseqüentemente de uma escola anti-racista.

No terceiro capítulo "Teorizando os conceitos: colonialidade do poder, do saber, modernidade, eurocentrismo, raça; racismo", busca-se apresentar as leituras e definições das teorias decoloniais sobre estes conceitos.

No quarto capítulo "A operacionalização do racismo e o racismo como sistema de dominação" exploramos especificamente o *modus operandi* do racismo no Brasil.

No quinto capítulo "A operacionalização do racismo: O Currículo, a prática docente, o ambiente escolar", no qual adentramos nas especificidades destes elementos que passam pela constituição e organização da instituição escola e as formas particulares de manifestação do racismo neste ambiente.

No sexto capítulo "Semana de Consciência e Cultura Negra e Ciclo de Estudos: caminhos para uma pedagogia decolonial" apresentamos n eurocêntricos, de culturas e de identidades.

No sétimo, “Da 10.639/03 e 11.645/08 à BNCC: avanço e retrocesso”, discutimos como a formulação da Base Nacional Comum Curricular se coloca como um novo obstáculo para a reeducação das relações étnico raciais. No oitavo e último capítulo, apresentamos nossas conclusões e as possíveis contribuições da ciência geográfica para a corrosão de uma estrutura de nação pautada na desigualdade, na inferioridade, na marginalização de sujeitos e grupos não brancos.

Que esta pesquisa possa de diferentes formas, e dentro de seus limites, ser mais uma evidência a extrema necessidade de questionar e estancar um sistema social e que perpetua o racismo o racismo. Por este caminho passa a educação e, sem nenhuma dúvida, a Geografia.

1 - O Princípio

Em meados de abril de 2014 o subprojeto Geografia do PIBID inicia seus trabalhos numa escola de Ensino Integral do município de Rio Claro. Das diversas atividades ali desenvolvidas a Semana de Consciência e Cultura Negra se constitui como um projeto que possibilitou, além das vivências em sala de aula, um espaço de formação inicial e continuada para os bolsistas e os professores envolvidos. Para os bolsistas, porque todo o percurso de construção da semana, entre pesquisas, debates, produção dos planos de aula, realização das atividades, demandou reflexão, trabalho rigoroso, construção coletiva, práticas docentes conscientes de suas intencionalidades, todos estes requisitos básicos para quem opta por essa profissão. Para a continuidade formativa, porque estamos admitindo que há certa *tendência*, ao menos em parte, de que o cotidiano burocrático existente na escola muitas vezes sobressai ao cotidiano reflexivo tão necessário à prática docente, o que por vezes, só auxilia na perpetuação e manutenção de estruturas e práticas que carecem ser discutidas e repensadas.

Ao participar das reuniões de organização e construção da Semana de Consciência Negra que já vinham sendo realizadas na unidade escolar, percebemos que a forma como as atividades se construíam e organizavam, não atendiam à necessidade de discutir as questões raciais no Brasil de maneira mais profunda. Essencialmente porque, pela nossa interpretação a partir das leituras e da observação, reforçava o senso comum dos debates sobre cultura negra, limitando-se a capoeira, a culinária, como manifestações da cultura afro-brasileira e a reprodução de alguns textos literários como “Menina Bonita Do Laço De Fita” que descolados de questões concretas podem se perder de seu potencial de questionar ou evidenciar determinadas mazelas do racismo e do preconceito racial.

No final do mesmo ano foi realizada a segunda edição da “Semana de Consciência e Cultura Negra – SECOCUN: “Reconhecendo Preconceitos, Construindo Mudanças”, já com a participação dos bolsistas de iniciação à docência. Esta edição tinha como mote debater as formas como se materializava o racismo na representação do negro nas produções midiáticas, no genocídio da juventude negra, na marginalização das religiões de matriz africana, na aceitação dos caracteres negros. Em conjunto com esses tópicos apresentaram-se também algumas etnias

africanas em seus territórios e em suas práticas sociais, religiosas, políticas, hierárquicas, comunicativas e históricas; o que buscava desconstruir a idéia da África “como um país” habitado por pobres, pela miséria e pelos negros³. No terceiro ano de realização da semana com o tema “Voltar às raízes” buscou-se retornar à ancestralidade africana e afro-brasileira através da cultura, da política, da história e geografia da cidade de Rio Claro, pelos clubes negros da cidade, com trabalhos de campo a bairros negros remanescentes de quilombos. Uma história e geografia desconhecida por quase todos os estudantes. A predominância das narrativas nos trabalhos de campo era de uma ancestralidade branca, alemã, italiana, japonesa, e o completo desconhecimento sobre os antigos territórios negros subtraídos pela urbanização nos moldes europeus.

Há sem nenhuma dúvida uma negação por parte das crianças negras de aceitação de qualquer qualidade ou caracteres que as identifique como negras, ou com algum ancestral que seja identificado como africano ou “negro”⁴. Essa negação se justifica na medida em que identificar-se como negro torna aquele indivíduo constituinte de um grupo socialmente marginalizado e entendido como essencialmente escravo, subserviente, dado à criminalidade, à preguiça, além de identificado a pobreza. Idéias constituídas pela colonialidade e que se perpetuam através dos tempos, é fator estruturante do mundo moderno colonial e pós-colonial capitalista.

A não problematização da história que foi usurpada dos africanos e aquela imposta a estes povos pelo colonialismo, pela colonialidade do poder, e pelos sistemas de relações sociais daí resultantes, como a escravidão, são fundamentais mecanismos de fortalecimento das ideologias racistas e da manutenção dos modernos sistemas de dominação.

No quarto ano de realização da semana com o tema “Construindo um mapa de resistências” tínhamos como objetivo principal apresentar as resistências negras espacializadas, construindo concretamente um mapa dessas resistências e nos

³ Esta compreensão era carregada pela maioria dos estudantes da escola, constatada a partir das atividades realizadas estudantes do 6º ao 9º ano. Os diálogos sobre as representações do continente africano e sobre o negro ocorriam nas aulas que antecediam as oficinas.

⁴ Expressão criada pelo colonizador europeu, que mesmo ressignificada na literatura e no próprio movimento negro, carrega em sua raiz um significado negativo sendo a expressão contrária do branco e a branquitude. Bastos, 2016.

questionando a razão porque comumente nos são apresentadas as histórias de sujeição e não as de luta, as histórias de negação das condições de vida impostas pela colonização, pela escravidão e pela marginalização. Nessa última edição, e com o acúmulo de dois anos de projeto na escola pudemos constatar que além do trabalho com os educandos era também necessária uma frente de formação com os docentes da escola.

A sala de aula se constitui como um dos ambientes mais complexos que compõem o universo escolar por reunir diversas histórias, indivíduos de diferentes grupos sociais, étnicos, e de contextos familiares. Tanto dos estudantes como dos professores. O espaço sala de aula pode nos colocar constantemente em situações onde presenciaremos ofensas de diversas ordens. Esta forma violenta de socialização é no presente a norma social e como tal naturalizada no ambiente escolar e fora dele. Ocupar o lugar de educadores significa posicionar-se politicamente diante destas práticas, sendo necessária a constante proposição de espaços que discutam opressões.

O racismo como prática e como ideologia estruturante das sociedades modernas é um dos temas ainda secundarizados, quando não, negado por uma parcela significativa de professores, gestores, coordenadores, educandos. E esta pode ser uma das razões da dificuldade de se implantar e praticar uma lei como a 11.645/03. O Anti-racismo infelizmente ainda não é um constituinte do projeto de nação brasileira.

Assim, através dessas semanas desejávamos em um movimento simbiótico, tanto reivindicar uma educação anti-racista quanto apresentar as resistências negras de forma espacializada e contextualizada, projetar uma imagem que tira da colonização sua aura de aventura e salvação dos povos bárbaros por meio da imposição de uma civilização, e a responsabiliza pelo início de um dos períodos mais perversos da história.

A presença constante na escola possibilitada pelo PIBID acompanhada da construção da semana nos permitiu observar que os temas propostos por nós eram também novidade para os professores e que parcela significativa não se sentia preparada nem para reconhecer, nem para tratar o racismo. É a partir desse fato é que decidimos propor um espaço de formação continuada para os professores que

lhes dessem condições teóricas e diferentes perspectivas para o trato com as relações raciais na escola e o racismo. Partindo da pergunta, de onde vem a representação negativa trazida pelas crianças de um modo geral e especialmente pelas crianças negras?

Junto com as questões e elementos estruturais vem também a questão sobre a forma como a África, os africanos, os afro-brasileiros são retratados nos documentos curriculares, nos livros didáticos, nas representações muitas vezes trazidas pelos docentes?

Então, como seria possível a prática de uma reeducação das relações étnico-raciais na sala de aula, se muitas vezes apesar das boas intenções, reafirmam-se idéias negativas sobre a África, os africanos e os afro-brasileiros. As ideias que aqui nos referimos dizem respeito à eurocentralização do currículo, o fracasso escolar das crianças negras, a auto-identificação negativa, demonização, exotificação de práticas. É neste contexto que se insere a construção da segunda edição do ciclo de estudos⁵: *Relações Raciais no Brasil: Estruturas, Conceitos e Debates no Ambiente Escolar*.

Se reconhecer o racismo é algo ainda raro no cotidiano da escola, aprofundar o debate sobre as raízes deste sistema de dominação é lamentavelmente ainda uma utopia. Desse modo, o ciclo foi estruturado na perspectiva de compreender as raízes do racismo e suas formas de materialização.

⁵ A primeira edição, o projeto piloto “África Multiculturalismo e Ensino Caminhos de implementação da lei 10.639/03” ocorreu no segundo semestre de 2015, subsidiando de forma indireta a elaboração deste trabalho.

2 –Problematização

O percurso de construção de uma compreensão sobre racismo se iniciou nos primeiros anos da graduação, primeiro como constituinte de uma pequena parcela de negras que acessam a universidade. Depois, por compor a parcela de estudantes que dependem de permanência estudantil para a conclusão dos estudos acadêmicos. A moradia estudantil cumpriu neste sentido um papel fundamental, o de espaço de formação de identidade, ou, de forma mais complexa, de formadora de geo-identidade. No contexto universitário a moradia estudantil é um contra ponto à realidade socioeconômica de boa parte dos estudantes de universidades públicas, paralelamente as políticas de reparação histórica, a exemplo das políticas reparação para afro-descendentes, faz crescer o número de estudantes que reúnem dois atributos o componente cor e o componente condição social. Ali entendi conceitualmente e teoricamente o que era ser preta no Brasil e o que era ser preta na universidade.

Esta vivência *espacial* em conjunto com a graduação em Geografia possibilitaram a compreensão da minha própria realidade e ela em conjunto com a realidade ampliada do país e do mundo. Identificar-se como negra fez com me enxergasse nos números, nas estatísticas, nos espaços ocupados por mim e pelo círculo familiar que componho.

O Programa Institucional de Bolsa de Iniciação a Docência do qual fiz parte de 2013 a 2016 foi central neste caminho de compreensão do racismo numa perspectiva não somente de pele, mas também por meio das teorias científicas.

A permanência na escola como bolsista possibilitou-me reviver muitas das experiências pessoais da infância, como os cabelos, os lábios, a cor da pele, os apelidos, mas naquele momento como futura professora, como alguém que deveria compreender de forma ampliada e complexa o significado de cada uma daquelas situações, e que poderia ainda entender a razão das cotidianas omissões diante das violências raciais pelas quais passam as crianças negras no ambiente escolar.

Além da socialização, a identificação racial também direcionou o meu olhar sobre o currículo do Estado de São Paulo. Em 2015 no Encontro Nacional de Ensino de Geografia, apresentei o resultado de meus ainda iniciais estudos sobre racismo. O

trabalho ali apresentado tinha como título “História e cultura negra no currículo paulista: reflexões a partir de um projeto Pibid-Geografia” buscava demonstrar por meio da análise dos currículos de História e Geografia da rede estadual de São Paulo, a ausência da história e geografia da África. Esta ausência se colocava, em nosso contexto de escola, como mais um obstáculo a efetivação da já mencionada lei 11.645/08.

Mesmo que de forma tímida, a existência de projetos, aulas, diálogos com as temáticas raciais no ambiente escolar ainda causa desconforto, partindo em grande parte das vezes para a meritocracia e, sobretudo para a democracia racial. Essas reflexões nos levam a construir as Semanas de Consciência e Cultura Negra, com os temas, “Reconhecendo pré-conceitos, construindo mudanças”, em 2014; “Voltar às raízes”, 2015; “Construindo um mapa de resistências”, 2016. A escola em que o projeto se desenvolveu era de administração estadual e participante do programa de escola de ensino integral, condição esta que nos abriu grandes possibilidades diante de um projeto complexo como a constituição de uma semana que na realidade tornava-se um mês de atividades, debates, e oficinas com as temáticas raciais.

A finalização do projeto na escola e a constatação da dificuldade de adoção de práticas curriculares e cotidianas que tivessem esta preocupação nos colocaram em um novo desafio, o de propor um espaço de formação continuada para professores em formação inicial e professores em formação continuada de todas as disciplinas.

Em nossa compreensão o principal objetivo de um espaço de tal monta era o de principalmente apresentar aos professores a profundidade e importância de falarmos, refletirmos e combatermos o racismo. Sobretudo depois de três anos em um movimento de formação dos estudantes.

É neste contexto que se deu a organização da primeira edição do Ciclo de Estudos – África Multiculturalismo e Ensino: Caminhos de Implementação da lei 10.639/03. Um ciclo de estudos estruturado para ampliarmos as leituras sobre racismo e relações raciais no Brasil e partir dessa compreensão auxiliar os professores na elaboração de sequências didáticas em que o cerne não fosse apenas manifestações culturais específicas, mas a constituição de uma sociedade livre das mazelas do racismo.

A segunda edição, fonte direta desta pesquisa se organiza como desdobramento da primeira formação. O ciclo de conferências⁶ “Relações raciais no Brasil: Estruturas, conceitos e debates no ambiente escolar” tinha como objetivo debater as características do racismo reproduzido na escola a luz das teorias decoloniais.

Os encontros estruturaram-se da seguinte maneira, no primeiro foi realizada uma introdução e problematização da temática bem como apresentação da pesquisa que então se desenvolvia. No segundo, discutimos a dimensão epistêmica do eurocentrismo e apresentamos o conceito de Modernidade e colonialidade nas relações de poder. No terceiro, o racismo como sistema de dominação e espacialidade das relações raciais: A branquitude como ideologia e sua promoção de branqueamento do Brasil. No quarto, o racismo como sistema de dominação II: A questão indígena e os conflitos fundiários no Brasil, com a participação da professora doutora Natália Freire Belentani. No quinto encontro, O significado da mestiçagem no Brasil e o racismo à brasileira recortes institucional e escolar. No sexto a apresentação das propostas didáticas para desenvolvimento na escola.

O público alvo desta formação eram professores em exercício e em formação inicial. Foram oferecidas na segunda edição 15 e 5 vagas respectivamente.

⁶ A nomenclatura “Conferência” foi adotada apenas no registro na plataforma dos projetos de extensão da Universidade, tratando-se portanto de um ciclo de estudos.

3 – TEORIZANDO OS CONCEITOS: COLONIALIDADE DO PODER, DO SABER, MODERNIDADE, EUROCENTRISMO, RAÇA; RACISMO.

No texto “!Qué tal, raza”1992 de Aníbal Quijano nos é possível compreender as raízes da idéia de raça no mundo e seu papel como instrumento de dominação social nos último 500 anos.

A idéia de raça segundo ele é produzida concomitantemente a formação do que virá ser a América e a formação do modo de produção capitalista, em curso desde os séculos XV a XVI. Este projeto de dominação global foi imposto nos séculos seguintes a toda população do Planeta.

A raça se institui como critério básico de classificação social universal das populações do mundo. A luz desta ideologia foram, ainda segundo ele, distribuídas as principais identidades sociais e geoculturais do mundo. De uma parte: “índio”, “Negro”, “Asiático”, “Blanco” y “mestizo”. De La outra: “America”, “Europa”, “África”, “Ásia” y “Oceania””. (QUIJANO, 1999, p.141).

A raça é deste modo a herança e o resultado da dominação colonial moderna.

A conquista das sociedades e das culturas que habitam o que hoje é denominado América Latina inaugurou a formação de uma ordem mundial que culminou cinco séculos depois em um poder mundial que articula todo o planeta. Quijano, 1992, nos diz também que este mesmo processo implicará em uma brutal concentração dos recursos do mundo assim como o controle e o beneficiamento de uma pequena minoria européia. De outra parte foi estabelecida uma relação de dominação direta, política, social e cultural dos europeus sobre os conquistados de todos os continentes, está dominação é o que se chama colonialismo.

A estrutura colonial de dominação do poder produziu as discriminações sociais que posteriormente foram codificadas como raciais, étnicas e antropológicas.

Esas construcciones intersubjetivas, producto de a dominacion colonial por parte de los europeos, fueran inclusive asumidas como categorias de pretención “científica” y “objetiva” de significacion ahistórica, es decir como fenômenos naturales y no de La historia Del poder. (QUIJANO. 1992, p. 12)

3.1 Histórico do conceito de raça

Na obra de Lia Vainer Schucman, “Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude e hierarquia na cidade de São Paulo” nos é apresentado um histórico bastante relevante sobre o conceito de raça. Segundo ela, como todos os conceitos, a raça tem sua gênese em um tempo histórico e em uma determinada sociedade.

Todorov (1993) citado por Schucman diz que as discussões, ensaios e teorias sobre a diversidade humana, e consequentemente sobre as raças na cultura ocidental emergiram como resultado de grandes viagens e descobertas do século XV, p 71.

Este fato se dá a partir, ainda segundo ela, do encontro entre a civilização europeia e os índios americanos, os negros africanos e os asiáticos surgindo então a necessidade de classificar e definir o que era e quem era a humanidade. Do século XV ao século XVIII as teorias sobre quem era enquadrado como humano ficou a cargo da teologia. Assim, aqueles considerados descendentes de Adão, eram apresentados então como humanidade, Schucman, 2014, citando Munanga, 2004. Para ampliar a compreensão sobre a ideologia de raça Schucman nos apresenta duas correntes do pensamento racial, a monogenista e a poligenista.

A visão monogenista que predominou até meados do século XIX defendia que o princípio fundamental de que a espécie humana era apenas uma, e, portanto haveria apenas uma humanidade. A corrente monogenista compreendia que os homens possuíam apenas uma origem, considerando as diferenças humanas maiores ou menores imperfeições do Éden.

pensava-se na humanidade como um gradiente que iria do mais perfeito – mais próximo do Éden – ao menos perfeito – mediante degeneração. (Schucman, p 72, citando Schawarcz, 1993, p 48.)

A visão monogenista ainda segundo a autora sustentava duas interpretações sobre aqueles classificados como os “novos homens”. A primeira de viés rousseleano, a “do bom selvagem” a segunda por sua vez, que predominou do século XVII até os dias atuais, através do evolucionismo, considera os mesmos “novos homens” inferiores a cultura ocidental, no que diz respeito à moral, à

inteligência, à cultura, e à beleza. Considera que as sociedades humanas vão na mesma direção, o que contempla a idéia de uma evolução linear dos povos, contudo com latentes diferenças em seu progresso.

Um dos grandes representantes dessa teoria foi Charles Darwin em sua “A origem das espécies”, de 1859. Nesta obra sustenta a evolução a partir de um ancestral comum, por meio da seleção natural, o que a fez tornar-se explicação científica dominante para a diversidade humana.

O advento das ciências modernas, os debates acerca do “novo-homem” que se configurava diferente das civilizações européias também ocupa lugar central, e no decorrer do século XIX, com crescimento das ciências biológicas, e com os novos paradigmas da ciência como, por exemplo, as contestações dos saberes e ideologias propagadas pelo cristianismo, a corrente poligenista ganha mais espaço nestes debates.

Essa visão diametralmente oposta à corrente monogenista, sustentava a idéia de que existiriam diferentes origens e criações dos seres humanos, estas por sua vez corresponderiam as diferenças raciais observadas culturalmente e fenotipicamente. Schucman, citando Schwarcz (1993, p 49).

Assim, o poligenismo faz referência a uma diferença de origem naturalizada e essencial, é desta corrente de pensamento que surge também a ideia das diferentes raças biológicas, e mesmo reconhecendo estas diferenças entre as sociedades, as mesmas são hierarquizadas e relacionadas às diferenças raciais. Schucman, p 73. Estas características são assim entendidas como um determinante natural do atraso e da degeneração de um determinado povo.

Munanga, 2003, no texto “uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo identidade e etnia” também nos apresenta um histórico do conceito de raça. Segundo ele, a etimologia do conceito vem do Italiano *razza*, e tem origem do latim *ratio*, significando: sorte, categoria, e espécie.

Retomando a história das ciências naturais, nos diz que o conceito foi primeiramente usado na zoologia e na botânica para classificar as espécies animais e vegetais. O naturalista Carl Von Linné, se apoiando neste conceito classificou 24

raças ou classes de plantas. Nos dias atuais, tal classificação foi totalmente abandonada.

Foi só em 1684 que o Francês François Bernier emprega o termo em seu sentido moderno, para a classificação da diversidade humana em grupos fisicamente contrastados, denominados raças. No século XV o conceito de humanidade conhecido nos limites da civilização ocidental é colocado em dúvida com as descobertas deste século.

Que são esses recém descobertos (ameríndios, negros, melanésios, etc?). São bestas ou humanos como nós, europeus. (MUNANGA, 2003, p.2).

O Autor propõe ainda uma questão bastante pertinente, neste contexto, qual seria a necessidade de classificar a diversidade humana em raças diferentes? Responde dizendo que a variabilidade humana é um fato empírico incontestável e merece, portanto, explicação científica. Os conceitos, diz ele, operacionalizam o pensamento e é a este propósito que o conceito de raça e de classificação da diversidade humana em raças serviu e tem servido. É esta ideia que sustenta as operações de hierarquização que pavimentam o caminho do racismo.

No século XVIII a espécie humana ficou dividida em três raças estanques e que resistem até hoje no imaginário coletivo e nas terminologias científicas: raça branca, negra e amarela. O século XVIII marca também o momento que a cor da pele foi entendida como um critério fundamental e divisor de águas entre as chamadas raças humanas.

3.2 colonialidade do poder e do saber /modernidade/racinalidade eurocentralidade.

Os processos de independência na América e depois da segunda Guerra, na África e Ásia colocaram fim no colonialismo como formação política. Imediatamente, pode nos parecer que esta política de dominação é pertencente de um tempo passado e que nada tem de relação com o período presente. Mas conforme nos mostra Quijano, 1992, p12. O sistema que sucede o colonialismo o imperialismo constitui-se em uma associação de interesses entre grupos dominantes (classes, sociais e grupos étnicos) de países que são colocados de forma desigual na

articulação de poder mundial. Esta estrutura de poder produziu discriminações raciais, étnicas, antropológicas e nacionais.

É desta estrutura, continua ele, do poder que emanam as demais relações sociais observando-se assim as linhas principais da exploração e dominação social em escala mundial, sua distribuição de recursos e trabalho entre a população do mundo, não sendo possível enxergar que a grande maioria dos explorados, dos dominados, dos discriminados são membros das raças e etnias que foram classificadas como populações colonizadas nos processos de formação do poder mundial.

Assim, o fim da colonização como um sistema de dominação não põe fim contudo entre a relação de poder entre a cultura europeia ou ocidental e as demais que permanecem no lugar de subalternas e dominadas.

[...] No se trata solamente de una subordinación de las otras culturas respecto de la europea [...] Se trata de una colonización de las otras culturas. La represión recayó antetodo, sob los modos de conocer, do producir conocimiento, de producir perpspectivas, imagens y sistemas de imagens e símbolos (QUIJANO,1991, p 12).

Em outras palavras a colonização e a imposição de seus projetos corroem os significados mais profundos das demais formas de saber. Projetou para os colonizados uma imagem endeusada, mistificada sobre a forma europeia de produção de conhecimento e de ser. Posterior a isso ensina de forma parcial e seletiva para parte dos dominados nas esferas de poder dos dominadores de modo a cooptá-los. A cultura europeia tornou-se deste modo elitista, fetichizada, e um passaporte de acesso ao poder.

Na América Latina a repressão cultural e a colonização do imaginário coletivo foram acompanhadas do genocídio dos povos indígenas, principalmente como mão de obra descartável, com a violência das invasões e usurpação das terras, e com a proliferação de doenças.

No que diz respeito à Ásia e ao oriente médio as culturas não puderam ser totalmente destruídas, nem na mesma intensidade e profundidade, porém submetidas a uma relação de subalternidade ao somente ante a Europa, como também de seus próprios praticantes.

No continente africano a destruição cultural se deu de forma muito mais intensa do que na Ásia, mas menos do que foi na América. As expressões deste poder na África, além de destruir os poderes expressivos locais, esvaziaram de legitimidade e reconhecimento na ordem mundial cultural dominada pelos europeus.

Assim, A colonialidade configura-se como um modo mais ampliado de dominação no mundo atual uma vez que a política de colonização como ordem política explícita se dissolveu. Não esgota, porém as condições nem as formas de exploração e de dominação existentes entre os povos.

No período em que se consolidada a dominação colonial européia constitui-se um complexo cultural denominado racionalidade/modernidade. Neste complexo se estabelece um paradigma universal de conhecimento e de relação entre humanidade e o resto do mundo.

4 – A OPERACIONALIZAÇÃO DO RACISMO, RACISMO COMO SISTEMA DE DOMINAÇÃO

O sistema de dominação imposto ao mundo colonizado e a população negra pelo trabalho escravo e pelas hierarquias raciais manteve e a mantém numa condição de subalternidade. A privação de direitos, a falta de acesso a saúde a educação, são as formas de operacionalização do racismo no Brasil.

De 1830-40 iniciam-se a criação de políticas que preparam terreno para extinção do trabalho escravo, que já vinha se desgastando por meio da mesma força que o organizou, o capital inglês Rolnik, 2007. O período de transição de mão de obra escrava para livre veio acompanhada das políticas de branqueamento dos territórios em que se consolidavam as cidades e a recém formada república. A racionalidade produzida pela colonialidade construiu como vimos a idéia da diferença, da subalternidade, da dependência. No cotidiano das relações significava a associação dos territórios negros com a sujeira, promiscuidade, podridão e barbárie.

Leis Abolicionistas	Leis “segregacionistas”	Leis anti-racismo
1850 – Lei Eusébio de Queiroz, fim do tráfico de Escravizados	1850 – Lei de terras	Lei n. 7.716/1989
1871 – Lei do Ventre Livre****	Lei da vadiagem – 1941 (53 anos pós abolição)	Lei nº 10.741, de 2003
1885 – Saraiva Cotegipe - Sexagenários	.	10.639/03, 11.645/08
Lei Feijó – 1831 - Declara livres todos os escravos vindos de fora do Império		

Quadro 1: Organização: WENCESLAU. L. T de. L. Fonte: Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. <http://www.planalto.gov.br>⁷

⁷ A classificação “segregacionistas” foi dada pela autora. Não encontramos na pesquisa menção a textos legais declaradamente segregacionistas no Brasil, o que não impede sua interpretação como tal. Fontes

Esses arranjos de leis configuram-se como aparatos de exclusão de marginalização da população negra.

Rolnik, 2007⁸, analisa as configurações e reconfigurações dos territórios negros na em de são Paulo e no Rio de Janeiro. Com a industrialização, urbanização e consolidação do sistema capitalista nessas cidades, novas territorialidades se refazem ao mesmo tempo em que as formas de exclusão se redesenham.

O pós abolição trouxe reflexos diferentes nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro. “Este processo representou o descolamento da população negra como mão-de-obra e da importação não só da idéia do trabalho livre e assalariado, mas também da importação de um contingente de mão de obra européia”p 78.

As políticas de branqueamento orquestradas pelas elites e chanceladas pelo Estado brasileiro tiveram muito mais força no Estado de SP, que construía o eixo econômico do país.

A crise do modo de produção escravista tornou-se mais intenso, ainda segundo a autora, quando a cafeicultura paulista em seu afã por terras e homens avançava para o interior do Estado. Todavia a maquina escravista vinha sendo desmantelada pelo capital inglês, para atender as suas necessidades de consumidores de mercadorias. A Inevitável extinção do trabalho escravo não oferecia alternativa que não ser a substituição de mão de obra.

A “solução da questão foi o deslocamento de milhares de europeus, sobretudo de Italianos para as terras paulistas. Os primeiros foram subsidiados pelo Governo de São Paulo e encaminhados até as fazendas; porém logo a imigração espontânea superou a subsidiada e São Paulo Italianizou-se. (Rolnik, 2007, p. 79).

O discurso que justificava esse novo projeto era defendido como uma alternativa progressista já que a vinda dos os europeus significava a inserção de uma civilização e de trabalhadores disciplinados, brancos, e que trariam sua cultura para de desenvolver a nação. Provocava também a necessidade de a adoção de uma teoria racial:

⁸ Texto de 1989 e publicado pela primeira vez na revista de Estudos Afro-Asiáticos 17. Nota do livro.

A raça negra estava condenada pela bestialidade da escravidão e a vinda de imigrantes europeus traria elementos étnicos superiores que através da miscigenação, poderiam branquear o país, numa espécie de transfusão de puro e oxigenado sangue de uma raça livre. (Rolnik, 2007. p, 79).

De forma mais ou menos intensa tanto São Paulo como Rio de Janeiro vivenciaram na virada do século transformações que resultaram no crescimento populacional pela entrada em massa de europeus o que resulta num embranquecimento do território como em sua redefinição. Ainda segundo Rolnik essas novas reorganizações tinham o direto objetivo de adaptar e organizar as cidades para a realidade das cidades capitalistas, em que a terra é mercadoria e o poder é medida pela acumulação de riquezas.

A urbanização nos moldes europeus fazia parte também desta nascente realidade. A construção de casarões, palacetes, avenidas largas reorganizava a cidade quando implodia as relações anteriormente consolidada da circulação de pessoas de várias classes sociais, entre senhores e escravos de ganho. Nesta nova configuração, os centros tornavam-se o espaço da burguesia comercial e industrial, seu lugar de negócios, entretenimento, das cerimônias e solenidades.

A população pobre e preta habitava então o antigo e abandonado centro, tomado de cortiços, casas de baixo padrão. Novos bairros e centros se formavam e criavam também as demandas pelo serviço doméstico, uma das principais opções trabalho disponíveis neste período já que a indústria era toda tomada pelos imigrantes europeus.

A imagem de marginalidade é também identificada como própria da habitação coletiva: A vida em grupo não-familiar e a intensidade dos contatos no dia-a-dia nos cortiços contrastavam com a organização burguesa (Familiar, isolada internamente dividida em cômodos com funções e habitantes segregados. (Rolnik, 2007,p. 81).

Outro elemento importante para a compreensão da operacionalização do racismo trazido pelo texto são os dados dos recenseamentos realizados no período analisado por Rolnik, 2007. Os dados demonstram a dinâmica das populações brancas e não brancas de acordo com as políticas públicas e disputas territoriais.

As cidades foram se gentrificando. Os dados atualizados de muitos elementos debatidos no texto de Raquel Rolnik comprovam a manutenção daquela realidade. Sem dúvida com avanços no caminho da desconstrução das

desigualdades, todavia, demonstram também o quão distante ainda estamos de uma equidade social e racial no Brasil. Os levantamentos de dados que possuem recortes raciais são fundamentais para que sejamos capazes de decodificar o racismo à brasileira.

Em 2017, O IPEA publicou o documento Atlas da Violência. No capítulo dedicado a violência contra negros o documento relata que:

De cada 100 pessoas que sofrem homicídio no Brasil, 71 são negras. Jovens e negros do sexo masculino continuam sendo assassinados todos os anos como se vivessem em situação de guerra. (p. 30)

E que:

Foi constatado que em todas as Unidades da Federação, com exceção do Paraná, os negros com idade entre 12 e 29 anos apresentavam mais risco de exposição à violência que os brancos na mesma faixa etária.(p. 30).

Na publicação o Mapa das Desigualdades, que traz dados principalmente da cidade de São Paulo. Os dados mostram que se considerarmos todas as rendas, (famílias que vivem renda per capita de 789,00, maioria da população, Famílias que vivem com renda per capita de 4.510,00) brancos ganhavam, em média, o dobro do que ganhavam negros, em 2015: R\$ 1.589,00 em comparação com R\$ 898,00 por mês.

No diz respeito à vulnerabilidade social (acesso a saúde, educação, moradia em periferia, acesso a transportes, postos de saúde) a população negra da cidade também é a mais afetada.

Os dados sobre aprisionamento e população carcerária também evidenciam esta teia de marginalização de pretos e pretas. Segundo a publicação do Ministério da Justiça e Segurança pública – INFOPEN. Dos 493.145 o que significa 73%⁹ da população prisional, 64% destes são pessoas negras. O documento assinala que estes dados podem eventualmente se comprometer pela ausência em alguns estados de dados com o recorte cor/etnia.

⁹ Dados de cor disponíveis somente para essa amostra de pessoas

A publicação do IPEA “Retrato das Desigualdades de Gênero e Raça, publicação de 2015 apresenta dados sobre a população feminina ocupada com trabalho doméstico com recorte racial.

As condições de trabalhos das domésticas do país são de modo geral indignos em 2015 75% destas trabalhadoras não possuíam registro em carteira, o que lhes excluía de usufruir boa parte dos direitos trabalhistas. Situação esta que pode ter sido significativamente alterada pelo Projeto de Emenda Constitucional número 72 que regularizava esse tipo de trabalho.

Esta é a ocupação de aproximadamente 59 milhões de brasileiras. Dentre as trabalhadoras negras com essa ocupação a situação é ainda mais precária, são a maioria, com menor escolaridade e menor salário.

Gomes, 2017 defende que muitos dos referenciais de análise na condição de vida e integração do negro à sociedade brasileira são de produção do movimento negro. Foi e é por meio deste movimento social que se pôde apresentar as demandas da população negra e talvez principalmente denunciar as farsa da democracia racial construída no Brasil.

A raça como já vimos é elemento central na classificação da população mundial e fundamental para consolidar o modo de produção capitalista. (Quijano 2007; Santos, 2012).

Mesmo com a já superada idéia de raças entre a espécie humana (Munanga, 2003; Santos, 2012) A raça continua sendo um regulador nas relações sociais, portanto nos comportamentos, nos tratamentos, no encarceramento, na segregação espacial, na aniquilação dos territórios. Esta classificação é fruto do que Quijano 2007, 2010, Grosfoguel, 2010, Santos 2012, chamam de Colonialidade do poder, do saber e do ser como apresentamos no capítulo 2.

Essas hierarquias estruturam as experiências de dominação e exploração que organizam as trajetórias desiguais de indivíduos e grupos nos diferentes contextos do capitalismo. (SANTOS, 2012, p. 42).

5 – A OPERACIONALIZAÇÃO DO RACISMO: O CURRÍCULO, A PRÁTICA DOCENTE, O AMBIENTE ESCOLAR.

A espinha dorsal deste trabalho foi investigar quais as representações que os professores participantes do ciclo de estudos traziam sobre racismo, sobre as formas do ser negro no Brasil, e como essas representações afetavam na proposição de sequências didáticas, ou projetos que formem para uma educação e sociedade anti-racista.

O mito da democracia racial tentou de diversas maneiras apagar os rastros do racismo e escamotear o conflitos étnicos raciais. Na escola, operou com a quase ausência da História, Geografia africana, na subtração das narrativas sobre o continente em suas resistências e em seus impérios pré-coloniais, no desmonte dos territórios, na ausência na literatura, e na fragilização da auto-estima das crianças negras. É bem verdade que com a promulgação da lei 10.639/03, fruto incontestado das lutas travadas pelo movimento negro em suas mais diversas frentes de ação, triplicaram-se talvez até quadruplicaram-se os trabalhos acadêmicos, as propostas de sequências didáticas, os cursos de formação, oficinas, a publicação de livros, nos últimos quinze anos. Isso é sem nenhuma dúvida um avanço e conquista dos tensionamentos nos espaços de poder. Mas é verdade também que mesmo com esse avanço, no cotidiano do dia-a-dia da escola, ainda é uma minoria que coloca em pauta o racismo e a reeducação das relações étnico raciais. Seja pela falta de compreensão do que o mesmo seja, ou, pela crença em sua inexistência, seja por defasagem formativa, ou por posicionamento político /moral.

Não se quer com essa afirmação culpabilizar professores por estas ausências. O que se constata aqui é a educação é mais uma demonstração da exclusão da população negra dos projetos de nação.

Cavalleiro (2001) Reforça nossa afirmação. Mesmo não sendo a escola o principal fator para extinção do racismo, cumpre ao mesmo tempo o papel de lócus da reeducação das relações raciais ao mesmo tempo em que também é reprodutora de discursos, falas e práticas racistas. Faz-se assim necessário o reconhecer no cotidiano das práticas docentes, no currículo escolar, nos diálogos o racismo praticado institucionalmente, individualmente, e coletivamente.

A pesquisa de Eliane Cavalleiro, publicada no ano de 1998, já apontava para a contribuição negativa dada pela escola na superação do racismo.

Um olhar superficial sobre o cotidiano escolar da margem a compreensão de uma relação harmoniosa entre adultos e crianças. Mas, Não são encontrados no cotidiano, nos espaço de convivência, cartazes, fotos, livros infantis que representem as crianças não brancas. (CAVALLEIRO, 1998, p. 3).

Como já mencionado as leis 10.639/03 possibilitaram muitos avanços, sobretudo no diz respeito a produção de materiais, todavia no que concerne assunção de um projeto anti-racista, ainda temos muito o que caminhar.

Segundo Santos, 2011. p. 5 A lei 10.639/03 constitui-se como uma das principais ferramentas de enfrentamento do racismo na esfera da educação. É responsável pelo reposicionamento do negro e das relações raciais na sociedade e na educação. Assim como também é mecanismo de denúncia e problematização daquilo que é silenciado, do ponto de vista do currículo, das práticas docentes, da Instituição escolar com nas relações sociais que ali se tecem.

Esse reposicionamento de que nos escreve Santos, demanda além de revisões e de inclusão de novos conteúdos, a interferência na constituição de novos referenciais teóricos, de saberes que influenciam diretamente na formação das personalidades, visões de mundos que sejam plurais, na perspectiva de não excludentes nem tampouco hierárquicas. Santos, (2015). Essa reconstrução perpassa pela formação inicial e continuada de professores e pela formação dos estudantes.

Oliveira, 2017 também reflete sobre esses referenciais adotados na formação dos estudantes, os livros didáticos, mais especialmente os livros de educação no campo.

“Campesino:

“Um campesino no tiene ni casa, ni plata. Solamente sus hijos.”

“Pobre”.

“Los que se visten feo”.

“Que son desplezados”

“Es una persona de la tierra”.

“Es uma persona inútil que no sabe nada”. Oliveira, 2017. p. 13.

Estas definições pertencem a crianças de faixa etária 8-11 anos. Trata-se de crianças habitantes de uma área rural da Colômbia. A autora classificou estas definições como um retrato franco e duro feito pelas crianças sobre o seu próprio mundo.

A colonialidade do poder, e do saber opera de forma conjunta e se adaptam as particularidades das relações sócio-espaciais nos diferentes territórios. Essa narrativa subalternizada, com algumas exceções, se manifesta certamente entre as crianças negras. Referencia as leituras de mundo do consciente coletivo, tanto na visão que os grupos brancos sustentam do coletivo negro, tanto na forma que o próprio negro carrega de si.¹⁰

A colonialidade do poder subverte, corrói, aniquila a existência do outro. Ou podemos dizer que cria a imagem negativa, maligna, inferior e inventa o outro. (Oliveira, p. 14, 2007; Oliveira e Candau, 2010, p. 14-19. Assim, é constituído de um complexo lastro de atuação, neste caso, nas instituições, nas práticas, intra e extra-escolares, no currículo, no livro didático. E Para além:

Mantendo a objetificação dos povos africanos escravizados no Brasil até modos eurocentrados de fazer a história. (Oliveira, 2017 p. 16).¹¹.

5.1 Metodologia.

Aqui apresentamos os caminhos procedimentais da pesquisa, e forma como analisaremos os dados.

¹⁰ Ver: Fanon. F. Pele Negra Máscaras Brancas. Capítulo 4. O pretense complexo de inferiorizado do colonizado.

¹¹ Ver também: Dussel. H. Europa Modernidade e eurocentrismo. In Lander, E, (Org.). A colonialidade do saber. eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas. Disponível em: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf

A construção desse caminho teve como base as constantes reflexões acerca do contexto escolar do racismo e de que forma os professores e os licenciados se inserem neste contexto.

A pesquisa foi realizada numa perspectiva qualitativa, de abordagem etnográfica. Bogdan e Biklen (1994) a definem - a pesquisa qualitativa – como “uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria e o estudo das percepções pessoais” (p.11). Apresentam ainda cinco características deste tipo de pesquisa. I) Na pesquisa qualitativa a fonte direta dos dados é ambiente natural, constituindo o investigador instrumento principal. ii) a investigação qualitativa é descritiva. iii) Os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtivos. iv) os investigadores qualitativos tendem a analisar os dados de forma indutiva. (p.47-50)

Ludke e André (1986) dizem que o pesquisador etnográfico desenvolve o trabalho de pesquisa passando por três etapas: Exploração, decisão e descoberta. A primeira etapa consiste na seleção do lugar onde a pesquisa será desenvolvida. A segunda etapa trata da busca mais sistemática dos dados que o pesquisador selecionou como mais importante para compreender os fenômenos estudados. Na terceira etapa, buscam-se explicar a realidade, ou em outras palavras quais são os princípios subjacentes aquilo que se busca compreender, no nosso caso, a forma como o constructo de raça se manifesta ou não nas práticas docentes.

Os procedimentos metodológicos utilizados foram o levantamento bibliográfico buscando aprofundar as discussões que permeiam as teorias pós-coloniais, Além disso, a ampliação da leitura sobre o debate de raça na Geografia e consequentemente a sua contribuição sobre o papel do negro na formação do território.

As produções escritas nos encontros foram divididas em quatro eixos de análise, a saber, i) A representação simbólica dos professores (as) sobre os Continentes europeu e africano; ii) Compreensão dos professores(as) sobre a existência de racismo no Brasil, bem como seu *modus operandi*; iii) reconhecimento / compreensão da naturalizada associação da história negra à escravidão; iv) sobre a apreensão dos privilégios brancos.

No que diz respeito à documentação de mídia, os relatos coletados em vídeos gravados durante a formação, foram transcritos para corroborar nossa afirmação sobre as representações negativas sobre a África sobre o ser negro no Brasil.

5.2 Análises sobre as representações.

Um primeiro elemento por nós investigado se refere às representações construídas e internalizadas durante a trajetória de vida e formativa dos professores da educação básica, quando consideramos a história escravocrata da formação do país; a colonialidade do poder e suas reflexões no sistema-mundo atual; iii) considerando a forma de inserção dos países de formação colonial neste sistema mundo; considerando a idéia de raça como eficaz instrumento de dominação.

- Análise 1: **Representação simbólica dos Professores: sobre a África e Europa**

QUADRO 1
África: Aspectos negativos
Pobreza - apontados mais de uma vez -
doenças
conflitos inter-étnicos
Exploração
subdesenvolvimento
escravidão
usurpação cultural e histórica
AIDS
submissão
fome
sofrimento

Elaboração: Wenceslau. L.T. L. 2017. Fonte: Produção escritas dos professores participantes do ciclo de estudos

QUADRO 2
África: Aspectos positivos
esportistas
artes
berço da humanidade

multiculturas
resistencia
culto
lugares
força
negros

Elaboração: Wenceslau. L.T. L. 2017. Fonte: Produção escritas dos professores participantes do ciclo de estudos.

QUADRO 3
Europa: Aspectos negativos
dominação
colonização
xenofobia
eurocentrismo
conflitos políticos

Elaboração: Wenceslau. L.T. L. 2017. Fonte: Produção escritas dos professores participantes do ciclo de estudos

QUADRO 4
Europa: Aspectos positivos
Riqueza
desenvolvimento
lugares bonitos
futebol
Artes (citado mais de uma vez)
Museus
História
industrialização
Centralidade Mundial
civilização (citado mais de uma vez)
modernidade
beleza
luxo
alimentação
pessoas claras

antiguidade clássica
estabilidade
democracia
cultura privilegiada

Elaboração: Wenceslau. L.T. L. 2017. Fonte: Produção escritas dos professores participantes do ciclo de estudos. (grifo nosso.)

O Quadro 1 confirma nossa hipótese. Quando comparamos as respostas do Quadro 1 “Aspectos Negativos da África”, com o Quadro 3 “Aspectos negativos da Europa” os referenciais mentais apresentados pelos professores no tocante à África podem ser classificados como aspectos de sujeição. No caso da Europa as menções reforçam negativamente o poderio europeu.

O Quadro 2, aspectos positivos do continente africano, são mencionados elementos associados aos esportes, a cultura, religião, os próprios negros. A tabela quatro por sua vez evidencia a supervalorização da Europa, de sua cultura, de seu saber e de sua forma de civilizar. Outro ponto interessante é que as representações construídas e cristalizadas sobre a Europa pelos professores são muito mais ampliadas, possuem mais desenvoltura no momento de se referir a este continente. E dificuldades ou pouco lastro para apontar qualificações positivas sobre a África.

- Análise 2: Sobre a existência de racismo no Brasil

Quadro 5: total de respostas: 15	
Confirmam a existência do racismo: 13	Negam completamente a existência do racismo: 1
1 resposta funde racismo com preconceito por desconhecimento cultural.	

Elaboração: Wenceslau. L. T. L. 2017. Fonte: Produção escrita dos professores participantes do ciclo de estudos. (grifo nosso.)

Quando questionados sobre a existência de racismo no Brasil a maioria dos professores admitem sua existência. Um participante defende a tese de que no Brasil é livre de racismo, mesmo que haja casos excepcionais de injúria racial, o que predomina como forma de excluir é preconceito social.¹²

Quadro 6
Consegue diferenciar Racismo de Bullying?
Negativo para todas as 15 respostas.

Elaboração: Wenceslau. L. T. L. 2017. Fonte: Produção escrita dos professores participantes do ciclo de estudos.

Quadro 7
De que forma opera no Brasil?
Dia a Dia
está associado a classe social
é naturalizado
é velado
desvalorização pedagógica dos professores negros
questionamento constante de suas capacidades (dos professores negros)
na estrutura social do Brasil (2 respostas)
nas relações de poder
na afirmação e na divisão dos privilégios
na ausência de pessoas negras em espaços de poder

Elaboração: Wenceslau. L. T. L. 2017. Fonte: Produção escrita dos professores participantes do ciclo de estudos. (grifo nosso).

O quadro seis demonstra um dado relevante, em nenhuma das respostas dadas pelos professores afirmaram sua condição de diferenciar bullying de racismo, mesmo que consigam fazer menções coerentes sobre a forma de operacionalização

¹² Ver Schucman. L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia de poder na cidade de São Paulo. – São Paulo : Annablume, 2014.

do racismo no Brasil, destacamos as respostas “na afirmação e na divisão dos privilégios”; “na ausência de pessoas negras em espaços de poder”; “na estrutura social do Brasil”.

- Análise 3: Da limitação da história negra à escravidão.

Quadro 8
Por qual razão a história do negro é naturalmente associada à escravidão?
“Pelo fato de ser a partir da escravidão que se inicia o problema da segregação do negro e sua luta pela liberdade”
“porque o contexto histórico do negro no Brasil é ligado à escravidão”
“Porque a escravidão tirou a humanidade das pessoas pretas e por meio dela os pretos foram <i>coisificados</i> ”
“porque é dessa maneira que o negro historicamente foi apresentado nos bancos escolares”
“Porque a história perpetuada é aquela que coloca o negro no lugar da subserviência”
“Na medida em que o negro é inserido no mundo capitalista como coisa e/ou mercadoria”
“A história do negro é associada à escravidão quando a mesma é narrada por grupos brancos que retiram as contribuições dos negros na formação brasileira.”
“Porque a história reproduzida é a história do negro como escravo”

Elaboração: Wenceslau. L. T. L. 2017. Fonte: Produção escrita dos professores participantes do ciclo de estudos.

O Quadro 8 demonstra a compreensão dos professores sobre a naturalização da subtração da história do povo negro, não houve nenhuma associação das narrativas hegemônicas com a colonialidade do poder e saber. Nos encontros que versaram sobre esta perspectiva teórica, os participantes assinalaram o seu completo desconhecimento. A predominância nas respostas está associada à formação escolar. As narrativas de apagamento das contribuições negras para a formação do território brasileiro, a manutenção da ideologia que vê a população negra como “coisa/objeto” no consciente coletivo.

- Análise 4: sobre a apreensão dos privilégios brancos.

QUADRO 9
Quantas vezes você precisou pensar na cor da sua pele?
“Quando minha segunda mãe que trabalhava em casa foi me buscar na escola e uma colega perguntou na frente dela por que eu a chamava de tia se ela era negra e eu branca”
“De um modo geral nunca”
“Milhares de vezes, ao procurar emprego, comprar maquiagem, procurar um companheiro.”
“A sociedade não me impõe isso, não me recordo dessa necessidade.”
“Nunca tive que pensar na cor da minha pele.”
“todo dia depois e assumir meu cabelo (quando parei de alisar)”.
“jamais pensei na cor da minha pele.”
“nunca pensei na cor da minha pele”
“Penso quando penso em meu bisavô, ou quando minha avó branca se referia a minha bisa como bugre”.
“pensei quando precisei intervir numa situação em minha sala de aula e senti necessidade de buscar formação para lidar com estas situações”.
“penso todos os dias porque ainda sinto grilhões apertados, porque não me sinto livre em todos os lugares”.
“quando precisei defender minha irmã adotiva”.

Elaboração: Wenceslau. L. T. L. 2017. Fonte: Produção escrita dos professores participantes do ciclo de estudos.

A pergunta, como já dito, que impulsiona essa pesquisa é de que forma os referenciais trazidos pelos professores em suas trajetórias de vida e formativas impactam na elaboração de sequências didáticas que contribuam para extinção do racismo como sistema estruturador da sociedade brasileira. Mesmo admitindo os limites postos a esta instituição.

Excetuando os estudantes que cursavam a licenciatura durante o ciclo de estudos, os demais professores se formaram décadas antes de 2003, ano de promulgação da lei 10.639//03. É presente nos relatos a ausência de conteúdos históricos, geográficos, e anti-racistas em sua formação, mencionam não só formação superior, mas também formação na educação básica.

Uma parcela dos professores se escolarizou com livros didáticos que traziam compreensões consolidadas naquele período sobre a África, mantendo o continente num lugar de subserviência e barbaridade. Da mesma forma que reafirmavam a superioridade européia. A formação superior não deu conta de dissolver as construções negativas sobre o continente africano e cristalizou-se uma história do mundo de centralidade européia.

A Modernidade / Colonialidade vigora de fato no imaginário social e nas subjetividades e concretudes das relações. Manifesta-se, portanto na escola, no currículo e nas práticas docentes. Esta herança direta dos ideais dos colonizadores que resultou na colonialidade é em certa medida negada, a colonialidade atua também nesse desligamento do presente com o passado.

“[...] Isso falta muito ao Brasil, a gente fala: “Europa isso, Europa aquilo, como se a Europa fosse culpada por tudo. E você vê os direitos humanos na África que é 99% negra quase não existe. Você vê que na Europa, que países que foram altamente racistas com a própria cor, como a Alemanha, por exemplo. A Alemanha hoje recebe uma série de refugiados, disso e daquilo, acolhe, por uma questão de educação e respeito. Começa tudo com educação e respeito.” **XX educador participante do ciclo de estudos.**

Apesar desta afirmação existência de leis como a 10.639/03, a duras penas, possibilitou (ta) e tencionou (na) que se repense e que se recoloca o negro na sociedade. O próprio estar destes professores na formação tem relação direta com a institucionalização desta demanda.

A insegurança na compreensão de conceitos como raça, racismo, preconceito é uma das razões da inércia ou morosidade da criação, na esfera do local, de uma agenda anti-racista. Vê-se nas falas dos professores, que o racismo não denominado como tal não se combate, e o silenciamento institucional e docente adota uma postura de neutralidade desobrigando-lhes a refletir sobre estas práticas.

As brechas existentes no currículo prescrito, que é por excelência, onde se dá o currículo praticado torna-se esvaziado de conteúdo crítico e anti-racista e preenchem-se festividades culturais pontuais.

“Eu vivo isso lá na escola com outros educadores, tratar o negócio com neutralidade. Tem um relato de um uma menina que foi xingada de neguinha, falaram que ela não tomava banho, e a professora não

fez nada. Ela se manteve “neutra” Na visão dela, ser neutra era não tratar desse assunto. Mas a gente sabe que se manter neutro significa que as coisas vão continuar com estão, então isso tem que ser debatido. Eu vejo lá no meu colégio, a primeira coisa que a galera faz é não querer se posicionar” **Professor NN (grifo do professor).**

As disputas travadas no ambiente escolar pelos docentes que compreendem a necessidade da reeducação das relações raciais e da revisão e inclusão de conteúdos que reposicionem o negro colocam na superfície as falácias da democracia racial.

A formação de uma consciência negra nos estudantes tal como a defendida por BIKO(1950), uma conscientização do próprio negro da sua condição de existência, uma vez que é duplamente oprimido. Por um lado pelos mecanismos institucionais externos a ele, como leis, condição de trabalho, condições de vida, marginalização, condições de moradia e, por outro, pelos mecanismos de ordem psíquica, faz com que cada vez mais as prática pedagógicas e institucionais racistas percam força.

“a proposição de projetos com esse tema - das relação étnico raciais – criam situações que se eu não tivesse estudando e não saberia como lidar” **JJ professor participante do ciclo**

6 – DA LEI 10.639/03 E 11.645/08 À BNCC: AVANÇO E RETROCESSO.

A lei 10.639/03 é fruto das disputas do movimento negro. Um conjunto de proposições e acúmulos que este movimento vem por décadas defendendo, mas que é, todavia “balizado, negociado, modificado e transformado pelo processo político-legislativo entre sua entrada e aprovação nas duas casas que compõem o Congresso Nacional” e os interesses ali defendidos. SANTOS, 2015, p, 319.

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC – apresentada pelo Ministério da educação em 2015, expressa um claro e objetivo projeto educacional, e principalmente econômico, político e social, portanto, consequentemente de nação para as próximas décadas.

O receituário neoliberal que vem com toda força definindo aquilo que deve ser ensinado e aprendido pode ser no atual período o novo Golias da lei 10.939/03. Mesmo assim, GIROTO (2016) nos diz que a construção da BNCC representa a continuidade de uma lógica.

A lógica a que se refere Girotto é aquela iniciada em 1990, com um conjunto de reformas educacionais que tem sua base nos ideais neoliberais. O Plano Diretor da reforma Estatal lançado na gestão do então presidente Fernando Henrique Cardoso teve como resultado um processo generalizado de privatização e consequente redução do Estado em setores estratégicos.

“Tais políticas fazem parte de um amplo processo de ajuste neoliberal posto em prática em toda a América Latina (com exceção de Cuba), a partir dos acordos firmados em 1989 e que ficaram conhecidos como “Consenso de Washington”. Por estas medidas, o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, representantes do capital transnacional, difundiram uma lógica de reforma neoliberal do Estado na América Latina, com profundo caráter recessivo e que resultou, entre outras coisas, no aumento da taxa de desemprego, da ampliação da desigualdade social e de cortes profundos nos investimentos em saúde, educação e cultura.” (GIROTTO. 2016, p.427).

Tal qual ocorreu na década de 90 com os Parâmetros Curriculares Nacionais, ocorre hoje com a BNCC. Os interesses econômicos que são defendidos nestas reestruturações curriculares que em suma visam controlar o fazer docente, além de

precarizar a formação e o trabalho, tornam-se limites na medida em que a redução do Estado e a imposição de um currículo claramente tecnicista, impede que a escola exerça seu papel de (re) educadora das relações raciais, e mais uma vez prejudica a maioria das crianças negras, sem sombra de dúvida maioria nas escolas públicas do país.

A padronização dos processos de avaliação dificultam ainda a possibilidade de construções pedagógicas / educativas, retiram estudantes e professores o protagonismo que emerge do dia-a-dia da sala de aula das demandas específicas de cada escola, além disso:

“A lógica da eficiência contribui para a ampliação da perda da autonomia docente, uma vez que os professores e professoras passam a ter, cada vez mais, suas ações vigiadas, controladas, avaliadas desde um olhar externo, sobre o qual pouco ou nada têm de controle”. (GIROTTI. 2016, p.427).

O autor ainda apresenta um conceito fundamental na compreensão da lógica neoliberal da educação, a eficiência. A ideia da eficiência defendida por órgãos como o Banco Mundial e Fundo Monetário Internacional, buscam segundo Girotti, por processos que reduzam investimentos e ampliem resultados. Esta concepção defende a educação como um gasto que deve ser gerido por agentes econômicos.

Além de organizações como os já citados BM e FMI, outros setores da economia como o empresariado também estão nesta disputa político/ideológica na defesa da redução do estado e da busca pelo monopólio dos sistemas técnicos de ensino que crescem com a liberalização da educação. Ao mesmo tempo em que sustenta a manutenção da exclusão das crianças negras através de políticas e projetos educacionais tais como estes, noutra parte, financia premiações isoladas de escolas que se destaquem desenvolvendo projetos que debatam as relações raciais. Perenizando a exclusão da bruta maioria não contemplada nestas iniciativas.

É, portanto a BNCC constituinte de um perigoso e excludente projeto de nação que novamente fere aqueles que são a contramão da colonialidade do poder, a população contra hegemônica.

7 - SEMANAS DE CONSCIÊNCIA E CULTURA NEGRA E CICLO DE ESTUDOS CAMINHOS PARA UMA PEDAGOGIA DESCOLONIAL.

“A África não é uma parte histórica do mundo. Não tem movimentos, progressos a mostrar, movimentos históricos próprios dela. Quer isto dizer que sua parte setentrional pertence ao mundo europeu ou asiático. Aquilo que entendemos precisamente pela África é o espírito a-histórico, o espírito não desenvolvido, ainda envolto em condições da natureza e que deve ser aqui apresentado apenas como no limiar da história do mundo” (HEGEL, 1999, p. 174apud OLIVEIRA e CANDAU, 2010, p.40).

O texto de Paulo Fernando de Moraes Farias. Sahel: a outra costa da África. Nos é apresentado o Sahel, segundo o autor, “uma articulação central num sistema de trocas e de relacionamentos, que envolve economia, cultura e outras atividades”. (FARIAS, 2004, p.1)

Ivana Muscalu (2015) traz em sua pesquisa uma história política do Reino de Monotapa, aonde vem desenhando a forma e estratégia adotada pelos portugueses para adentrar o reino. Além disso, como se deu contado desse povo e a forma como integram / conviveram com estes estrangeiros, claros, antes dos projetos coloniais se tornarem hegemônicos¹³.

Alfredo Margarido (1998) apresenta o trabalho algumas formas de hegemonia africana nas relações com os europeus, e inicia seu trabalho dizendo a história escrita da África elaboradas por diferentes países ainda sofre distorções no que se refere as suas contribuições sendo injustamente reduzida.

A intenção de fazer estas breves menções a estes estudos por mais que sejam leituras sobre a África realizadas não necessariamente por africanos, é demonstrar que a história da África não é, portanto inexistente, mas subtraída dos registros históricos pelas tentativas de apagamento dos currículos escolares e pelas narrativas e sistematizações histórias hegemônicas.

Trazer estas outras histórias, culturas e identidades para as salas de aula tornam possível a construção das pedagogias decoloniais.

¹³ Ver também: RODRIGUES. E. Embaixada portuguesa a corte dos Mutapa. In: Carneiro, R. Matos, A. T. (coords). D. João II e o império. Actas do Congresso Internacional Comemorativo de seu Nascimento. Lisboa.

As semanas de consciência e cultura negra e o ciclo de estudos cumpriram para nos um duplo e orgânico papel, o de subsidiar esta pesquisa, e o de pensar geograficamente as relações raciais e a colonialidade do poder, do saber. Buscávamos demonstrar a espacialidade das relações raciais. As marcas que vão se construindo no território quando o mesmo se capitaliza.

As pedagogias coloniais são aquelas que emergem e se produzem a partir da lutas e da produção de conhecimentos que se constroem sob as perspectivas dos explorados.

“Es a partir de este horizonte histórico de larga duración, que lo pedagógico y lo decolonial adquieren su razón y sentido político, social, cultural y existencial, como apuestas accionales fuertemente arraigadas a la vida misma y, por ende, a las memorias colectivas que los pueblos indígenas y afrodescendientes han venido manteniendo como parte de su existencia y ser” (WALSH, 2013, p.3)

Estas práticas reverberam na estruturação em longo prazo de novas mentalidades e de novas posturas diante do racismo mesmo que à primeira vista a Lei 10.369/03, possa parecer para alguns professores, coordenadores, gestores, mais um dos "mandos" governamentais, impostos de cima para baixo, como costumeiramente se faz com as políticas educacionais. Todavia, ela guarda uma particularidade, pois é resultado direto da luta em longo prazo travada pelo movimento negro organizado.

Santos (2011) nos adverte da emergência da construção de uma agenda de pesquisa-ação para que aquilo que historicamente foi silenciado seja problematizado e transformado em denúncia. Esta advertência reforça o que foi dito acima, de que práticas de ensino que aparentam ser esvaziadas de posicionamentos e cheias de neutralidade, na verdade contribuem para a reprodução de preconceitos e de estereótipos.

Ao assumirmos estes pontos de vista nos imbuímos de grande responsabilidade, responsabilidade esta que reverbera na forma como apreendemos o currículo e na forma como ele se torna conteúdo. Reverbera no novo lugar / significado e sentido que damos à história negra, mesmo com os mecanismos de regulação da prática docente e quando através das histórias e cartografias de

resistências, resgatamos ou ao menos contribuimos para, o retorno à ancestralidade e para tornar viva pela voz da juventude às histórias, geografias daqueles que foram subjugados por tão perverso projeto de dominação.

8 – CONCLUSÃO

Um projeto de nação perpassa pela educação. A parte da educação que cabe à escola, deveria contribuir para a reconstrução do ser negro. Isso significa problematizar os conteúdos curriculares, significa posicionar-se criticamente diante das violências praticadas pela e na escola dirigidas às crianças negras. Para tanto, a formação inicial de professores em todas as áreas do saber deveria ser pensada também para as relações raciais.

Porém o que constatamos com esta pesquisa e com as demais que nos serviram de referencial teórico é que a inserção dos antigos escravizados, africanos e afro-brasileiros e dos negros libertos de ontem e dos negros de hoje não foram e não se tornaram prioridade para o Estado brasileiro. As leis que se reivindicavam abolicionistas no passado, mais se preocuparam em amenizar a transição do trabalho escravo para o livre para os senhores de escravos, do que devolver aos povos africanos¹⁴ afro-brasileiros sua humanidade, dignidade, direito a vida e de ser humano.

Pudemos perceber que a colonialidade, como nos questionamos no início desta pesquisa, se reinventa e se adapta as formações sócio-espaciais específicas e se nutre das desigualdades que ela mesma produz em conjunto com o modo de produção capitalista.

Por outro lado nenhuma opressão e dominação se da sem resistências, jamais se deu, mesmo ainda sendo um contra senso, cada dia de nossa luta corrói essa estrutura. As formas de resistirmos vão se construindo na luta diária, quer na educação, quer na militância, ou na produção acadêmica, e na formação de novos referenciais teóricos. Cada um de nós vai percorrendo os caminhos para a construção da liberdade individual e coletivamente retomando nossa ligação com a ancestralidade e com suas formas de saber, de pensar e de produzir conhecimento. Uma liberdade que seja além daquela oferecida pelo mercado.

Estas microrrevoluções que se dão na escala do cotidiano, vão reconstruindo a auto-estima das crianças e jovens negros e negras. E é através deles nossa luta prossegue.

¹⁴ A exemplo da Lei Bill Aberdeen, promulgada em 1845 pelo parlamento inglês.

A formação de professores tem um papel de centralidade nesta construção. Após a finalização da formação, a devolutiva dos professores e estudantes de licenciatura é de que de fato sem ter consciência do racismo de forma ampliada no sentido de saber conceituá-lo, reconhecê-lo, sem saber sua forma de operacionalização é de fato corroborar para sua manutenção.

Os projetos com as temáticas, quer negra, quer indígena, gera situações no processo de aprendizagem e interação dos estudantes que em outrora eram, negadas, silenciadas e não tratadas. Tanto do ponto de vista curricular quanto no dia-a-dia das relações.

A nós professores e professores Geógrafos é necessária a construção das cartografias de resistência, as cartografias das ruas, do contra hegemônico.

É preciso ter clareza sobre a contribuição negativa dada no passado, pela Geografia na construção do discurso de raça e atuar no cominho e na proposição de desconstruções, produzindo conhecimentos, lendo criticamente os documentos oficiais que norteiam a geografia escolar. A Geografia serve para além de fazer a Guerra, para nos posicionar geograficamente e politicamente no mundo, ela pode nos devolver identidades que foram massacradas.

A homogeneização de identidades sustentada pela colonialidade do poder, continua sem dúvida firme e bem sucedida em seu projeto de dominação, mas cada vez mais multiplicam-se estudos e práticas que se pretendem decoloniais no sentido colocado por Walsh, de termos a certeza que as estruturas do capital são profundamente sólidas, e operantes, mas que todavia, a cada (re)identidade que se constrói, quando positivamos por exemplo o ser negra, quando lutamos por reparação e por liberdade, estas estruturas se enfraquecem e vão ao seu tempo pavimentando o ressurgimento do Sul. Um Sul que não poderá retroceder ao passado, mas que no porvir não será refém da colonialidade.

REFERÊNCIAS.

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. Lisboa: Editorial Presença. 1971

BARDIN, L. **Análise do Conteúdo**. 5ªed. Edições 70, Lisboa. 2009.

BASTOS, J. R. B. **O lado branco do racismo**: a gênese da identidade branca e a branquitude. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 8, n. 19, p. 211-231, jun. 2016. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/33>>.

Acesso em: 17 out. 2018.

BIKO, S. **Escrevo o que eu quero**. Editora Ática. São Paulo, 1990

BOGDAN, R.C ; BIKLEN, S. K. **Investigação Qualitativa em Educação**. 2ªed. Porto Editora, Porto. 1994.

Cavalleiro, E. **Educação Anti racista**:Compromisso indispensável para um mundo melhor. In._____. org. Racismo e Anti racismo na educação: repensando nossa escola. – São Paulo: Selo Negro, 2001.

GIROTTTO. E. D. **Dos PCNS A BNCC**: O Ensino de Geografia sob o domínio neoliberal. Geo UERJ, Rio de Janeiro, n. 30, p.419-439, 2017

GOMES. N. L. **Movimento Negro Educador**: saberes construídos na luta por emancipação. Petrópolis, RJ : Vozes, 2017.

MUNANGA. K. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia**. palestra proferida no 3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB-RJ, 05/11/03.

OLIVEIRA. R. M. **Descolonizar os livros didáticos**: raça, gênero e colonialidade nos livros de educação do campo. Revista Brasileira de Educação. Rio De Janeiro, ANPED. V. 22 n.68 jan. – mar. 2017.

QUIJANO, A. “¡Qué tal, raza!” , Ecuador Debate, No. 48, 1999. Disponível em: <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/5724/1/RFLACSO-ED48-09-Quijano.pdf> acesso:02.08.2017

_____. **Colonialidade y Modernidad/racionalidad**. Perú Indígena. 13(29): 11-20, 1992.

RODRIGUES. E. **Embaixada portuguesa a corte dos Mutapa**. In: Carneiro, R. Matos, A. T. (coords). D. João II e o império. Actas do Congresso Internacional Comemorativo de seu Nascimento. Lisboa.

MARGARIDO. A. **Algumas formas de Hegemonia africana nas relações com os europeus**. In: Actas da 1ª Reunião Internacional de História da África. Lisboa. II CT, 1998.

ROLNIK R. **Territórios negros nas cidades brasileiras**: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In Diversidade, espaço e relações sociais, o negro na Geografia do Brasil. Org. Renato Emerson dos Santos . – Belo Horizonte: Autentica, 2007.

SANTOS, R. E. dos. **Sobre espacialidade da relações raciais**: Raça, racialidade, racismo no espaço Urbano. In Questões Urbanas e Racismo. Santos, R. E. dos (org.). – Petrópolis, RJ : DP et Alii ; Brasília : ABPN, 2012.

_____. A lei 10.369 e o ensino de Geografia construindo uma agenda de pesquisa-ação. In: Revista Tamoios. Rio de Janeiro, v.II, n.1 p.4-23. Disponível em:< <http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/tamoios/article/viewFile/1702/2995>>.

_____. **O Ensino de Geografia e a lei 10.639/03**: Algumas Discussões de Currículo. In: SACRAMENTO, A, C, R. ET alii;. Ensino de Geografia Produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro, Editora Consequência / FAPERJ, 2015. 392p.

SCHUCMAN. L. V. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia de poder na cidade de São Paulo. – São Paulo : Annablume, 2014.

FARIAS P. F. de M. **Sahel: a outra costa da África**. Palestra no Departamento de História da USP, 29 setembro 2004. Transcr. Daniela Baudouin.

http://www.justica.gov.br/news/ha-726-712-pessoas-presas-no-brasil/relatorio_2016_junho.pdf

http://www.ipea.gov.br/portal/images/170602_atlas_da_violencia_2017.pdf

<https://www.nossasaopaulo.org.br/portal/arquivos/mapa-da-desigualdade-2017.pdf>

BRASIL. Levantamento Nacional de Informações penitenciárias INFOPEM – Atualização Julho 2016 / org. Thandara Santos; Colaboração, Marlene Inês da Rosa [et al .] – Brasília . Ministério da Justiça e Segurana Pública. Departamento penitenciário Nacional, 2017.

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm