

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CÂMPUS DE BAURU
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA
A EDUCAÇÃO BÁSICA**

ELISANDRA PEREIRA

**EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E RACISMO: descobrindo a influência
da cultura do cancelamento através da Pedagogia Histórico-Crítica**

**BAURU
2022**

ELISANDRA PEREIRA

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E RACISMO: descobrindo a influência da cultura do cancelamento através da Pedagogia Histórico-Crítica

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Docência para a Educação Básica, junto ao Programa de Pós-graduação em Docência para a Educação Básica, da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Câmpus de Bauru, Faculdade de Ciências, sob a orientação do Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela. Área de Concentração: Docência para a Educação Básica. Linha de Pesquisa: Fundamentos do Ensino e da Educação Básica.

**BAURU
2022**

P436e Pereira, Elisandra
Educação Profissional e Racismo : descobrindo a influência
da cultura do cancelamento através da Pedagogia Histórico-
Crítica / Elisandra Pereira. -- Bauru, 2022
191 p. : il.

Dissertação (Mestrado profissional - Docência para a
Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientador: Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela

1. Educação antirracista. 2. Negritude. 3. Branquitude.
4. Cultura do cancelamento. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca
da Faculdade de Ciências, Bauru. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

ATA DA DEFESA PÚBLICA DA DISSERTAÇÃO DE MESTRADO DE ELISANDRA PEREIRA, DISCENTE DO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DOCÊNCIA PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA, DA FACULDADE DE CIÊNCIAS - CÂMPUS DE BAURU.

Aos 29 dias do mês de abril do ano de 2022, às 09:00 horas, por meio de Videoconferência, realizou-se a defesa de DISSERTAÇÃO DE MESTRADO de ELISANDRA PEREIRA, intitulada **"EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E RACISMO: DESCOBRINDO A INFLUENCIA DA CULTURA DO CANCELAMENTO ATRAVÉS DA PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA" E PRODUTO EDUCACIONAL "ADISA - JOGO DIGITAL"**. A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros: Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA (Orientador(a) - Participação Virtual) do(a) Educação / Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas - UNESP - Campus de São José do Rio Preto, Prof. Dr. LEANDRO PASSOS (Participação Virtual) do(a) Departamento de Letras e Linguagens / Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso do Sul- Câmpus de Três Lagoas, Profa. Dra. CINTIA SANTOS DIALLO (Participação Virtual) do(a) Ciências Humanas / UEMS – UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL. Após a exposição pela mestranda e arguição pelos membros da Comissão Examinadora que participaram do ato, de forma presencial e/ou virtual, a discente recebeu o conceito final: APROVADA. Nada mais havendo, foi lavrada a presente ata, que após lida e aprovada, foi assinada pelo(a) Presidente(a) da Comissão Examinadora.



Prof. Dr. FABIO FERNANDES VILLELA

Dedico este trabalho a toda minha família, minha mãe Guiomar, meu pai Vergílio, minha irmã Erika e meu querido sobrinho João Vitor, pelo carinho, pela paciência e pela compreensão com meus momentos de ausência. À minha amiga e parceira de luta contra o racismo, Marília Guimarães Pinheiro, que sempre esteve presente nos trabalhos. Ao meu estimado orientador, Prof. Dr. Fábio Fernandes Villela, que esteve comigo ao longo desta produção, me apontando direções, mas acima de tudo, me abrindo caminhos para expor meus conhecimentos. Por fim, dedico aos meus amigos, aos meus alunos e a todos os profissionais da educação que, assim como eu, lutam por uma sociedade etnicamente inclusiva.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela força, pela saúde e pelas pessoas que encontrei nesta caminhada de pesquisa. À amiga Joyce Helena Ferreira dos Santos, pela escuta, pelos direcionamentos e pelo suporte na escrita desta dissertação. Aos colegas e professores da UNESP/Bauru, que contribuíram para o aprimoramento dos conhecimentos necessários para esta realização, em especial, à profa. Eliana Marques Zanata que, ao tomar conhecimento do meu trabalho, tornou-se mais uma parceira na luta contra o racismo. Ao Quarteto Fantástico, meu grupo de amigas do mestrado, formado em 2020 por Gisele, Karina e Fernanda, com as quais compartilhei conhecimentos, momentos de alegria ou de desespero para cumprir todas as demandas do curso. Ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Birigui, nas pessoas do Diretor Geral Edmar César Gomes da Silva, do Diretor Educacional Marcos Roberto Ruybal Bica e da Coordenadora do Curso Técnico de Administração Beranice Maria de Lima Torquato; aos membros da Comissão ETNO BIRIGUI, aos colegas docentes, aos técnicos administrativos e aos estudantes que apoiaram, compareceram, divulgaram e auxiliaram no desenvolvimento das atividades de combate ao racismo. Agradeço aos alunos e alunas que contribuíram, significativamente, para o resultado deste estudo, e aos responsáveis legais que permitiram sua participação. Enfim, a todos que contribuíram para que eu chegasse até aqui.

[...] o racismo aflora de inúmeras formas, ocultas ou não. Conseguir lançar alguma luz sobre os conflitos étnicos no âmbito da educação escolar representa o interesse central de muitos pesquisadores que estudam essa questão (CAVALLEIRO, 2020, p. 32).

PEREIRA, Elisandra. **Educação Profissional e Racismo**: descobrindo a influência da cultura do cancelamento através da Pedagogia Histórico-Crítica. 2022. 191 p. Dissertação (Mestre em Docência para Educação Básica) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências, Bauru, 2022.

RESUMO

O presente estudo, realizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em um de seus câmpus localizado no interior do estado, buscou conhecer os fatores que influenciaram as atitudes de relutância, constrangimento e silenciamento de estudantes adolescentes, participantes das ações de combate ao racismo. Este estudo foi realizado por meio de uma pesquisa aplicada, de ordem qualitativa, tendo a Pedagogia Histórico-Crítica como base metodológica, pois acredita-se que o racismo, como uma violência histórica, tem criado barreiras mentais que precisam ser ultrapassadas. Apresenta-se também uma análise crítica sobre o quanto é importante a descolonização do currículo, tomando como base os estudos de Nilma Lino Gomes (2007) e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011; 2012). Como produto educacional, desenvolveu-se o ADISA, um jogo digital por meio do qual são apresentados os fatos históricos que comprovam o racismo como uma construção social e estruturada. O jogo foi usado como instrumento para estimular o diálogo com os estudantes sobre o racismo, a partir do conhecimento afrocentrado. Somado a isso, apresenta-se o conceito de branquitude e questiona-se sua influência no papel da academia científica ao prover apenas conhecimentos eurocentrados, excluindo-se os conhecimentos negros pela ausência de referenciais e/ou pesquisadores negros. Como resultado deste estudo, chegou-se a um novo fenômeno social, a cultura do cancelamento. Estudantes apontaram que temem falar sobre racismo, serem mal compreendidos e por fim, serem “cancelados”. Eles alegaram que preferem manter-se em silêncio a expor seus conhecimentos sobre racismo. Acredita-se que a influência desse fenômeno na atitude de estudantes deva ser mais estudada, pois o diálogo é essencial para prover e assimilar conhecimentos positivos que resultem em uma postura de combate ao racismo.

Palavras-chave: Educação antirracista. Negritude. Branquitude. Cultura do cancelamento.

PEREIRA, Elisandra. **Professional Education and Racism**: discovering the influence of outrage culture through Historical-Critical Pedagogy. 2022. 191 p. Dissertation (Master in Teaching for Basic Education) – São Paulo State University (UNESP), School of Sciences, Bauru, 2022.

ABSTRACT

This paper, that took place at Federal Institute of Education, Science and Technology of São Paulo (IFSP), in one of its campuses located in the interior of the state, effort to know the factors that influenced the attitudes of reluctance, embarrassment and silencing of adolescent students, participants of the actions of combating racism. This paper was on by an applied and qualitative research, that used the Historical-Critical Pedagogy as the methodology, because it is believed the racism, as it has a violence historical, it also builds mental walls, those can be broken down by conversation. It also presents a critical analysis of how important decolonization of the curriculum is, based on the studies of Nilma Lino Gomes (2007) and Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2011; 2012). As an educational product, ADISA was developed, a digital game through which the historical facts that prove racism as a social and structured construction are presented. The game was used as a tool to stimulate de dialog among students from an afro-centered knowledge. Furthermore, the concept of whiteness is presented and its influence on the role of scientific academy is questioned by providing only Eurocentric knowledge, excluding black knowledge due to the absence of black references and/or researchers. As the result, this searcher found out a new social phenomenon, the “outrage culture”. The students justified their reluctance of talking about racism because they are terribly afraid of been “outraged”. They claimed that they would rather keep silence than expose their knowledge of racism. It is believed that the influence of this phenomenon on student’s action should be further studied, because dialogue is essential to provide and assimilate affirmative knowledge that results in a stance to combat.

Keywords: Antiracism education. Blackness. Whiteness. Outrage Culture.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1: Vista superior do local de pesquisa.	45
Figura 2: Comentário sobre o ADISA.	150
Gráfico 1: Auto declaração dos participantes com base na cor de pele.	120
Gráfico 2: Autodeclaração dos participantes com relação a etnia.	121
Gráfico 3: Participação em evento ou ação de combate ao racismo.	121
Gráfico 4: Existência de pessoas negras como membros da família.	122
Gráfico 5: Existência de pessoas negras no ciclo de amizade.	122
Gráfico 6: Ter tido um professor/a negro/a ao longo do tempo escolar.	123
Gráfico 7: Ter sido atendido por um/a profissional negro/a.	123
Gráfico 8: Existência de estudantes negros/as na sala de aula.	124
Gráfico 9: Número de alunos/as negros/as em sala de aula.	124
Gráfico 10: Existência de pessoas racistas na família.	125
Gráfico 11: Sobre a existência de amigos racistas.	126
Gráfico 12: Presenciou uma situação de racismo ou discriminação.	126
Gráfico 13: Você se considera racista?	127
Gráfico 14: Memórias.	128
Gráfico 15: Percepção sobre a história da população negra.	138
Gráfico 16: Classificação do ADISA.	138
Gráfico 17: Impacto do ADISA.	139
Gráfico 18: Influência do ADISA.	150
Gráfico 19: Opinião sobre ações de antirracismo realizadas no câmpus.	151
Gráfico 20: Sobre abordar racismo dentro ou fora do câmpus.	151
Gráfico 21: Sobre ter sido silenciado/a ao falar sobre racismo.	152
Gráfico 22: Questionar a ausência de pessoas negras no ambiente.	152
Gráfico 23: Sobre intervir em situações de racismo ou discriminação racial.	153
Gráfico 24: Sobre lidar com uma situação de racismo.	153
Gráfico 25: Sobre o uso de simuladores de situações de racismo.	154
Quadro 1: Evolução Cronológica da RFEPCT.	34

LISTA DE SIGLAS

CTAIEM – Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio

EPCT – Educação Profissional, Científica e Tecnológica

ETIM – Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

IFs – Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

NEABI – Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro e Indígena

PHC – Pedagogia Histórico-Crítica

RFEPT – Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
Problema de pesquisa.....	22
Justificativa.....	23
Hipótese	25
Objetivos	25
Apresentação	26
1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA	27
1.1 O trabalho como essência humana	27
1.1.1 Ensino propedêutico versus ensino profissionalizante: caminhos.....	29
1.2 Histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica	30
1.3 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia	35
1.3.1 Institutos Federais: qualidade máxima em educação.....	37
1.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo	38
1.4.1 Legislação sobre Ensino das Relações Étnico-Raciais.....	39
1.4.2 Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio.....	42
1.4.3 Local de pesquisa: o câmpus.....	44
1.4.4 Ações de combate ao racismo realizadas em 2019	46
2 RACISMO: MODOS E CONSEQUÊNCIAS	53
2.1 Ações de combate ao racismo no ambiente escolar	58
2.1.1 Palestras e oficinas antirracistas: reações dos estudantes	60
2.1.2 Conhecendo a história não contada.....	66
2.2 Modos e consequências do racismo	68
2.2.1 Civilizações africanas: importância do conhecimento histórico positivo	73
2.2.2 Relação entre produção de conhecimentos científicos e racismo.....	76
2.2.3 O conceito de branquitude e a sociedade brasileira: desejo de ser branca	92
2.2.4 Estigmas: ferramenta de controle social e naturalização do racismo.....	96
3 ADISA: UMA FERRAMENTA PARA O ANTIRRACISMO – MÉTODO E RESULTADO	102
3.1 Produto educacional: ADISA – o jogo digital para o combate ao racismo	103
3.2 Educação lúdica: gamificação	106
3.3 Construindo caminhos antirracistas com a Pedagogia Histórico-Crítica	110
3.4 Procedimentos metodológicos.....	116
3.4.1 Método e tipo de pesquisa: apresentação e definição	116

3.4.2	Delineamento das etapas da pesquisa	118
3.5	Resultados e discussões	119
3.5.1	Etapa 1	119
3.5.2	Etapa 2	129
3.5.3	Etapa 3	139
3.5.4	Cultura do cancelamento: influências na educação antirracista.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS		162
REFERÊNCIAS.....		168
APÊNDICES		178
ANEXOS		187

INTRODUÇÃO

Quando não souber para onde ir, olhe para trás e saiba pelo menos de onde você vem (provérbio africano).

Dou início à escrita apresentando um provérbio africano – cuja origem étnica ainda me é desconhecida –, a fim de ressaltar que o ato de olhar para trás nunca foi tão fácil para nós, pessoas negras, pois, diante que foi nos contado, as imagens do lugar de onde viemos nos remetem a sentimentos de dor, miséria, autopiedade e solidão.

Muitos de nós ainda não tiveram acesso à verdadeira, ou melhor, à história não contada sobre o continente africano, seus séculos de glória, impérios, tecnologias, ciências, sociedades e culturas. Muitos de nós ainda não sabem de onde vêm, pois foram impedidos de desenvolver a memória histórica, pois a parte que exalta a cultura e a ancestralidade dos povos negros foi ocultada dos livros de História do Brasil, da academia científica e de outros espaços oficiais.

Considero que o resgate dessa memória seja fundamental para que a população negra tenha uma nova perspectiva de si e do outro, visto que, ao longo da vida, nos deparamos com situações que nos movem a reações mais expressivas, seja no intuito de atacar, seja no intuito de defender alguém ou nós mesmos.

Assim, como muitas pessoas negras que atualmente estejam com seus 40 e poucos anos, estudei em escolas que, como forma de comemorar o 13 maio, entregavam aos estudantes, como tarefa para colorir, o desenho de um menino negro com expressão de tristeza, em pé, debaixo de um sol escaldante, preso a um tronco, com correntes em seu tornozelo e próximo a um formigueiro. Conseguem imaginar qual é a sensação que causa tal desenho?

Para a criança negra, os sentimentos eram de tristeza, dor, vergonha e autodesvalorização. Já para as crianças brancas, havia indiferença, mas algumas demonstravam lamentar o fato. Tudo isso fazia parte de um plano orquestrado pelo poder hegemônico branco, para enfraquecer o espírito da pessoa negra, fazendo-a se sentir menor, digna de pena. Em contrapartida, a pessoa branca era caracterizada como a benevolente, com espírito bondoso, um ser humanizado, cuja maior prova dessa humanização era o sentimento de piedade pela dor do outro. Abordo essa questão no Capítulo 2.

Outra memória da vida escolar, do fundamental ao superior, vem das aulas em que o tema era escravidão e logo os olhares de professores e colegas voltavam-se para mim e para as outras pessoas negras na sala. Estranhamente, as pessoas brancas não se viam e algumas não se veem na história da escravidão. Na verdade, nada é estranho, visto que, por meio da branquitude, pessoas brancas foram/são socialmente construídas para se sentirem melhores em todos os âmbitos, a ponto de não se verem como indivíduos passíveis de cometer atos desumanos, de selvageria, como a escravidão, ocorrida por séculos.

Ao longo de minha vida escolar e social, assim como acontece com muitas crianças e jovens negros, fui influenciada pela construção negativa da história dos povos negros. Mas, isso começou a mudar quando, por meio de um programa de TV, conheci a história de José do Patrocínio: era a primeira vez que lia algo positivo de uma pessoa negra, algo que me estimulasse a seguir em frente.

Quem foi José do Patrocínio e como ele pôde me influenciar e mudar a forma como me via, sendo uma jovem negra em um país racializado? José do Patrocínio foi um homem negro farmacêutico, jornalista, escritor e abolicionista. Era uma figura pública que transitava nos meios políticos e jornalísticos, lutando pelo fim da escravidão, o trato desumano de seus iguais (MACHADO, 2015). Era a primeira vez que chegava a meu conhecimento a informação de uma pessoa negra que não era ou não havia sido escravizada.

A relevância das ações de José do Patrocínio, até então, não tinha sido apresentada a mim pelos livros escolares ou pelas aulas dos professores de História. Para a maioria dos brasileiros, é possível também que sua trajetória e suas realizações nunca tenham sido abordadas durante a educação básica oferecida pelo Estado.

O primeiro contato com a história de José do Patrocínio suscitou em mim um desejo imenso de conhecer mais sobre ele e sobre outros negros ainda não conhecidos por meio da educação regular. Essa busca só foi facilitada com a sanção da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que tornou obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica pública e privada (BRASIL, 2003), e com a ampliação da Internet, que permite uma maior divulgação da história positiva dos povos negros.

Portanto, eu, como muitos dos adultos de hoje, consegui ter mais acesso ao conhecimento da história não contada dos povos negros a partir de 2003. Desde então, passaram-se dezenove anos da instauração do direito de os brasileiros receberem, nas escolas, informações sobre a história não contada dos afro-brasileiros e africanos.

Antes disso, por muito tempo, eu também não sabia dos fatos positivos de ter uma ancestralidade negra. Mas, agora sei! E, por saber de onde venho, assim como sabem muitos outros professores e ativistas sociais, busco combater o racismo, apresentando a história dos diferentes povos negros, assim como a história do racismo construído, do povo negro excluído, da liberdade arrancada e da identidade perdida, frutos de um projeto de extermínio que não alcançou êxito.

Atualmente, sou professora concursada com dedicação exclusiva no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), atuando num de seus câmpus, localizado no interior do estado. Sou docente da área da Gestão e leciono em todos os cursos que demandam disciplinas dessa área. Para além da minha primeira graduação em Gestão Empresarial, o que me habilita como docente da área técnica, também sou licenciada em Ciências Sociais e especialista no Trabalho Docente para o Ensino da História Afro-Brasileira. As duas últimas qualificações colaboraram para aprimorar os conhecimentos já desenvolvidos como ativista na luta contra o racismo, que há anos exerço.¹

Iniciei no IFSP em 2019, mas sou, desde 2016, representante externa do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI), um órgão centrado na Reitoria do IFSP. Assim, com minha entrada oficial no Instituto Federal, recebi mais suporte para desenvolver minhas funções, tanto como docente quanto como ativista social no combate ao racismo.

Foram várias as atividades desenvolvidas desde então, tais como: oficinas formativas, palestras, curso de formação docente, salas temáticas indígena e

¹ Minhas ações de combate ao racismo vêm de algum tempo, e, ao longo desse período, tive alguns reconhecimentos por esse trabalho, sendo eles: a “Moção de Aplausos e Congratulações” concedida em 2017 pela Câmara Municipal e pela Secretaria de Cultura e Turismo de Sertãozinho/SP, minha cidade natal, em razão da realização do “Projeto SAWABONA: contando africanidades”; o prêmio “Tereza de Benguela 2018”, conferido pela Secretaria de Cultura e Turismo de Sertãozinho, pelo Conselho Municipal de Política de Igualdade Racial e pela Ordem dos Advogados do Brasil de Sertãozinho; o título “Homenageando Guerreiras”, concedido em 2019 pelo Conselho Municipal de Desenvolvimento e Promoção da Igualdade Racial, em conjunto com a Associação dos Advogados de Ribeirão Preto/SP e a Comissão de Direitos Humanos da 12ª Subseção da Ordem dos Advogados do Brasil em Ribeirão Preto; e o título “Maria Felipa da contemporaneidade 2021”, conferido pela Casa de Maria Felipa, de Salvador/BA.

africana, brincadeiras e jogos africanos, visita técnica a um museu da temática africana/afro-brasileira e visita técnica a uma aldeia. Além disso, foi promovido um evento com representantes de diferentes religiões, a fim de desenvolver conhecimentos para o combate ao racismo religioso, bem como foi realizada uma oficina de bonecas Abayomi, cujo significado e importância são apresentados neste estudo.

Embora estivesse à frente de todas as ações, nunca trabalhei sozinha nesse câmpus, pois, desde que apresentei minhas ideias, consegui apoio de colegas servidores e de alunos que se voluntariavam para ajudar no desenvolvimento de atividades de cunho pedagógico no combate ao racismo. Sendo assim, com um pequeno grupo formado e com o aumento da demanda por ações antirracistas, no final de 2019, consegui autorização para formar e consolidar o que temos atualmente, a Comissão ETNO, um coletivo local do câmpus, formado por servidores, estudantes e indígenas, para desenvolver ações locais.²

Desde seu início, a Comissão ETNO, coletivo multiétnico do qual sou presidenta, buscou realizar suas ações de forma conjunta com a Direção Geral, Direção Adjunta Educacional, Coordenação Docente, Coordenação Administrativa e com os estudantes do IFSP. A ETNO é responsável, entre outras diversas atividades, pela organização de dois eventos, o ARANDU Festival Indígena e o ZAYI Festival Afro-brasileiro e Africano.

Assim sendo, com o apoio duma equipe, as atividades foram se fortalecendo e se firmando cada vez mais em seu propósito: ofertar conhecimentos sobre a história e cultura dos povos afro-brasileiros, africanos e indígenas, apresentando, assim, suas influências na construção social do Brasil, conforme determina a legislação federal para o âmbito educacional, especificamente a mencionada Lei nº 10.639/2003 e a Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008 (BRASIL, 2003; 2008).

O resultado do trabalho colaborativo dos membros da ETNO foi a ampliação do acesso ao conhecimento e ao respeito pela temática racial por parte da comunidade. Sendo assim, esse coletivo propiciou uma oportunidade de aproximação e de motivação para se construir caminhos e ações que contribuam, de alguma forma, para o combate ao racismo. Em virtude dos bons resultados das ações realizadas no câmpus desde o início, o coletivo conquistou, em 2021, o

² A Comissão ETNO foi oficializada pela Portaria nº BRI.0063/2020, de 14 de outubro de 2020 (IFSP, 2020).

Laboratório de Ações Étnico-Raciais (LabEtnico), espaço físico destinado ao desenvolvimento de ações, exposições, estudos, cursos etc., administrados pela Comissão ETNO.

Por atuar em todas essas ações de combate ao racismo, seja como palestrante ou instrutora, constatei, em minhas observações, um padrão comportamental entre os adolescentes: o silenciamento ao abordar as questões raciais. Em rodas de conversas, palestras ou oficinas, a maior parte dos alunos relutava em responder aos questionamentos sobre racismo, assim como não questionavam o conteúdo apresentado nessas atividades. Muitas vezes, o silêncio era constrangedor.

Ao constatar que esse comportamento se repetia em diferentes turmas de estudantes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio, comecei a refletir sobre as possíveis causas e consequências de tal comportamento para o desenvolvimento social e educacional dos alunos. Sendo assim, decidi propor, como projeto de pesquisa, a investigação sobre as razões de tal atitude dos estudantes.

Logo, este trabalho, resultado de uma pesquisa aplicada de ordem qualitativa realizada com estudantes adolescentes do Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio (CTAIEM), teve como objetivo conhecer qual ou quais os fatores que influenciam na atitude de relutância e silenciamento dos estudantes quando questionados sobre racismo contra a população negra.

Percebe-se que a palavra “racismo” tem sido mencionada várias vezes e assim seguirá, tendo em vista o propósito deste trabalho. Devido a isso, entende-se a necessidade de trazer uma definição desse conceito tão mencionado. Afinal, o que é racismo?

Antes de defini-lo, vamos apresentar o conceito de raça. Segundo Sílvia Almeida (2018, p.19), pode-se dizer, com mais segurança, que o significado de raça sempre esteve ligado ao ato de estabelecer classificações entre plantas e animais. Entretanto, em meados do século XVI, deu-se início ao uso do termo como forma de categorizar seres humanos.

De acordo com o referido autor, raça não é um termo fixo, estático, pois seu sentido está, inevitavelmente, atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. O autor explica que por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão; portanto, raça é um conceito relacional e histórico.

Tendo versado sobre o conceito de raça, vamos abordar o racismo. Almeida (2018, p. 25) explica que racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento. Ele se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes, que culminam em desvantagens ou privilégios para os indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem.

Tomando como base a definição do conceito de racismo, recorremos a Almeida (2018, p. 24), segundo o qual, de acordo com estudos realizados no início do século XX – em especial, o sequenciamento genético –, não existem diferenças biológicas ou culturais que justifiquem o tratamento discriminatório entre seres humanos. Entretanto, o autor ressalta que a noção de raça ainda é um fator político importante, utilizado para naturalizar desigualdades e justificar a segregação e o genocídio de grupos sociologicamente considerados minoritários.

Com base nisso, estabeleceu-se, no Brasil, o poder hegemônico da raça branca; logo, o racismo contra os povos negros tem fundamento na ideia de superioridade dos povos brancos. Essa ideia tem se perpetuado ao longo dos séculos, por meio da ocultação da verdade sobre a historicidade dos povos negros e do encobrimento da selvageria executada pelos povos brancos durante invasões e extermínios de culturas, quase que em sua totalidade. Tais atos de selvageria, que se perpetuaram por séculos, e que ainda se mantêm, em novo formato, foram denominados, em muitos livros de História do Brasil, como o processo *civilizatório* europeu, um termo bonito para encobrir a brutalidade e, assim, classificar, como primitivos, os povos negros e suas descendências.

A partir dessa ideia, várias formas de inferiorização, objetificação, depreciação, desqualificação e desumanização foram praticadas contra as pessoas negras, que têm seus direitos de existir socialmente negados até hoje. Nascer numa sociedade que vê os negros como inferiores, como feios, de má-índole, incapazes intelectualmente, dentre outras classificações, trouxe influências para o desenvolvimento da autoestima de muitos de nós, fazendo com que muitos buscassem se adequar ao meio, pois as pessoas negras não eram e atualmente não são bem-vindas em alguns espaços sociais.

A exclusão social ainda está presente e gera sentimentos que afetam a autoafirmação da pessoa negra como um ser social e de direito, contribuindo, assim, para um retardamento da construção étnica dessa população, o que também é

conhecido como *negritude*, um conceito que será abordado, neste trabalho, conforme o estudo do professor e antropólogo Kabengele Munanga (2020a).

Entende-se que tal tratamento social causa um nó emocional. A busca por adequação é um engano, pois nunca se está adequado o suficiente. Essa sensação de inadequação pode se acumular e se petrificar, ou se tornar uma ferida latejante. Ao se petrificar, entendo que já não gera mais dor: há uma assimilação e uma conformação com a situação posta. No entanto, enquanto ferida que lateja, torna-se incômoda e almeja por cura.

Embora os danos da discriminação possam ser vistos e sentidos fisicamente, há também os danos emocionais, invisíveis aos olhos, mas viventes na alma. E se há uma dor latente, essa precisa ser exposta, ser dita, verbalizada, pois toda dor que é calada não encontra a cura. Logo, ao avaliar o silenciamento dos estudantes e relutância em abordar o racismo, refletiu-se que, talvez, o melhor caminho para ajudá-los é promover um meio através do qual possam falar de forma mais espontânea sobre tal assunto.

Em 2020 com o ingresso no programa de mestrado, tive a possibilidade de tornar minha inquietação numa pesquisa. Assim, deu-se início ao planejamento para a realização do presente trabalho.

Com o intuito de promover o diálogo, optou-se por tomar a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) como fundamentação teórica e metodológica desta pesquisa, pois ela suscita a importância da abordagem histórica e material dos fatos sociais e a reflexão de sua influência na construção social do indivíduo. Além disso, uma das etapas de aplicação da PHC é a instrumentalização, momento em que o profissional pode usar diferentes mecanismos para auxiliar o estudante no desenvolvimento de novos conhecimentos. Para essa função, em consideração à faixa etária e ao fato de serem estudantes que praticam jogo digitais em seus celulares ou em computadores do câmpus, idealizou-se a criação de um jogo digital para apresentar a parte da história não contada sobre a população afro-brasileira.

Criado como ferramenta de instrumentalização da pesquisa e como seu produto educacional, o jogo digital ADISA, detalhado no Capítulo 3, foi desenvolvido numa plataforma de Role Play Game (RPG). Segundo Baçan (2010, n.p.), *Adisa*, palavra de origem africana, significa “ele te ensinará” e/ou “aquele que fala com

clareza”, e é também um nome masculino de origem Akan, povos nativos de Gana, apresentados de forma mais detalhada no Capítulo 2.

O jogo traz várias personalidades negras que tiveram papéis importantíssimos ao longo da História do Brasil, personalidades essas pouco conhecidas pela sociedade brasileira, por exemplo: Maria Felipa de Oliveira, grande heroína da independência da Bahia; João Cândido Felisberto, que foi líder da Revolta da Chibata e cujos atos fundamentam alguns dos decretos dos Direitos Humanos no Brasil; e Nilo Peçanha, primeiro Presidente negro do Brasil, responsável por vários feitos importante para a nação, em especial para a educação profissional, tendo instituído a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPCT), da qual fazem parte, atualmente, os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs). Além dessas e outras personalidades, o ADISA apresenta fatos políticos, como por exemplo, o processo de branqueamento do país, para que o público possa conhecer e refletir sobre a história de forma mais abrangente.

O uso desse jogo ancorou-se na ideia de que, ao acessarem a história da população negra não contada oficialmente no Brasil, os estudantes poderiam se sentir mais motivados a falar de suas dores, medos, anseios e revoltas.

Sendo assim, esta pesquisa buscou respostas para questionamentos como: Quais seriam as experiências vivenciadas por esses estudantes com relação à questão racial? Será que de fato compreendem o que é racismo? Será que conhecem seus efeitos na sociedade? Por que será que estudantes negros e brancos apresentam constrangimento ao abordarem esse assunto?

No intuito de responder a essas questões, a presente pesquisa traz, como principais referenciais teóricos, os estudos de: Kabengele Munanga (2009; 2017; 2020a; 2020b), cujos trabalhos abordam a construção social e racista brasileira, assim como a mestiçagem e o conceito de negritude; Kabengele Munanga e Nilma Lino Gomes (2016), que explanam sobre a história dos povos africanos; Florestan Fernandes (2017), para o qual a abolição não foi abolicionista; Eliane dos Santos Cavalleiro (2020), a qual discorre sobre o racismo presente nos ambientes familiares, sociais e escolares, e os efeitos na construção identitária do indivíduo; Lilia Schwarcz (1993; 2012), que aborda a política do branqueamento; Lourenço Cardoso (2020), cujo estudo versa sobre os efeitos da branquitude na produção de

conhecimento científico no Brasil; e Silvio Luiz de Almeida (2018; 2021), que fundamenta o debate sobre racismo estrutural e a cultura do cancelamento.

Somam-se, a esses, estudiosos que teorizam a respeito da educação no ambiente acadêmico-escolar, tais como: Abdias Nascimento (2016), que aborda o aparelhamento da educação como ferramenta do Estado para manutenção do racismo; Clóvis Moura (2019), com sua crítica à academia científica como lugar de ausência de pesquisadores negros; Djamila Ribeiro (2017), que desenvolve a teoria de lugar de fala; Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007) e Nilma Lino Gomes (2011; 2012), as quais discorrem sobre educação antirracista e descolonização dos currículos; Dermeval Saviani (2007), que apresenta os fundamentos da educação profissional, e João Luiz Gasparin (2012), que desenvolve a Pedagogia Histórico-Crítica.

Devido à pandemia da COVID-19, a pesquisa aconteceu em três encontros virtuais. Todo o processo ocorreu à distância, por meio do uso de salas virtuais, para a aplicação dos questionários de pesquisa e do jogo ADISA. Contudo, essa questão não afetou a qualidade e seriedade da execução dos processos necessários para alcançar o resultado pretendido inicialmente.

Participaram da pesquisa seis estudantes adolescentes do CTAIEM. Eles foram divididos em dois grupos: aqueles que participaram (P) das ações de combate ao racismo mencionadas anteriormente, e aqueles que não participaram (NP) dessas ações.

De fato, o resultado da pesquisa foi surpreendente, pois os participantes afirmaram que as ações antirracistas desenvolvidas por essa pesquisadora ao longo de 2019 colaboraram para o despertar de práticas de combate ao racismo. O silenciamento e a relutância em falar sobre o racismo foram justificados pela presença de alguns fatores pessoais e sociais, em parte pela timidez e pela falta de conhecimento mais aprofundado. Mas, de forma mais expressiva, a maioria justificou o silenciamento e a relutância em falar sobre o racismo em razão da má compreensão da teoria do lugar de fala, a qual oferece subsídios para compreender o medo de serem *cancelados* socialmente, seja no espaço virtual, seja no espaço físico.

Esta pesquisa é composta por gráficos, que sintetizam as respostas objetivas fornecidas pelos estudantes em resposta aos questionários, e por transcrições de

entrevistas realizadas com eles. Por meio dessas entrevistas, percebeu-se a importância de se estabelecer uma maior participação das famílias nas ações de combate ao racismo, fornecendo informações que possam orientá-las para tal propósito. Em algumas falas, os participantes da pesquisa comentaram sobre a postura racista da família, que os faz se sentirem impotentes. Isso aponta para uma necessidade dum maior aprofundamento nessa questão, no intuito de desenvolver novas práticas pedagógicas de combate ao racismo, que os ajudem a superar os obstáculos que impedem o diálogo sobre um dos problemas sociais mais expressivos deste país.

Os resultados trouxeram, para além de uma surpresa, uma preocupação concernente à questão do medo de serem “cancelados”, um fenômeno contemporâneo que tem tomado um alto poder destrutivo, de proporções inimagináveis. Portanto, esse fator demandou desta pesquisadora maior análise e conhecimento desse fenômeno social. Contudo, por ser algo ainda pouco consolidado academicamente, em especial na Educação, devido à sua atualidade, foi necessário fazer uma busca mais densa, que pudesse colaborar para o desenvolvimento e apontamentos críticos desta pesquisa.

Problema de pesquisa

Ao longo do ano de 2019, desenvolvi várias e diferentes ações de combate ao racismo. Com o passar do tempo, percebi que, quando os estudantes, adolescentes dos cursos técnicos integrados ao ensino médio eram solicitados a responder determinada questão, as atitudes de relutância e/ou o silenciamento eram muito semelhantes, em diferentes turmas, mesmo que entre eles alguns já tivessem participado de ações de combate ao racismo anteriormente. Dentre as diferentes atividades com reações semelhantes, tomei, como objeto de pesquisa, uma oficina de combate ao racismo, cujas reações dos estudantes destacarei abaixo.

A questão dirigida aos estudantes foi: “Como as pessoas negras geralmente são vistas pela sociedade brasileira?”. Constatou-se que, para essa pergunta, as respostas se repetiam. Primeiramente, havia um silêncio, enquanto eles se olhavam com semblantes constrangidos e inquietos. Após incentivada a participação, alguns estudantes brancos começaram a falar, aparentando constrangimento naquele

momento. Mesmo assim, seguiam dizendo o que pensavam como resposta à questão apresentada: as pessoas negras, geralmente, são vistas pela sociedade brasileira como as “mais alegres/divertidas”, “mais fortes”, “bonitas/os”, “que sabem/gostam sambar”. Em suma, somente características positivas.

Diante de tantas características positivas, os estudantes foram convidados a refletir sobre as respostas. Questionou-se o porquê da existência do racismo. Somente a partir de então, estudantes negros e alguns brancos começaram a responder de modo a retratar a realidade social da pessoa negra. Contudo, o que mais me surpreendeu não foram os termos usados, mas a forma de se expressarem.

À medida que os estudantes negros começaram a se expressar, juntaram-se a eles alguns estudantes brancos. A participação aumentava e as frases “saltavam” como em um desabafo, com um tom de revolta, tanto por parte de estudantes brancos, quanto, principalmente, por parte dos estudantes negros, segundo os quais o negro é visto como “ladrão”, “pobre”, “vagabundo”, “preguiçoso”, “burro” (no sentido de não ter inteligência), “feio”, “fedido”, “macaco”, “favelado” e com “cabelo ruim”. Além disso, “quando está bem-vestido ou tem um carro ou moto cara, é visto como um traficante”.

Diante de tal atitude, questiona-se: Quais fatores impedem que os estudantes respondam à questão sobre como as pessoas negras são, geralmente, vistas pela sociedade brasileira?

Justificativa

Segundo Silvio Luiz de Almeida (2018, p. 38-39), o racismo é estrutural em decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo pelo qual se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social ou um desarranjo institucional. No entanto, o autor esclarece que o fato de ser estrutural não quer dizer que seja incontornável, e que políticas institucionais antirracistas sejam inúteis, ou que indivíduos que cometam atos discriminatórios não devam ser responsabilizados individualmente. Para Almeida (2018, p. 40), compreender o racismo como sendo estrutural nos permite entender que a mudança da sociedade não se faz apenas com denúncias vazias ou com repúdio moral;

depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

Iray Carone e Maria Aparecida Silva Bento (2014, p. 25-26) explicam que o povo branco, considerado o “grupo padrão de referência”, realiza uma “apropriação simbólica crucial” que reforça, com autoconceito e autoestima, a posição de seu próprio grupo, o que legitima sua superioridade social, econômica e política, em prejuízo dos demais. De acordo com as pesquisadoras,

O outro lado desta moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica a desigualdade (CARONE; BENTO, 2014, p. 25-26).

Assim sendo, as ações de 2019 buscaram, em atendimento às Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, combater esse racismo arraigado em nossa sociedade. Nesse contexto, as reações dos estudantes – o silêncio constrangedor e as frases individuais que se seguiram, cada qual representando um dor particular – estimularam este estudo, para que se compreenda, com mais detalhes, as motivações de tais atitudes.

Poderia se pensar que os estudantes não falam sobre racismo porque, no ambiente escolar, não são desenvolvidas atividades de compartilhamento de informações e de realização de discussões sobre a temática. Contudo, como foi relatado, várias atividades aconteceram anteriormente a essa oficina em específico, e, mesmo assim, os alunos mostraram certa resistência ao abordar o assunto. Além disso, o fato de terem acesso às redes sociais, nas quais podem encontrar muitos conteúdos acerca do racismo, pode gerar expectativa duma maior facilidade em falar sobre o tema. Essas ideias podem se mostrar, portanto, enganosas. Considerar tais pressupostos como necessariamente válidos pode dificultar ou, até mesmo, em último caso, impedir a comunicação com os estudantes.

O combate ao racismo é realizado também pelo diálogo, para que se desenvolvam conhecimentos que desconstruam as concepções racistas presentes em nossa sociedade. Em outras palavras, para se combater o racismo, é preciso, inclusive, falar sobre ele. Além do mais, é preciso fazer uso da escuta e ensinar os demais a escutarem.

Eliane dos Santos Cavalleiro (2020, p. 20) nos alerta que a falta de preocupação com a convivência multiétnica, seja na escola, seja na família, colabora para formar pessoas que praticam discriminação e preconceito. Além disso, a falta de questionamento sobre o racismo pode ocasionar, nas crianças e nos adolescentes, o aprendizado de comportamentos racistas, com ausência de visão crítica, numa reprodução das concepções e comportamentos dos adultos em seu entorno.

Sendo assim, espera-se que, a partir dessa pesquisa, seja possível compreender quais fatores colaboram para o silenciamento e relutância dos estudantes ao responder sobre como as pessoas negras, geralmente, são vistas pela sociedade.

Hipótese

Acredita-se que, ao criar um jogo digital, por meio do qual os estudantes possam acessar, sozinhos ou em grupo, os conhecimentos positivos, ou seja, a grandeza sociocultural, tecnológica, científica e ancestral da população negra e sobre fatos históricos relacionados – reinos, revoltas e política do branqueamento –, seja possível estimulá-los a construir um diálogo entre si, diminuindo, assim, o constrangimento, ajudando na reflexão sobre esse problema e estimulando-os a se expressarem com mais tranquilidade em diversos momentos – em sala de aula, palestras e/ou oficinas.

Objetivos

Objetivo geral

O objetivo geral deste trabalho é descobrir quais são os fatores que motivam a relutância, o constrangimento e o silenciamento de estudantes adolescentes ao serem solicitados a falar sobre o racismo contra a população negra.

Objetivos específicos

Os objetivos específicos são:

1. Aplicar uma avaliação diagnóstica para a percepção da temática;
2. Desenvolver um jogo digital sobre a história africana e afro-brasileira;
3. Observar o comportamento dos participantes na aplicação do jogo;
4. Aplicar uma avaliação prognóstica após a aplicação do jogo.

Apresentação

Esta dissertação está dividida em três capítulos. O primeiro, intitulado “Educação Profissional, Científica e Tecnológica”, aborda os fundamentos e a história da Educação Profissional no Brasil, bem como as características da educação ofertada pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, a fim de que se possa conhecer melhor o ambiente em que a pesquisa foi aplicada. Por sua vez, o segundo capítulo, nomeado “Racismo: modos e consequências”, traz questões sobre o racismo, seus modos de funcionamento e suas consequências para a população negra. Por fim, o terceiro e último capítulo, intitulado “ADISA: uma ferramenta para o antirracismo – método e resultado”, apresenta os detalhes do jogo digital ADISA, além dos procedimentos metodológicos, os resultados e as discussões desenvolvidas.

As reflexões e apontamentos apresentados neste trabalho são essenciais para compreender a importância de não considerar a questão do racismo um tabu, ou seja, para afastar a ideia de que não se deve falar sobre a temática. Pelo contrário: quanto mais se fala, mais se sabe; consequentemente, mais se sente livre de todas as amarras do racismo. Afinal, esse mal afeta a todos, negros e brancos, porém, de formas diferentes, e, obviamente, os negros são os oprimidos.

1 EDUCAÇÃO PROFISSIONAL, CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA

Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros [...] (SAVIANI, 2007, p. 154).

Este capítulo aborda a trajetória da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (RFEPECT). Para tanto, iniciará apresentando os fundamentos ontológicos e históricos dos conceitos *trabalho*, *escola*, *ensino propedêutico* e *ensino profissionalizante*. Na sequência, serão abordados o histórico da RFEPECT e de seu fundador, Nilo Peçanha, e a questão étnico-racial, relacionando-se escravidão, trabalho, educação e legislações que fundamentam o combate ao racismo na RFEPECT. Por fim, serão apresentadas características dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs), com destaque para o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), onde a pesquisa foi desenvolvida.

1.1 O trabalho como essência humana

Escola e trabalho são conceitos que há muito têm estado presentes na vida dos brasileiros. Porém, poucos são aqueles que conhecem os caminhos traçados para chegar ao modelo que usufruímos como educação profissional. No intuito de elucidar essa trajetória, tomou-se, como fundamentação teórica, o estudo de Dermeval Saviani (2007), intitulado “Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e histórico”.

Saviani (2007, p. 154) explica que o homem, ao transformar a natureza para se satisfazer, desenvolve um processo ao qual se dá o nome de *trabalho*, o qual é a definição da essência humana:

[...] A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. [...] A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico. É, portanto, na existência efetiva dos homens, nas contradições do seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem

é: indivíduos que manifestam sua vida com sua produção (SAVIANI, 2007, p. 154).

Portanto, o homem não nasce homem, mas forma-se como homem por meio do aprendizado resultante de suas ações no meio em que vive, produzindo assim, sua própria existência. Consequentemente, é por meio desse aprendizado que o homem se produz e se forma como homem, ou seja, ele é resultado de um processo formativo e educativo.

O autor assegura que a origem da educação coincide com a origem do homem. É por meio do processo de aprender a viver vivendo, criando-se e reinventando-se socialmente, que o homem compreende a necessidade de criar regras e espaços de convívio. Surge, a partir de então, o que entendemos por educação, que, portanto, precede a escola (SAVIANI, 2007, p. 154).

Ao abordar a educação nos moldes atuais, Saviani (2007, p. 155) explica que o ambiente escolar surgiu em razão do capitalismo, sistema econômico cuja existência depende, fundamentalmente, da propriedade de terras e do uso da força do trabalho alheio para a subsistência de um indivíduo e sua família. Logo, a partir do sistema capitalista inicia-se a institucionalização da educação. Como resultado desse movimento, aprofunda-se a divisão do trabalho, fundamentando o surgimento da sociedade de classes.

Com a divisão das pessoas em classes, a educação também foi dividida e se diferenciou do modelo de educação destinado às classes dominantes, distinta do modelo ofertado às classes dominadas. Segundo Saviani (2007, p. 156), essa é a origem da escola. Portanto, a educação dos membros da classe dominante, ou seja, daqueles que dispõem de ócio, de lazer e de tempo livre para se organizar na forma escolar, contrapõem-se à educação da classe dominada (maioria populacional), que continua a coincidir com o processo do trabalho.

Essa divisão histórica e social da educação resultou em duas modalidades: a *educação propedêutica* e a *educação profissional*. A modalidade propedêutica, formada por conteúdos voltados ao ensino das ciências, das letras e das artes, é destinada àqueles cujo capital lhes possibilita comprar a força de trabalho de outrem, e para esse grupo foi criada a escola, um espaço do ócio, do tempo livre e da reflexão, para onde seus filhos eram encaminhados a fim de serem preparados para ocupar futuros cargos de comando. Segundo Saviani (2007):

[...] a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual; constituiu-se num instrumento para a preparação dos futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções de guerras (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), por meio do domínio da arte da palavra e do conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social [...] (SAVIANI, 2007, p. 157).

Na contramão da educação para a elite, a modalidade de educação profissional tinha seus conteúdos propedêuticos reduzidos em favor das necessidades imediatas do mundo do trabalho. Afinal, era uma educação destinada à população mais pobre, conseqüentemente, pouco valorizada.

Com a chegada das demandas para a industrialização do país, a educação profissional começou a ter maior destaque na pauta do governo, pois era urgente a necessidade de mão-de-obra qualificada. A partir de então, a escola começou a ser o caminho, não somente para o desenvolvimento econômico, mas também social do país. Trabalhadores tecnicamente qualificados tinham rendimentos maiores, o que facilitava sua inserção e ascensão social no meio urbano em menor tempo, se comparado aos trabalhadores não qualificados.

1.1.1 Ensino propedêutico versus ensino profissionalizante: caminhos

Nos anos 1970, na urgência de atender às demandas da industrialização, o governo sancionou leis e decretos que alteraram a educação, tornando os três últimos anos da educação básica (atual ensino médio) em ensino técnico. Entre eles, a Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que reformava o ensino colegial, tornando obrigatória a educação profissional nos três anos finais do nível secundário da educação básica. Tal ação priorizava mais o ensino de conteúdo profissionalizante do que o conteúdo propedêutico. Essa mudança incomodou muito a classe média, pois diminuiria a carga horária do ensino propedêutico, afetando as chances de aprovação de seus filhos nos exames vestibulares para admissão em universidades públicas. Em razão disso, ocorreu a migração de alunos de escola pública, pertencentes à classe média, para as escolas particulares. Esse foi, portanto, um período de grande agitação nacional, pois o governo estava entre as demandas da

industrialização e os protestos da classe média para a permanência do ensino propedêutico (BRASIL, 2007, p. 14-15).

Como forma de amenizar o descontentamento da classe média, com a obrigatoriedade do ensino técnico no nível secundário, o governo aprovou o Decreto 2.208, de 17 de abril de 1997, texto que previa o ensino técnico concomitante ao ensino médio, mas com diferentes grades curriculares. Nesse caso, o indivíduo que desejasse ingressar no ensino técnico teria que estudar o ensino médio regular numa escola e o ensino técnico em outra, ou na mesma, desde que em horários diferentes (BRASIL, 2007, p. 18-19).

Poucos anos depois, foi publicado o Decreto 5.154, de 23 de julho de 2004, o qual ainda vigora atualmente, permitindo o ensino integrado de nível técnico, sem que haja ruptura da grade curricular profissionalizante e propedêutica. Consequentemente, torna concreta a oferta da educação integrada, de modo a romper com a dualidade entre educação profissional e propedêutica (BRASIL, 2007, p. 22-23).

Sendo assim, o ensino técnico integrado ao médio tem um currículo único, no qual as disciplinas de conteúdo profissionalizante e propedêutico se integram. Dessa forma, em um mesmo espaço educacional e no mesmo horário, os estudantes recebem conhecimentos que lhes permitem prestar um exame para ingresso no ensino superior de qualquer universidade pública ou privada, assim como recebem conhecimentos profissionais, que os tornam aptos a entrarem no mercado de trabalho. Esse é o modelo de educação ofertada pela RFEPCT por meio dos IFs.

1.2 Histórico da Educação Profissional, Científica e Tecnológica

A escravidão marcou negativamente o trabalho no Brasil [...], não só porque este tipo de trabalho pode exigir esforço físico demasiado, mas porque ele foi exercido por sujeitos considerados inferiores (CONCEIÇÃO, 2019, p. 43).

A educação profissional brasileira tem seus primeiros indícios na fundação do Colégio das Fábricas, instituído pelo Príncipe Regente, que depois se tornaria D. João VI, em seu *Decreto de 23 de março de 1809* (BRASIL, 2007, p. 10). O Decreto assim determina:

Atendendo a acharem-se trabalhando e aprendendo à custa da minha Real Fazenda na Casa denominada Colégio das Fábricas, debaixo da direção de Sabastião Fabregas Surigué, meu criado, vários artífices, manufatureiros, aprendizes vindos de Portugal, e isso em virtude das providências que fui servido dar para a sua subsistência em utilidade do comércio e indústria, [...] e tendo consideração ao arranjo e economia, [...] hei por bem, que pelo meu Real Erário, na forma até agora praticada, em observância das minhas reais ordens, se continuem a pagar as folhas dos jornaleiros ali empregados, e as despesas dos reparos da casa do sobredito Colégio [...]. Palácio do Rio de Janeiro, 23 de março de 1809. Com a rubrica do Príncipe Regente Nosso Senhor (BRASIL, 1809, n.p.).³

Nota-se que esse estabelecimento de ensino recebia subsídio imperial, devido à sua utilidade ao comércio e indústria da época. Segundo o mencionado Decreto, a folha de pagamento e as despesas gerais, tais como os reparos da instituição, eram de responsabilidade do Império. Por essa razão, o Colégio das Fábricas é considerado a primeira manifestação da educação profissional no Brasil.

Visto que a escravidão da população negra estava em andamento nesse período, considera-se que pessoas dessa etnia não frequentavam o Colégio das Fábricas, pois, embora, a relação do povo negro com o trabalho esteja registrada na história oficial do Brasil, sua capacidade cognitiva, sua intelectualidade e sua cultura eram inferiorizadas por pensadores da alta sociedade. Tal processo de exclusão do negro na educação é abordado por Mariléia dos Santos Cruz (2005, p. 21), que menciona uma constatação do historiador Henri Moniot (1995, p. 99): há uma tendência da supressão dos povos não-europeus dos estudos históricos, com base na ideia da falta de acontecimentos notáveis nas sociedades não-europeias, antes do contato com os brancos.

Em seus estudos sobre a população negra no Brasil, Caliane Costa dos Santos da Conceição (2019, p. 43) aponta que o trabalho manual no Brasil foi duramente marcado pela escravidão, visto que, além de demandar um grande esforço físico, as atividades manuais eram realizadas por seres tidos como inferiores. Logo, “o trabalho manual e suas formas correlatas ficaram marcados racialmente, contribuindo para que ele seja, posteriormente, no seio da sociedade capitalista mal valorizado economicamente.” (CONCEIÇÃO, 2019, p. 43).

³ Para melhor compreensão, a ortografia do texto foi atualizada.

No entanto, como afirmam Frigotto e Ciavatta (2006, p. 58), “com a emergência e afirmação do modo de produção capitalista, rompe-se, por necessidade intrínseca, com a escravidão e busca-se ressignificar o trabalho, passando de sua conotação negativa de *‘tripalium’* (castigo) para uma conotação positiva de labor”. Sendo assim, a escola assume essa função não somente de ressignificar e potencializar o trabalho, mas para adequar os sujeitos à uma nova sociedade, como destaca Conceição (2019):

Com o fim do sistema escravista e a pretensão de se constituir uma sociedade capitalista um outro elemento surge como fundamental para potencializar o trabalho – a escola, visto que em outras sociedades onde o capitalismo já estava num grau de desenvolvimento maior, a escola já havia sido generalizada tanto como mecanismo de qualificação de mão-de-obra para as novas formas de trabalho, quanto para servir de aparelho ideológico e inculcar nos sujeitos os valores e princípios necessários a constituição e desenvolvimento de uma nova sociedade (CONCEIÇÃO, 2019, p. 43).

Seguindo esse propósito de construção de uma nova sociedade, o governo republicano dá início à profissionalização de jovens, por meio da criação de várias instituições para o ensino das primeiras letras e a iniciação em ofícios, cujos destinatários eram as crianças pobres, os órfãos e os abandonados, dentre essas, os Asilos da Infância dos Meninos Desvalidos (BRASIL, 2007, p. 10).

Sílvia Manfredi (2002, p. 76-77), esclarece que, em seu início, a educação profissional tinha um viés assistencialista. A autora destaca que:

Crianças e jovens em estado de mendicância eram encaminhados para essas casas, onde recebiam instrução primária [...] e aprendiam alguns dos seguintes ofícios: tipografia, encadernação, alfaiataria, tornearia, carpintaria, sapataria etc. Concluída a aprendizagem, o artífice permanecia mais três anos no asilo, trabalhando nas oficinas, com a dupla finalidade de pagar sua aprendizagem e formar um pecúlio que lhe era entregue no final do triênio (MANFREDI, 2002, p. 76-77).

De acordo com essa passagem, o trabalho visava desenvolver o conhecimento de um ofício e promover, nas crianças assistidas, a compreensão de que o labor era o caminho para suprir suas necessidades sociais. Como meio de construir o senso de responsabilidade, essas crianças tinham o dever de

permanecer nos asilos por mais três anos para pagarem a aprendizagem e formar uma renda que lhes seria entregue ao final do período. Contudo, para além do ensino de um ofício, esse período de permanência também servia para prover mudanças comportamentais, de modo que as crianças e os jovens assistidos não praticassem ações fora da esfera dos bons costumes (BRASIL, 2007, p. 10-11).

No século XX, o Brasil passou por uma significativa mudança econômica, afetada pela queda da cafeicultura, que deu espaço para a indústria. Por essa razão, o propósito da educação profissional foi alterado. O assistencialismo, ao ser deixado de lado, abriu espaço à preparação dos operários para o exercício profissional.

O destaque dessa mudança é o presidente Nilo Peçanha, primeiro e único presidente negro do Brasil *até a atualidade*. Dentre suas realizações, destacam-se o impulso ao ensino técnico-profissional, a reorganização do Ministério da Agricultura e a criação do Serviço de Proteção aos Índios, sob a direção do tenente-coronel Cândido Rondon. Em 1910, a população do Brasil era de 23.151.669 habitantes, dos quais cerca de 67% viviam no campo (BRASIL, [20--a]).

Nilo Procópio Peçanha. Advogado, nascido na cidade de Campos, estado do Rio de Janeiro, em 2 de outubro de 1867. Formou-se bacharel pela Faculdade de Direito de Recife (1887). Fundador e presidente do Clube Republicano de Campos e do Partido Republicano Fluminense - PRF, em Campos-RJ (1888) [...]. Foi eleito vice-presidente da República em 1906 e, com o falecimento de Afonso Pena, assumiu a presidência em 14 de junho de 1909. Faleceu no Rio de Janeiro, em 31 de março de 1924 (BRASIL, [20--a], n.p.).

Em 1909, diante da crise que se instalou com a queda do café, Nilo Peçanha buscou, como saída, a profissionalização dos brasileiros para atuarem nas mais diferentes atividades demandadas pela era industrial. Para tanto, criou as Escolas de Aprendizes Artífices (EAA), com o objetivo de atender “aos pobres e humildes”. Devido a seu grande empenho, em 1910, foram estabelecidas dezenove unidades das EAA em toda a nação (BRASIL, 2007, p. 11).

A criação das Escolas de Aprendizes Artífices e do ensino agrícola evidenciou um grande passo ao redirecionamento da educação profissional no país, pois ampliou seu horizonte de atuação para atender necessidades emergentes dos empreendimentos nos campos da agricultura e da indústria (BRASIL, 2007, p. 11).

As escolas criadas por Nilo Peçanha formaram a RFEPCT da atualidade. Embora o propósito assistencialista tenha deixado de existir, as instituições participantes da RFEPCT destinam maior atenção ao fator social, mas sem ignorar a importância do fator econômico, visto que essa modalidade de educação tem também o carácter emancipatório do indivíduo como base. Em outras palavras, a RFEPCT mantém o objetivo de seu criador: profissionalizar a nação para atendimento das necessidades emergentes do país, seja no fator econômico, em atendimento às demandas do processo de industrialização, seja no fator social, na possibilidade de mudança social e financeira na vida da população atendida (BRASIL, 2007, p. 11-12).

Essas escolas, ao longo do tempo, receberam diferentes nomenclaturas. São elas:

Quadro 1: Evolução Cronológica da RFEPCT.

Sigla	Nomenclatura	Ano de criação
EAA	Escola de Aprendizes Artífices	1909
EAF	Escola Agrotécnica Federal	1946
ETF	Escola Técnica Federal	1959
CEFET	Centro Federal de Educação Tecnológica	1978
UTFPR	Universidade Tecnológica Federal do Paraná	2005
IF	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia	2008

Fonte: Compilação da autora, com base em Brasil ([20--b]).

As instituições que recebiam o nome de Escola de Aprendizes Artífices (EAA), Escola Agrotécnica Federal (EAF) ou Escola Técnica Federal (ETF), com unidades em todo o país, deram lugar ao Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET). Atualmente, há apenas duas unidades que conservam esse último nome: o CEFET/RJ e o CEFET/MG. Com exceção desses dois e do CEFET-PR, que foi transformado em Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), os demais Centros foram transformados em IFs, que estão presentes em todos os estados da federação, com as reitorias centradas nas capitais, e as unidades, denominadas *câmpus*, espalhadas pelas cidades do seu interior. Os detalhes relacionados à legislação da educação profissional no Brasil podem ser conhecidos no quadro

“Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil” (BRASIL, [20--b]), em Anexo A.

1.3 Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia é uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC), especializada na oferta de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPCT), criada por meio da Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que também instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFSP, 2021a).

A rede dos Institutos Federais de Ciência e Tecnologia tem se expandido e mudado desde o início dos anos 2000, como aponta Rodrigo de Oliveira Andrade (2019, p. 89):

Em 2005, o país contava com 140 centros de educação tecnológica. “Nos 10 anos seguintes, foram instalados mais de 500 novos institutos em todo o Brasil, o que ajudou a democratizar o acesso à educação para milhões de jovens de municípios pobres no interior do país”, diz Silva. Os 644 campi que hoje compõem a rede oferecem cerca de 480 mil vagas em mais de 11 mil cursos, de qualificação profissional ao doutorado. “Em alguns municípios somos a única oportunidade de formação, de acesso à cultura e educação de alta qualidade”, ressalta (ANDRADE, 2019, p. 89).

Segundo Andrade (2019), em seu texto *Ensino de Ofício*, publicado como forma de homenagear os 110 anos da RFEPCT, a modalidade profissional passa a focar no fator social, sem deixar de lado o econômico, mas compreendendo o papel emancipatório da educação. E como resultado dessa nova visão, destaca-se que uma das características dos IFs é estar em áreas mais afastadas dos centros urbanos, como forma de desenvolvê-las social e economicamente.

[...] Na década de 2000, o governo reformulou as políticas de educação profissional e tecnológica, no contexto de elaboração do Plano de Desenvolvimento da Educação. “A Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica passou a focar no fator social, sem deixar de lado o econômico, mas partindo da premissa de que a educação tem um caráter emancipador”, esclarece Marinho. Nas comemorações do centenário, em 2009, as escolas ganharam o nome que têm hoje: Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. Na mesma época, o governo iniciou a expansão dessas

instituições para levá-las para áreas mais afastadas dos grandes centros urbanos (ANDRADE, 2019, p. 89).

De acordo Andrade (2019), entende-se que trabalhar com o fator social significa trazer, para o âmbito educacional técnico e tecnológico, assuntos que fazem parte do contexto rotineiro da sociedade brasileira e que demandam estudo e discernimento do profissional, a fim de serem discutidos em sala de aula, estando em consonância com os objetivos da educação. Nesse sentido, compreende-se que é, também, função da EPCT promover mudanças comportamentais que contribuam para o combate ao racismo, de modo a diminuir as desigualdades entre pessoas negras e brancas (BRASIL, 2004, p. 7).

Logo, deixar de atuar com base na visão assistencialista e se adequar para promover a justiça social àqueles que vivenciam diferenças que vão além da questão econômica torna a RFEPCT mais valorizada por outras camadas da sociedade, como afirma Andrade (2019, p. 89):

A expansão fez com que, ao longo do tempo, a educação técnica passasse a ser valorizada, atraindo um público de classe média. “Em tempos de desemprego elevado, a formação oferecida pelos institutos abre muitas possibilidades no mercado de trabalho e pode fazer a diferença”, diz Candido, para quem o aumento da demanda por esses cursos também se relaciona ao fato de eles constituírem, em diversos casos, uma porta de entrada para o ensino público superior (ANDRADE, 2019, p. 89).

O enfoque no fator social resultou em significativas mudanças, como a destinação de 50% das vagas para os cursos técnicos e, no mínimo, 20% das vagas para os cursos de licenciatura e para os programas especiais de formação pedagógica, sobretudo nas áreas de Ciências e da Matemática. Contudo, continuam sendo oferecidos cursos de formação inicial e continuada (extensão), cursos superiores de graduação em bacharelado e em tecnologias, além dos cursos de pós-graduação, como especialização e mestrado (IFSP, 2021a).

Percebe-se, portanto, que os IFs se diferem de outras instituições por ofertarem três modalidades de ensino, sendo eles: o superior, dependente de conclusão do ensino médio; o ensino técnico, o qual oferta conhecimentos sobre uma área profissional específica, demandando ou a conclusão do ensino médio ou a realização concomitante do 2º ou 3º ano do ensino médio tradicional em outra

instituição; e, por fim, o ensino técnico integrado ao ensino médio, ofertado a adolescentes concluintes do ensino fundamental.

Com a atenção voltada também ao fator social, os IFs, em atendimento à legislação vigente – à Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, e à Portaria Normativa nº 18, de 11 de outubro de 2012 – destinam 50% das vagas a candidatos oriundos, integralmente, de escolas públicas (BRASIL, 2012a). Assim sendo, as vagas reservadas são subdivididas: metade são dirigidas a estudantes de escolas públicas com renda familiar bruta igual ou inferior a um salário-mínimo e meio por pessoa, e a outra metade para estudantes de escolas públicas, sem ter em conta a renda. Em ambos os casos, considera-se o percentual mínimo correspondente à soma de pretos, pardos e indígenas no estado, de acordo com o último censo demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019, p. 1-12).

1.3.1 Institutos Federais: qualidade máxima em educação

Independentemente da modalidade de ensino ofertada, os IFs têm buscado aprimorar suas práticas para alcançar o nível cada vez maior de qualidade em educação. A esse respeito, a matéria publicada pela jornalista Karine Melo (2021), na página da Agência Brasil na *internet*, indicou que 71% das instituições federais atingiram nota máxima em qualidade, segundo os dados publicados pelo MEC, relativos ao Índice Geral de Cursos Avaliados da Instituição (IGC) em 2019. A jornalista ainda destacou as seguintes informações, referentes aos estabelecimentos de ensino superior pesquisados:

Do total de instituições que participaram da pesquisa, 87,1% (1.801) são privadas e 12,9% (269), públicas. A maioria (73,1%) é composta por faculdades, seguida dos centros universitários (15,6%) e das universidades (9,4%). Por fim, estão os institutos federais e centros federais de educação tecnológica, que, juntos, representam 1,9% das instituições de ensino [...] (MELO, 2021, n.p.).

Com relação ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio (ETIM), a qualidade do ensino ofertado pelos IFs também é ressaltada no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), que compõe o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) (BRASIL, 2022). O Saeb é um exame nacional que avalia os

conhecimentos assimilados nos componentes Língua Portuguesa e Matemática no 5º e 9º anos do ensino fundamental, assim como no 3º e 4º anos do ensino médio.

O primeiro volume do *Relatório de resultados do Saeb 2019*, elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), mostra que os estudantes do ETIM da rede federal apresentam maior conhecimento em Língua Portuguesa, pois atingiram 335 pontos, a maior pontuação nessa avaliação, se comparados aos estudantes da rede privada, que alcançaram 321,85 pontos, aos estudantes da rede municipal, com seus 285,29 pontos, e aos estudantes da rede estadual, com seus 271 pontos (BRASIL, 2022, p. 198). O ETIM da rede federal também se destaca na avaliação do conhecimento em Matemática: segundo o relatório, os alunos da rede federal atingiram 356,1 pontos, enquanto os alunos da rede privada alcançaram 334,5 pontos, os alunos da rede municipal 286,8 pontos e os alunos da rede estadual 267,7 pontos (BRASIL, 2022, p. 224).

1.4 Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

O IFSP tem 37 câmpus ativos, o maior número de unidades de todos os IFs. Estão matriculados, nessa instituição educacional, mais de 62 mil estudantes. Apesar de estar vinculado ao MEC, o IFSP tem “[...] autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar, nos termos do Art. 1º, Parágrafo único, da Lei nº 11.892/2008” (IFSP, 2021a, n.p.).

Refletir o mundo é uma das demandas que mais tem provocado profissionais e estudiosos da educação a inovar seus métodos e conhecimentos, para acompanhar uma sociedade em constante movimento, mas que precisa de uma pausa para compreender alguns fatos que estão presentes no dia a dia e que, por muitas vezes, implicam em violências naturalizadas, que, portanto, precisam ser refletidas para deixarem de existir.

No intuito de promover uma educação atrelada às questões sociais, para além do fator econômico, o IFSP conta com três núcleos institucionais formados exclusivamente por servidores com conhecimentos técnicos sobre esses assuntos. Esses núcleos têm como responsabilidade a promoção do suporte técnico e legislativo necessário para a tomada de decisão da Reitoria. São eles: o Núcleo de Apoio às Pessoas com Necessidades Educacionais Específicas (NAPNE), o Núcleo

de Estudos sobre Gênero e Sexualidade (NUGS) e o NEABI, já mencionado. Esses núcleos são responsáveis por estudos e ações que são aplicadas por seus representantes em cada um dos 37 câmpus do IFSP. O trabalho em conjunto desses núcleos junto à Reitoria e demais departamentos do IFSP busca garantir a formação de indivíduos tecnicamente habilitados, socialmente inseridos e humanamente inclusivos.

1.4.1 Legislação sobre Ensino das Relações Étnico-Raciais

A realização das ações de ensino das relações étnico-raciais está fundamentada na Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 –, para incluir, no currículo escolar, a obrigatoriedade da temática da História e Cultura Afro-Brasileira (BRASIL, 2003).

A Lei nº 10.639/2003 acrescentou à LDB os artigos 26-A, 79-A (que foi vetado) e 79-B. O Art. 26-A torna obrigatório, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, o ensino sobre a História e Cultura Afro-Brasileira. Em complemento a esse artigo, os incisos 1º e 2º detalham o conteúdo programático a ser desenvolvido nas instituições de ensino, da seguinte forma:

§ 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 (BRASIL, 2003, n.p., grifo do autor).

A Lei nº 10.639/2003 alterou o Art. 79-B da LDB, por meio do qual foi determinada a inclusão do dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra no calendário escolar. Posteriormente, a Lei nº 11.645, de 10 março de 2008, atualizou a redação do Art. 26-A da LDB, incluindo mais detalhes sobre o ensino das relações étnico-raciais (BRASIL, 2008).

Contudo, apesar da importância da promulgação dessas determinações legais, houve dificuldades para tais medidas serem implementadas no país. Segundo Nilma Lino Gomes (2011, p. 116),

[...] a lei e as diretrizes entraram em confronto com as práticas e o imaginário racial presentes na estrutura e no funcionamento da educação brasileira, tais como o mito da democracia racial, o racismo ambíguo, a ideologia da política do branqueamento e a naturalização das desigualdades raciais.

Essa lei institui, como demanda, a apresentação da história da população negra, ou seja, determina que sejam ensinadas a história e a cultura do povo afro-brasileiro, seu processo de escravização, sua luta por liberdade e sua contribuição para a formação deste país, nas mais diversas áreas – sociais, tecnológicas e científicas. Contudo, percebe-se que o racismo estrutural presente no Brasil (ALMEIDA, 2018) tem retardado sua efetiva implementação e, conseqüentemente, o combate ao racismo nas instituições escolares. Desde a sanção da Lei nº 10.639/2003, mesmo recebendo treinamento especializado no assunto étnico-racial, muitas instituições relutaram em cumprir a determinação legal, fato comprovado no estudo de Nilma Lino Gomes e Rodrigo Ednilson de Jesus (2013), resultado da pesquisa “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na perspectiva da Lei 10.639/03”.

Sendo assim, foi realizado um encontro, no ano de 2013, para avaliar os dez anos da Lei nº 10.639/2003 e de sua implementação, procurando, dessa forma, entender a problemática com mais profundidade. A respeito disso, Gomes e Jesus (2013) concluíram que pouco havia sido alterado quanto ao ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nos estabelecimentos de ensino público e privado do país.

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2007), o ensino das relações étnico-raciais demanda mudança de postura, de cultura e de quebra de ideologias. Torna-se necessário realizar um esforço conjunto de várias áreas sociais, de forma colaborativa, para que se possa alcançar resultados concretos.

Para atender esses objetivos, foi elaborado o *Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana*

(BRASIL, 2013), resultado de mobilização e esforços de representantes de diversas instituições, como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), o Conselho Nacional de Secretários de Educação (CONSED), a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME), a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e também a contribuição de intelectuais, movimentos sociais e organizações da sociedade civil.

O *Plano Nacional* estabeleceu as seguintes ações:

- Formação continuada, presencial e a distância de professores na temática da diversidade étnico-racial em todo o país;
- Publicação de material didático;
- Realização de pesquisa na temática;
- Inserção da discussão: inclusão e diversidade;
- Participação orçamentária e elaborativa no Programa Brasil Quilombola e na Agenda Social Quilombola;
- Assistência técnica a Estados e Municípios para a implementação da Lei nº 10.639/2003 e da Lei nº 11.645/2008;
- Fortalecimento do NEAB's nas instituições públicas (BRASIL, 2013).

Dentre esses vários atores participantes da construção deste documento, a EPCT registra sua cooperação ao apontar o dever de

[...] instituir (em prazo médio) na educação técnica e profissional, nos Institutos Federais, programas de cursos de pós-graduação e de formação continuada em Educação das Relações Étnico-Raciais para seus servidores e educadores da região e de abrangência (BRASIL, 2013, p. 65).

É importante ressaltar, também, que a Lei nº 11.645/2008 alterou a LDB para inserir a obrigatoriedade do ensino da história indígena, um *divisor de águas* para essa população, no tocante à sua luta pela efetiva inserção social, assim como, anos antes, foi de grande relevância a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que incluiu na LDB a determinação do ensino da história e cultura afro-brasileira. Apesar das barreiras para a implementação dessas leis, muitos estudiosos e profissionais da educação as mantêm “vivas”, seja por meio do ensino – dentro e fora da sala de aula regular –, seja por meio de suas pesquisas. Dessa forma, ao mesmo tempo que

cumprem a legislação, ajudam a construir, pela educação, uma sociedade mais inclusiva e menos preconceituosa.

Como professora e pesquisadora, não me apoio somente na obrigatoriedade expressa na legislação. Procuro, também, basear-me em duas características do IFSP: a busca em ofertar a seus estudantes uma educação omnilateral – a qual, segundo Mario Alighiero Manacorda (2019, p. 108), objetiva o desenvolvimento harmônico de todas as atividades, sejam técnicas, sociais ou humanas –, e o reconhecimento e o respeito às diferenças, pautados pelos princípios da igualdade nas relações sociais, étnico-raciais e de gênero (IFSP, 2017). Em especial, essa segunda característica do IFSP, firmada como um de seus valores, tornou essa instituição um espaço favorável para a realização de minha pesquisa.

1.4.2 Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio

Nesta sessão, serão enfatizadas as características do CTAIEM, tomando como base o documento *Projeto Pedagógico do Curso Técnico de Administração Integrado ao Ensino Médio* (PPC) (IFSP, 2015b). Segundo o *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos* (BRASIL, 2014b), o técnico em administração:

Executa operações administrativas relativas a protocolos e arquivos, confecção e expedição de documentos e controle de estoques. Aplica conceitos e modelos de gestão em funções administrativas. Opera sistemas de informações gerenciais de pessoal e de materiais (BRASIL, 2014b, p. 80).

De acordo com o PPC (IFSP, 2015b, p. 26-30), adota-se a perspectiva da integração entre formação geral e profissional, desenvolvido a partir da aplicação da interdisciplinaridade. Além disso, estabelece atividades de caráter cultural e desportivas, de modo que a matriz curricular assegure o que preconizam os dispositivos: Resolução CNE/CEB nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012b); Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio (BRASIL, 2012c) e o *Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos* (BRASIL, 2014b).

Para atender às demandas do curso, a carga horária está distribuída em 3 anos, sendo cada ano constituído por 200 dias letivos e cada aula com a duração de 50 minutos. O curso tem carga horária total mínima de 3.533 horas, distribuídas em 2.533 horas referentes à Base Nacional Comum e 1.000 horas referentes à parte específica, incluindo, nessa carga horária, 67 horas referentes à disciplina Projeto Integrador (IFSP, 2015b, p. 27).

A disciplina Projeto Integrador aborda conceitos mercadológicos, estratégicos e financeiros necessários para o desenvolvimento de um plano de negócio. Para conclusão desta disciplina, os alunos devem desenvolver um plano de negócio de uma empresa (fictícia) voltada à vocação regional, utilizando-se dos conhecimentos adquiridos ao longo do curso (IFSP, 2015b, p. 130).

Como complementação, são previstas 733 horas de carga optativa, para contemplar componentes curriculares referentes tanto ao núcleo comum quanto ao núcleo profissionalizante, e ainda o estágio, que é facultativo ao aluno, com carga horária de 300 horas (IFSP, 2015b, p. 26).

A grade curricular do curso tem carga horária maior nos 1º e 2º anos e menor no 3º ano, possibilitando que o aluno frequente, no último ano, estágio remunerado em meio período, em empresas parceiras do câmpus. Mas, se o foco do aluno for o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) ou a preparação para o vestibular, o câmpus também oferece um conjunto de componentes curriculares optativos nomeado como Tópicos para o Vestibular 1 e Tópicos para o Vestibular 2, cujo objetivo é fixar tópicos básicos e avançados das Ciências Exatas, Ciências Humanas e Linguagens (IFSP, 2015b, p. 26).

O PPC curso destaca que educação pautada na formação integral do aluno precisa estar apoiada nesses três alicerces: Ensino, Pesquisa e Extensão. O Ensino é o caminho para a aquisição do conhecimento e da formação acadêmica; a Pesquisa é o meio pelo qual se articula, a partir duma perspectiva científica, os conhecimentos com a inovação e a tecnologia; e a Extensão, que possibilita o contato do aluno com o mundo do trabalho, por meio de projetos de extensão comunitária, visitas técnicas e estágios (IFSP, 2015b, p. 29).

O CTAIEM é composto por disciplinas duma área técnica (núcleo profissionalizante), sendo elas: Fundamentos da Administração, Administração Mercadológica, Introdução à Economia, Empreendedorismo, Contabilidade e Custos,

Gestão da Produção, Gestão de Pessoas, Matemática Financeira, Direito, Comércio Exterior, Informática e Projeto Integrador. O curso é composto também por disciplinas tradicionais de nível médio (núcleo comum), sendo elas: Língua Portuguesa, Inglês, Matemática, Química, Física, Biologia, Geografia, Filosofia, Sociologia, Arte, Educação Física e História, e ainda, Libras e Espanhol, como disciplinas optativas (IFSP, 2015b, p. 32-34).

Pelo fato de terem uma grade curricular extensa, os cursos ETIM são ofertados, geralmente, em período integral. No caso do câmpus onde essa pesquisa foi realizada, as aulas se iniciam às 7h15 e se encerram às 17h15. No total, são 4 intervalos (1 em cada bloco de 2 aulas). Às 12h30, os estudantes retiram-se para o almoço, ofertado no restaurante do câmpus, com retorno à sala de aula às 13h30.

1.4.3 Local de pesquisa: o câmpus

Situado no oeste paulista do estado de São Paulo, esse câmpus conta com uma área total construída de 15.188,24 m² (área coberta e descoberta). É composto por um conjunto edificado de padrão escolar com seis blocos de edifícios, sendo um bloco administrativo, quatro blocos de salas de aula e biblioteca, um bloco de convívio, cantina e laboratórios de Mecânica, de Informática, de Física e de Matemática. (IFSP, 2015a, p. 22).

Em 2020, o câmpus recebeu melhorias, como um restaurante e um refeitório, uma quadra esportiva coberta e a revitalização de sua ampla área verde. Além disso, com a construção de um novo bloco, foram criados mais alguns laboratórios: o Laboratório de Ciências da Natureza; o LabMaker, laboratório de prototipagem no qual os estudantes podem dar corpo e forma a seus projetos relacionados à indústria de manufatura aditiva; o Laboratório de Empreendedorismo e Economia Solidária (LabSol); e o anteriormente mencionado Laboratório de Ações Étnico-Raciais.

Figura 1: Vista superior do local de pesquisa.



Fonte: IFSP (2021b).

Inaugurado em 2010, o câmpus oferta os seguintes cursos: Engenharia da Computação, Tecnologia em Mecatrônica, Tecnologia em Sistemas para a Internet, Licenciatura em Física, Licenciatura em Matemática, Técnico em Administração, Técnico em Automação, Educação de Jovens e Adultos em Técnico em Comércio Integrado ao Ensino Médio, Técnico em Administração Integrado ao Ensino Médio e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio (IFSP, 2015a, p. 2-24).

Nesse espaço, o ensino é dividido nas seguintes áreas: Gestão, Indústria, Licenciaturas, Informática, Biblioteca e Núcleo Comum (que compõem as disciplinas tradicionais, como Português, Artes, Geografia etc.). Como forma de promover e desenvolver conhecimentos, são realizadas as *semanas* das áreas, que consistem em eventos temáticos, com duração de até uma semana, direcionados ao conhecimento aplicado por cada área. Esses eventos, que acontecem no primeiro semestre do ano, são compostos por palestras, rodas de conversa, oficinas e minicursos. Além das semanas das áreas, o câmpus realiza a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia, no segundo semestre de cada ano, abordando temas nacionais sobre Ciência e Tecnologia, com o objetivo de mobilizar as comunidades interna e externa para essa temática, valorizando a atitude científica e a inovação (IFSP, 2015a, p. 23).

A partir de 2020, o câmpus incluiu, em seu calendário acadêmico, dois eventos sobre a temática étnico-racial: o ARANDU Festival Indígena, realizado em 19 de abril, e o ZAYI Festival Afro-brasileiro e Africano, realizado em 20 de novembro. Esses eventos e outras ações da temática racial são organizados pela Comissão ETNO, um coletivo local formado por representantes do NEABI, estudantes, servidores docentes e técnico-administrativos, indígenas e representantes da sociedade civil, com e sem conhecimento técnico sobre a questão étnico-racial, mas com desejo de aprender e de contribuir com o combate ao racismo.

1.4.4 Ações de combate ao racismo realizadas em 2019

[...] refletir o racismo envolve uma revisão crítica e profunda de nossa percepção de si e do mundo [...] (RIBEIRO, 2019, p. 8).

O câmpus, local de desenvolvimento desta pesquisa, apresenta, assim como já fora mencionado, características que diferenciam esse ambiente escolar de outros, para além de sua especificidade em educação profissional, do envolvimento dos estudantes com atividades de pesquisa e extensão, o que colaborou para a realização das atividades de combates ao racismo ao longo do ano.

A primeira ação foi realizada em 14 de fevereiro, no evento de acolhida aos ingressantes do ETIM, uma forma de confraternização organizada por docentes e estudantes veteranos dos cursos de Administração e Informática. Os 240 estudantes presentes se dividiram para participar das atividades desejadas. Nesse evento, cada professor ocupava uma sala para ofertar uma atividade com duração de até duas horas. No total, foram dez atividades ofertadas, tais como música, oficina de poesia, fatos históricos, experiências químicas e biológicas, jogos matemáticos, Artes e outros. Nessa ocasião, ofertei a oficina de bonecas Abayomi, que acompanhava uma breve explicação sobre a historicidade da população negra africana e afro-brasileira.

Segundo Eunice Aparecida Borsetto e Ivan Rêgo Aragão (2020, p. 2), durante o trajeto da África para o Brasil, as mães, tentando acalmar suas crianças, contavam histórias de seus antepassados, enquanto faziam pequenas bonecas a partir de pedaços de tecidos de suas saias. De acordo com Kauê Vieira (2018, n.p.), “[a]s

bonecas, símbolo de resistência, ficaram conhecidas como Abayomi, termo que significa 'Encontro precioso', em Iorubá, uma das maiores etnias do continente africano, cuja população habita parte de Nigéria, Benin, Togo e Costa do Marfim." Conforme a crença afro-brasileira, quando alguém é presenteado com uma boneca Abayomi, ele/a está recebendo o que há de melhor da pessoa que a/o presenteia. As fotografias dessa oficina podem ser conferidas no Apêndice A.

Ainda em fevereiro, como uma das professoras da disciplina Projeto Integrador, ministrada na turma do 3º ano do ETIM de Administração, fui convidada, como representante NEABI, a proferir uma palestra sobre a questão racial. Na semana seguinte, a psicopedagoga do câmpus, como representante do NAPNE, ministrou uma palestra sobre pessoas com necessidades especiais e, por fim, na última semana do mês, a coordenadora da disciplina ministrou uma palestra sobre Negócios de Impacto Social e Ambiental.

Essa sequência de palestras tinha como objetivo ofertar aos estudantes conhecimentos para que pensassem em qual dessas áreas iriam desenvolver seus planos de negócio. Como resultado, dos sete grupos formados na sala, três decidiram desenvolver seus planos de negócios voltados às questões racial e ambiental. Após meses de orientação técnica administrativa, ambiental e racial, os grupos apresentaram os resultados de seus projetos no mês de setembro, no evento Semana da Administração, cujas fotografias estão inseridas no Apêndice B.

A primeira equipe produziu uma linha de acessórios (colares, brincos e pulseiras) feitos com tubos plásticos envoltos por tecidos com estampas africanas. Os estudantes nomearam a empresa como Zuri, que significa bela em idioma Suaíli, povos situados principalmente na região oriental do continente africano, de acordo com Baçan (2010, n.p.).

A segunda equipe produziu blocos de notas com papel sulfite usado para rascunhos (tendo apenas um lado em branco). As capas desses blocos eram feitas com as sobras dos tecidos doados por empresas. Como marcador de página, esses blocos traziam uma boneca Abayomi, que se prendia ao bloco por uma fita na cintura de sua vestimenta.

A terceira equipe criou um jogo de tabuleiro em que, por meio de perguntas e respostas, desenvolve-se conhecimentos sobre a história da África e dos afro-brasileiros. O jogo foi nomeado Evoá, que significa "permita-me apresentar minha

história, conhecer sua história para que juntos construamos a nossa história” (autoria desconhecida).

Em março, foram realizadas atividades formativas para os professores, por meio de uma convocação docente, e para estudantes do curso de Licenciatura em Física, como forma de instruí-los sobre práticas pedagógicas antirracistas. O objetivo foi apresentar a história e cultura africana e afro-brasileira, o racismo estrutural, a teoria do branqueamento, o conceito de branquitude e os caminhos para uma postura antirracista.

No mês de abril, deu-se início ao projeto de integração entre o câmpus e as empresas da região. Na ocasião, abordou-se a influência do racismo na baixa mobilidade profissional de pessoas negras, além da importância de que as empresas estejam atentas a essas questões.

Em maio, teve início o curso de formação docente para história e cultura africana e afro-brasileira. O curso, na modalidade de Formação Inicial e Continuada, com carga horária de 80h, aconteceu até novembro e atendeu professores de escolas estaduais.

Em junho, como professora nos cursos ETIM de Administração e de Informática, realizei nas turmas atividades de combate ao racismo, iniciadas com uma apresentação sobre a história da África e a política do branqueamento no Brasil. Em seguida, apresentei a brincadeira Mbube e Impala, que tem sua origem em Gana, como apresentado no Apêndice C.

A brincadeira Mbube e Impala, de acordo com Marcia Gonçalves da Silva (2016), consiste em duas equipes que tentarão ajudar cada animal a atingir seu objetivo. Mbube é palavra de origem Zulu para “leão” e impala é um animal semelhante a um cervo. O objetivo do leão é capturar o impala para se alimentar, sendo que este busca fugir do mbube. Dois alunos são escolhidos para serem os personagens principais. Tendo seus olhos fechados com uma venda, os participantes circulam pelo centro da sala para atingir seus objetivos. Uma equipe grita o nome do animal oponente, de modo que o mbube siga na direção, de acordo com a intensidade dos gritos, para pegar sua presa. Enquanto isso, também o impala, com base no grito de sua equipe, tenta fugir de seu oponente.

No mês de agosto, foram realizadas duas oficinas do jogo Mancala. A primeira foi direcionada a uma turma do Curso Técnico em Automação e a segunda

para estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática, na disciplina Práticas de Ensino. Por meio dos assuntos abordados nas oficinas, buscou-se desenvolver conhecimento a respeito da tecnologia ancestral africana (MUNANGA, 2009), da política do branqueamento e do racismo estrutural.

Nessas oficinas, apresentei o Mancala, jogo africano de estratégia relacionado à semeadura (SANTOS, 2021). Após as explicações, os estudantes começaram a jogar o Mancala. Próximo ao final da oficina, foi proposta, aos estudantes, a criação dos tabuleiros de Mancala no Laboratório de Mecânica, como forma de desenvolver seus conhecimentos da disciplina de Usinagem. Os alunos aceitaram a ideia de imediato e, após três semanas, o resultado foi a produção de seis tabuleiros, conforme Apêndice D. Esses tabuleiros estão disponíveis na biblioteca da instituição, para estudantes e servidores que porventura queiram jogar o Mancala.

Na semana seguinte, essa mesma oficina foi desenvolvida com os estudantes dos cursos de Licenciatura em Física e Licenciatura em Matemática. Essa atividade teve como objetivo ofertar conhecimentos e argumentos que auxiliassem esses estudantes a refletir sobre o ensino das relações étnico-raciais. Como resultado dessa apresentação, cerca de onze estudantes decidiram desenvolver, como tarefa para a disciplina, planos de ensino que abordassem as questões étnico-raciais.

Alguns resultados das oficinas realizadas em agosto foram colhidos em novembro, quando os estudantes dos cursos de licenciatura apresentam, em forma de seminário, seus planos de aula com abordagem étnico-racial. Na área de Matemática, os títulos dos trabalhos foram: “Diagrama de Venn e a violência racial”; “Probabilidade e uso de búzios”; “Geometria espacial e pirâmides do Egito”; “Porcentagens e relações étnico-raciais”; “Geometria Plana e máscaras africanas”; “Geometria Plana e arquitetura africana”; “Gráficos e identidade”. Na área da Física, por sua vez, os títulos foram: “Aplicação de conceitos de física em tecnologias trazidas para o Brasil no período colonial”; “Macumba e ondas sonoras/frequência” e “Valerie Thomas e o conhecimento desenvolvido a partir do conceito de Ótica”⁴.

⁴ A afro-americana Valerie LaVerne Thomas é responsável “[...] pela **invenção do aparelho transmissor de ilusão** – um dispositivo capaz de criar, transmitir e receber imagens 3D de um objeto em tempo real. Isso em **1978!** Atualmente, sua patente é usada em **salas cirúrgicas**, no desenvolvimento de **telas de televisão** e na agência espacial americana, a **NASA** – National Aeronautics and Space Administration” (ANDRADE, 2021, n.p., grifos do autor).

No mês de setembro, ocorreu o evento *Entretodos*, um festival de filmes curta-metragem que abordavam problemas sociais como violência contra a mulher, encarceramento feminino, racismo, violência policial, pobreza, desastres ambientais etc. Foram projetados três curtas por sessão, seguidos de um breve debate com o público. O festival premiou o melhor curta com base na pesquisa de satisfação do público, realizada minutos antes do final de cada sessão. Esse evento foi promovido pela Secretaria Municipal de Cultura de São Paulo. No IFSP, o evento foi desenvolvido pela Pró-Reitoria de Extensão, por meio do NEABI e seus representantes. Logo, nesse câmpus, a participação dos estudantes tanto do ETIM quanto dos demais cursos foi extremamente significativa. Foram três dias de evento, com diferentes filmes, em diferentes horários e com a promoção de debates.

No mês de outubro, aconteceu a Semana Nacional de Ciência e Tecnologia (SNCT), evento do qual todos os cursos da área Técnica e Tecnológica devem participar. Para essa ocasião, apresentei a ideia de criar uma sala para debater as questões étnico-raciais indígenas e afro-brasileiras. Com a aprovação e apoio de colegas docentes, técnicos-administrativos e estudantes, foi criada a Sala NEABI, um espaço todo decorado, conforme Apêndice E. Por três dias, durante a duração da SNTC, o espaço recebeu várias atrações e pessoas interessadas. A reunião da equipe de apoio resultou no início da Comissão ETNO.

Os estudantes dos cursos noturnos puderam participar da palestra “Racismo no ambiente de trabalho: importância da atuação da área Gestão de Pessoas”, além de uma roda de conversa com um babalorixá (pai de santo), que discutiu sobre racismo religioso. Algumas fotografias dessas atividades estão no Apêndice E. Já os alunos dos cursos ETIM, por estudarem em período integral, receberam o maior número de atividade da Sala NEABI. Foram elas: oficina sobre arte em vinil, abordando as culturas indígena e africana; oficina de Slam (poesia de resistência); roda de conversa sobre capoeira; palestra sobre astronomia indígena; oficina de maquiagem para pele negra; e as brincadeiras africanas Teca-teca e Kameshi Mpuku Ne.

A brincadeira Teca-teca consiste num tipo de amarelinha africana representada pelo desenho de dez quadrados alinhados lado-a-lado na posição vertical, riscados no chão. Os participantes, em fila, devem chegar até os últimos quadrantes, repetindo os movimentos rítmicos do participante que inicia a

brincadeira, sem tocar os pés nas linhas que dividem o quadrante (ABC DO JOGO, 2018). Dois estudantes do curso ETIM de Informática assumiram o comando dessa brincadeira.

Por sua vez, a brincadeira a Kameshi Mpuku Ne (expressão para “O gato e rato”), de origem do povo Luba, nativos do Congo, segundo explica Silva (2016), foi realizada por estudantes de ambos os cursos ETIM. Um estudante do curso de Administração assumiu o comando, e outros dois, do curso de Informática, assumiram os papéis de gato e rato. Enquanto isso, os demais se uniram para formar os corredores por onde o gato perseguia o rato. O Apêndice E traz algumas fotografias dessa brincadeira.

No mês de novembro, em homenagem ao Dia da Consciência Negra, foi realizada, em cada semana, uma ação de combate ao racismo. Para os cursos de ETIM, foi promovido um ato inter-religioso, no qual estiveram presentes um padre, um pastor, um representante budista e um babalorixá, a fim de explicitarem a importância do respeito às diferenças religiosas. Nessa ocasião, os alunos do ETIM de Administração fizeram uma apresentação de abertura, recitando, de forma musicalizada, o poema “Gritaram-me negra”, de Victória Santa Cruz (BANDEIRA, 2016). A segunda ação, uma palestra sobre cotas raciais, aconteceu na terceira semana do mês. Essa palestra teve como abertura o recital de um poema de resistência, realizado por uma estudante negra do ETIM de Administração. Na segunda semana, para os estudantes do período noturno, houve apresentações de roda de capoeira e de samba de roda. Por fim, na quarta semana, foi realizada uma apresentação de um grupo de samba. Algumas fotografias dessas ações descritas foram inseridas no Apêndice F.

Ainda nesse mês, foram feitas duas visitas técnicas. A primeira visita foi à Aldeia Icatu/SP, na qual os estudantes do ETIM de Informática puderam receber conhecimentos sobre a vivência indígena. A segunda visita foi ao Museu Afro Brasil, localizado na cidade de São Paulo/SP, da qual participaram os estudantes do ETIM de Administração e dos cursos de Licenciatura em Física e de Licenciatura em Matemática. Registros desses momentos estão no Apêndice G.

Com base nas reações dos participantes, é possível afirmar que as ações desenvolvidas em 2019 para o combate ao racismo foram capazes de promover alguma mudança, tanto pela expressão de indignação, quanto pelo silêncio dos

participantes, causado pelo impacto em descobrir que a história oficial do Brasil foi construída de modo a exaltar a população branca em detrimento da negra e indígena, ou seja, uma história parcial, reiterada pela educação, de modo a perpetuar o racismo contra essas populações marginalizadas, ao mesmo tempo que se negava sua existência.

2 RACISMO: MODOS E CONSEQUÊNCIAS

O sistema educacional funciona como aparelhamento de controle nesta estrutura de discriminação cultural. [...]. Se consciência é memória e futuro, quando e onde está a memória africana, parte inaliável da consciência brasileira, no currículo escolar? (NASCIMENTO, 2016, p. 113).

Sabe-se que o ambiente familiar tem grande influência na formação social do indivíduo, contudo, se esse espaço estiver sob influência de falas e comportamentos racistas, isso certamente influenciará a visão do indivíduo, em processo de formação, sobre o outro e, aliás, sobre si próprio. Segundo Munanga e Gomes (2016), é por meio da educação, em seu sentido mais amplo, ou seja, aquela que começa no lar, que o racismo se mantém e se reproduz.

Cavalleiro (2020, p. 16) revela que, numa relação dialética homem/sociedade, o novo membro da sociedade interioriza um mundo já posto, que lhe é apresentado com uma configuração já definida, anterior à sua existência. Sendo assim, ao interagir com outros, a criança aprende atitudes, opiniões e valores a respeito da sociedade ampla, e, mais especificamente, do espaço de inserção do seu grupo social.

Logo, a ausência de referências positivas sobre a ancestralidade da população negra pode causar danos na formação identitária do indivíduo, retardando, com isso, sua inserção e atuação social. Nesse sentido, Munanga (2017, p. 41) incita a pensar se há a possibilidade de formar uma identidade em torno da cor e de uma negritude não assumida pela maioria, cujo futuro foi projetado no sonho do branqueamento.

O racismo no Brasil se dá de modo diferente de outros contextos, estando alicerçado em uma constante contradição. Quanto mais a sociedade, a escola e o poder público negam a existência do racismo, mais ele se propaga e invade as mentalidades, as subjetividades e as condições sociais e educacionais dos negros, conforme afirma Munanga (2020a, p. 116).

Nessa mesma perspectiva, a psicanalista Cavalleiro (2020, p. 19) ressalta que, em nossa sociedade, há o predomínio duma visão negativamente construída sobre a população negra, em oposição a uma identificação positiva da população branca. Esse fato, certamente, influencia na estruturação identitária da criança negra

durante o processo de sociabilização, durante o qual ela terá mais acesso a estereótipos negativos do que positivos sobre os negros. A autora ainda explica que cada indivíduo socializado em nossa cultura poderá internalizar representações preconceituosas a respeito da população negra, sem se dar conta disso, ou até mesmo se dando conta. Sendo assim, o indivíduo julga que as representações preconceituosas são corretas, independentemente se ele for de descendência negra ou não (CAVALLEIRO, 2020, p. 20).

A internalização dessas representações foi comprovada no estudo dos psicólogos Kenneth Clark e Mamie Phipps Clark, no ano de 1939, nos Estados Unidos da América. A esse experimento deu-se o nome de “The Doll Test - Teste da Boneca”⁵, por meio do qual crianças negras atribuíam à boneca negra adjetivos negativos e à branca, positivos.

Nesse sentido, Candau (2008, p. 50) aponta que o currículo escolar, em uma sociedade multiétnica como a brasileira, deve contemplar as diferenças étnicas, culturais e sociais existentes nessa população. Caso não observe tais diferenças, o currículo se torna uma ferramenta de imposição e assimilação da cultura hegemônica. A autora afirma que

Uma política assimilacionista – perspectiva prescritiva – favorece que todos se integrem na sociedade e sejam incorporados à cultura hegemônica. No entanto, não se mexe na matriz da sociedade, procura-se assimilar os grupos marginalizados e discriminados aos valores, mentalidades, conhecimentos socialmente valorizados pela cultura hegemônica. [...] Essa posição defende o projeto de construir uma cultura comum e, em nome dele, deslegitima dialetos, saberes, línguas, crenças, valores “diferentes”, pertencentes aos grupos subordinados, considerados inferiores, explícita ou implicitamente (CANDAU, 2008, p. 50).

Essa política assimilacionista, presente em nossa sociedade, com suporte da educação, desenhou um currículo da educação básica que, por gerações, tem negligenciado conhecimentos que apresente, de forma legítima e despretensiosa, as

⁵ Segundo Priscila Aquino Silva (2019, p. 171), os psicólogos Kenneth Clark e Mamie Phipps Clark conduziram um experimento chamado “The Doll Test” (Teste da Boneca), que consistia na exibição de duas bonecas, uma branca e outra negra, para algumas crianças, divididas em dois grupos: o das crianças brancas e o das crianças negras. Nesse teste, era solicitado a cada criança que atribuisse determinadas características às bonecas. Sendo assim, cada criança demonstrava, de acordo com sua percepção, qual das bonecas era bonita, feia, boa, má etc. O resultado do experimento demonstrou que a maioria das crianças, tanto as brancas quanto as negras, escolheram a boneca branca como bonita e boa, enquanto a boneca negra era descrita como feia e má.

três etnias que fazem parte da construção deste país, sendo elas: indígena, negra e branca.

A despreocupação com a questão da convivência, quer na família, quer na escola, pode colaborar para a formação de indivíduos preconceituosos e discriminadores. A ausência de questionamento pode levar inúmeras crianças e adolescentes a cristalizar aprendizagens baseadas, muitas vezes, no comportamento acrítico dos adultos à sua volta (CAVALLEIRO, 2020, p. 20).

Justifica-se a postura social mencionada acima como uma forma de perpetuar o racismo, ou como forma de não mudar o que está posto. De acordo com Silva (2007, p. 493), a sociedade brasileira sempre foi multicultural, desde os anos 1500. Essa diversidade, no entanto, não foi aceita, e, por isso, sua ausência, por gerações, no currículo escolar da educação básica.

A respeito de nossa nação, Silva (2007, p. 491) aponta que nós, povo brasileiro, somos oriundos de diferentes grupos étnico-raciais – indígenas, africanos, europeus, asiáticos –, aprendemos a nos situar na sociedade, bem como o ensinamos a outros e outras menos experientes, por meio de práticas sociais em que relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas nos acolhem, rejeitam ou querem modificar.

A autora explica que a sociedade constrói suas identidades – nacional, étnico-racial, pessoal –. aprendendo e transmitimos visão de mundo que se expressa nos valores, posturas, atitudes que assumimos, nos princípios que defendemos e ações que empreendemos. Neste sentido, Silva (2007, p. 491), destaca que em seu projeto de nação, o Brasil não deu lugar aos povos negros, indígenas e mestiços, embora, os aspectos significativos de suas culturas têm sido incorporados como expressões da cultura popular singular necessária ao princípio de nacionalidade.

Como consequência, segundo a autora, dentre os objetivos na construção da nação, há, por meio da imigração europeia, a busca pelo clareamento da população, por meio da miscigenação, processo pelo qual se supunha a prevalência da raça branca. Logo, de acordo com Silva (2007, p. 491- 492) buscou-se fortalecer políticas desta natureza, se estabelece, no Brasil, a branquitude como norma inquestionável, da mesma maneira que em outras sociedades que tentam se universalizar como brancas e, portanto, herdeiras do mundo ocidental europeu, o que, considerada

como regra natural deste processo, prevalece na academia científica e nas instituições educacionais, a produção e difusão de conhecimentos eurocêntricos, base da construção do currículo do ensino nacional.

Com relação ao currículo escolar, Silva (2007, p. 495) afirma a existência de tentativas de assimilação, por meio da escola, dos povos submetidos política e ideologicamente aos sistemas dos colonizadores europeus. De acordo com a autora, na experiência brasileira, além do que se passou com os indígenas, deve-se ter presente a situação dos africanos escravizados, de seus filhos e descendentes.

[...] A eles foi negada a possibilidade de aprender a ler, ou se lhes permitia, era com o intuito de inculcar-lhes representações negativas de si próprios e convencê-los de que deveriam ocupar lugares subalternos na sociedade. Ser negro era visto como enorme desvantagem, utilizava-se a educação para despertar e incentivar o desejo de ser branco (SILVA, 2007, p. 495).

Como foi apresentado pela pesquisadora, a educação teve um papel significativo na perpetuação do racismo contra a população negra, ao retirar dessa e das demais populações que formam o país o direito de conhecer fatos positivos sobre a historicidade ancestral dos afro-brasileiros.

Foi por meio da construção de um currículo educacional pautado na visão eurocentrada, a qual valoriza todos os feitos do grupo colonizador, colocando seus membros como heróis, que se retirou qualquer possibilidade de um olhar mais crítico sobre os meios violentos, devastadores, perversos e desumanos que estes colonizadores tomaram o controle de vários povos.

Apesar dessa hegemonia branca, houve grande desenvolvimento cultural, político e científico de diversos povos negros. Foram eles que planejaram e arquitetaram as pirâmides, grandes cidades e templos, além de terem sido responsáveis pelas descobertas astrológicas, medicinais, metalúrgicas, marítimas, geológicas, dentre outras, como podem ser vistos em diversas literaturas atuais, como nas obras *O destino da África*, de Meredith (2017), e *Gênios da humanidade*, de Machado e Loras (2017). Contudo, a ausência desses conhecimentos, para além da exclusão social da população negra, tem afetado, ao longo da história, o relacionamento entre estudantes negros e estudantes brancos em ambientes fundamentais para a construção social do indivíduo. Segundo Ribeiro (2019, p. 24),

O mundo apresentado na escola era o mundo dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido. Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu. Crianças negras não podem ignorar as violências cotidianas, enquanto as brancas, ao enxergarem o mundo a partir de seus lugares sociais – que é um lugar de privilégio – acabam por acreditar que esse é o único mundo possível (RIBEIRO, 2019, p. 24).

A respeito das situações destacadas e o sentimento de estar deslocada, no lugar errado, de não pertencer ao grupo, Fernandes (2007, p. 63) esclarece que a população negra foi vítima de sua posição e da sua condição racial nesta sociedade, explicando, assim, que

[...] Encetou, com os próprios meios, o processo pelo qual poderia ser metamorfoseado de “negro” num novo ser social. Mas quando ele estava tentando impor a si mesmo e aos brancos indiferentes a “Segunda Abolição”, a tentativa foi recusada e condenada, como manifestação de “racismo”. Em outras palavras, negou-se-lhe a autoafirmação como “negro” a despeito da sua marginalidade social como tal (FERNANDES, 2007, p. 63).

De acordo com a excerto acima, ao povo negro, para além da negação sua identidade étnica, lhe foi também negligenciado o direito de se contrapor às injustiças vividas, o que gerou o sentimento de ser parte indesejável dessa sociedade.

Diante de tamanha violência, muitos representantes negros se levantaram e ainda se levantam em prol do direito da existência do povo negro. É nesse contínuo processo de resistir para existir que essa população tem galgado novos rumos nessa luta que dura séculos.

Ancorando-se nesse pensamento de (r)existir – ou seja, ao mesmo tempo, existir e resistir –, que pensa a educação como uma poderosa ferramenta a ser usada no combate ao racismo, junto-me, ao desenvolver este estudo, a vários profissionais dessa área, na busca por mudanças efetivas.

2.1 Ações de combate ao racismo no ambiente escolar

De acordo com o que tem sido abordado, compreende-se a urgência de que o ciclo de desinformação ligada à história dos povos africanos seja quebrado, especialmente no ambiente formal de educação, cujo sistema tem ocultado fatos positivos sobre a historicidade da população negra, de modo a manter a discriminação contra ela. Por essa razão, o currículo escolar, por décadas, tem sido construído sob o viés eurocêntrico, fato que, a nosso ver, colabora para a permanência do racismo, uma vez que valoriza a cultura, tradição e conhecimento do povo branco, em detrimento dos povos negros.

Apesar disso, assim como a escola tem sido usada como uma ferramenta importante para construir as concepções racistas, que ainda moldam nossa sociedade, entende-se que é somente por meio desse espaço que o processo de desconstrução deva de fato começar.

Ao promover novos conhecimentos que desconstruam o que a história oficial apresentou sobre o povo negro, torna-se possível promover a reflexão, e a partir de então, ocasionar a mudança de atitudes. A educação não muda o mundo, mas ela promove conhecimento e estimula reflexões que mudam as pessoas, e essas, por sua vez, podem mudar a sociedade, podem mudar o mundo, como defendeu Paulo Freire (1979, p. 84). Afinal, a carência de conhecimentos completos é um dos fatores que impendem um diálogo mais aprofundado sobre esse mal social, esse crime que é, aliás, o racismo.

Na busca por *re-construir* a história da população negra, as ações desenvolvidas em 2019 tinham três formatos: palestras, oficinas e eventos (Arandu e Zayi apresentados anteriormente). Essas ações eram formadas pela mesma sequência didática e com um conjunto de conteúdos considerado fundamentais para promover a reflexão e desconstruir as concepções racistas ainda presentes na sociedade.

A esse conjunto de informações essenciais, deu-se o nome de “conteúdo nuclear”, pois estava presente em todas falas, independentemente do direcionamento a ser dado, na sequência, para cada uma delas.

O conteúdo nuclear trazia, respectivamente, os seguintes conhecimentos: as civilizações africanas, o processo de invasão dos europeus, a escravização no

Brasil, algumas personalidades negras heroínas de nossa história, os conceitos de eugenia e Darwinismo social, a política do branqueamento e Lei de Terras. Os detalhes da composição desse conteúdo nuclear são apresentados a seguir:

1. Civilizações africanas: apresentação dos grandes reinos e impérios africanos existentes, tais como Gana, Cuche, Mali e Egito, com suas riquezas, tecnologias, culturas, sistemas educacionais e sociais (MUNANGA, 2009).
2. Reflexão sobre o *processo civilizatório europeu*: abordagem sobre os métodos de invasão, de tentativa e/ou de efetivo extermínio usados por esses povos durante a ocupação dos territórios africanos (CÉSAIRE, 2020).
3. Período de escravização no Brasil: para além de apresentar a exploração da mão-de-obra negra escravizada, a qual contribuiu significativamente para a economia do país (NASCIMENTO, 2016), em cada oficina ou palestra era apresentada a história de uma das personalidades negras brasileiras⁶ que tiveram grande importância na luta contra a escravidão, sejam elas líderes de quilombos, líderes de revoltas, intelectuais, políticos, inventores etc.
4. O conceito de racismo: a construção social e de base valorativa do racismo, e o conceito de eugenia, com base em Francis Galton – criador das teorias de eugenistas –, Hebert Spencer – criador do Darwinismo Social –, e Arthur de Gobineau – influente teórico do racismo –, e com base em alguns dos seguidores dessa linha de pensamento no Brasil, tais como Nina Rodrigues e João Batista de Lacerda (SCHWARCZ, 1993), que tentavam provar *cientificamente* a *inferioridade* do povo negro, inflando a ideia de superioridade do povo branco e criando uma visão negativa da pessoa negra em todos os

⁶ As histórias que foram desenvolvidas ao longo de 2019 foram as de: Maria Felipa de Oliveira, uma das heroínas da independência da província da Bahia, 1823 (CARVALHO, [20--]); José Francisco do Nascimento, o Dragão do líder, um dos responsáveis pela conquista da abolição da escravatura na província de Fortaleza em 1884, cerca de 4 anos antes de ser promulgada nacionalmente (BOUZADA, 2020); André Rebouças, engenheiro, cujas obras impactavam por suas grandezas, modernidade e eficácia no período do império (LITERAFRO, 2021); Luiza Mahin, líder da Revolta dos Malês que aconteceu em 1835 (FCP, [20--]); e de João Candido Felisberto, o líder da Revolta da Chibata, ocorrida em 1910 (FCP, 2012). Ao relatar as histórias dessas personalidades, desconstruíam-se a ideia de que a população negra tinha sido submissa e desprovida de capacidade intelectual para realizar grandes feitos de impacto político, social, cultural, científico ou tecnológico.

aspectos, o que influenciou negativamente a auto percepção da pessoa negra sobre si e sobre os seus (MOURA, 2019).

5. Política do branqueamento: apresentação dos meios usados pelo governo e pela academia científica brasileira para branquear o país. Para esclarecer o conceito citado e mostrar como a religião colaborou para escravidão, tomou-se como material de demonstração a imagem do quadro *A Redenção de Cã*, de Modestos Brocos (RONCOLATO, 2018).
6. Lei de Terras: como forma de explicar a razão de muitas pessoas brancas terem antepassados que possuíam um sítio ou uma fazenda desde quando chegaram ao Brasil, e que o mesmo não ocorre com pessoas negras, explica-se o meio pelo qual a Lei de Terras (ALMEIDA, 2019) serviu como fomento aos imigrantes europeus. Essa é uma das razões que justificam a diferença socioeconômica entre esses dois grupos sociais.

2.1.1 Palestras e oficinas antirracistas: reações dos estudantes

No início das palestras ou oficinas, ou seja, antes de o conteúdo nuclear ser apresentado, o público era motivado a responder à seguinte pergunta: “Como as pessoas negras, geralmente, são vistas pela sociedade brasileira?”

Quando essa questão era dirigida às turmas de alunos adultos, observava-se neles um certo constrangimento ao respondê-la, o que era considerado compreensível, pois ela não é uma pergunta comum de se receber. No entanto, não demorava muito para que alguém respondesse timidamente, com palavras positivas, tais como “bonito” e “alegre”. Sendo assim, era necessário, com base nas respostas que traziam frases ou palavras positivas ditas por eles, questionar o porquê da permanência do racismo. Após esse estímulo, poucas pessoas se arriscavam a se expressar verbalmente, e, quando o fazia, havia temor em suas falas. Mas, mesmo com esse receio, as repostas começavam a surgir. Alguns alunos, por exemplo, assinalavam como a sociedade via a pessoa negra, recorrendo a adjetivos pejorativos, tais como “pobre”, “bandido”, “feio”, “malandro” e “burro” (sem inteligência).

O silêncio e o receio das turmas dos adultos em responder ao questionamento eram considerados previsíveis, visto que eram compostas por alunos, em sua maioria, acima de vinte anos, educados com a ideia de que não se deve falar sobre racismo, pois, quanto mais se fala, mais ele acontece. Trata-se de turmas cuja maioria dos estudantes não teve oportunidade de aprender, durante seus estudos no nível fundamental, algo positivo sobre a população negra.

Contudo, numa oficina para estudantes adolescentes, as reações e as respostas a essa pergunta tornaram-se preocupantes, visto que a maioria deles nasceu em 2003, ou seja, após a Lei nº 10.639/2003, e por serem estudantes que já conheciam o conteúdo apresentado. Tal preocupação a respeito de suas reações conferiu um traço diferencial a essa oficina, tornando-a, portanto, a base desta pesquisa.

A atitude desses estudantes foi a que mais despertou preocupação, pois esse grupo conhecia o conteúdo abordado, devido a participações em atividades pregressas. Apesar disso, eles se comportaram de modo semelhante àqueles que estavam recebendo o conteúdo pela primeira vez. Isto é, se silenciaram e relutaram em responder à questão. Essa atitude motivou essa pesquisa, pois existe a crença de que os estudantes não falam sobre racismo porque não têm conhecimento, mas nesse caso, ocorreu o oposto.

Os demais estudantes que acessavam àquele conhecimento pela primeira vez, assim como os adultos, tinham receio em responder à questão, mas esse receio ia além: chegava a ponto da relutância. Essa postura causou surpresa, pois acreditava-se que eles, ao longo de sua trajetória escolar, mesmo sendo em outro ambiente educacional, tivessem tido a oportunidade de conversar, ouvir, assistir ou ter lido algo nas mídias sociais a respeito do racismo.

Ao questionar os adolescentes sobre “Como as pessoas negras, geralmente, são vistas pela sociedade brasileira?”, a reação foi a de um silêncio constrangedor, que se quebrava pelos sons do ranger das cadeiras enquanto se moviam sobre elas. De certa forma, se mostraram inquietos, uns olhando para os outros, como se estivessem se questionando: “Quem responde?”

Um detalhe interessante é que, em meio a esse silêncio, a essa inquietação, foi possível notar que alguns estudantes brancos olhavam para os colegas negros como se estivessem aguardando que eles se manifestarem primeiro. Nesse

momento, os estudantes brancos aparentavam constrangimento, mas estavam desejosos em falar, e ao mesmo tempo se continham, como se quisessem dizer que, sendo pessoas brancas, não teriam legitimidade para falar sobre o racismo. Então, eles continuavam a olhar, com expressão de ansiedade, para os estudantes negros.

É importante, em casos assim, atentar-se para o risco de que esse ato tenha sido resultante de um entendimento equivocado do conceito de lugar de fala, pois, de acordo com Djamila Ribeiro (2017, p. 66), pensar “lugar de fala” é um meio de refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes, mas isso não quer dizer que pessoas brancas não podem falar sobre racismo. A autora aponta que:

[...] Quando falamos de direito a existência digna, à voz, estamos falando do *locus* social, de como esse lugar imposto dificulta a possibilidade de transcendência. Absolutamente não tem a ver com a visão essencialista de que somente o negro pode falar sobre racismo, por exemplo (RIBEIRO, 2017, p. 66).

Para Ribeiro (2017, p. 71), o local social não determina uma consciência discursiva sobre esse lugar. É o lugar, porém, que ocupamos socialmente que nos faz ter experiências distintas e outras perspectivas. Tais conceitos evocam a situação vivenciada pelos estudantes brancos na oficina, os quais, mesmos que aparentemente desejosos de responder, pareceram aguardar os estudantes negros se posicionarem primeiro.

Por conta disso, o silêncio constrangedor permaneceu, de modo que foi necessário insistir na questão e estimulá-los a respondê-la. Nesse momento, alguns estudantes brancos se colocaram, mesmo que timidamente. Assim, algumas frases saíram em resposta à questão. Eles disseram que as pessoas negras são vistas como as “mais alegres/divertidas”, que “os negros sabem sambar; gostam de samba”, “são mais fortes” e “são bonitos/as”.

Nota-se que, dentro do que os estudantes brancos entendiam ser características positivas, eles reproduziram estereótipos que limitam as pessoas negras em um local social, pois, em nenhum momento, esses estudantes abordaram a questão social do racismo no que se refere à exclusão da pessoa negra. Embora as respostas soassem como um atenuante da relação violenta presente na sociedade brasileira para com as pessoas negras, as expressões de outros

estudantes brancos demonstravam que desejavam ir além daquelas falas amenas, mas se contiveram.

Como forma de motivar a turma a expor suas ideias sobre racismo, repetiram-se as respostas dadas, seguidas, porém, pela seguinte pergunta: “Se as pessoas negras são vistas pela sociedade brasileira de modo ‘positivo’, por que existe racismo?” Enquanto essa questão era verbalizada oralmente, percebeu-se que alguns estudantes negros começaram a se expressar com expressões faciais, por meio gestos com a cabeça, discordando de seus colegas brancos.

Diante disso, repetiu-se a pergunta. Após isso, uma sequência de falas vindas dos estudantes negros preencheu a sala. Foi como se quisessem mostrar a todos uma realidade muito diferente daquela abordada pelos colegas brancos.

Assim, como em um desabafo, com vozes raivosas, outras vezes com desapontamento, tristeza ou lamentação, os estudantes negros responderam que o negro é geralmente visto pela sociedade como “ladrão”, “pobre”, “vagabundo”, “preguiçoso”, “burro” (no sentido de não ter inteligência), “feio”, “fedido”, “macaco”, “favelado”, “com cabelo ruim”, e, até mesmo, “quando está bem-vestido ou tem um carro ou moto cara, é visto como um traficante”.

Logo, como se uma barreira de contenção tivesse sido rompida, alguns estudantes brancos que tinham se expressado inicialmente e outros que tinham se silenciados naquele primeiro momento juntaram-se às vozes negras, não só concordando com que elas diziam, mas também acrescentando fatos e relatos. Nesse momento, a participação aumentou e as frases “saltavam” como em um desabafo, com um tom de revolta, tanto por parte de estudantes brancos, quanto dos estudantes negros, principalmente.

Ao refletir sobre esse momento, tem-se a impressão de que os primeiros estudantes brancos que responderam com frases “positivas”, na busca por desviar o foco do fator da violência, mesmo que inseguros em suas falas, esperaram que os estudantes negros se manifestassem para que tivessem a “permissão” para falar sobre a realidade, como se entendessem que não lhes era permitido falar sobre o racismo, pois esse não seria seu *lugar de fala*, uma teoria que é necessário esclarecer.

Segundo Ribeiro (2017, p. 71), o lugar de fala refuta a visão universal por meio da qual pessoas brancas, que se pensam como sendo universais, se

racializem, que entendam o que significa ser branco como metáfora de poder. A autora ainda afirma que a teoria do lugar de fala busca contestar uma pretensa universalidade. Afinal, não somos todos iguais, embora muitas pessoas brancas insistam em usar essa frase como forma de reduzir ou desconstruir o discurso de uma pessoa negra que aponta as diferenças sociais existentes.

Diante disso, torna-se fundamental compreender a teoria do lugar de fala, visto que sua meta é promover a multiplicidade de vozes sobre o problema social aqui discutido – o racismo –, e não as reduzir apenas a uma parte oprimida por esse problema. É necessário desconstruir o discurso autorizado. Segundo a autora,

[...] Ao promover uma multiplicidade de vozes o que se quer, acima de tudo, é quebrar com o discurso autorizado e único, que se pretende universal. Busca-se aqui, sobretudo, lutar para romper com o regime de autorização discursiva (RIBEIRO, 2017, p. 72).

Dar voz aos marginalizados é fundamental para que não somente haja a compreensão de sua real condição social, mas, sobretudo, para que ocorra a expressão de suas dores, afinal, a dor calada jamais será curada. Sendo assim, nessa situação relatada, foi necessário insistir para que os estudantes, em especial os negros, expressassem sua dor, sua realidade. Em razão disso, seguiram-se questionamentos para entender o porquê do silêncio no primeiro momento: Por que foi necessário insistir? O que os impediu de se expressarem sobre racismo?

É importante compreender a razão pela qual os estudantes brancos mostraram relutância em se manifestar sobre o assunto, mesmo tendo uma noção da existência dum tratamento social diferente entre pessoas brancas e pessoas negras. Além do mais, é fato que a questão racial tem sido mais debatida nas mídias sociais, nos anos recentes.

Esses momentos mostraram que, independentemente de serem pessoas brancas ou negras, todos já tiveram alguma uma experiência relacionada ao racismo, seja pelos relatos vindos de alguns estudantes brancos por terem presenciados atos de racismo contra uma pessoa negra, seja pelas falas dos estudantes negros, principalmente. Então, por que, a princípio, a oficina foi dominada por um silêncio constrangedor?

Após esse momento de provocação para que os estudantes se expressassem sobre o racismo, foi dado início à apresentação do conteúdo nuclear programado

para a atividade. Nesse momento, um novo silêncio tomou conta do ambiente, mas, dessa vez, era um silêncio que resultava da atenção voltada ao contato com informações, conhecimentos, que, para a maioria deles, estavam sendo acessados pela primeira vez.

Notava-se, em seus semblantes, expressões de surpresa, de indignação ou de compreensão de algum fato ou processo. Percebeu-se, nessas expressões, a importância de se resgatar a história oculta sobre a população negra.

Entendeu-se também que, para que haja reflexão e progressão a respeito desse resgate, torna-se fundamental que a população branca seja inserida nesse contexto histórico, de modo que seja entendida como criadora e executora dum conjunto sistêmico de ações e concepções discriminatórias em detrimento dos povos negros escravizados. Esse é um ato fundamental para que os grupos sociais participantes do processo de escravização, negros e brancos, possam refletir meios para desconstruir o racismo. No que concerne à necessidade dessa reflexão, Decca (1981) explica que:

[...] O resgate se cumpre de modo inusitado: realiza-se pela modificação do curso atribuído à história, pelo corte inesperado da periodização. Os vencidos falam e lembram porque uma *outra* história é desvendada no coração daquela que conhecemos. Mais do que isto: a desmontagem do conhecido se exprime num contradiscurso que nos coloca diante de uma contra história, aquela que fora destruída pela “história” (DECCA, 1981, p. 14).

A importância de que seja modificado o curso da história advém do fato de que muitos desses estudantes adolescentes são filhos dos adultos ainda presos às ideias sobre a população negra desenvolvidas nos ambientes domésticos e escolar, as quais se limitavam ao conhecimento da escravização das pessoas. Sendo assim, por conta de terem recebido e se formado socialmente com base na história oficial, parcial e excludente, esses adultos foram inundados de concepções racistas, que acabam por serem transmitidas, por eles, a seus filhos – principalmente, a ideia de que a escravidão aconteceu devido à fraqueza, submissão e culpa do povo negro, como uma forma de castigá-lo. O oposto é válido para o povo branco, que o escravizou e o colonizou.

Devido a esse fato, à medida que a história oficial era desconstruída durante essa oficina, muitos estudantes negros e não-negros lançavam olhares de espanto e

outros de compreensão acerca dos tratamentos recebidos. Alguns desses se recordavam de terem ouvido, no ambiente doméstico, frases como “limpar a família”, outros começaram a se entender como o resultado dessa “limpeza da família”.

Percebe-se, assim, como a educação, por décadas, foi ou ainda tem sido uma ferramenta eficiente para a manutenção das concepções racistas. Afinal, somente em 2003, como já foi informado, as instituições educacionais brasileiras foram obrigadas, por meio da Lei nº 10.639/2003, a ensinarem a história e a cultura da população afro-brasileira e africana de modo positivo e transversal no currículo. Considerando a atualidade, faz dezenove anos que a população brasileira tem tido o direito de acessar a história ocultada sobre a população negra, aquela por meio da qual é possível desenvolver o orgulho de ser uma pessoa negra.

Conforme Almeida (2018), o racismo estrutural, por estar enraizado e fortalecido pelo poder hegemônico branco, faz com que a sociedade caminhe a passos lentos para a efetiva implementação da Lei nº 10.639/2003, a qual, se de fato utilizada, pode prover resultados favoráveis no combate ao racismo, de modo permanente, de amplo alcance e com alto impacto social. Talvez seja por isso que os estudantes, mesmo em entre seus 15, 16 ou 17 anos de idade, alegavam desconhecer os fatos apresentados pelo conteúdo nuclear.

2.1.2 Conhecendo a história não contada

Durante a oficina, o fato de ter colocado o povo branco no contexto histórico da escravidão foi fundamental para provocar a reflexão, e despi-lo da áurea de benevolência, bem como da superioridade intelectual, moral e civilizatória, para que todos pudessem compreender não só o porquê da permanência do racismo, mas sobretudo o fato de ele se configurar como estrutural, ou seja, trata-se de um problema que depende da ação de todos para acabar, e não apenas das ações individuais do povo negro.

A história oficial que nos é ensinada precisa ser desconstruída. Um dos meios de promover a *desmontagem do conhecido*, como sugere Decca (1981, p. 14), é apresentar a história dos povos negros e discutir sobre os processos de invasão, destruição, saque e exploração, promovidos por países europeus. É necessário

desvincular o termo “civilizatório” desse processo, pois, na realidade, ele resultou numa extensa barbárie.

Ao desconstruir a história oficial contada, acredita-se na possibilidade de que indivíduo possa ideias novas, de si e do outro. Nesse aspecto, urge a necessidade, conforme explica Césaire (2020, p. 17), de se apresentar a história oficial, contextualizando-se a existência do desenvolvimento social, cultural, científico e tecnológico dos povos africanos, o qual foi interrompido pela invasão europeia. O autor reitera que a história deva ser encarada com base nos fatos e não em nebulosos conceitos valorativos em favor do invasor:

Seria preciso, antes, estudar como a colonização funciona para descivilizar o colonizador; para brutalizá-lo no sentido apropriado da palavra, degradá-lo despertá-lo para os instintos soterrados, cobiça, violência, ódio racial, relativismo moral, e mostrar que [...], no final desse orgulho racial estimulado, dessa jactância propagada, existe o veneno incutido nas velas da Europa, e o processo lento, mas seguro, do asselvajamento do continente (CÉSAIRE, 2020, p. 17).

Porém, com a existência de seu poder hegemônico, os brancos controlam os espaços considerados privilegiados – espaços políticos, econômicos, midiáticos, jurídicos, acadêmicos, militares e religiosos –, o que, portanto, torna a tarefa de combater o racismo contra a população negra mais complexa.

Esse grupo hegemônico, por séculos, tem baseado suas ações num suposto senso de neutralidade, imparcialidade ou, ainda, no conceito de meritocracia. Tal grupo, aliado ao Estado, tem convencido a si mesmo e a grande parcela da sociedade de que toda a diferença sociocultural entre pessoas brancas e pessoas negras tem por base a falta de empenho desses últimos, abstendo-se, assim, do comprometimento para o efetivo combate ao racismo.

Mbembe (2018, p. 27) afirma que tal postura tem uma dimensão fantasmagórica, que resulta em uma figura da neurose fóbica, obsessiva e, por vezes, histérica. De acordo o autor, é possível definir a postura racista ainda presente aqui e em outras nações como sendo:

[...], aquilo que se consola odiando, manejando o terror, praticando o alterocídio, isto é, constituindo o outro não como *semelhante a si mesmo*, mas como objeto propriamente ameaçador, do qual é preciso se proteger, desfazer, ou ao qual caberia simplesmente

destruir, na impossibilidade de assegurar seu controle total (MBEMBE, 2018, p. 27).

O racismo é um problema social que precisa ser encarado como tal. Portanto, é necessário que pessoas brancas se reconheçam como serem ou terem sido racistas em algum momento de sua vida e que compreendam o privilégio que dispõem por conta de sua cor de pele. É a partir somente dessas percepções que tais pessoas desejarão enxergar a realidade sem melindre e sem justificativas demasiadas acerca da posição social que ocupam. Acredita-se, então, que encarar e discutir os fatos é um dos caminhos para refletir sobre possíveis mudanças de postura.

Na busca por promover reflexão e mudança de postura na oficina promovida, durante a apresentação do conteúdo nuclear, foi escolhida propositalmente uma passagem responsável por provocar desconforto entre os estudantes brancos e espanto entre os negros. O trecho recortado refere-se à explicação da política do branqueamento e seu contexto histórico de efervescência no Brasil, ancorando-se, para isso, no quadro *Redenção de Cã*, do pintor Modesto Brocos, conforme explicado por Roncolato (2018). Esse quadro é a representação artística dessa política no Brasil, sobretudo aquela vigente no século XIX.

Por conta dos olhares centrados e surpresos, além de alguns comentários que demonstravam entendimento, acredita-se que a imagem e as explicações desse quadro estavam mais próximas da realidade dos ouvintes, confirmando o que fora dito por Decca (1981), segundo o qual existe um poder esclarecedor do conteúdo para as mentes dos ouvintes, no sentido de reviver situações pessoais ou de desenvolver um novo ponto de vista sobre situações do cotidiano.

2.2 Modos e consequências do racismo

Na tentativa de compreender quais fatores possam ter influenciado o comportamento relutante dos estudantes adolescentes, ao responderem ao questionamento sobre racismo, esta seção traz um maior aprofundamento teórico acerca dessa questão.

A respeito da manutenção do racismo, considera-se que um dos fatores que colaboram para sua permanência é a difusão do conhecimento colonizado, do

discurso baseado na história única do branco vencedor, benevolente, superior etc. Esse discurso impacta, como já foi apontado na seção anterior, de forma diferente para cada grupo social. A população negra, portanto, sofre as consequências da perpetuação de tal discurso.

Embora haja atualmente um movimento fortalecido na busca por desenvolver conhecimentos positivos relacionados à historicidade dessa população, o discurso ainda não foi assimilado pelos seus, ou, se foi, não tem promovido uma convicção para que possam se expressar sobre o assunto. Por isso, muitas pessoas negras se silenciam, até mesmo para falar sobre suas próprias dores.

Para que seja possível descolonizar o conhecimento eurocêntrico desenvolvido pela educação brasileira, é necessário, segundo Ribeiro (2017, p. 30), ater-se à identidade social. Afinal, esse conhecimento tem criado identidades sociais historicamente silenciadas e desautorizadas – como a identidade negra (ou negritude), no sentido epistêmico, ao passo que outra, a identidade branca, tem sido fortalecida, desde então.

A identidade social, segundo definem Hall e Woodward (2014, p. 8), é algo relacional, marcado pela diferença, que, por sua vez, é sustentada pela exclusão. Os autores afirmam que a marcação ou afirmação da diferença é problemática quando grupos diferentes compartilham experiências vividas e coisas da vida cotidiana. Essa disjunção entre a unidade da identidade nacional (que se enfatiza no coletivo: “somos todos brasileiros”) e a vida cotidiana cria uma confusão que parece se contradizer, tendo em vista que, ao mesmo tempo, afirma uma grande diferença e apresenta uma grande similaridade, como indica a frase “somos todos iguais”.

De acordo com o observado na oficina, percebeu-se, por um lado, que os estudantes brancos, ao serem solicitados a responderem à questão sobre o tratamento social recebido pelas pessoas negras, entraram em conflito com os conhecimentos adquiridos socialmente, o discurso aceitável e a diferente realidade vivenciada entre eles e os estudantes negros. Constatou-se, por outro lado, que os estudantes negros demonstraram um conflito de tomada de decisão entre responder ou se silenciar.

Acredita-se, com isso, que o fator identidade tenha influenciado, em especial, na atitude dos estudantes negros, o que nos leva a buscar mais informações a respeito desse conceito. Para compreender como a identidade funciona, Hall e

Woodward (2014, p. 13) afirmam que é necessário dividi-la em diferentes dimensões, pois, com frequência, ela envolve reivindicações *essencialistas* quanto ao pertencimento e ao não pertencimento a um determinado grupo identitário.

Pode-se pensar que não somente as respostas dadas, mas também a forma como as palavras foram lançadas pelos estudantes negros demonstraram que a marcação simbólica é responsável por atribuir o conceito de inferioridade às pessoas negras, o qual, somado às condições socioeconômicas menos favoráveis, influencia na forma conflitante como esses estudantes se enxergam socialmente.

Com base nas palavras e nas expressões dos estudantes negros ao descreverem sobre como sua raça é vista socialmente, entende-se as fraturas da construção e da manutenção das identidades negras a partir do simbólico e do social. A esse respeito, Hall e Woodward (2014, p. 14) explicam que a marcação simbólica, que se desdobra nas relações sociais, tem impacto sobre as identidades.

[...] A marcação simbólica é o meio pelo qual damos sentido a prática e a relações sociais, definindo, por exemplo, que é excluído e quem é incluído. É por meio da diferenciação social que essas classificações da diferença são “vivas” nas relações sociais (HALL; WOODWARD, 2014, p. 14).

Por serem e se sentirem marcados simbolicamente e, por consequência, excluídos da sociedade, pessoas negras devem lutar para mudar o que não aceitam. Entretanto, observando as reações dos estudantes negros, as quais foram extremas, uma vez que alguns se exaltavam e outros se calavam, verificou-se que eles, em sua maioria, se silenciavam, mesmo desaprovando tal tratamento excludente que lhes é dirigido. Para Hall e Woodward (2014, p. 14), as identidades não são unificadas, podendo, porém, haver contradições no interior de um mesmo grupo, o que resulta no dever de negociá-las, pois há discrepâncias entre o nível coletivo e o individual. Isso explica as diferentes formas e expressões de pessoas negras, independentemente, aliás, de estarem no mesmo ambiente.

Nesse sentido, Munanga (2020a, p. 11) afirma que o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”. Considera-se, portanto, que o grau de tomada dessa consciência não seja idêntico entre todos os negros, por serem levados em conta os contextos socioculturais diferenciados que todos vivem.

Com relação à identidade negra, Munanga (2020a, p. 11) faz uma crítica à forma difusa como tal questão tem sido abordada pela academia científica. O autor afirma que a identidade negra no Brasil de hoje se tornou uma realidade da qual tanto se fala, mas sem que se defina, em segunda análise, questões mais subjacentes, referentes ao que ela é ou no que ela consiste.

A identidade objetiva apresentada através das características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos. Nem sempre está claro quando se fala de identidade atribuída pelos estudiosos através de critérios objetivos, identidade como categoria de autodefinição ou autoatribuição do próprio grupo, identidade atribuída ao grupo pelo vizinho? (MUNANGA, 2020a, p. 11).

Entende-se, portanto, que no caso da construção da identidade subjetiva da pessoa negra, o racismo tem afetado a construção afirmativa desse grupo. Afinal, a sociedade brasileira, desde seu início, desejou ser branca, como atesta Silva (2007). Esse “desejo”, que atravessa séculos de história, cria todo tipo de marcação social e simbólica, a qual permanece encrustada no imaginário da população, resultando, com isso, em práticas de exclusão por parte da sociedade e de autodestruição da identidade de pessoas negras, principalmente.

Um dos fatores que colaboram para a permanência do racismo advém da ausência de narrativas a partir das percepções africanas e afro-brasileiras. Por esse motivo, o planejamento das oficinas ou palestras orientou-se por um conteúdo nuclear constituído pela história dos reinos e impérios africanos bem como suas tecnologias, estrutura social, cultura e educação.

Ao apresentar esses conhecimentos, verificou-se que não somente a atenção dos estudantes, mas também o desconforto foram se transformando em maior reflexão, mediante a compreensão do funcionamento e a motivação da existência do racismo. Afinal, como afirma Munanga (2020a, p. 12), o afastamento e a destruição da consciência histórica eram uma das estratégias utilizadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos escravizados e colonizados.

Munanga (2020a, p. 12) considera que o fator histórico é um dos três componentes essenciais para a construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva. Ainda, segundo o autor, a presença simultânea dos fatores

histórico, linguístico e psicológico corresponde à identidade cultural perfeita de um indivíduo ou de um grupo.

Em razão, porém, da ausência desse fator histórico positivo, a realidade da população negra brasileira frente a construção de sua identidade étnica está longe do ideal apresentado por Munanga (2020a), como podem ser observadas as diferentes reações dos estudantes negros, ao serem questionados sobre a relação entre pessoas negras e a sociedade brasileira. Percebeu-se que, enquanto uns expressavam sua revolta sobre a realidade vivida, outros abaixavam as cabeças, numa mistura aparente dos sentimentos de tristeza, inconformismo e impotência.

No que se refere ainda aos efeitos da ausência do fator histórico positivo, a insegurança que, por sua vez, também está relacionada às características negroides, tem sido responsável pela baixo-autoestima da população negra. Quando um indivíduo é discriminado por sua cor de pele ou pela textura de seu cabelo, essa violência fere fundo na alma, visto que o indivíduo discriminado está circundado por conceitos simbólicos e sociais que retratam sua etnia como inferior.

Diante desse exemplo, entende-se, portanto, a importância do fator histórico para o processo de construção da identidade de um povo, assim como para o combate ao racismo. Como aponta Munanga (2020a, p. 12),

O fator histórico parece o mais importante, na medida em que constitui o cimento cultural que une elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivida pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é encontrar o fio condutor que liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo (MUNANGA, 2020a, p. 12).

Assim sendo, conhecer o passado dum povo é fundamental para saber como se identificar e se construir como indivíduo numa sociedade. Logo, a consciência histórica é a razão pela qual cada povo se esforça para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la para as novas gerações. No caso da população negra, a recuperação do conhecimento histórico fortalece e une, como afirma Munanga (2020a, p. 12).

Devido à sua importância, os elementos que colaboram para a busca e/ou para a reconstrução da identidade étnica da população negra estiveram presentes

nas ações de combate ao racismo desenvolvidas no câmpus, as quais trouxeram conhecimentos para motivar a curiosidade sobre a história não contada. Nesse sentido, Munanga (2020a, 19) afirma que, ao acessar a consciência história, o indivíduo desenvolve a negritude. Segundo o pesquisador,

[...] é importante frisar que a negritude, embora tenha sua origem na cor de pele negra, não é essencialmente de ordem biológica. De outro modo a identidade negra não nasce do simples fato de tomar consciência da diferença de pigmentação entre brancos e negros ou negros e amarelos. A negritude e/ou identidade negra se referem à história comum que liga de maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros (MUNANGA, 2020a, p. 19).

Entende-se, portanto, que negritude não se refere somente à cultura dos povos de pele negra, pois entre esses há diferentes civilizações e etnias negras, cada qual com sua cultura. O conceito negritude deve ser compreendido como o sentimento de pertença a um grupo social que traz, em sua história ancestral e secular, as tentativas de desumanização, destruição e negação de suas culturas.

Além disso, negritude também é o que une, fortalece e motiva os diferentes povos negros na busca pelo resgate histórico, pela autoafirmação étnica e pela inclusão social, econômica e cultural. Enfim, negritude é o senso afirmativo de ser uma pessoa negra. O senso de negritude não é adquirido, mas, sim, desenvolvido por meio do acesso a conhecimentos positivos e da justiça em relação à historicidade da população negra.

2.2.1 Civilizações africanas: importância do conhecimento histórico positivo

O conhecimento positivo sobre a historicidade da população negra é fundamental para que seja possível abordar criticamente o racismo. Além do mais, esse estudo em específico colabora para a *re-construção* da identidade étnica da pessoa negra, a negritude. Nesse aspecto, convém ressaltar que África é um imenso continente de 30 milhões de quilômetros quadrados de superfície, que abriga diversas civilizações, milhares de etnias e culturas distintas, além de conter uma população de 600 milhões de habitantes distribuídos entre centenas de povos que

falam diversas línguas ao mesmo tempo diferentes e semelhantes, segundo Munanga (2009, p. 12).

Quanto às suas áreas geográficas, deve-se ressaltar que o Deserto do Saara criou uma divisão natural do continente em duas partes desiguais em extensão territorial: a África do Norte e a África subsaariana. A África do Norte, chamada segundo os interesses político-econômicos, ora de África branca, ora de África árabe, abriga os países de Magrab (Marrocos, Argélia, Tunísia), Líbia e Egito. Já a África subsaariana, geralmente, conhecida como África negra, pois, a maioria de sua população é negroide, compreende todos os povos e países África ocidental, oriental, central e austral, de acordo com informações trazidas por Munanga (2009, p. 13).

Embora tenha essa imensidão populacional, o continente africano ainda é visto como algo minoritário. Isso, conforme Munanga (2009, p. 11), deve-se, ainda na atualidade, ao predomínio de imagens empobrecedoras para representar a África. Dito de outro modo, raramente são mostrados os vestígios de um palácio real, de um império. Geralmente, as imagens, sobretudo na mídia e no cinema, que exibem esse continente, mostram uma África dividida e reduzida, enfocando aspectos negativos, como atraso, selva, rudeza, fome, calamidades naturais, doenças endêmicas, guerras, miséria e pobreza, como ilustra, por exemplo, o filme *O Jardineiro Fiel* (2005).

Com o objetivo de desconstruir o estigma de atraso social, tecnológico e de pobreza ligado ao continente africano, é importante mencionar a história de alguns impérios e reinos africanos, como é o caso do Egito faraônico, o qual possui os registros de, pelo menos, 22 dinastias negras. Outro grande povo que, a nosso ver, merece destaque, vem do Mali. O império do Mali, localizado na África ocidental, por dois séculos foi considerado o país mais rico, possuindo minas de ouro e controlando as travessias vias em direção ao Magrab, Egito e Líbia, conforme Munanga (2009, p. 45-59).

O Império de Gana era conhecido como o país do ouro, cuja extensão territorial compreende a região de Sahel, entre Senegal e Niger. O soberano vivia na sua capital, Kumbi Saleh, composta de duas cidades: uma mulçumana, com 12 mesquitas, onde vivam os mercadores, letrados e juristas; e a outra onde se encontravam os palácios e suas dependências, assim como os túmulos dos

príncipes e o bosque sagrado ligado aos cultos religiosos tradicionais. Para governar, o rei era assistido pelos altos dignitários, com as quais se reunia a cada manhã, a fim de ouvir as queixas de seus súditos. Graças às suas riquezas, o rei possuía um exército numeroso, composto por infantaria, cavalaria e arqueiros, segundo explica Munanga (2009, p. 57).

Outra civilização importante de ser apresentada aqui é a do povo AKAN, cuja população originou o nome do jogo que é instrumento e produto educacional desta pesquisa, o ADISA. Segundo Lopes e Macedo (2017, p. 26), Akan é o conjunto de povos da África ocidental, falantes da língua twi e suas variantes. Compreende, na atualidade, principalmente, os seguintes povos: axântis, baúles, fântis e assas.

Os autores esclarecem que, a partir do século XII d.C., os akans começaram a se infiltrar nas florestas, ocupando progressivamente toda a metade sul do que é hoje o território da República de Gana. Formava-se, ali, o mais antigo Estado akan, o Bono Mansu, por volta de 1295. Na sequência, constituíram-se os principados, mais tarde, formaram o Império Axânti, no Norte, e do Estado fânti, ao Sul.

Ainda sobre o povo Akan, Silva e Giuliano (2017, p. 22) explicam que hoje essa etnia se espalha pelos territórios de Gana e da Costa do Marfim. Essa etnia é mundialmente conhecida pelas significativas habilidades de tecelagem. Segundo a autora, além do tecido Kente, outra produção que se destaca na cultura local são os Adinkra, um dos raros exemplos de pano tradicional impresso ou carimbado na África.

[...] Caracterizado pelos símbolos visuais estampados, mais do que um item decorativo, o Adinkra carrega mensagens evocativas que transmitem a sabedoria tradicional, os aspectos da vida e do ambiente e as virtudes da cultura local (SILVA; GIULIANO, 2017, p. 22).

Diante desses poucos, porém, importantes exemplos, percebe-se que a história da África é grandiosa e estimula em seus descendentes o orgulho de sua origem, que é fator fundamental para a formação da consciência histórica da população negra.

Diferentemente do que foi contextualizado até aqui, a história da África e seus povos apresentada aos brasileiros foi e ainda é parcial, excludente, dita pelo

vencedor, construída pelo poder hegemônico branco de modo a moldar a sociedade, contribuindo, assim, para a permanência do racismo.

Refletindo o pensamento do intelectual Abdias Nascimento (2016, p. 113), cujo legado ocupa uma proeminência única quanto ao ativismo do povo negro, este trabalho se volta para a sua questão como um alerta à educação, a partir da seguinte provocação: Onde e quando a história da África, o desenvolvimento de suas culturas e civilizações, as características de seu povo, foram ou são ensinadas nas escolas? Esse questionamento é fundamental para que seja analisado criticamente o papel social de todos os órgãos de poder que compõem essa nação, na busca por uma solução.

Ao mesmo tempo, faz-se necessário construir a memória ou a consciência histórica do povo negro, para os povos negros e para os não-negros, pois, para Munanga (2020a, p. 12), é por meio dela (a consciência histórica) que se busca criar uma relação mais segura e mais concreta dessa população para consigo, para com os seus e para com os outros, de modo que se esforce cada vez mais para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la para as novas gerações. Afinal, o afastamento e a destruição da consciência histórica do povo negro são apontados por Munanga (2020a, p. 12) como estratégias usadas pela escravidão e pela colonização para destruir a memória coletiva dos povos negros escravizados e dos colonizados.

Acredita-se, assim, que o estímulo à pesquisa afrocentrada, ao debate e ao acesso à história afirmativa, por meio de conhecimentos científicos e tradicionais, possa resultar na desconstrução de concepções racistas ainda presentes em nossa sociedade.

2.2.2 Relação entre produção de conhecimentos científicos e racismo

De acordo com Nima Lino Gomes (2012, p. 99), vivemos um momento ímpar no campo do conhecimento, pois o debate sobre a diversidade epistemológica do mundo encontra maior espaço nas ciências humanas e sociais, e é nesse contexto que a educação participa como um campo que articula, de maneira tensa, a teoria e a prática.

Para Gomes (2012, p. 99), embora não sejam lineares, os avanços, as novas indagações e os limites da teoria educacional têm repercussões na prática

pedagógica. De acordo com a autora, os desafios colocados por essa prática impactam a teoria, indagam conceitos e categorias, questionam interpretações clássicas sobre o fenômeno educativo que ocorre dentro e fora do espaço escolar, um processo que, segundo ela, atinge os currículos, cada vez mais inquiridos a mudar.

Com relação ao currículo, segundo Gomes (2012, p. 99), os dilemas enfrentados por formuladores de políticas, gestores, cursos de formação de professores e pelas escolas são outros. A autora aponta que dentre esses dilemas estão a adequação às avaliações standardizadas nacionais e internacionais ou a construção de propostas criativas que, de fato, dialoguem com a realidade sociocultural brasileira, articulando conhecimento científico e outros conhecimentos produzidos pelos sujeitos sociais em suas realidades sociais, culturais, históricas e políticas.

Nesse sentido, Gomes (2012, p. 99) traz novos questionamentos à educação.

[...] Compreender o currículo como parte do processo de formação humana ou persistir em enxergá-lo como rol de conteúdos que preparam os estudantes para o mercado ou para o vestibular? [...] Como lidar com o currículo num contexto de desigualdades e diversidade? (GOMES, 2012, p. 99).

De acordo com Gomes (2012, p. 99), é possível afirmar que, quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar os sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. Com relação a esse novo grupo de sujeitos que acessam o espaço escolar, Gomes (2012, p. 99) explica que

[...] Eles chegam com seus conhecimentos, demandas políticas, valores, corporeidade, condições de vida, sofrimentos e vitórias. Questionam nossos currículos colonizados e colonizadores e exigem propostas emancipatórias. Quais são as respostas epistemológicas do campo da educação a esse movimento? Será que elas são tão fortes como a dura realidade dos sujeitos que as demandam? (GOMES, 2012, p. 99).

Diante dos questionamentos levantados, Gomes (2012, p. 100) alerta para a necessidade de uma profunda análise sobre como e se a educação tem cumprido

seu papel social diante dessas novas demandas. Para a autora, esse momento da educação urge uma leitura atenta, que articule as duras condições materiais de existência vividas pelos sujeitos sociais e as dinâmicas culturais, identitárias e políticas.

[...] É nesse contexto escolar que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e de suas culturas afro-brasileiras nas escolas de educação básica. Ela exige a mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudança de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em escolas e na própria universidade (GOMES, 2012, p. 100).

Diante do exposto, percebe-se a urgência por mudanças epistêmicas, de práticas pedagógicas e de gestão educacional, em todos os âmbitos do ensino nacional. Sendo assim, é necessário avaliar como está a produção de conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, de modo que esses novos conhecimentos contribuam para a desconstrução de concepções racistas ainda presentes em nossa sociedade. Nesse intuito, abordaremos a seguir a quantas anda a produção de conhecimentos científicos e formativos afro-étnico-inclusivos.

No tocante à produção de conhecimento antirracista, faz-se necessário refletir sobre a função da academia científica brasileira a respeito desse assunto. Tal reflexão é necessária, pois, de acordo Mateus (2019), embora pessoas negras tenham obtido mais acesso ao ensino superior a partir de 2012 por meio das cotas, esse aumento não é significativo na sociedade científica.

De acordo com Mateus (2019), não há muitos professores negros nos cursos de graduação do Brasil, assim como não há acesso ao conhecimento sobre produções científicas e tecnológicas desenvolvidas por pesquisadores negros deste país. Para o autor, essa é uma das formas de manifestação do racismo na sociedade. O racismo, na visão do estudioso, é também epistêmico, ou seja, tem como objetivo a destruição dos conhecimentos e tradições do povo negro, como forma de perpetuar a visão eurocêntrica sobre o mundo.

Essa forma de racismo, para Matheus (2019), aparece não apenas nas limitações ao acesso de pessoas negras às universidades, mas também quando o conhecimento produzido por elas é desconsiderado por acadêmicos brancos.

Mateus (2019), em entrevista com um professor e acadêmico negro, aferiu que uma das facetas mais cruéis do racismo é perda de memória coletiva e social, pois, segundo esse professor, se não existir memória científica de pessoas negras, as que estão na universidade, hoje em dia, não têm em quem se espelhar.

Como já dito por Munanga (2020a, p. 12), a destruição da cultura, dos conhecimentos e das tradições dos povos negros foi uma das estratégias usadas pelos europeus para escravizar essa população. Contudo, as estratégias do governo – conquistas da militância negra – têm buscado atingir uma equiparação social, de modo a atingir a reparação histórica devida aos afro-brasileiros. A esse respeito, Mateus (2019) ressalta que, não obstante seja o início de um processo, a presença de alunos negros nos cursos de graduação por meio do sistema de cotas raciais já estimula mudanças e discussões que ainda não são familiares a todos os pesquisadores.

No entanto, Mateus (2019) chama a atenção para o fato de que professores universitários e pesquisadores só começam a refletir sobre esse tema quando estudantes que demonstram interesse os procuram, ou seja, são os estudantes que levam essa temática ou discussões para a sala de aula, no intuito de repensar a epistemologia pautada na cultura, filosofia negra, afro-brasileira, do que necessariamente manter uma discussão recorrente no cotidiano, de uma universidade que está pautada muito na produção de conhecimento europeu ou norte-americano.

A academia científica brasileira, composta majoritariamente por pessoas brancas, por décadas, tem entendido as pessoas negras apenas como objetos de estudo e não como produtoras de conhecimento, em especial, sobre racismo.

Trevisol (2020) explica que a academia pensa a respeito do enfrentamento à supremacia branca do ponto de vista de quem é uma pessoa branca. Por essa razão, a maior parte das fundamentações teóricas que são suporte ao estudo do racismo são de autores brancos, refletindo, assim, o quanto a academia ainda valoriza a produção intelectual brancocentrada. Por essa razão, muitas pesquisas foram e ainda são realizadas sob o viés do colonizador, colocando em dúvida todo o conhecimento produzido sob a perspectiva histórica e cultural africana ou afro-brasileira.

No entanto, ao longo da história, alguns pesquisadores brancos, comprometidos com o real conhecimento de diferentes culturas, destacaram-se como os pioneiros na escuta de pessoas negras. Esses, ao elaborarem suas pesquisas e desenvolvê-las, traziam consigo o desejo de conhecer e aprender com outras culturas. Foram justamente esses pesquisadores brancos os pioneiros na busca pela desconstrução das inúmeras concepções racistas presentes na sociedade. Como exemplos de tal feito, podem ser mencionados dois grandes pesquisadores, o polonês Bronislaw Malinowski (1922), e o brasileiro Florestan Fernandes (2007).

Ressalto que a visão crítica aqui apresentada sobre a academia científica é também a visão de outros pesquisadores, como poderá ser constado a seguir. É válido lembrar, nesse aspecto, que o objetivo da presente pesquisa, ao abordar essa questão, não é fazer uma negação do conhecimento que pessoas brancas fizeram a respeito da desconstrução do racismo. Pelo contrário, este estudo traz várias contribuições teórico-críticas de pesquisadores brancos que se debruçaram sobre esse fenômeno social em diferentes áreas do conhecimento, o que é destacável, aliás. Os estudiosos que dão fundamento ao trabalho são: Florestan Fernandes, Lília Moritz Schwarcz, Carlos Hasenbalg, Darcy Ribeiro e entre outros.

Feito o levantamento da fortuna crítica produzida no Brasil sobre o racismo, questiona-se, com isso, a ausência de autores negros como referenciais teóricos. Afinal, como desconstruir a ideia de que o povo negro é intelectualmente incapaz, se esses não são indicados como base teórica de pesquisa? Se não são lidos por aqueles que produzem conhecimento antirracista?

Penso que os conhecimentos acadêmicos poderiam também ser referenciados para dar mais visibilidade a pesquisadores negros, tais como Clovis Moura (Sociologia), Neuza dos Santos Souza (Psicanálise), Abdias do Nascimento (Economia), Lélia Gonzales (Antropologia), Juliano Moreira (Psicanálise), Carolina de Jesus (escritora, compositora e poetisa), Beatriz do Nascimento (História), Petronília Beatriz Gonçalves e Silva (Educação), Milton Santos (Geografia), entre outros.

Como a academia científica pode, de fato, se comprometer em desconstruir percepções racistas presentes em nossa sociedade sem ler ou indicar autores negros? Como combater o racismo sem que autores negros estejam em evidência

em seus planos de aula e estudos? Diante do exposto, quando o assunto é racismo, seria ideal termos somente a leitura de autores brancos? Tais questionamentos devem constituir a pauta de reflexões, pois, se, de fato, há desejo de combater o racismo, a primeira barreira a ser quebrada é a dificuldade em reconhecer pessoas negras como produtoras de conhecimento científico.

Acredita-se que ainda há resquícios ou até mesmo um saudosismo do uso da ciência que outrora se empenhava em provar suas concepções discriminatórias acerca do povo negro. Por meio dessas concepções científicas nefastas, muitos cientistas justificaram seus planos para a extinção dos negros, visto que estes não seriam mais usados como mão-de-obra escravizada.

Percebe-se, portanto, que o estigma de ser uma pessoa negra no Brasil advém de uma base valorativa por meio da qual o grupo que estigmatiza busca se manter em posição de vantagem ao estigmatizado. Em consideração ao racismo dirigido à população negra, esse, por sua vez, teve por um período significativo a participação da ciência como forma de legitimar as ações desumanas travadas contra esse grupo social, tendo com um de seus mentores e criador do conceito de Darwinismo Social o antropólogo inglês Herbert Spencer (1820-1903). Bolsanello (1996) afirma que Hebert Spencer buscava, por meio do Darwinismo Social, justificar o racismo e a estratificação social com base na teoria científica da seleção natural, a qual apontava que os inferiores, os menos aptos, deveriam morrer mais cedo e deixar menos descendentes.

Bolsanello (1996, p. 154) esclarece que “[o] darwinismo social, considera que os seres humanos são, por natureza, desiguais, ou seja, dotados de diversas aptidões inatas, algumas superiores e outras inferiores.” Partindo de um olhar que vê os seres humanos com aptidões totalmente excludentes, esse conceito define o convívio em sociedade humana como algo dado por uma luta “natural” pela vida. Tal visão resulta, nesta sociedade humana, a ideia de que

[...] é normal que os mais aptos [...] vençam, ou seja, tenham sucesso, fiquem ricos e tenham acesso ao poder social, econômico e político; da mesma forma, é normal que os menos aptos fracassem, não fiquem ricos e não tenham acesso a qualquer forma de poder (BOLSANELLO, 1996, p. 154).

Bolsanello (1996, p. 153-165) também esclarece “[...] que o darwinismo social, na verdade, era ideológico e estava, desde o início, associado à apologia do *laissez-faire* econômico e social, a uma defesa da sociedade capitalista. Assim, rapidamente vinculou-se a ideologias eugenistas e racistas.”

Segundo Almeida (2018, p. 23), a ciência, após o surgimento do positivismo no século XIX, passou a fornecer modelos explicativos para entender as diferenças de toda ordem entre as raças, com base no determinismo biológico (características biológicas) e o determinismo geográfico (ambiente e clima).

Desse movimento, a pele não-branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de *comportamentos imorais, lascivos e violentos*, além de indicarem *pouca inteligência*. Por essa razão Arthur de Gobineau recomendou evitar a “mistura de raças”, pois o mestiço tendia a ser o mais “degenerado”. Esse tipo de pensamento, identificado como *racismo científico*, obteve enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX, como demonstram, além das de Arthur de Gobineau, as obras de Cesare Lombroso, Enrico Ferri e, no Brasil, Silvio Romero e Raimundo Nina Rodrigues (ALMEIDA, 2018, p. 23)

Sabe-se, portanto, que essas ideias eugenistas chegaram ao Brasil e foram reproduzidas por diversos pensadores. Dentre muitos deles, convém destacar os mencionados Silvio Romero, que defendia a ideia do branqueamento gradual para que o Brasil progredisse, e Raimundo Nina Rodrigues, professor de medicina que sustentava a concepção da inferioridade dos negros, índios e mestiços, conforme explica Bolsanello (2018, p. 159).

Complementando a constatação de que o Darwinismo Social era ideológico e defendia os interesses sociais e econômicos da sociedade capitalista, segundo esclarece Almeida (2018), Schwarcz (2012, p. 26) explica que um grupo de cientistas brasileiros, embalados pela crença da superioridade dos brancos (aspectos da branquitude) e fundamentados nas teorias de eugenia, refletiram meios de excluir a população negra do Brasil, de modo que, no ano de 2012, o povo negro não seria mais visto neste território. De acordo com a autora,

[...] o antropólogo Roquete Pinto, como presidente do I Congresso Brasileiro de Eugenia, que aconteceu em 1929, previa anos depois e a despeito de sua crítica às posições racistas, um país cada vez mais branco: em 2012 teríamos uma população composta de 80% de

brancos e 20% de mestiços; nenhum negro, nenhum índio [...] (SCHWARCZ; 2012, p. 26).

A ciência brasileira, portanto, teve um forte papel não somente na busca por embranquecer o país, mas também por livrá-lo daqueles que não mais seriam usados como *objetos*. Dessa forma, a academia científica, baseada na visão de superioridade, bondade e qualidade humana, busca proteger sua branquitude, na criação e divulgação de suas concepções racistas.

Schwarcz (2012, p. 26) esclarece que um grupo que se reunia em torno do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB) elegeu os bons nativos brasileiros. Esses indivíduos, considerados como modelos nacionais, não traziam consigo características negroides. Esquece-se, com essa escolha proposital, basicamente, toda a população negra.

Para a autora, essa ação foi o ponto inicial da construção da história oficial do Brasil, aquela que apresenta o povo branco não como uma raça, mas, sim, como um grupo superior em todos os âmbitos da vida, sendo considerados, portanto, os mais belos, os benevolentes, os mais ricos, os mais delicados, os mais inteligentes, os mais dedicados e os merecedores do sucesso etc. Em contrapartida, o povo negro foi retratado, unicamente, como aquele que foi escravizado, resultando, assim, na construção da “História do Brasil”, acessada por todos os brasileiros por meio da educação (SCHWARCZ, 2012, p. 26).

Por conta desses e de outros fatos da história brasileira, o branco, para Cardoso (2020, p. 132), inspira desconfiança. Outro fator que colabora para essa imagem do branco é a construção de sua humanidade em contraposição à desumanidade dos outros, o que pode ser considerado, portanto, uma ótima humanista falsa ou no mínimo suspeita.

Considerando que a academia científica preza pela objetividade, clareza e comprometimento com a verdade dos fatos, o ato de não falar a respeito do branco é um silenciamento. É uma invisibilidade sobre o questionamento a respeito da branquitude, ausentando-se, assim, o branco-tema, tornando-se natural a posição em que o branco observa os outros, mas não a si, conforme afirma Cardoso (2020, p. 132).

Ainda segundo Cardoso (2020, p. 133), a pessoa negra, a partir do instante que entra numa instituição escolar, é apresentada ao narcisismo branco, por meio do

qual se naturaliza a ausência de autocrítica. Em contraposição, a pessoa negra é educada e domesticada a não criticar o branco. Aliás, é encorajada e ensinada a admirar o branco e a projetá-lo como o ideal a ser seguido. O autor explica que

Portanto o branco classifica o outro e silencia sobre si, apesar de se encontrar em todos os lugares de poder. Ele é o indivíduo, o personagem central da história da cultura ocidental. Porém quanto a se colocar no papel de objeto de tema de pesquisa, estabelece o silêncio. O branco desaparece, é inviabilizado. Pois, não se faz necessário criticá-lo, apontar falhas. Afinal, somos formados simplesmente para questionar o problema que não é ser, não ser ele. (CARDOSO, 2020, p. 132)

A passagem acima reflete a construção social e psíquica na qual pessoas negras são ensinadas, por meio dos aspectos simbólicos locais, a negar tanto suas características negroides quanto sua ancestralidade em vista da aproximação do ideal característico de ser uma pessoa branca. Entretanto, com a sanção da Lei nº 10.639/2003 (BRASIL, 2003) em especial, dá-se início a um processo amplo de divulgação da história não contada, seja por meio da formação de docentes para o ensino das relações étnico-raciais, seja pelo uso das mídias sociais.

Em meio à conquista da Lei nº 10.639/2003, que legitima a ideia de que o povo negro recebe a autorização de conhecer sua história ancestral, acredita-se que é iniciada, a partir de então, a construção de sua identidade. É fato, porém, o distanciamento entre teoria e prática, pois, na realidade, a implementação dessa lei não tem sido simples e rápida, pois, como já apresentado, o racismo estrutural presente nesta sociedade tem retardado sua efetiva execução, assim como outras conquistas do povo negro.

Matheus (2019), como já mencionado, considera importante o movimento de reflexão a respeito do posicionamento de um centro produtor de conhecimento científico no que se refere principalmente a seus acadêmicos. Convém salientar, nesse sentido, que muitos professores universitários só tomam conhecimento da necessidade de abordar temáticas afrocentradas unicamente em razão da solicitação dos estudantes. Tal postura é indispensável para cobrar atitudes da academia na implementação efetiva das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 nesse espaço. A primeira completa 19 anos de existência, ou seja, há um retardamento de sua aplicação. Esse fato demonstra um impasse entre teórica e

prática quando o assunto é a legitimação do ensino de questões afrocentradas na sala de aula. Tanto essas as duas leis citadas quanto a Lei nº 12.711/2012, que garantem a reserva de vagas para pessoas negras nos processos seletivos de acesso ao ensino superior (BRASIL, 2012a), representam uma grande conquista neste país tão desigual. Esses ganhos, ainda que sejam um passo pequeno na busca pela reparação histórica dos direitos e dignidade para o povo negro, têm representado uma significativa mudança quanto ao aumento de escritas científicas de pessoas negras, em contraponto àquelas que apresentavam ou apresentam, em especial, o racismo sobre o ponto de vista dos *vencidos, os explorados*.

Há cerca de quase uma década, o aumento de pessoas negras em espaços acadêmicos tem provocado conflitos entre acadêmicos negros e brancos. Por um lado, aquele que é negro deseja apresentar sua visão como sobrevivente do racismo diário. Por outro lado, o outro, que é branco, busca se contrapor ou neutralizar essas tentativas, em meio aos seus conhecimentos advindos de um lugar social que lhe favorece por ser uma pessoa branca.

Fato é que, recentemente, pessoas negras têm buscado escrever e dizer mais sobre o racismo, partindo de seu lugar de fala, do seu espaço social e de suas vivências. Essas falas são interessantes, porque refletem a maioria das pessoas negras brasileiras, independentemente de seus locais geográficos de origem. Isso explica o comportamento dos estudantes negros que participaram da oficina, pois, mesmo sem se conhecerem, percebia-se que, de algum modo, as dores causadas pelo racismo eram semelhantes, mas a forma de encará-las se diferenciava, visto que alguns estudantes se expressavam com tom de revolta, enquanto outros, cabisbaixos, expressavam suas dores por meio do lamento.

É preciso desejar compreender a fala da pessoa negra. Para isso, mobiliza-se o conhecimento do saber escutar. Essa prática, porém, tem sido pouco aplicada, pois são diferentes os meios por meio dos quais as falas das pessoas negras são silenciadas ou contrariadas por pessoas brancas, em razão da permanência do racismo estrutural, fortalecido pela recusa de encarar os benefícios de ser uma pessoa branca no Brasil.

A despeito da posição social, ou acadêmica que ocupam, essas pessoas buscam diversas maneiras de neutralizar a fala negra ou desconstruí-la. Elas tomam por base argumentos que levem em conta a similaridade ou generalização por meio

de frases, como: *somos todos iguais; não é bem assim; sua fala tem muito ódio; fale de modo suave; isso é coisa de sua cabeça.*

Baseada nessa realidade, em especial no que diz respeito ao processo de escuta como meio de produção acadêmico-científica, a professora Whitaker (2000, p. 147) alerta que é preciso estar atento para que os conhecimentos do sujeito, parte fundamental no processo de luta social, não sejam suprimidos pela postura acadêmica do pesquisador ou do avaliador, ao se sobrepor ao conhecimento expresso pelo sujeito da ação.

Whitaker (2000) ainda ressalta que a História que se constrói no chão social é tão rica de meandros e significados que é preciso compreendê-los em profundidade. Da mesma forma, a pesquisadora enxerga os processos que envolvem as subjetividades em confronto dentro do movimento dessa História. Para essa autora, o pesquisador precisa mudar sua perspectiva acadêmica diante dos conhecimentos presentes em um relato oral logo.

Não basta afirmar que um fenômeno é síntese de múltiplas determinações. É preciso compreender cada um dos fenômenos que informam cada determinação. [...]. É preciso penetrar em uma teia de significados que se apresenta cada vez mais complexa – numa compreensão, ao mesmo tempo antropológica e weberiana dos atores sociais e dos sujeitos que se transformam em atores por imposição do sistema, mas que levam ao sistema, os aportes de sua subjetividade (WHITAKER; 2000, p, 148).

Como apresentado acima, o trato com as questões raciais requer o desejo de promover a mudança a qual, para tanto, depende de uma escuta ativa e atenta às nuances resultantes do racismo, ou seja, a postura do pesquisador é essencial para esse fim. A esse respeito, Moura (2019) adverte que estudos acadêmicos, ao invocarem “[...] uma imparcialidade científica inexistente nas ciências sociais, assessoram, de certa forma, embora de forma indireta, a constelação do pensamento social racista que está imbricado no subconsciente do brasileiro médio.” (MOURA, 2019, p. 39).

Moura (2019), ao refletir sobre os processos acadêmicos brasileiros, afirma que

Essa ciência, quase toda ela estruturada através de modelos teóricos e postulados metodológicos vindos de fora, abstém-se de

estabelecer uma práxis capaz de determinar parâmetros conclusivos e normas de ação para a solução do problema social brasileiro nos seus diversos níveis e implicações (MOURA, 2019, p. 40)

O autor ainda traz sua visão dos estudos sobre a pessoa negra brasileira, por meio do qual ele constata que

Os estudos sobre o negro brasileiro, nos seus diversos aspectos, têm sido mediados por preconceitos acadêmicos, de um lado comprometidos com uma pretensa imparcialidade científica, e, e outro, por uma ideologia racista racializada, que representa os resíduos da superestrutura escravista, e ao mesmo tempo, sua continuação na dinâmica ideológica da sociedade competitiva que a sucedeu. (MOURA, 2019, p. 39)

Considerando a postura acadêmica relacionada à questão racial brasileira, Ratts (2006, p. 30) suscita que os intelectuais brancos não deixam de ser atuantes (ou mesmo “ativistas”) em seus campos de pesquisa/intervenção, pois fazem desse circuito suas redes profissionais. O autor prossegue esclarecendo que os pesquisadores brancos promovem uns aos outros, citam-se mutuamente em seus escritos, criam ou elegem para si espaços acadêmicos exclusivos e quase nunca evidenciam a branquitude que os amalgama, ainda que se aproximem de um(a) ou outro(a) intelectual negro(a).

Para Jesus (2017, p. 70), as diferenças sociais comumente marcadas pelo racismo apontam para o fato de que a brancura confere status para além dos corpos e transforma o privilégio em um determinante social. Este último não apenas atribui vantagens, mas também impõe barreiras para a ascensão daqueles aos quais os diretos são negados.

Ainda sobre brancura ou branquitude, Jesus (2017, p. 73) explica que, de modo geral, os estudos referentes a esse conceito trazem análises sobre a posição de superioridade que confere vantagens estruturais a indivíduos brancos nas sociedades hierarquizadas racialmente, como é o caso do Brasil. Os autores ainda afirmam que

O fato é que no conjunto desses estudos, o objetivo maior é problematizar a identidade racial branca, que tem ao longo dos séculos se omitido sob uma máscara que pretendia invisibilizá-la enquanto mantém o branco como padrão ideal. Nesse sentido, os estudos de branquitude têm por objetivo agregar e fortalecer a luta

antirracista na busca pela redução das desigualdades. (JESUS, 2017, p. 73)

Carone e Bento (2014, p. 25) definem a branquitude, assemelhando-a com os traços da identidade racial do branco brasileiro a partir de suas ideias do branqueamento. Os aspectos dessa dimensão subjetiva se entrelaçam com outras mais concretas e objetivas, fortalecendo-se mutuamente para funcionar como potencializadoras da reprodução do racismo.

O branqueamento no Brasil, acordo com Carone e Bento (2014, p. 24-26), é considerado como um problema do negro que, descontente e desconfortável com sua condição de negro, procura identificar-se como branco e miscigenar-se com ele para diminuir suas características negroides.

A branquitude também influencia na permanência do racismo, fazendo com que pessoas brancas se prendam a um ideal de superioridade. A branquitude compreende que seus ganhos são direitos naturais adquiridos, negados, consequentemente, aos não-brancos. É necessário, portanto, promover uma reflexão sobre as práticas que possam desconstruir o imaginário de superioridade embutido nesse grupo. As autoras esclarecem que,

Considerando seu grupo como padrão de referência de toda uma espécie, a elite fez uma apropriação simbólica crucial que vem fortalecendo a autoestima e o autoconceito do grupo branco em detrimento dos demais, e essa apropriação acaba legitimando sua supremacia econômica, política e social. O outro lado desta moeda é o investimento na construção de um imaginário extremamente negativo sobre o negro, que solapa sua identidade racial, danifica sua autoestima, culpa-o pela discriminação que sofre e, por fim, justifica a desigualdade (CARONE; BENTO, 2014, p. 25-26).

Refletindo sobre essa passagem, que faz recordar as reações dos estudantes observados nas ações de combate ao racismo, é possível aferir que a branquitude e seus efeitos tenham influenciado os alunos a silenciar-se e, em seguida, expressar-se de forma revoltada. Afinal, muitos ali vivenciam na pele as consequências desse conceito, segundo o qual o branco é como modelo universal de humanidade, alvo de inveja e do desejo dos não brancos, os quais, por sua vez, são encarados como não tão humanos.

Contudo, na verdade, quando se estuda o branqueamento, constata-se que esse foi um processo inventado e mantido pela elite branca brasileira, embora

apontado por essa mesma elite como um problema do negro brasileiro, conforme explicam Carone e Bento (2014, p. 25-26).

Diante de tamanha presença da branquitude, surgem questionamentos que interrogam justamente como desenvolver ações efetivas de combate ao racismo. São alguns deles: Como mudar esse olhar acadêmico que prefere reduzir a pessoa negra à condição de objeto de estudo, sendo que ela ocupa posições de escritora, pesquisadora e ativista social? Quanto desse comportamento relacionado à negação de conhecimentos do povo afrocentrado e à ausência de pesquisadores negros pode afetar o desenvolvimento social e a autoestima dos estudantes negros? Como aprimorar a prática docente e trazer os estudantes brancos para a realidade social? Como a academia científica pode se eximir da responsabilidade como produtora de conhecimentos para o desenvolvimento social antirracista?

Sabe-se que o racismo existe e persiste no Brasil, e para que haja avanço em seu combate, se faz necessário conhecê-lo sob a percepção de quem sobrevive às suas mazelas. Essa perspectiva converge com o pensamento da ativista e intelectual Beatriz do Nascimento, cuja trajetória é retratada no livro de Ratts (2006), sob o título *Eu sou Atlântica*. Nesse livro, Nascimento expõe suas visões sobre as problemáticas de se estudar História a partir dos referenciais brancos da academia.

Segundo Ratts (2006, p. 39), para o indivíduo negro se entender, é necessário que haja uma mudança no embasamento teórico de seus estudos. Isto posto, ela afirma que

Não podemos aceitar que a História do Negro no Brasil, presentemente, seja entendida apenas através dos estudos etnográficos, sociológicos. Devemos fazer a nossa História, buscando nós mesmos, jogando nosso inconsciente, nossas frustrações, nossos complexos, estudando-os, não os enganando. Só assim poderemos nos entender e fazer-nos aceitar como somos, antes de mais nada, pretos, brasileiros, sem sermos confundidos com os americanos ou africanos, pois nossa História é outra como é outra nossa problemática (RATTS, 2006, p. 39).

Como apresentado pelo fragmento, as pessoas negras precisam ler escritores e pesquisadores negros/as, pois é por meio do senso de *nós por nós* que podem encontrar o caminho para a autodescoberta étnica. De modo mais literal, cita-se a *escrevivência*, concepção criada por Conceição Evaristo, e aqui explicado por Oliveira (2009, p. 87) em sua releitura sobre a obra da escritora: “[...] escrevivência

[s]”, ou seja, “a escrita de um corpo, de uma condição, de uma experiência negra no Brasil.”

A leitura de escritores negros(as) traz um sentido especial para o leitor, em especial, sendo esse uma pessoa negra. Oliveira (2009, p. 87) afirma que ler é também arquivar a si, pois, se selecionam momentos, estratégias de elaboração do passado, como uma maneira de suportar o mundo que lhe proporciona duplo movimento, o de fuga e o de inserção do espaço em que se vive. Enfim, é o fugir para sonhar e o inserir para modificar. É justamente desse modo que vivem e sobrevivem muitas pessoas negras na busca pela efetiva inclusão social.

Retomando a questão sobre a posição da academia científica no tocante à permanência do racismo, vale ressaltar que, por meio da sanção da Lei nº 10.639/2003, um movimento mais intenso, com apoio das mídias – as mídias que apoiam as questões étnico-raciais, em sua maioria, são mídias alternativas que passaram a alcançar o grande público recentemente, devido à popularização do acesso à internet –, tem buscado levar a diversos espaços o conhecimento sobre a história não contada. No entanto, é sabido que o conhecimento validado é o desenvolvido nas instituições educacionais, bem como em outros espaços sociais: é o conhecimento produzido pela academia científica.

Porém, conforme apresentado nesta seção, a academia científica não tem colaborado de modo efetivo no combate ao racismo. Isso se dá seja pelas dificuldades de acesso que pessoas negras enfrentam e pelo descrédito de suas escritas científicas sobre o racismo, este último como conhecimento da causa do problema. Neste trabalho, foi discutida a influência da branquitude nas ações desses pesquisadores em relação ao pesquisador negro.

Contestar a escrita de um pesquisador negro que aborda a realidade vivenciada pelo racismo é o mesmo que impedi-lo de encontrar um caminho para o entendimento da opressão sofrida e, a partir de então, confrontá-la. A escrita do oprimido se difere da escrita do opressor. Essa escrita, atravessada pelo racismo ainda presente na sociedade brasileira, traz, para além da compreensão, a autopercepção como um indivíduo, isto é, como alguém que tem seu direito de existir.

Para que haja mudança, entende-se que a academia deve avaliar suas posturas e diretrizes, bem como assumir a tarefa de produzir conhecimentos que

colaborem para o combate ao racismo. Para tanto, urge a necessidade de fazer o levantamento da quantidade de autores negros presentes em suas indicações de leitura e examinar o quantitativo e o qualitativo de leitura desses autores negros por parte dos profissionais da academia. Afinal, como lutar contra uma violência social, se não se perceber como parte dela, ou até, sem saber quem é o outro, quem é o indivíduo negro neste contexto? Como saber sobre as pessoas negras sem lê-las ou escutá-las?

Diante do exposto, já é sabido que a branquitude se faz presente no meio acadêmico. Ela é responsável pelo fato do indivíduo branco não se ver como objeto de estudo na mesma proporção que a pessoa negra é vista como tal. Cardoso (2020, p. 136) afirma que, na literatura científica brasileira, poucos são os estudos em que o branco aparece enquanto objeto ou tema, o que corresponde a cerca de 10% do total.

Considerando que as desigualdades raciais desse conflito não são um fenômeno unilateral, é necessário problematizar tanto o papel de opressor quanto do oprimido, dentro do conflito étnico-racial brasileiro, segundo Cardoso (2020, p. 136).

Diante do que foi desenvolvido, faz-se necessário refletir a respeito do impacto da tamanha ausência de saberes acadêmicos científicos e literários de pessoas negras, pois suas *escrevivências* podem ter influenciado o comportamento de relutância e silenciamento dos estudantes na oficina de combate ao racismo.

Espera-se que os apontamentos trazidos até aqui sobre a influência da branquitude na produção científica deste país sirvam para promover a reflexão acerca da necessidade de acadêmicos desenvolverem uma visão científica afrocentrada, seja por meio das referências, da escuta ou das *escrevivências* do povo negro, de modo que possam conhecer e aprender com e por meio delas.

É fundamental que se compreenda que os apontamentos não tendem a limitar a importância de pesquisadores brancos nos estudos sobre questões do povo negro. Ao invés disso, o objetivo aqui é despertar criticamente para os efeitos da branquitude em si, de modo que o povo negro possa ser compreendido como produtor de conhecimento, seja popular ou científico, mas não exclusivamente como objeto de pesquisa. Enfim, é preciso enegrecer a academia científica.

2.2.3 O conceito de branquitude e a sociedade brasileira: desejo de ser branca

Diante do exposto, entende-se que, ao abordar a temática do racismo, não se pode ignorar os aspectos da branquitude na construção da trama social brasileira, a qual, por sua vez, têm grande influência nas relações sociais que estruturam e consolidam o distanciamento socioeconômico e cultural existente entre brancos e negros. Nesse sentido, Carone e Bento (2014, p. 27) alertam que deixar de abordar a raça branca e evitar focalizar o branco significa evitar discutir as diferentes dimensões de privilégio, pois, mesmo em situação de pobreza, o branco tem o privilégio simbólico da brancura.

A discussão sobre o privilégio branco, embora necessária, não tem sido aceita por esse grupo, visto que este está em posição de poder, em qualquer circunstância desta sociedade brasileira. Para as autoras, tal comportamento pode ser explicado em razão de o legado da escravidão para o branco ser um assunto que o país não quer discutir, tendo em vista que os brancos saíram da escravidão com uma herança simbólica e concreta extremamente positiva, fruto da apropriação ao longo de praticamente quatro séculos do trabalho de pessoas negras escravizadas. Sendo assim, para pessoas brancas, o fato de ter que discutir sobre os privilégios da brancura é algo conflituoso. Segundo Carone e Bento (2014, p. 27),

Há benefícios concretos e simbólicos em se evitar caracterizar o lugar ocupado pelo branco na história do Brasil. Este silêncio e cegueira permitem não prestar contas, não compensar, não indenizar os negros: no final das contas, são interesses econômicos em jogo. Por essa razão, políticas compensatórias ou de ação afirmativa são taxadas como de protecionistas, cuja meta é premiar a incompetência negra etc., [...] políticas públicas direcionadas àqueles que foram excluídos de nossos mercados materiais ou simbólicos não são direitos, mas sim favores das elites dominantes (CARONE; BENTO, 2014, p. 27).

Para Carone e Bento (2014, 26), o que parece interferir neste processo é uma espécie de pacto, isto é, um acordo tácito entre os brancos de não se reconhecerem como parte essencial para a permanência das desigualdades no Brasil.

As reflexões desenvolvidas até aqui buscam descortinar os aspectos da branquitude e, conseqüentemente, sua influência na permanência do sistema de exclusão racial da população negra neste país, que mantém um tipo diferente de

racismo, sutil e velado, ou seja, todos sabem que ele existe, mas a maioria desse grupo social se nega a reconhecer que colaboraram para sua permanência. No entanto, ressalta-se que o reconhecimento pela branquitude de seus próprios privilégios não é o bastante, pois, como argumenta Almeida (2018, 40), a mudança social depende, antes de tudo, da tomada de posturas e da adoção de práticas antirracistas.

De acordo com Schwarcz (2012, p. 31-32), ninguém nega a existência do racismo no Brasil, mas sua prática é sempre atribuída ao outro. Isso indica que estamos diante de um tipo particular de racismo: um racismo silencioso. Ele, além de se esconder por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, lança para o terreno do privado o jogo da discriminação. Com isso, entende-se que, neste país, prevalece o comportamento excludente de uma sociedade que se constituiu desejando ser branca, conforme ressalta Silva (2007). Está aliada a isso a insistência na crença de que somos todos iguais, com base no mito da democracia racial, um fato inexistente e já desconstruído por Fernandes (2007, p. 104).

Percebe-se, portanto, que a questão social no Brasil é algo preocupante em diferentes parâmetros, mas, em especial, no tocante à existência do racismo estruturado, que, conforme Almeida (2018), busca dificultar a disseminação do conhecimento que exalte a história da população negra, assim como negligenciar oportunidades para que pessoas negras ocupem espaços de poder e de representatividade.

Por meio do extrato de um dos relatos de Gomes (2012, p. 6), é possível perceber a importância do conhecimento positivo, vinculado à historicidade da população negra para a construção de uma sociedade etnicamente inclusiva.

Retomo a minha experiência no espetáculo teatral descrito anteriormente. As cenas, a vivência, as emoções que senti naquele momento foram preciosas. Transformaram-me, fizeram-me refletir. Naquele dia, ao olhar para o público, vi alunos de graduação, colegas da universidade, amigos da militância, pessoas jovens, adultas e velhas, negras e brancas, com escolarização superior ou sem ela, de vários níveis econômicos que, juntos, eram movidos pela arte, pela cultura, culminando em um sentimento de estar juntos. A vida do capoeirista Besouro Cordão de Ouro não era percebida como a “história de mais um homem negro” do interior da Bahia, mas como a história do nosso país e de um povo que historicamente sempre lutou pela liberdade. O legado da luta do povo negro no Brasil atinge a todos, independentemente do sexo, raça, classe social e idade (GOMES, 2012, p. 6).

Essa passagem e demais apontamentos apresentados até aqui permitem examinar as posturas que colaboram para a permanência do racismo. Os atos de minimizar ou de tornar similar as problemáticas causadas pelo racismo, comparando-o com outro tipo de violência, demonstram a ausência de reflexão crítica a esse respeito. Afinal, existe outra violência, além do racismo, que se vivencia desde o ventre da genitora até o fim da vida. Vale destacar que as problemáticas do racismo são, muitas vezes, moldadas por agências tradicionais formadoras de opinião. Segundo Pereira (1987, p. 41),

[...] agências tradicionais formadoras de opinião, como a igreja e a imprensa, até os mais persuasivos e modernos mecanismos de comunicação social, como cinema, rádio e tevê, que influenciam e moldam pessoas e grupos sociais atuando em ambientes fechados como em locais públicos. Para usar uma expressão ao mesmo tempo tipológica e simbólica, tais mecanismos estão presentes tanto na casa como na rua (PEREIRA; 1987, p. 41).

Por meio dessas agências, mantém-se a certeza de que no Brasil ocorreu a abolição que não aboliu, pois, a população negra não foi livrada da discriminação racial e de suas consequências, como a exclusão social e a miséria. A existência duma segregação dissimulada, classificada por Fernandes (2007, p. 62) como a “persistência do passado” em todas as esferas de relações humanas: na mentalidade do branco e do negro, nos seus ajustamentos a vida prática e na organização das instituições e dos grupos sociais.

Para Fernandes (2007, p. 63), foram necessários quase três quartos de século para que a população negra encontrasse perspectiva comparável aos imigrantes europeus e seus descendentes. Segundo Fernandes (2007, p. 94), a população negra foi completamente abandonada pelo Estado.

A condição econômica, social e cultural do negro é o aspecto mais terrível de todo o quadro fornecido pelos dados do recenseamento. No censo de 1950, os negros compreendiam quase 14 milhões (11% da população total), mas participavam de menos de 20 mil oportunidades como empregadores (0,9%), predominantemente em níveis modestos, e apenas 0,6% e 0,2% tinham completado, respectivamente, cursos em escolas secundárias e universidades. Uma situação como esta envolve mais do que desigualdade social e pobreza insidiosa. Pressupõe que os indivíduos afetados não estão incluídos, como grupo racial, na ordem social existente, como se não

fossem seres humanos, nem cidadãos normais (FERNANDES, 2007, p. 94).

Fernandes (2007, p. 88) afirma que se tornou necessário, para o povo negro, lutar pela “segunda abolição”, pois perceberam rapidamente que tinham que criar técnicas para melhorar a sua posição e/ou obter mobilidade social vertical, visando superar a condição de excluídos ou miseráveis.

Segundo Fernandes (2007, p. 300), o desmascaramento do mito da democracia racial conduz a um retrato alternativo da situação racial brasileira. A tolerância é superficial e astuciosa. O preconceito de cor se conjuga com a exploração da população negra pela branca, seja de ordem econômica, sexual e social. A ordem social legítima tem vigência somente para os brancos, enquanto que, para os negros, ela funciona como uma versão atenuada da autocracia senhorial.

Fernandes (2007, p. 288) também esclarece que, no Brasil, o dilema racial aparece fundamentalmente como um contraste entre normas ideais e comportamentos efetivos, o qual apresenta uma larga aderência às normas democráticas, atreladas a um alto grau de estereotipagem e segregação social no nível da intimidade pessoal. A respeito da noção de autonomia do povo negro, o autor explica que,

Apesar da amplitude e da relativa profundidade do desmascaramento, a noção de liberdade não foi manejada até o ponto em que o negro defendesse sua autonomia de ser um brasileiro diferente dos outros (portador de sua visão de mundo e de sua cultura) e a sua noção de igualdade ficou contida dentro dos limites da ordem estabelecida [...] (FERNANDES; 2007, p. 301).

Ressalta-se que, para o indivíduo negro, confrontar práticas e concepções racistas não era e ainda não é apenas uma luta social, mas, antes de tudo, é uma luta pessoal. Isso significa conviver com a presença de conflitos internos, entre o que é e o que é dito ser, entre o que se deseja e o que a sociedade diz ser possível ter. Sendo assim, para nós negros, é sempre uma constante a ação de se libertar de todos os estigmas implantados em nossa mente.

Fernandes (2007, p. 302) afirma que o fator de dominação psicológica, pautada nos estigmas direcionados à população negra, considera a socialização a

ela permitida como “democrática”. Isso faz com que muitos negros incorporem os estigmas criados por essa ideologia racial, tornando mais difícil seu despertar da realidade excludente. Há um contínuo processo de naturalização da discriminação no Brasil, o qual determina quais os lugares sociais, profissionais, culturais e acadêmicos permitidos à população negra.

Esses estigmas marginalizam, depreciam e quebram o ímpeto do indivíduo e servem como ferramenta de controle social e psicológico. Por esse motivo, é possível encontrar pessoas negras agindo em conformidade com o que lhes foi determinado. Devido a essa postura, torna-se fundamental levar as discussões para diferentes espaços sociais, no intuito de que seja compreendida por diferentes etnias, como foi e ainda tem sido conquistada a integração social da população negra. Dessa forma, é possível depreender o quanto a desigualdade étnico-racial ainda paira sobre esta nação.

2.2.4 Estigmas: ferramenta de controle social e naturalização do racismo

De acordo com Goffman (2019, p. 12), estigma é uma característica dada a um indivíduo com o intuito de reduzi-lo à condição de pessoa diminuta, uma espécie menos desejável ou defeituosa. Isso ocorre quando o próprio indivíduo se nota com características que não se encaixam ao rol de atributos padronizados socialmente. Dessa percepção, segundo Goffman (2019), resultam três tipos de estigma nitidamente diferentes.

[...] em primeiro lugar há as abominações do corpo, ou seja, as várias deformidades físicas. Em segundo lugar, as culpas de caráter individual percebidas como vontade fraca, paixões tirânicas ou não naturais, crenças falsas e rígidas, desonestidade, sendo essas inferidas a partir de relatos conhecidos de, por exemplo, distúrbio mental, prisão, vício, alcoolismo, homossexualismo, desemprego, tentativas de suicídio e comportamento político radical. Finalmente, há os estigmas tribais de raça, de nação e religião que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros da família (GOFFMAN, 2019, p. 14).

Como explicado na passagem acima, os estigmas têm diferentes direcionamentos, mas o resultado é o mesmo: a exclusão do indivíduo. Goffman (2019, p. 14) esclarece que os estigmas são atrelados às características

sociológicas. Isso quer dizer que um indivíduo pode ser recebido na relação social cotidiana desde que não possua um traço que imponha a atenção daqueles com quem se encontra. Caso isso ocorra, as pessoas se afastam, mantendo foco no que foi considerado negativo, o que acaba por destruir a possibilidade de atenção para seus outros atributos.

No tocante ao racismo, sabendo que o estigma influencia no comportamento dos atores envolvidos, faz-se importante compreendê-lo, de modo que possamos refletir e avaliar nossas ações, quando lidamos com um indivíduo ou um grupo social que tenha sido estigmatizado. Uma pessoa insensível às dores do outro poderá reforçar todos os aspectos negativos de quem carrega um estigma, sem qualquer preocupação ou sentimento de culpa, afinal, segundo ele, sua atitude está sendo embasada em um “fato”, como o dito na frase “Ela é tão inteligente e dedicada, é descendente de escravos⁷”.

Em circunstância semelhante, uma pessoa que traz consigo o senso de valorização da vida tende a levar a condição do estigmatizado para o campo da “piedade” e da “lamentação”. Disso advém o comportamento de “conformação” ou até mesmo de “complacência”, na tentativa de apresentar ao estigmatizado suas qualidades para além do estigma que carrega. É esta a frase que, muitas vezes, nós negros ouvimos de pessoas com olhares carinhosos e benevolentes: “somos todos iguais”. É importante reiterar que tal frase ignora toda violência cotidiana vivenciada por pessoas negras e, para além disso, atribui a esse grupo a culpa por receber um tratamento diferente nesta sociedade.

Tentar minimizar o problema do estigma, tratando-o com “benevolência”, resulta na alienação ou até mesmo na conformação com a situação de tratamento desigual. A consequência é uma inércia atitudinal que, ao final de tudo, colabora para a permanência do estigma, uma vez que, na retaguarda duma ação dita benevolente, está a crença na “verdade” posta como estigma. Segundo Goffman (2019, p. 15),

As atitudes que nós, normais, temos com uma pessoa com estigma, e os atos que empreendemos em relação a ela são bem conhecidos na medida em que são as respostas que a ação social benevolente tenta suavizar e melhorar. Por definição, é claro, acreditamos que

⁷ O correto é usar a palavra escravizado.

alguém com um estigma não seja completamente humano (GOFFMAN, 2019, p. 15).

A leitura do trecho acima me traz à mente a seguinte frase de Fernandes (2007, p. 109), quando ele se referiu ao indivíduo negro no período após o processo de escravidão brasileira: “Ao ver-se e sentir-se *livre*, queria ser literalmente tratado como *HOMEM*, ou seja, como ‘alguém que é senhor do seu nariz’.” Logo, o fato de a população negra ter sido estigmatizada como “a não completamente humana” e, portanto, aquela que deve ser tolerada, lhe garantiu a menor posição na estratificação social vigente, mesmo após a abolição da escravatura.

Segundo Fernandes (2007, p. 109), com o fim da escravidão, a qual foi pressionada pela revolução burguesa brasileira, os fazendeiros (antigos senhores de escravizados) se beneficiaram com o crescimento econômico provocado pelos negócios do café e a pela expansão urbana. Ao mesmo tempo, com essa expansão das cidades, os imigrantes apropriaram-se tenazmente de todas as oportunidades novas, ao passo que a população negra foi eliminada das poucas posições compensadoras que tinha alcançado no artesanato e em alguns ramos do pequeno comércio. Fernandes (2007, p. 109), quanto a esse contexto, afirma que,

[...] Por isso, o “negro” não ficou apenas à margem dessa revolução. Ele foi selecionado negativamente, precisando contentar-se com aquilo que, daí por diante, seria conhecido como “serviço de negro”: trabalhos incertos ou brutos, tão penosos quanto mal remunerados. Em consequência, achou-se numa estranha situação. Enquanto a prosperidade bafejava todas as demais camadas da população, o “negro” sentiu-se em apuros até para manter ou conquistar as fontes estáveis de ganho mais humildes e relegadas (FERNANDES, 2007, p. 109).

O estigma “serviço de negro” ainda prevalece nesta sociedade. Comprovam essa chaga social os noticiários que relatam quando uma atriz negra foi confundida com uma empregada doméstica ou quando um homem negro advogado é confundido com um segurança. Esses casos são exemplos de funções marcadas como sendo exercidas por pessoas negras.

De acordo com Goffman (2019, p. 15), a estigmatização dirigida a um indivíduo e/ou a um coletivo promove o desenvolvimento de vários tipos de

discriminações, por meio das quais, efetivamente, muitas vezes sem pensar, as chances de vida dos estigmatizados são reduzidas.

Ao mencionar o teor ideológico e valorativo do estigma, que também tem influenciado a manutenção da discriminação racial, Goffman (2019, p. 41) explica que o grupo que estigmatiza constrói uma teoria do estigma para explicar a inferioridade do estigmatizado e dar conta do perigo que ele representa, racionalizando algumas vezes uma animosidade baseada em outras diferenças, tais como as de classe social.

Com base nessa contextualização, Fernandes (2017, p. 41) afirma que a democracia só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termos de raça. A questão do estigma contra a população negra deve ser considerada como uma forma ideológica de manutenção do racismo. Do ponto de vista ideológico, segundo Almeida (2018, p. 161),

[...] a produção de um discurso justificador da destruição de um sistema histórico de proteção social revela a associação entre parte dos proprietários dos meios de comunicação de massa e o capital financeiro [...]. Ao mesmo tempo, naturaliza-se a figura do inimigo, do *bandido* que ameaça a integração social, distraindo a sociedade, que amedrontada pelos programas policiais e pelo noticiário, aceita a intervenção repressiva do Estado em nome da segurança, mas que, na verdade, servirá para conter o inconformismo social diante do esgarçamento provocado pela gestão neoliberal do capitalismo (ALMEIDA, 2018, p. 161).

Almeida (2018, p. 96) também alega que a naturalização da descrição de pessoas como marginais, povo castigado por Deus ou “gente do mal” é compatível e atestam a universalização da necropolítica e do racismo de Estado existente no Brasil. É a exclusão social sendo exercida também por quem deveria incluir.

A naturalização do processo de exclusão social também foi observada por Elias e Scotson (2000, p. 7), ao apresentarem os conceitos de *establishment* e *outsiders*. De acordo com esses autores, entende-se *establishment* como um termo usado para designar grupos e indivíduos que ocupam posições de prestígio, de poder, que se autopercebem e que são reconhecidos como uma “boa sociedade”.

A identidade social do grupo *establishment* é construída a partir duma combinação singular de tradição, autoridade e influência, fundamenta no fato de se enxergarem como um modelo social para os outros. De acordo com Elias e Scotson (2000, p. 20), o fato de pertencerem ao grupo do *establishment* faz com que pessoas brancas se vejam como superiores, dotadas de um carisma grupal e de uma virtude específica, que é compartilhada por todos os seus membros. São essas percepções que faltam aos *outsiders*, às pessoas negras, as quais, devido à pressão recebida do comportamento daqueles que compõem o grupo do *establishment*, se veem como inferiores e carentes de virtudes, ou seja, humanamente subalternizados.

Quanto à diferença assimétrica entre os dois grupos citados, os autores ainda explicam que

[...] Um grupo só pode estigmatizar outro com eficácia quando está bem instalado em posições de poder das quais o grupo estigmatizado é excluído. Enquanto isso acontece, o estigma da desonra coletiva imputado aos outsiders pode fazer-se prevalecer. [...] o estigma social imposto pelo grupo mais poderoso ao menos poderoso costuma penetrar na autoimagem deste último enfraquecê-lo e desarmá-lo. Consequentemente, a capacidade de estigmatizar diminui ou até se inverte, quando um grupo deixa de estar em condições de manter seu monopólio das principais fontes de poder existentes numa sociedade e de excluir da participação nessas fontes outros grupos interdependentes – os antigos outsiders (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 24).

Segundo os estudos de Elias e Scotson (2000, p. 24), quando são diminuídas as disparidades de forças ou, em outras palavras, a desigualdade do equilíbrio de poder, os antigos grupos de *outsiders* tendem a retaliar, apelando ao combate à estigmatização. Com efeito, a população negra segue na luta para desconstruir os estigmas e o racismo postos sobre ela.

Esse racismo, aponta Almeida (2018), traz dificuldades à população negra quanto à sua inclusão social, pois ele está presente na sociedade brasileira de várias formas. Como seu alvo é certo – a população negra –, o racismo manifesta-se de várias maneiras, até mesmo por meio silenciamento desse grupo.

Em virtude dos desafios evidenciados, cabe a nós, profissionais e ativistas sociais, combatermos o racismo, partindo, para tanto, da compreensão de sua origem, nuances e consequências, as quais buscamos apresentar neste capítulo.

Contudo, a fim de termos nosso olhar no que possa ter influenciado o comportamento dos estudantes, centrado no silenciamento e na relutância em abordar o racismo quando solicitados, abordaremos, na sequência, o resultado desta pesquisa.

3 ADISA: UMA FERRAMENTA PARA O ANTIRRACISMO – MÉTODO E RESULTADO

Minha principal intenção como professora é criar uma comunidade aberta de aprendizagem, onde estudantes possam aprender a ser pensadores críticos capazes de compreender e reagir ao material que estivermos estudando juntos (HOOKS, 2020, p. 58).

A busca constante em desenvolver o pensamento crítico de estudantes, a fim de transformarem o espaço em que vivem, faz com que se reflita sobre possíveis caminhos para auxiliá-los a expressar suas dores, em especial, aquelas criadas e alimentadas pela sociedade, como é o caso do racismo.

Baseando-se nas atitudes dos estudantes adolescentes que silenciaram e relutaram quando solicitados a discutir o racismo, compreendeu-se que as razões de tais atitudes deveriam ser investigadas. Isso se deve à compreensão do trabalho de combate ao racismo como algo contínuo nesse espaço de educação, por esse motivo, quanto mais informações vindas dos alunos, melhor poderá se tornar as formas de abordagem.

Acredita-se que a falta de conhecimento sobre a história afirmativa do povo negro consista na relutância em abordar o racismo, que se manifesta de várias formas, como já discutido. Logo, no intuito de ajudar os estudantes a aprenderem e a se expressarem sobre o racismo, começa-se a observá-los no horário de intervalo. Nesse período, eles se juntam para jogar em seus smartphones e discutem sobre o jogo.

Diante da necessidade de criar um produto educacional para atender ao requisito do programa de pós-graduação, ao qual esta pesquisa de mestrado está atrelada, refletiu-se sobre a possibilidade de colocar em um jogo o conteúdo nuclear apresentado na oficina, de modo, porém, mais simples, para que os estudantes tivessem acesso quando e quantas vezes quisessem. Tal acessibilidade tornou esse jogo digital o produto educacional deste trabalho. Foi justamente dessa forma que nasceu o jogo digital ADISA, para o combate ao racismo.

Voltando à contextualização do jogo, deve-se ressaltar que seu objetivo primeiro é colaborar com a promoção do diálogo entre os alunos de modo menos formal, de forma semelhante à situação de presenciar uma oficina ou palestra sobre

racismo com fundamentos históricos que exaltavam a cultura e história do povo negro.

Com o intuito de viabilizar esses conhecimentos, decidiu-se criar o ADISA, um jogo digital formado por *non-playable characters* (NPCs), ou seja, personagem não jogável, que relata, brevemente, a história de uma personalidade negra.

De acordo com Mantovani ([20--]), os NPCs têm como função auxiliar o personagem principal por meio da venda ou compra de alguma coisa. Por isso, eles podem aparecer em certos momentos do jogo para explicar uma situação, como também trazer itens ou acessórios em determinados momentos do jogo.

No caso do jogo ADISA, esses NPCs trazem a história de uma personalidade de negra, provérbios africanos e de fatos históricos. Essa gama de informações deve ser memorizada pelo estudante para que ele possa vencer o jogo. Para atingir esse ponto, o jogador (estudante) deve conversar com todos NPCs, cada qual em diferentes cenários. Ao todo, são quatro cenários em que jogador deve estar para adquirir todo conhecimento para derrotar o *Boss Racismo* (o chefe do jogo), que fará perguntas para que o jogador mostre o que aprendeu ao longo do jogo, pois, somente com conhecimento, sobretudo na realidade social, é possível combater o racismo.

O objetivo é que, por meio deste jogo, os estudantes possam sentir-se mais seguros, ao falar sobre questões raciais, que possam aprender uns com os outros por meio do histórico positivo sobre a população negra brasileira. A partir disso, sentirem-se mais encorajados a refletir e argumentar criticamente o assunto em sala de aula ou em outros espaços sociais.

3.1 Produto educacional: ADISA – o jogo digital para o combate ao racismo

O nome ADISA, segundo Baçan (2010), é um nome masculino de origem Akan, povos nativos de Gana que significa, *ele te ensinará*, como também, *aquele que fala com clareza*. O povo akan nos dias atuais, segundo Silva e Giuliano (2017, p. 22), espalha-se pelos territórios de Gana e Costa do Marfim, sendo mundialmente conhecido pelas significativas habilidades de tecelagem.

Segundo a autora, além do tecido Kente, outra produção que se destaca na cultura local são os Adinkra, um dos raros exemplos de pano tradicional impresso ou carimbado na África, sobre o Adinkra é caracterizado pelos símbolos visuais

estampados, logo, mais do que um item decorativo, o Adinkra carrega mensagens evocativas que transmitem a sabedoria tradicional, os aspectos da vida e do ambiente e as virtudes da cultura local, conforme Silva e Giuliano (2017, p. 22).

O jogo ADISA é um jogo digital exclusivo dessa pesquisa. Foi desenvolvido por meio do software RPG (Role Play Game) Maker MZ, e sua narrativa acontece em um universo de cenários fictícios, onde todos os NPCs são negros e seus nomes são originados na África. O ADISA, até o momento, só pode ser acessado por meio de um computador. Uma das funções desses NPCs no ADISA é contar a história de alguma personalidade negra brasileira ou sobre algum fato relacionado ao racismo nesta sociedade.

A escolha da plataforma RPG ocorreu devido à facilidade de trabalhar com ela na montagem do jogo, além de proporcionar ferramentas que colaboram para criar algo lúdico envolvendo o racismo. De acordo com Amaral (2013, p. 9), o RPG é como uma brincadeira de contar histórias ou uma espécie de teatro improvisado, em que cada participante assume o papel de um personagem e todos constroem uma história.

Por ser um jogo simples, o ADISA é também de fácil de manejar, tendo em vista que, nele, o jogador pode caminhar por diferentes cenários e conversar com os NPCs para receber os conhecimentos necessários para vencer os desafios do jogo, em especial, o último, que é derrotar o Boss Racismo (Chefão). O jogo é de fácil interação, compreensão e jogabilidade. O ADISA está dividido em quatro cenários diferenciados, como é apresentado no Apêndice H.

Com relação ao conteúdo, destacam-se alguns fatos ocorridos no continente africano, tais como: a existência de reinos e impérios, a tecnologia, a ciência e a cultura. Quanto aos fatos ocorridos no Brasil, os selecionados foram: a história de Maria Felipa de Oliveira, uma das guerreiras da independência da Bahia; Nilo Peçanha, o primeiro e único presidente negro do Brasil até hoje; João Cândido Felisberto, o líder da Revolta da Chibata. Essas personalidades, assim como o contexto histórico, são apresentadas pelos NPCs, mas, dentre esses, destaca-se o personagem principal do jogo, que é o ADISA, NPC *griot* - ancião, figura tradicional de povos africanos, que tem como objetivo, manter viva a história do seu povo.

Segundo Macedo e Lopes (2017, p. 139), ao longo da história, as pessoas consideradas como *griot* ou *griô* desenvolveram algumas funções sociais, como

poeta, cantor, conselheiro do rei e historiador tradicional africano, e foram integrantes de corporações hereditárias importantes da vida social. Elas, por isso, são também mencionadas também como animadores público.

A função de *griot*, evidenciam Macedo e Lopes (2017, p. 139), é definida como um depositário da tradição oral, é o genealogista das famílias reais, como também o difusor das ações heroicas e acontecimentos grandiosos de seu povo. Enfim, o *griot* é uma figura tradicional de povos africanos e tem como objetivo, manter viva a história de seu povo.

Embora o ADISA tenha sido desenvolvido e aplicado para estudantes da educação profissional de nível médio, construção desse jogo permite que ele seja usado por qualquer modalidade de educação, pois ele não traz, em seu conteúdo, conceitos técnicos da área da Gestão, mas, sim, o contexto histórico da população negra. O propósito do ADISA é promover o pensamento crítico quanto ao racismo e mudanças de atitudes. Em outras palavras, o objetivo do jogo colabora com todos na luta contra o racismo. Pelo fato de seu conteúdo ser configurado com conhecimentos de base histórica, professores de diferentes disciplinas e em diferentes níveis de ensino podem usá-lo como uma adequada ferramenta de ensino e direcionar o conteúdo para aulas planejadas.

A ideia de apresentar esses momentos da história afro-brasileira advém da possibilidade de incorporá-los às disciplinas da área de Gestão no CTAIEM. Logo, o jogo ADISA pode ser usado como base para o ensino antirracista nas disciplinas de Administração Mercadológica, para, com a aquisição do conhecimento acerca da história e da realidade das pessoas negras, seja possível avaliar/pesquisar a inserção e a permanência de pessoas negras no mercado como empreendedoras, assim como suas presenças nas propagandas nas mídias sociais. Também é possível aplicá-lo à disciplina de Gestão de Pessoas, com o objetivo de compreender o índice de empregabilidade de pessoas negras.

Para a disciplina de Projeto Integrador, o ADISA pode servir como inspiração para que os estudantes desenvolvam suas ideias de plano de negócio com base na historicidade da população negra. Enfim, o jogo ADISA pode ser usado como uma ferramenta de combate ao racismo por meio do desenvolvimento de conceitos técnicos presentes no CTAIEM.

O objetivo do jogo ADISA é incentivar o diálogo e a reflexão sobre o racismo de modo a promover comportamentos e práticas antirracistas. O jogo é formado por conhecimentos positivos sobre a história da população negra, apresentando os fatos históricos e comportamentais que ainda colaboram para a permanência do racismo em nossa sociedade.

Logo, o propósito do jogo ADISA é desenvolver conhecimentos sobre a população brasileira e despertar em todos que tiverem acesso a ele um olhar crítico de forma a promover uma mudança da realidade, por meio de ações e atitudes antirracistas.

Com base no histórico da luta antirracista, umas das formas de combater o racismo é disponibilizar, a todas as pessoas negras e não negras, os conhecimentos e ancestrais africanos e afro-brasileiros, assim como os fatos históricos e completos, pontuando as ações dos povos brancos na criação do sistema de exploração humana, denominado “escravidão negra”.

3.2 Educação lúdica: gamificação

O ADISA, por ser um jogo digital, é considerado uma Tecnologia Digital de Informação e Comunicação (TDIC) que tem, ao longo das últimas décadas, alterado as formas de trabalhar, de se comunicar, de se relacionar e de aprender, segundo a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018).

Considerando os apontamentos anteriormente apresentados, desenvolver práticas de combate ao racismo demanda, para além do desejo pela equidade no trato social entre os indivíduos, resiliência, persistência, sabedoria e conhecimento técnico sobre o assunto. Para tanto, o uso da criatividade se faz igualmente essencial. Uma vez que o objetivo do uso de uma ferramenta TDICs é promover uma educação antirracista, estar consciente em relação aos resultados da aplicação delas à educação é fundamental. De acordo com Brasil (2018), as TDICs têm demonstrado resultados mais significativos na aprendizagem,

Na educação, as TDICs têm sido incorporadas às práticas docentes como meio para promover aprendizagens mais significativas, com o objetivo de apoiar os professores na implementação de metodologias de ensino ativas, alinhando o processo de ensino-aprendizagem à realidade dos estudantes e despertando maior interesse e

engajamento dos alunos em todas as etapas da Educação Básica (BRASIL, 2018, n.p.).

Em concordância com esse trecho, Mendonça (2016, p. 20) observa que as mudanças desencadeadas pelas TDICs provocam, em seus usuários, um deslumbramento por aquilo que é virtualmente novo e que, em um curto espaço de tempo, abarca o mundo instigando uma sensação de liberdade e de poder, disseminando um sentimento de modernidade diante do cotidiano.

Somado a esse fato, o autor ainda menciona as transformações que têm ocorrido, referindo-se à rapidez que as TDICs têm promovido nas práticas sociais, de modo a influenciar cada vez mais a cultura local, pois a informação e o conhecimento se misturam e ultrapassam a maioria das fronteiras espaço-temporais historicamente estabelecidas.

Para Lucca e Costa (2020, p. 2), essas transformações, no que se refere à educação, permitem que as tecnologias possam proporcionar um ambiente favorável na busca por alternativas para engajar os estudantes. Isso, aliás, é somente possível com a interação proporcionada com o recurso da Internet, a qual, por meio de dispositivos, aparelhos, ferramentas e softwares, interfere nas ações humanas e estabelecem uma cultura digital por conta do uso cada vez maior de tecnologias. Como os alunos estão ambientados com essas e outras diferentes formas de interagir com o conhecimento, o cenário educacional está se adaptando às características da nova sociedade, a qual está cada vez mais dinâmica.

Quanto à educação, convém salientar que a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) contempla o desenvolvimento de competências e habilidades relacionadas ao uso crítico e responsável das tecnologias digitais de forma transversal – presentes em todas as áreas do conhecimento e destacadas em diversas competências e habilidades como objetos de aprendizagem variados.

Considera-se, então, o jogo ADISA (TDIC) como uma forma de desenvolvimento de competências de compreensão, em diversas práticas sociais, como destaca a competência geral 5 da BNCC:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver

problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2018, n.p.).

Estando alinhado às perspectivas apresentadas no trecho acima, o jogo digital ADISA traz em sua composição a possibilidade de o estudante refletir sobre a história do Brasil e a construção valorativa do racismo, de modo que seja esperado o desenvolvimento de uma nova visão de mundo deste aluno, colaborando, assim, para sua formação antirracista.

Alinhado a esse ideal, buscou-se meio de promover um estímulo aos estudantes para que construíssem conhecimento acerca da história do povo negro, de modo que sentissem mais seguros ao abordar o racismo ainda vigente contra essa população. Observando os estudantes, que no câmpus ficavam jogando e/ou discutindo sobre esses jogos, surgiu, então, a ideia de criar um jogo digital.

Outra motivação para a utilização do ADISA está atrelada ao fato de que essa atividade promove um dinamismo, como nas atividades apresentadas no Capítulo 1, nas quais os estudantes participavam de forma empolgada tanto dos jogos, como das brincadeiras apresentados nos câmpus.

Contudo, para além desses argumentos, destaca-se o fator científico relacionado ao uso do jogo. Quanto a essa cientificidade, Almeida (2013, p. 18) constata, por meio de seus estudos, que o jogo consiste numa atividade lúdica regida por regras com uma estrutura sequencial que especifica sua natureza. Além disso, o sentido dele e a prática dependem da linguagem, do contexto em que ele se dá e do objetivo que se espera alcançar.

Segundo Almeida (2013, p. 15), em todas as fases da vida, o ser humano descobre, aprende e conhece coisas novas no contato com seus semelhantes e com o meio em que vive, pois nasceu para aprender e continuar aprendendo durante todas as fases de sua existência, descobrindo e construindo novas habilidades. Neste sentido, para o autor, a educação lúdica pode favorecer a formação integral e a construção de habilidades e competências no ser humano. Diante desta perspectiva, Almeida (2013, p. 16) esclarece que:

[...] a educação lúdica combina atos prazerosos e funcionais com a necessidade intrínseca do homem de conhecer e aprender e traz para os processos de ensino e aprendizagem uma perspectiva de integração de atividades como jogos e brincadeiras com o ato de ensinar e aprender, sem, contudo, didatizar o processo a ponto de

torná-lo apenas um exercício; trata-se, sim, de uma forma de facilitar a formação de pessoas críticas e criativas, que descobrem, inventam e constroem seu conhecimento com atitudes criativas e motivadas (ALMEIDA, 2013, p. 16).

Almeida (2013, p. 73) ainda afirma que os jogos aplicados como recurso pedagógico engendram em adolescentes os princípios de descobertas, de julgamento e de criticidade, o que possibilita o surgimento de relações sociais mais amadurecidas.

O ADISA, por ser digital, é classificado como um *game* (jogo, em inglês). Os jogos digitais, em virtude da sua constante utilização como ferramentas de aprendizado, originaram uma crescente área de estudos denominada “gamificação”.

A gamificação, para Lucca e Costa (2020, p. 4), é um fenômeno emergente, proveniente da popularização e popularidade dos games, da capacidade de motivar ações, resolver problemas e potencializar aprendizagens nas mais diversas áreas do conhecimento, bem como na vida das pessoas.

Alves (2015, p. 26) traz mais detalhes sobre o que define essa técnica. Para a autora, a gamificação consiste nas técnicas de design de jogos em contexto diferentes de modo que esse processo resulte na aprendizagem desejada. Neste sentido, a pesquisadora apresenta, em sua obra, a definição de gamificação como sendo esse ferramental a utilização mecânica, estética e pensamento baseados em games para engajar pessoas, motivar a ação, promover aprendizagem e resolver problemas. Logo, justifica-se o uso da gamificação no processo de ensino e aprendizagem desenvolvido por esta pesquisa.

Alves (2015, p. 27) explica que o fato de ser baseado em games implica na construção de um sistema no qual aprendizes, jogadores e consumidores se engajam em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedbacks com o alcance de resultados quantificáveis e com a presença de reações emocionais. Deste modo, ainda segundo a autora, o público são pessoas ou indivíduos envolvidos em sistema gamificado, cuja ação deve ser motivada com desafios com grau de dificuldade ajustado, de modo que não provoque o efeito contrário.

Para que a gamificação seja inserida com propriedade no ambiente escolar e apresente os resultados esperados no desenvolvimento social, cultural, cognitivo dos estudantes, é preciso deixar claro que ela não está relacionada à criação de um jogo

que aborde um determinado problema, recriando a situação no mundo virtual. Dito de outro modo, a gamificação consiste na utilização de estratégias, métodos e pensamentos veiculados no mundo virtual em situações do mundo real, de acordo com Lucca e Costa (2020, p. 6).

A respeito da gamificação, Alves (2015, p. 28) comenta que a diversão é um fator de extrema importância e faz com que o público tenha interesse e prazer em jogar. A autora destaca que a resolução de problemas se intensifica por meio dos games por sua natureza cooperativa e por vezes competitivas.

Alves (2015, p. 30) acrescenta que os sistemas gamificados é bastante amplo, uma vez que a prática de aprendizagem é feita a partir de games e os elementos encontrados podem melhorar uma experiência sem desprezar o mundo real. A autora esclarece que a simulação cria ambientes tal qual é na realidade para que o indivíduo possa aperfeiçoar uma determinada performance.

Ainda, segundo Alves (2015, p. 30), a gamificação “ouve” o que os games têm para nos ensinar. Dessa forma, o público aprende a partir do design dos games e da psicologia, da gestão, do marketing e economia, pois gamificação reconhece o poder da diversão. É justamente esse o propósito do produto educacional desta pesquisa, o jogo digital ADISA.

3.3 Construindo caminhos antirracistas com a Pedagogia Histórico-Crítica

Visando conhecer os fatores que influenciaram o silêncio e a relutância por parte dos alunos ao serem questionados sobre o racismo, foi necessário o uso do materialismo dialético, por meio da aplicação da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

A PHC, segundo Gasparin (2012, p. 4), compreende que o conhecimento se constrói a partir da base material. Afinal, as bases teóricas dessa área acadêmica tratam da questão dialética baseada no movimento real. Para Saviani (2013, p. 120), a PHC se fundamenta em uma dialética do materialismo histórico, ou seja, uma concepção que procura compreender e explicar o todo desse processo, abrangendo desde a forma como são produzidas as relações sociais e suas condições de existência até a inserção da educação nesse processo. De acordo com o autor:

A natureza humana não é dada ao homem, mas é por ele produzida sobre a base da biofísica. Consequentemente, o trabalho educativo é

o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens (SAVIANI, 2013, p. 6).

Segundo Saviani (2013, p. 117-118), a PHC nasceu da necessidade de uma proposta metodológica que estivesse atenta aos determinantes sociais da educação e que permitisse articular o trabalho pedagógico com as relações sociais, mas de forma dialética. Diante dessa definição, buscou-se a PHC como base para desenvolver o resgate histórico referente ao racismo na vida de cada um dos participantes, de modo que essa prática resultasse no esclarecimento esperado.

Para Saviani (2013, p. 123), os conteúdos históricos sempre serão importantes e, de certo ângulo, determinantes, porque é pelo caminho deles que se apreende não só a perspectiva histórica, mas também o modo de se situar historicamente.

Por essa razão, desenvolveu-se, neste trabalho, uma nova metodologia com a finalidade de associar os conteúdos históricos da população negra brasileira aos conceitos técnicos do CTAIEM. Deste modo, contextualizou-se a realidade social, profissional e educacional da população negra pautada na existência do racismo estrutural, conforme sugere Almeida (2018).

A contextualização da realidade, consoante Gasparin (2012, p. 2), possibilita evidenciar aos alunos que os conteúdos são sempre uma produção histórica. Essa fazer pedagógico configura-se como uma forma que permite compreender os conhecimentos em suas múltiplas faces dentro do todo social. O autor explica que:

[...] Cada conteúdo é percebido não de forma linear, mas em suas contradições, em suas ligações com outros conteúdos da mesma disciplina ou de outras disciplinas. Assim, cada parte, cada fragmento do conhecimento só adquire seu sentido pleno à medida que se insere no todo maior de uma forma adequada (GASPARIN, 2012, p. 3).

Bell Hooks (2020, p. 31), diante desta possibilidade, afirma que pensar é uma ação, cujo cerne é o anseio por saber e por compreender o funcionamento da vida, o que é também uma característica orgânica, ou seja, desde criança, a predisposição do indivíduo para o pensamento crítico. Nesse sentido, a pedagogia histórico-crítica viabiliza um possível caminho para atingir o objetivo desejado, pois, de acordo com Gasparin (2012, p. 17):

[...] os conceitos cotidianos das coisas e das vivências são conhecidos pelas crianças muito antes de serem estudados de maneira específica na escola. Esses conhecimentos estão impregnados de grande experiência empírica. Por isso, para o estudo dos conceitos científicos em aula, faz-se necessário, antes de mais nada, determinar ou tomar conhecimento de qual compreensão que as crianças possuem, no seu dia a dia, sobre esses conceitos (GASPARIN, 2012, p. 17).

Em relação a essa passagem, Hooks (2020, p. 32) lamenta que a paixão de crianças por pensar termina, com frequência, quando se deparam com um mundo que busca educá-las somente para conformidade e obediência, criando nelas o medo da mente pensante. Esse medo, segundo a pesquisadora, leva as crianças e jovens a suprimir de suas memórias a lembrança do pensamento como uma atividade apaixonante e prazerosa.

Além disso, Hooks (2020, p. 33) afirma que o ceifar do pensamento de uma criança é uma prática que pode ocorrer em casa ou nas escolas. Segundo a autora, pensar de forma independente, ou seja, de forma crítica, envolve primeiro descobrir o “quem”, “o que”, “o quando”, o “onde” e o “como” das coisas.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Gasparin (2012, p. 3) confirma a pedagogia histórico-crítica como base epistemológica da teoria dialética do conhecimento, tomando como ponto de partida a leitura crítica da realidade social. O autor explica que o conjunto de ações, ao desenvolver os processos metodológicos presentes nesta pedagogia, é sempre perpassado pela contradição cognoscitiva entre subjetividade dos alunos e a objetividade do conteúdo a ser aprendido. Nesse sentido, o autor esclarece que:

[...] O confronto entre o conhecimento cotidiano trazido pelos alunos e o conteúdo científico apresentado pelo professor implica que o educando negue o primeiro pela incorporação do segundo. O processo ocorre sem a destruição do conhecimento anterior, uma vez que o novo conhecimento, mais elaborado e crítico é sempre construído a partir do já existente. Esse é o processo de continuidade e ruptura na construção do conhecimento (GASPARIN, 2012, p. 53).

Gasparin (2012, p. 53) explica que, ao tomar como base esse novo método, o professor auxilia os alunos a passarem dos conceitos cotidianos aos científicos, respondendo aos desafios da Prática Social Inicial e às dimensões do conteúdo

propostas na Problemática e trabalhadas nesta fase da Instrumentalização. Aqui o conteúdo científico é analisado e cotejado com o conhecimento cotidiano, por meio do diálogo.

Para obter sucesso com esse procedimento, o autor orienta a seguir a última fase até que os alunos mostrem com clareza que aprenderam os novos conceitos. Nesse processo, deve-se considerar que, se não houver a garantia absoluta de que os educandos tenham apropriado de toda a essência dos novos conceitos, é necessário avançar para a fase crítica. Esta última fase que poderá confirmar a assimilação do novo conhecimento, tornando, por isso, a Prática Social Final.

Embora a PHC tenha sido idealizada por Saviani (2012), foi Gasparin (2013) quem apresentou uma metodologia para aplicá-la, por meio do quadro docente-discente, disponível no Anexo B. O quadro traz uma sequência que auxilia o professor a preparar sua aula, seguindo os conceitos da PHC, para a qual o trabalho docente divide-se em três fases (GASPARIN, 2013, p. 159).

A primeira fase denominada prática: nível de desenvolvimento atual, onde se encontra a Prática Social Inicial do Conteúdo. É nessa fase que o docente lista o conteúdo e o objetivo da atividade, também busca saber a vivência cotidiana do aluno com o conteúdo.

A segunda fase é denominada Teoria, em que se encontra a Zona de desenvolvimento imediato, está subdividida em três momentos. O primeiro momento é a Problemática, que busca identificar e discutir sobre os principais problemas apresentados pela Prática Social Inicial e pelo conteúdo. O segundo momento trata-se da Instrumentalização, nessa fase são desenvolvidas ações do docente e dos discentes para a construção do conhecimento, pela intermediação do docente. O terceiro momento é a Catarse, aqui é elaborada de forma teórica, nela ocorre a síntese da nova postura mental do aluno, por meio da construção da nova realidade concreta.

Partindo para a terceira e última fase da PHC, temos a Prática: novo nível de desenvolvimento atual, em que se encontra a Prática Social Final do Conteúdo, na qual são apresentadas as novas intenções do aluno, ou seja, a manifestação da nova postura prática da nova atitude sobre o conteúdo. Entende-se, com isso, que o propósito da PHC é promover uma mudança atitudinal do aluno. Nessa perspectiva, a aplicação dessa pedagogia no estudo para o enfrentamento ao racismo buscou

nova postura dos alunos com relação ao comportamento de silenciar-se, constranger-se e/ou relutar-se a se expressar sobre o tema. Diante desse fato, Saviani (2013, p. 8) ressalta a tarefa da PHC em relação à educação escolar.

Em suma, é possível afirmar que a tarefa a que se propõe a pedagogia histórico-crítica em relação a educação escolar implica: a) Identificação das formas mais desenvolvidas em que se expressa o saber objetivo produzido historicamente, reconhecendo as condições de sua produção e compreendendo as suas principais manifestações, bem como as tendências atuais de transformação; b) Conversão do saber objetivo em saber escolar, de modo que se torne assimilável pelos alunos no espaço e tempo escolares; c) Provimento dos meios necessários para que os alunos não apenas assimilem o saber objetivo enquanto resultado, mas apreendam o processo de sua produção, bem como as tendências de sua transformação (SAVIANI, 2013, p. 8-9).

De acordo com a fundamentação pedagógica para a realização deste estudo, serão apresentadas cada uma das etapas atreladas às fases da metodologia da PCH aplicada a esta pesquisa. Antes, contudo, convém contextualizar a participação dos estudantes.

Embora tenha sido esperada a presença de ao menos 30 participantes, esse total limitou-se a seis estudantes, os quais, mesmo constituindo um quantitativo muito inferior ao esperado, trouxeram pontos significativos, que serão abordados neste trabalho. É importante lembrar que a pesquisa aconteceu em três encontros, com aproximadamente 1h de duração cada. Além disso, o total de 6 participantes foi dividido em dois grupos, sendo estes: o primeiro dos que participaram presencialmente das ações de combate ao racismo (P) e segundo dos que não participaram presencialmente das ações de combate ao racismo (NP). Para facilitar o desenvolvimento da pesquisa, em especial, da observação, os dois grupos pré-estabelecidos foram subdivididos em grupos menores. Os primeiros encontros aconteceram em salas virtuais e foram gravados, mas o registro deles foi a princípio evitado, para que se evitasse qualquer constrangimento dos participantes. A seguir, há o detalhamento de cada uma das etapas.

Na Etapa 1, quando ocorreu a Entrevista inicial, que corresponde à Prática Nível de desenvolvimento atual, tendo como subitem a Prática Social Inicial do Conteúdo. Neste momento, foi apresentado o propósito da atividade, seguido de uma pergunta sobre alguma experiência discriminatória, vivida ou presenciada, por

causa das características negroides. A essa pergunta inicial, ao participante foi solicitado responder oralmente, de modo que os demais participantes pudessem ouvir. Os objetivos desta pergunta foram conhecer a reação e como os participantes percebem o racismo. Após esse breve momento, eles receberam o link de acesso ao Questionário nº 1 (Apêndice I), mas, nessa fase, ao contrário da pergunta inicial, os participantes foram orientados a responderem às perguntas, individualmente e em silêncio, e, em seguida, a deixarem a sala, assim que finalizarem essa tarefa. Nesse estágio, todas as ações e reações dos participantes foram observadas.

Na Etapa 2, que corresponde à fase da Teoria – Zona de desenvolvimento imediato – foram realizadas as três ações: a Problematização, a Instrumentalização e a Catarse. Na Problematização, houve as situações em que os participantes apresentaram a questão inicial da Etapa 1. O objetivo foi que eles refletissem essas situações e mostrassem algum comportamento diferente. Passado esse momento, foi entregue o link de acesso ao jogo ADISA. Os participantes foram observados ao longo do tempo em que estavam jogando. O intuito foi registrar alguma reação, fala, ou expressão que pudesse ser parte importante do relatório. Com o fim do jogo, deu-se início a fase Catarse, quando os participantes foram solicitados a expressarem suas visões a respeito do conteúdo de modo a refletirem o racismo. Ao final desta atividade os alunos deixaram a sala virtual.

Na Etapa 3, representa a Prática: Novo nível de desenvolvimento atual - Prática Social Final do Conteúdo. Nesta etapa, primeiramente, os participantes foram solicitados a falar sobre suas visões acerca das atividades e conteúdos desenvolvidos até aquele momento da pesquisa. O objetivo era saber se eles mudaram algumas de suas percepções sobre o racismo ou sociedade, enfim, buscou-se saber se, por meio da atividade, conseguiram construir uma nova visão sobre a questão racial. Após esse momento, os estudantes receberam o link de acesso ao Questionário nº 2 (Apêndice J), que teve como objetivo saber se ocorreu alteração das respostas dos participantes com relação ao Questionário nº 1. Ao finalizarem, os participantes foram convidados a responder uma pesquisa de opinião sobre o jogo ADISA.

A seguir são apresentados os procedimentos metodológicos adotados por esse estudo, assim como, o resultado obtido.

3.4 Procedimentos metodológicos

3.4.1 Método e tipo de pesquisa: apresentação e definição

Esse estudo tem como base a realização de uma pesquisa de ordem qualitativa, constituída por um método. Para o alcançar o objetivo dela, que , para alcançar seu objetivo que é descobrir quais são os fatores que motivam o comportamento de relutância e constrangimento de alunos adolescentes ao serem solicitados a debaterem o racismo contra a população negra. Antonio Carlos Gil (2019) apresenta a seguinte definição de pesquisa de cunho qualitativo:

[...] Assim, é preciso considerar que as pesquisas qualitativas não se distinguem das quantitativas apenas em decorrência da natureza de seus dados. Elas se distinguem das quantitativas, em decorrência, principalmente, da adoção do enfoque interpretativista, [...]. Segundo o enfoque interpretativista, o mundo e a sociedade devem ser entendidos segundo as perspectivas daqueles que o vivenciam, o que implica considerar que o objeto de pesquisa é construído socialmente. Assim, a pesquisa qualitativa passou a ser reconhecida como importante para o estudo da experiência vivida e dos complexos processos de interação social (GIL, 2019, p. 63).

Como este trabalho é resultante de uma pesquisa voltada às ciências sociais, os procedimentos metodológicos a serem seguidos precisam estar alinhados aos estudos de cunho qualitativo. Por isso, é necessário estabelecer um método, o qual, segundo Gil (2019, p. 8), refere-se a um conjunto de regras básicas para desenvolver uma investigação com vistas a produzir novos conhecimentos ou corrigir e integrar conhecimentos existentes. Para a realização deste estudo, optou-se, então, pela utilização de dois métodos, o de observação e do materialismo histórico.

De acordo com Gil (2019, p. 17), o método observacional é um dos mais utilizados nas ciências sociais e apresenta aspectos curiosos. Esse método, por um lado, pode ser considerado como o mais primitivo e, conseqüentemente, o mais impreciso e, por outro, considerado um dos mais modernos, pois possibilita o mais elevado grau de precisão nas ciências sociais.

O segundo procedimento metodológico a ser usado neste estudo é o materialismo histórico, o qual se fundamenta no método dialético. Segundo Gil

(2019, p. 21), para o materialismo histórico, a produção e o intercâmbio de seus produtos constituem a base de toda a ordem social, considerando, portanto, que todas as modificações sociais e subversões políticas devem ser procuradas não na cabeça dos homens, mas, sim, na transformação dos modos de produção e de seus intercâmbios. No que diz respeito à relação deste método e a estrutura social, Gil (2019) contextualiza que

[...] a estrutura econômica (ou infraestrutura) é baseada sobre a qual se ergue a superestrutura jurídica e política, à qual correspondem determinadas formas de consciência social ou ideológica. O modo de produção de vida material é, portanto, o que determina o processo social, político e espiritual. Cabe ressaltar, entretanto, que essa relação de infraestrutura e superestrutura deve ser entendida dialeticamente. Não é uma relação mecânica, nem imediata, mas se constitui como um todo orgânico, cujo determinante é em última instância a estrutura econômica (GIL, 2019, p. 22).

Ademais, Gil (2019, p. 22) afirma que, ao adotar o materialismo histórico, o pesquisador toma como ênfase a dimensão histórica dos processos sociais. É justamente esse o objetivo deste estudo. Para atingi-lo, é necessário compreender a definição de pesquisa social. Essa última, compreende Gil (2019, p. 25), é um processo formal e sistemático de desenvolvimento do método científico com o objetivo de descobrir respostas para os problemas mediante o emprego de procedimentos científicos.

Orientados por esses pressupostos teórico-metodológicos, o autor define a pesquisa social como sendo um conjunto de procedimentos que visa, mediante a utilização de métodos científicos, à obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social. Gil (2019, p. 25) esclarece que a finalidade da pesquisa social pode decorrer de razões de ordem intelectual, quando baseadas no desejo de conhecer pela simples satisfação de conhecer. Disso advém a distinção entre pesquisa pura e pesquisa aplicada.

A respeito da pesquisa pura, que é o tipo de pesquisa a ser desenvolvida neste trabalho, Gil explica que ela busca o progresso da ciência, procurando desenvolver os conhecimentos científicos sem a preocupação direta com suas aplicações e consequências práticas. O desenvolvimento desse tipo de pesquisa o tende a ser bastante formalizado e a alcançar a generalização, tendo em vista a construção de teorias.

Gil (2019, p. 26) explica que a pesquisa aplicada, por sua vez, depende das teorias desenvolvidas por meio da pesquisa pura. A aplicada, porém, tem, como característica fundamental o interesse na aplicação, utilização e consequências práticas dos conhecimentos. Sua preocupação está mais voltada para a aplicação imediata numa realidade circunstancial do que para no desenvolvimento de teorias de valor universal.

Este trabalho orientou-se pelo uso de questionários como técnica de investigação. Um questionário, conceitua Gil (2019, p. 137), pode ser definido como uma técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimento, crenças, sentimento, valores, expectativas etc. Trata-se de uma ferramenta essencial para a coleta de dados em levantamentos de campo, que é um dos delineamentos mais usado pelas ciências sociais.

Isto posto, este estudo de mestrado, em sua definição, é uma pesquisa social aplicada, de ordem qualitativa, que usa a observação e o materialismo histórico como procedimentos metodológicos bem como o questionário como técnica de investigação.

3.4.2 Delineamento das etapas da pesquisa

Devido à pandemia da COVID-19, todas as etapas da pesquisa foram realizadas de modo virtual, por meio de salas da plataforma Google Meet, pelas quais a pesquisadora observava os participantes que tinham, como obrigação, deixar a câmera ligada. A realização desta pesquisa contou com a participação de seis estudantes adolescentes do CTAIEM. Eles foram divididos em dois grupos: os que participaram (P) das ações de combate ao racismo mencionadas acima, num total de 5 estudantes, todos do 3º ano, e aqueles que não participaram destas ações (NP), no total de uma aluna do 1º ano, início em 2021, com a faixa etária entre 15 e 18 anos.

Considerando que a pesquisa fez uso do método de observação, o objetivo era facilitar esse procedimento. Em vista disso, os estudantes foram subdivididos em grupos com cinco integrantes, considerando a diferença entre NP e P. Cada etapa da pesquisa demandou 1 hora por encontro. A pesquisa foi dividida em três etapas,

tendo como requisito a participação obrigatória dos estudantes em cada uma delas. Todas as informações e endereços eletrônicos (*links* de acesso) foram encaminhados por WhatsApp e por e-mail aos participantes.

As etapas da pesquisa foram as seguintes:

- Etapa 1: Entrevista inicial – com o objetivo de conhecer como os participantes percebem o racismo – na qual os participantes receberam um questionário contendo quatorze questões de múltipla escolha (Apêndice I).
- Etapa 2: Participantes jogaram o jogo digital ADISA;
- Etapa 3: Entrevista final – com o objetivo de conhecer como os participantes perceberam o racismo após o jogo – na qual foi aplicado um questionário contendo vinte e duas questões de múltipla escolha e uma questão dissertativa (Apêndice J). Além disso, os estudantes receberam outro questionário, contendo apenas duas questões de múltipla escolha, para avaliação do jogo ADISA.

3.5 Resultados e discussões

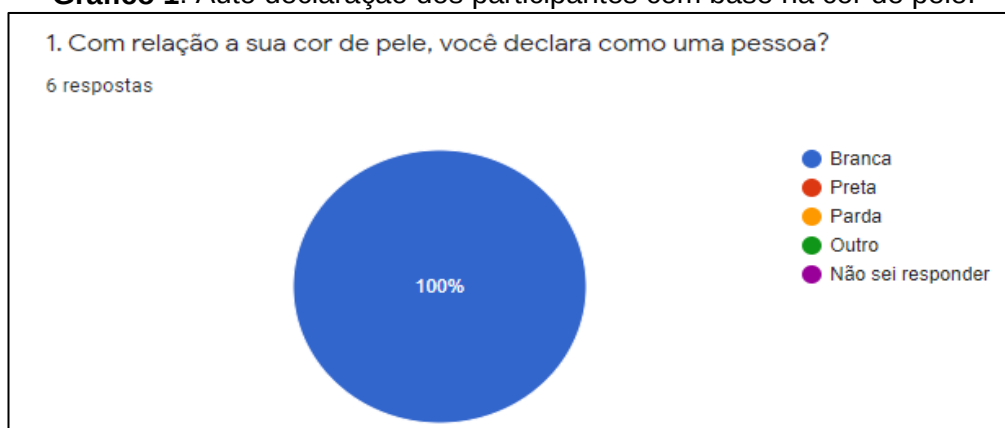
3.5.1 Etapa 1

No primeiro encontro ocorreu a entrevista inicial, que correspondeu à Etapa 1 – “Prática Nível de Desenvolvimento Atual”, tendo, como subitem, a “Prática Social Inicial do Conteúdo”. Nesse momento, foi apresentado o propósito da atividade, seguido de uma pergunta sobre alguma experiência discriminatória, vivida ou presenciada, em razão das características negroides. Os estudantes mostravam-se motivados, mas ansiosos pelo feito. Eles receberam as instruções de que nessa etapa teriam que responder a um questionário, contendo 14 perguntas. Foi solicitado que ficassem em silêncio, pois cada um teria que responderia por si, e que, ao finalizarem as respostas, enviassem o questionário e deixassem a sala virtual.

Durante o tempo em que estavam respondendo ao questionário, os estudantes mostravam-se muito atentos às perguntas. Alguns corroíam as unhas, outros colocavam a mão no rosto ou no queixo como forma de apoiá-los. Em média, o tempo de resposta para essa primeira fase foi de 4 min e 30 s para cada estudante.

Nesta Etapa 1, os estudantes apresentaram suas percepções acerca do racismo e o resultado foi o seguinte, como esboçado a seguir no gráfico 1. Ao serem questionados como se autodeclaram tomando por base a cor dele, 100% responderam que se autodeclaram como uma pessoa de pele de cor branca.

Gráfico 1: Auto declaração dos participantes com base na cor de pele.



Fonte: A própria autora.

O que surpreendeu nesse resultado foi o fato de que, dentre os seis participantes, havia uma pessoa negra de cor parda (tom de pele marrom) e cabelos ondulados. Isso reflete o que é viver em uma sociedade racializada como a nossa, a qual, estruturada pelo racismo, fomenta concepções que depreciam o indivíduo negro bem como todas suas características físicas e ancestrais.

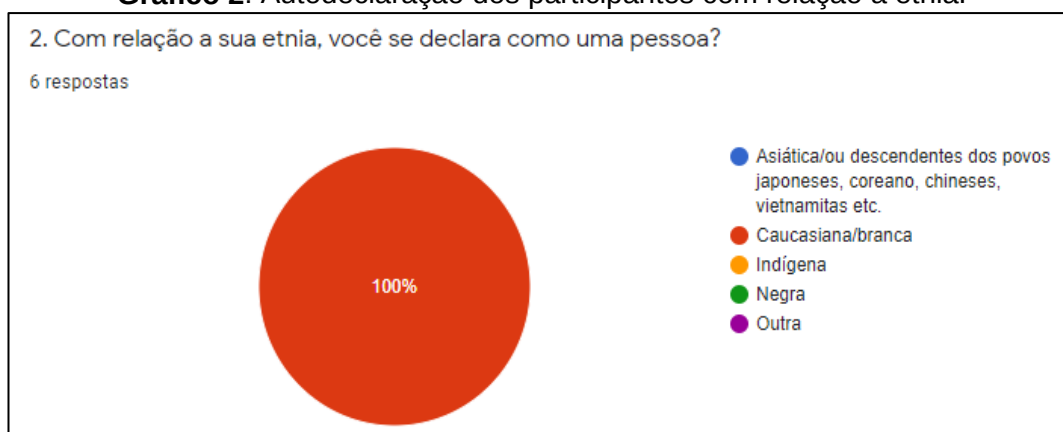
Situações como essas influenciam, porém, na construção psicossocial e étnica da pessoa negra, como afirma Souza (1983, p. 33), ao mencionar que a construção de uma identidade étnica demanda um modelo ideal a ser seguido:

É preciso que haja um modelo a partir do qual o indivíduo possa se constituir – um modelo ideal, perfeito ou quase. Um modelo que recupere o narcisismo original perdido, ainda que seja quase uma mediação: a idealização dos pais, substitutos e ideais. Esse modelo é o Ideal do Ego (SOUZA, 1983, p. 33).

De acordo com essa passagem, a pessoa negra precisa ter referências afirmativas para que deseje identificar-se com o seus. Tal carência leva à auto rejeição, à autossabotagem, enfim, à diminuição de si perante o outro idealizado, o indivíduo branco.

Na segunda pergunta, quando questionados como se autodeclararam com relação à sua etnia, a resposta, mais uma vez, foi que 100% deles se declaram como uma pessoa caucasiana/branca, como representado no Gráfico 2.

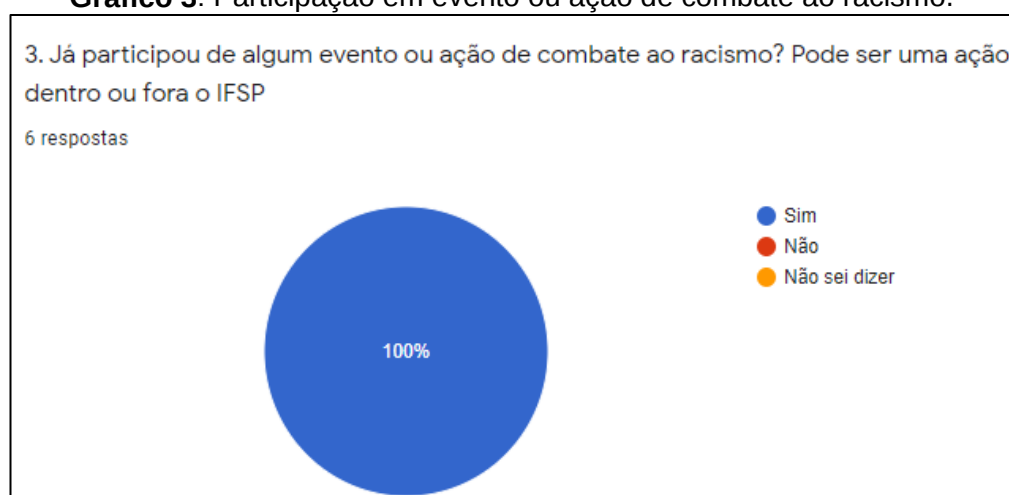
Gráfico 2: Autodeclaração dos participantes com relação a etnia.



Fonte: A própria autora.

A respeito de terem ou não frequentado eventos ou ações de combate ao racismo, todos declararam terem participado, totalizando 100% como registrado no Gráfico 3.

Gráfico 3: Participação em evento ou ação de combate ao racismo.

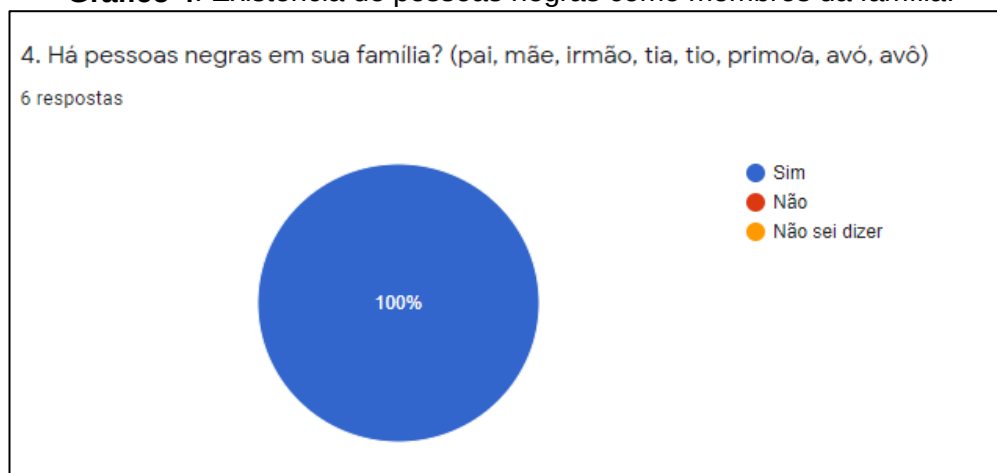


Fonte: A própria autora.

Buscou-se saber se há pessoas negras na família dos participantes. Quanto a essa questão, 100% responderam que há pessoas negras como seus familiares. Com relação ao participante negro, percebe-se que, mesmo que não se identificando como uma pessoa negra, ele consegue identificar outros como sendo

dessa etnia, como é apresentado no Gráfico 4 pelo percentual de resposta relativo a essa questão.

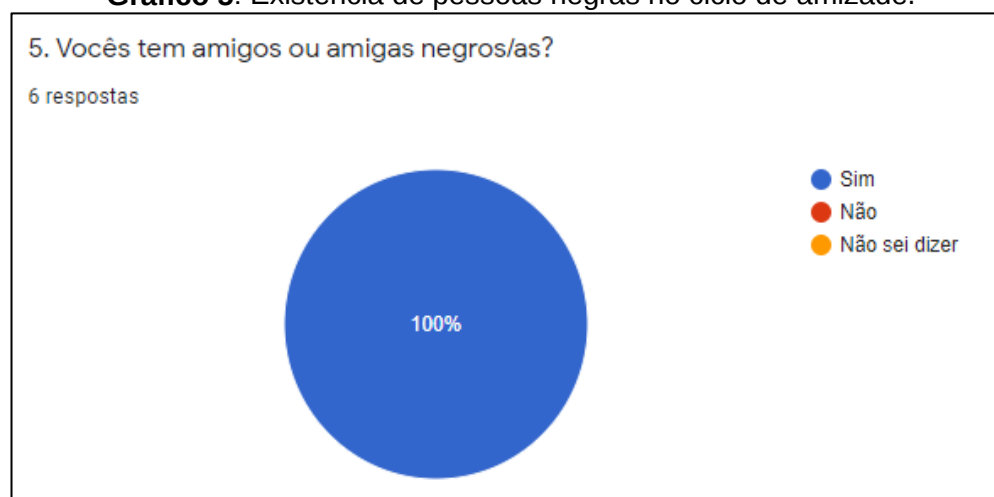
Gráfico 4: Existência de pessoas negras como membros da família.



Fonte: A própria autora.

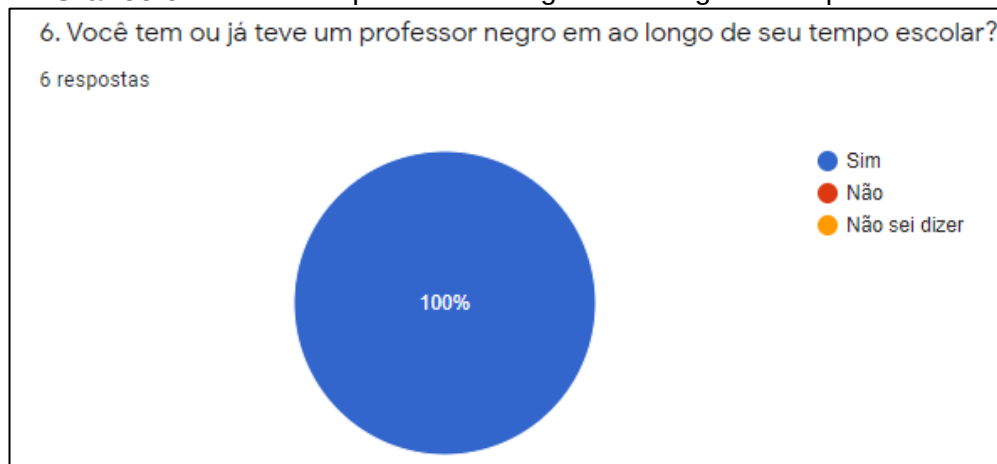
Da mesma forma, buscou-se saber se há pessoas negras no ciclo de amizades dos participantes. Como representado no Gráfico 5, todos declararam terem amigos/as negros/as.

Gráfico 5: Existência de pessoas negras no ciclo de amizade.



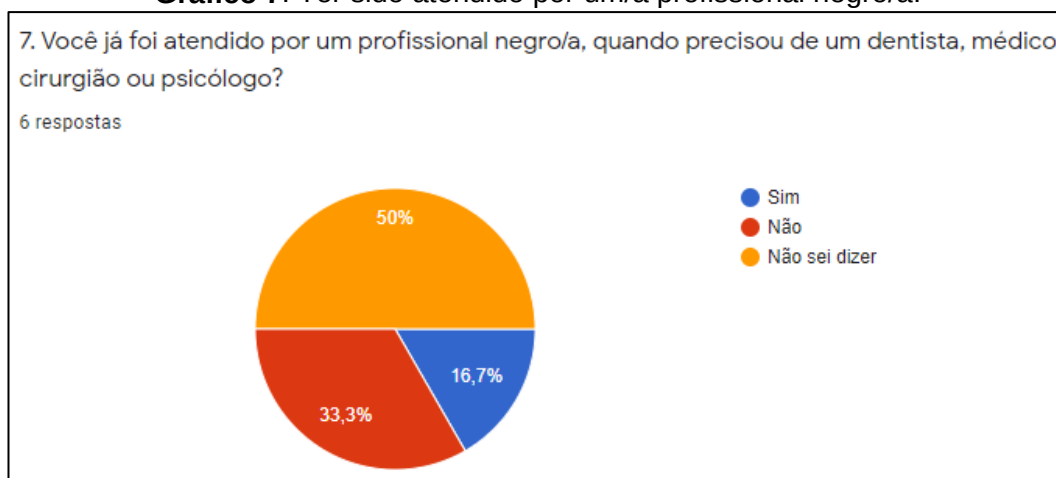
Fonte: A própria autora.

Com relação a ter tido um professor/a negro/a ao longo de seu tempo escolar, todos responderam afirmativamente a essa questão, como é apresentado abaixo pelo Gráfico 6.

Gráfico 6: Ter tido um professor/a negro/a ao longo do tempo escolar.

Fonte: A própria autora.

Contudo, quando questionado a respeito de ter sido atendido por um profissional negro, como um dentista, médico, cirurgião ou psicólogo, apenas 16,7% responderam de forma afirmativa. Já outros 33,3% responderam não terem sido atendidos por algum desses profissionais negros. O mais intrigante, porém, nessa questão é o fato de 50% dos participantes responderem não saber se foram atendidos ou não por um profissional negro/a. Indaga-se, nesse caso, o seguinte questionamento: será que não souberam reconhecer uma pessoa negra atuando nesses espaços profissionais? Abaixo, no Gráfico 7, são apresentadas as respostas dos participantes.

Gráfico 7: Ter sido atendido por um/a profissional negro/a.

Fonte: A própria autora.

No que concerne à questão que aborda a existência ou não de estudantes negros na sala de aula, 83,3% responderam que há, mas 16,7% não souberam afirmar. Nesse caso, busca-se como justificativa o fato de que a estudante iniciou no ano de 2021, período em que todas as aulas ocorreram de modo remoto, ou seja, por meio de uma sala virtual, em que os estudantes deveriam acessar pelo sistema oficial do IFSP, o qual só permitia a visualização na tela das iniciais dos nomes dos estudantes, pois poucos deles colocavam suas fotos de perfil.

Gráfico 8: Existência de estudantes negros/as na sala de aula.



Fonte: A própria autora.

Cerca de 83,3% responderam haver alunos negros em sua sala de aula, porém, em um quantitativo de até 10 alunos, conforme é mostrado no Gráfico 9. Essa resposta representa a realidade visual do câmpus, onde não se vê muitos estudantes negros nos cursos técnicos de ensino médio.

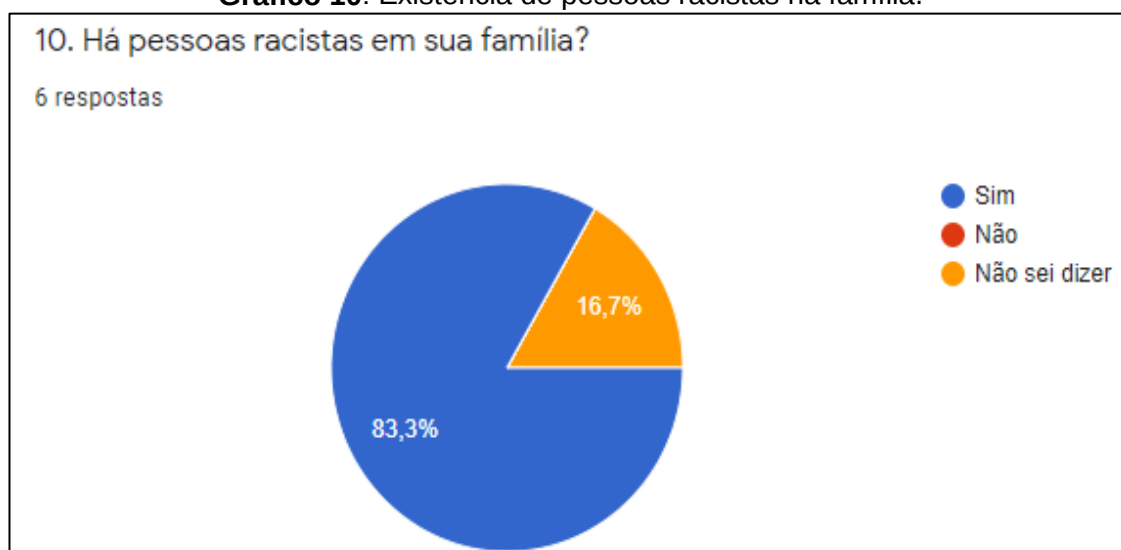
Gráfico 9: Número de alunos/as negros/as em sala de aula.



Fonte: A própria autora.

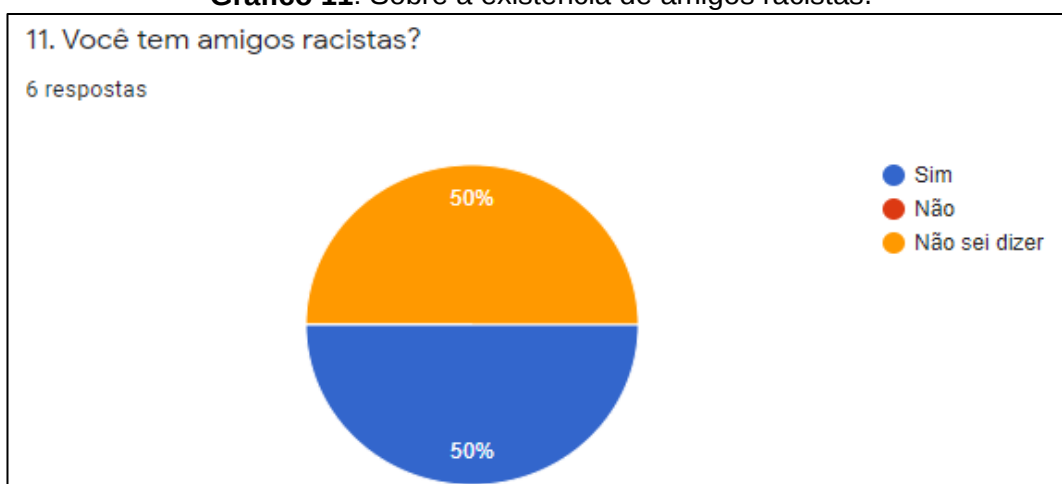
Considerando a influência do ambiente familiar na construção do indivíduo, como apontado por Cavalleiro (2020, p. 18), que alerta para o fato de que o que pode representar um problema ou um momento de conflito para a escola, no interior do grupo familiar pode representar, apenas, parte do modo habitual da vida do grupo. A autora afirma que, em uma sociedade na qual predomina uma visão negativa e preconceituosa que foi construída historicamente a respeito do povo negro, evidencia-se uma visão positiva do povo branco. Essa imagem faz com que o indivíduo negro, em fase de socialização, tenha por base muitos elementos negativos que classificam o negro e sua história. Por essa razão, buscou-se saber se há na família pessoas racistas. A resposta dos participantes apontou que 83,3% acusaram afirmativamente terem pessoas racistas na família e 16,7% não souberam dizer.

Gráfico 10: Existência de pessoas racistas na família.



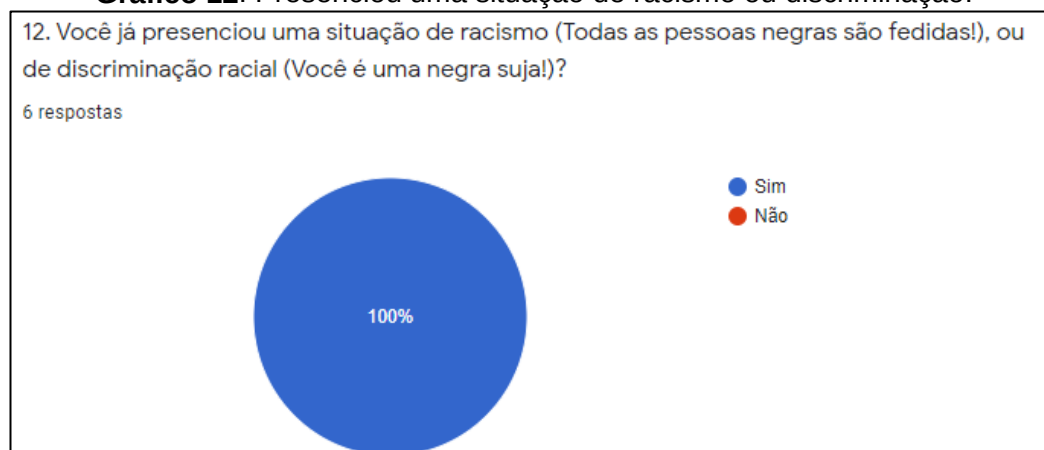
Fonte: A própria autora.

Considerando que o ciclo de amizade também influencia na construção do ser social, questionou-se também a existência de amigos racistas. As respostas nesse caso empataram, sendo que 50% afirmaram ter amigos racistas e 50% alegaram não saber dizer, como é exibido no Gráfico 11.

Gráfico 11: Sobre a existência de amigos racistas.

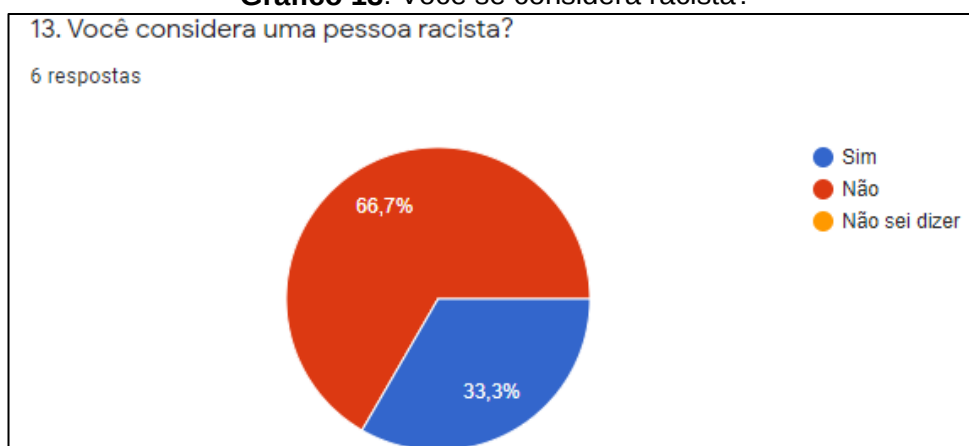
Fonte: A própria autora.

Diante de tantos casos de racismo veiculados pelas mídias sociais, decidi questionar os participantes se já haviam presenciado uma situação de racismo ou discriminação racial. A resposta evidenciou que 100% deles já presenciaram tal situação, como demonstrado no Gráfico 12.

Gráfico 12: Presenciou uma situação de racismo ou discriminação.

Fonte: A própria autora.

Na perspectiva de promover a autorreflexão dos participantes, cujo objetivo final é orientá-los nessa sociedade estruturada no racismo, buscou saber se os participantes se consideram racistas ou não. A resposta foi a seguinte: 66,7% consideram-se racistas ao passo que 33,3% não se consideram racistas

Gráfico 13: Você se considera racista?

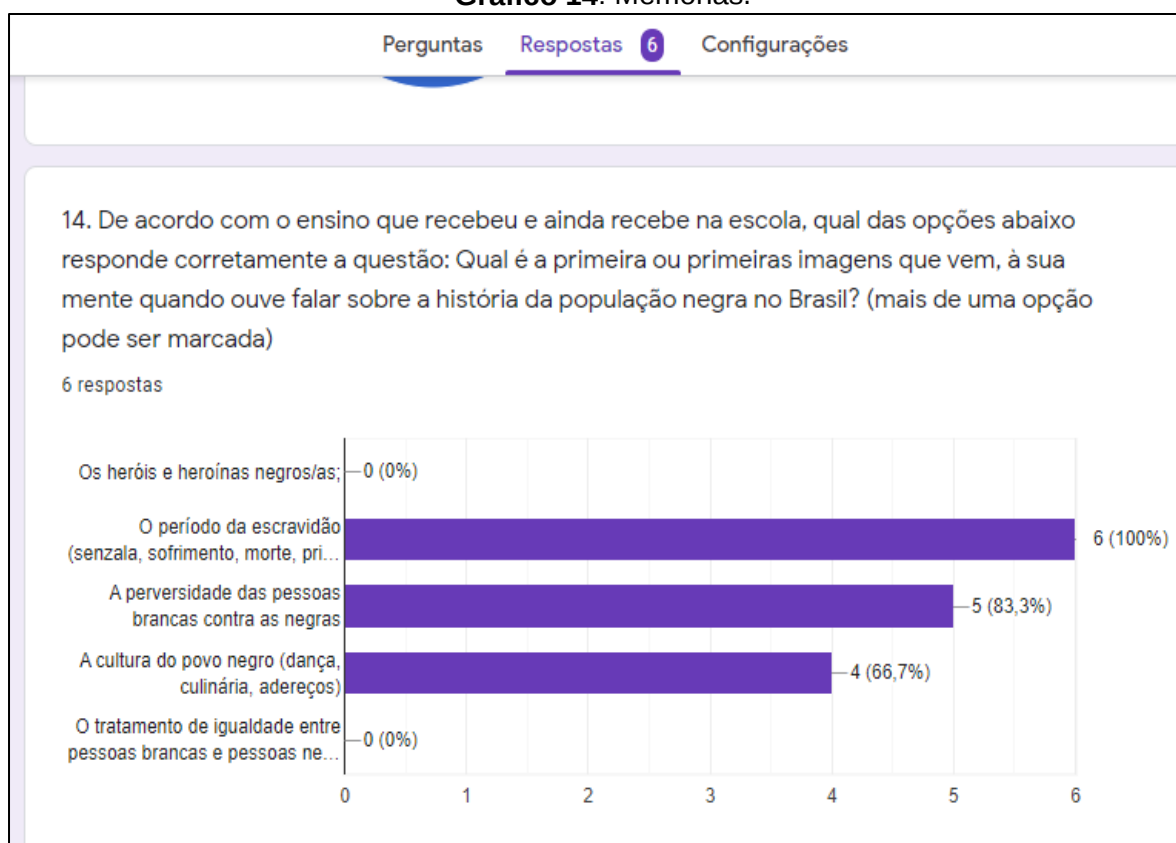
Fonte: A própria autora.

A última pergunta teve como objetivo conhecer um pouco mais sobre os participantes. Questiona-se quais as imagens vêm à mente quando ouve falar da história da população negra no Brasil. Quanto a essa pergunta, foi dada, aos participantes, a opção de múltipla escolha. Nesta última, eles poderiam apontar mais de uma alternativa. Ao final, constatou-se que, 100% responderam que as primeiras imagens que vêm à mente sobre a história da população negra no Brasil é o período de escravidão, já que suas respostas faziam referência à senzala, sofrimento, morte, prisão e entre outras tantas formas de violência.

Outros 83,3% responderam que as imagens da perversidade das pessoas brancas são o que lhes vêm a lembrança quando ouvem sobre a história da população negra e apenas 66,3 % lembram-se da cultura dos povos negros em destaque a culinária, a dança e os adereços.

Enfim, seguem abaixo, no representado pelo Gráfico 14, as respostas dos estudantes a suas memórias sobre o povo negro.

Gráfico 14: Memórias.



Fonte: A própria autora.

Diante dessa constatação, compreende-se a necessidade de trabalhar com esses fatos em sala de aula, de modo que eles sirvam como memória, como um fato histórico que não pode se repetir, uma vez que o fato histórico da escravidão em si já demonstra que o ser humano, em função de sua ambição, traz consigo a perversidade em sua natureza.

Tal constatação, provoca no indivíduo que a possui um conflito, entre os sentimentos e comportamentos aceitos pela sociedade, e àqueles que satisfazem seus desejos de poder, conquista e supremacia.

Contudo percebe-se também que, para além desse fato horrendo da história da humanidade, que foi a escravidão, é necessário desenvolver os conhecimentos positivos, que apresentem a grandeza, a força, a capacidade e o heroísmo relacionados a essa população, para que tais saberes também se façam fortemente presentes na mente de nossos jovens, uma vez que a história do povo negro, embora tenha sido oprimida, não foi de todo apagada pelos seus algozes.

Portanto, é preciso resgatar a África não somente para os negros africanos e os da diáspora, mas principalmente para toda humanidade. É fundamental esse movimento para que os estudantes, ao pensarem as questões como aqui levantadas e investigadas, possam estar criticamente conscientes tanto do sofrimento ao qual o povo negro fora submetido, quanto das lutas, das conquistas e dos feitos da população negra.

3.5.2 Etapa 2

Na Etapa 2, que corresponde à fase da Teoria – Zona de desenvolvimento imediato – foram realizadas as três ações, a Problematização, a Instrumentalização e a Catarse. Na Problematização os participantes tiveram que responder as seguintes questões:

1. O que é racismo para você?
2. Como você se sente em relação ao racismo?
3. Você já vivenciou ou presenciou alguma situação de discriminação ou de racismo? (Explicou-se a diferença entre esses conceitos).

A seguir são apresentados os trechos da entrevista nos quais os estudantes respondem às três questões acima. Reitero que, desses 6 participantes (estudantes), 5 estiveram nas ações de 2019. Devido ao fato de essa pesquisa sobre o racismo ser realizada em ambiente educacional, os participantes, alunos do IFSP, serão referidos como “estudantes”. Com o intuito de preservar sua identidade, optou-se por identificá-los apenas com letras.

3.5.2.1 Pergunta: O que é racismo para você?

A primeira a responder é a estudante A. A fala dessa estudante demonstra seu sentimento com relação ao racismo e a suas consequências.

A. (estudante branca; mostrou sentimento de indignação em sua fala):

O racismo é só um tratamento diferente que a gente tem com um grupo, tanto é que existem diversos tipos de racismos, não inclui o reverso, pelo amor de Deus! Mas algo como Xenofobia e tudo mais. Então é você desprezar um grupo por uma característica de fenótipo,

por exemplo, a melanina, que vai caracterizar a cor de sua pele e fazer disso um motivo passível para julgamento e exclusão, um tipo de repressão que vai acarretar em consequências psicológicas, mentais, e, financeiras e todo tipo de injustiça que você pode ter em uma sociedade, colocando algum grupo com a diferença de fenótipo muito mais acima de outros. É o que eu acho totalmente desrespeitoso né, até porque uma diferença no seu gene, na sua expressão genética não deveria ser algo que pontuasse de forma tão grande sua diferença na sociedade, né?

Percebe-se que a estudante demonstra clareza em sua visão sobre o racismo e entende-o como algo que não deveria existir, visto que o fator fenótipo, motivador, é algo pequeno para justificar tamanha exclusão social vivenciada por pessoas negras. Na sequência, temos a resposta do estudante P.

P. (estudante branco):

Racismo é uma concepção, um julgamento com base em raças. Então é um preconceito em cima de um grupo étnico, os negros, e os indígenas, que reverbera em exclusão social, problemas socioeconômicos ou até mesmo em injúria racial.

O estudante P demonstra ser consciente das consequências do racismo não somente para as pessoas negras, mas também para as indígenas.

Conheceremos, agora, a resposta da estudante G. que trouxe uma emoção diferente dos estudantes anteriores na forma de expressão de sua resposta:

G. (estudante negra autodeclarada branca; mostrou tensão ao responder à pergunta):

Então professora, eu acho que é uma pergunta tão simples, mas tão complexa ao mesmo tempo, né?! Porque no dia-a-dia a gente fala sobre, milita sobre, mas quando você chega e recebe uma pergunta tão simples, é tão difícil você dar uma resposta, né?! É, mas então, pro, eu acho que racismo é uma justificativa para você maltratar e julgar alguém por ser diferente da sua cor e simplesmente por algum motivo ou razão que não existe, é... Se sentir maior ou superior que essa pessoa.

A estudante G. demonstrou empolgação ao responder à pergunta. Contudo, somado à empolgação, havia, possivelmente, outro sentimento, diferentemente do que foi percebido em seus outros colegas, visto que se notava nela certa tentativa de disfarçar ou, até mesmo, reprimir o que estava sentindo. Presume-se que não era sido um sentimento de indignação, como apresentou a estudante A em sua

resposta, tampouco um sentimento de certeza ao argumentar sobre a fundamentação valorativa do racismo, percebido na resposta do estudante P.

Considerando que a estudante G é fruto de uma miscigenação, cujas características negroides podem ser percebidas pela coloração de sua pele, classificada como parda - nuances de marrom claro, pelos cabelos ondulados e nariz não tão alargados, mas não afinado, pode-se inferir que ela viva o dilema de muitas pessoas pardas, a questão da identidade étnica, ou seja, negro-não-negro e/ou branco-não-branco. Segundo Munanga (2020b, p. 115):

Aqui está o dilema da construção da identidade dos “mulatos”. Teoricamente, eles têm opções: optar pela identidade de um dos grupos; construir sua identidade mestiça; ficar perdido sem nenhuma opção. No entanto, a prática social tem demonstrado que mesmo se o desejassem e o quisessem, eles não seriam vistos totalmente como brancos ou como negros. Ou seja, a opção pela identidade de “branco” não lhes seria totalmente franqueada, pois a mestiçagem constitui uma ameaça à identidade daqueles que ainda acreditam na “pureza racial”. Visto deste ângulo, não são raras as situações de competição em que os indivíduos “mulatos” deixam de ser chamados de “doutores” para se tornarem “negrinhos” e “negrinhas” metidos (as) [...] (MUNANGA, 2020b, p. 115-116).

Diante da explicação dada por Munanga (2020b) quanto ao dilema dos pardos, verifica-se que a palavra “mulato” tem conotação pejorativa e racista, embora ainda usada por muitas pessoas, algumas conscientes e outras não do seu. Por isso, tanto no texto do autor, como aqui, essa palavra é grafada entre aspas. O intuito, porém, dessa discussão, é conhecer o que há por trás do sentimento de angústia, dada a insegurança apresentada na fala dos estudantes. A partir desse conhecimento, pretende-se ajudar as pessoas classificadas como pardas a encontrarem um caminho para sua identidade étnica, já que é percebido que esta questão lhes afeta. É o que pode ser sugerido no caso da estudante G.

Voltando às respostas dos demais alunos para a questão: O que é racismo? A estudante H. fez a seguinte colocação para responder:

H. (estudante branca):

Racismo para mim, bem... É uma forma, hum, vamos dizer assim... Pra mim é uma discriminação social e racial, com certeza, né! É, de uma pessoa para com outra de etnia ou cor diferente.

A resposta da estudante H. foi rápida e, simples. Além disso, ela pontuou exatamente o que entende por racismo. Seguindo para mais respostas, dessa vez, a estudante R, responde à questão:

R. (estudante branca; mostrou indignação em sua fala):

O racismo para mim é quando uma pessoa discrimina outra somente pela cor da pele, por exemplo, as pessoas falam, elas têm um preconceito somente pela cor da pele negra, fazem menções, fazem ligações com coisas muito negativas só pela pessoa ter a pele mais escura, mas [...] é o que eu falo, eu converso sobre racismo eu falo que a diferença não é nenhuma, só é a quantidade de melanina no corpo... isso não muda quem a pessoa é, isso não muda o que a pessoa vai fazer da vida dela, isso não tem a menor ligação. Então, isso para mim é uma discriminação somente pela cor da pele de uma pessoa, em que as pessoas acham que a atitude e a forma que a pessoa vai viver tem a ver com a cor de pele, e isso não tem ligação, isso é uma discriminação muito grande e acho que o racismo é isso para mim.

A estudante R. demonstrou indignação tanto no tom de voz, quanto nos gestos faciais e corporais. Segundo a estudante R, o ato de definir o futuro da pessoa pela cor de sua pele é algo que não tem ligação. Foi muito interessante ouvir esse apontamento, pois, em nenhum momento da conversa, surgiu essa questão. Suspeita-se que R. já tenha ouvido tal frase em algum dos ambientes sociais que frequenta, como a família e a roda de amigos ou escola. No entanto, o fato de a estudante R. trazer à tona tal apontamento desperta a necessidade de esclarecer alguns fatos da nossa história que ainda se mantêm nos discursos.

Convém salientar que muitos não sabem ou se recusam a reconhecer o racismo por trás dessa ideia de que *o destino da pessoa negra já está traçado*. De acordo com Nascimento (2016), até 1950, a discriminação em empregos era uma prática corrente, pois, de modo geral, os anúncios de ofertas de trabalho eram publicados com a explícita advertência: “não se aceitam pessoas de cor”. O pesquisador explica que, dada a discriminação racial em evidência, surgiu a seguinte Lei em 1951:

[...], após a Lei Afonso Arinos, de 1951, proibindo categoricamente a discriminação racial, tudo continuou na mesma. Trata-se de uma lei que não é cumprida nem executada. Ela tem um valor puramente simbólico. Depois da lei, os anúncios se tornaram mais sofisticados que antes: requerem agora “pessoas de boa aparência”. Basta

substituir “boa aparência” por “branco” para se obter a verdadeira significação do eufemismo. Com lei ou sem lei, a discriminação permanece: difusa, mas ativa (NASCIMENTO, 2016, p. 97).

A explicação de Nascimento (2016) evidencia o motivo pelo qual a população negra ocupa a maior parte da base da pirâmide social e constitui o grupo sócio e economicamente mais vulnerável. Ainda, conforme Nascimento (2016, p. 97), na realidade social do país, as feridas da discriminação racial ainda são muito negligenciadas, já que são vistas de forma muito superficial. Isso ocorre, segundo o autor, em decorrência da presença ostensiva da ideologia oficial que apoia a discriminação econômica por motivo de raça.

Partimos, agora, para a última estudante a responder essa questão, a J:

J. (estudante branca; expressou muita calma ao responder):

O racismo para mim [...] é basicamente fazer um julgamento precipitado por uma característica, e a gente aprende a todo momento que isso não é certo, que isso não é correto você julgar uma pessoa, tratar diferente uma pessoa por uma característica, uma cor da pele. E as pessoas mesmo ouvindo essas coisas não mudam a forma de agir, a forma de pensar.

3.5.2.2 Pergunta: Como se sente em relação ao racismo?

A. (estudante branca):

Olha eu fico um pouco estressada (risos de indignação) porque eu acho que é, assim, algo de grande ignorância você achar que só sua expressão genética por ser diferente da minha, te torna inferior a mim, entendeu? É só, na minha visão de Biologia, que é o que estudo, eu acho que é muita burrice você achar que o tanto de melanina te faz melhor ou pior.

A aluna mostrou constrangimento e trouxe de certa forma uma expressão de lamentação quando proferiu a última frase.

P. (estudante branco):

Eu me sinto angustiado, como uma concepção tão retrógrada como essa ainda reverbera na sociedade. É! Chega a ser angustiante.

O aluno demonstrou desconforto ao mencionar essa última frase.

G. (estudante negra autodeclarada branca; mostrou tensão/angústia e emoção ao responder):

Em relação a como me sinto sobre, eu acho que, eu me sinto um pouco impotente, particularmente falando, um pouco impotente por situações que já “me” aconteceram com minha irmã (emoção). E também eu fico brava, às vezes, pela ignorância que hoje, em pleno século 21 com toda a tecnologia que a gente tem, com todo acesso à Internet que a gente tem muitas pessoas preferem se ignorantes e simplesmente ignorar os fatos mas acho que é isso, professora, de uma forma bem simples.

Ao final da frase, a estudante G. estava com os olhos lacrimejados e a voz embargada, como se estivesse segurando a emoção.

H. (estudante branca):

Para mim isso gera um desconforto muito ruim. Para mim é um desconforto porque indica, tipo assim... a pessoa sofre né, a gente sabe que sofre, então, eu me sinto desconfortável. Se eu presenciasse algum ato, sabendo disso, do que é o racismo, do que é discriminação, com certeza eu interveria.

R. (estudante branca):

Eu me sinto muito mal por ser com outra pessoa, e às vezes essa pessoa não consegue falar, ela fica quieta e ela se sente muito e eu fico muito mal por isso sabe?! Já aconteceu brincadeiras, certas brincadeiras. Em ambientes de amizades, eu falo, eu converso, falo que não é uma brincadeira, que não é só uma brincadeira, porque você fazer uma brincadeira que ofenda uma pessoa já não é mais uma brincadeira (voz com tom de indignação). Eu me senti super constrangida, mesmo que não foi comigo, mas eu estava lá, eu presenciei a fala... então, é muito diferente, é muito complicado, na verdade. Às vezes eu me sinto impotente, principalmente, quando acontece em um ambiente aberto, assim, e eu não conheço a pessoa, eu me sinto impotente... ah eu quero brigar, eu quero falar, eu quero... sei lá, porque é uma coisa muito horrível, péssimo e não faz bem para viver em sociedade.

A estudante R. mostra-se não somente indignada com o racismo, mas também impotente. Como já apontado, o racismo é um mal social que afeta a todos, negros e não-negros, consequentemente, os primeiros são os mais afetados.

J. (estudante branca):

Eu olho e... Sinto que não... Eu tento conversar e falar que é uma pessoa como qualquer outra não importa a cor da pele de quem fez aquilo, é uma pessoa e ela fez algo de errado não tem a ver com a cor da pele e que não é legal fazer isso, mas meio que tá enraizado né, mais pela família né! (Nesse momento a voz de J. aparenta lamentação). Veio isso de família, então, eu sinto que é mais por isso que acontece. E minha posição para isso é olhar e, geralmente, não fazer muita coisa porque é minha família, mas sempre que eu posso conversar assim, falar que, explicar isso que a gente aprende na escola e em vários lugares, de que não é certo, de que é uma pessoa como qualquer outra, de que todo mundo é igual e de que não tem esse de que a característica vai mudar o que a pessoa faz ou não. E é isso, onde eu mais vi o racismo foi aqui na minha escola do bairro e em minha família, é isso! (lamentação)

Na fala de J. percebe-se a posição conflitante da estudante entre suas vivências no ambiente escolar e no ambiente familiar. O sentimento de impotência é algo que reflete também no tom de voz de J.

3.5.2.3 Pergunta 3: Você já vivenciou ou presenciou uma situação de racismo?

A. (estudante branca):

Ah, com certeza sim, né?! É muito fácil a gente ver isso e eu vejo isso no meu trabalho, porque eu trabalho num posto de saúde, então a gente vê a relação das pessoas com os próprios pacientes né. As pessoas são sempre muito diferentes com pessoas negras e tudo mais, é tipo como se eles fossem mais privilegiados, sabe, é como “eu não vou sentar do seu lado, eu vou preferir ficar em pé, do que ficar no lugar que tem do seu lado. Ou eu vou achar que tenho preferência e vou furar sua fila né... E em lojas também né... É muito nítido. É assim, uma vez eu estava... vou dar um exemplo de vários né. Uma vez eu estava numa loja. O mesmo atendente atendeu uma mulher branca e ele foi super educado, tipo, níveis extremos! Chegou um moço negro e ele foi do mais baixo nível possível, sabe... foi horrível ver aquilo, foi péssimo, depois disso nunca mais voltei a loja obviamente. (A. demonstrou uma expressão de desconforto na última frase). Se sentiu mal com essa situação.

P. (estudante branco):

Professora com certeza sim, porque é tão frequente infelizmente, mas uma situação específica, eu acho que eu não me lembro (aluno coçava o braço ao responder e mostrava incerteza), se já vivenciei eu não me lembro de uma situação específica.

G. (estudante negra autodeclarada branca):

Então professora, como eu havia dito... já me aconteceu, mas não de eu estar presente... mas aconteceu com minha irmã, ele tem nove anos de idade (voz de indignação), e no último casamento de minha mãe, ela veio né... e ela é negra... e aí teve um dia lá na escola que ela estava brincando com as amiguinhas dela, estavam brincando de mamãe, papai, casinha... essas coisas... E aí uma das amiguinhas dela virou para ela e disse que ela iria ser a empregada, porque ela era negra. Aí ela (a irmã) falou "Ah, mas porque eu você a empregada só por causa da minha pele?" Aí a menina falou "empregada tem que ser negra". Aquele dia ela voltou para casa tão triste, só que a gente não sabia o porquê. Depois ela veio me contar, chorando muito, e eu comecei a chorar junto com ela... porque foi como eu disse, eu me senti impotente ao ver uma criança de 9 anos, não só por ser a minha irmã, mas por ser uma criança de 9 anos já sofrendo isso desde de agora (voz embargada) e por outras crianças da mesma idade dela, então, crianças que também tem 9 anos de idade já vão crescer com esse pensamento totalmente racista e preconceituoso e só tem 9 anos de idade, professora.

H. (estudante branca):

Hã, eu não vou dizer presencialmente, eu não consigo me recordar, eu na pesquisa anterior (referindo-se a ETAPA 1) eu tentei me recordar, mas não consegui, e agora eu também não sei se eu me recordo de alguma coisa. Eu vou dar que já aconteceu, eu não sei exatamente se foi um ato, mas para mim, eu considero que foi. Quando meu irmão começou a namorar hã, uma garota de pele... pele negra (H. demonstrou um pouco de insegurança ao falar negra (a cor de pele da moça)). A minha vó, enfim, ela tem um certo racismo enraizado, e ela disse "Ai essa menina não vai dar certo com você, ela é diferente de você, ela é estranha..." foi algo mais ou menos do tipo. E eu também, já vivenciei assim, situação de racismo em filmes, quando um policial branco para uma pessoa negra dirigindo e pede para ela descer do carro, colocar as mãos para cima, e acha que ela roubou alguma coisa ou ela matou alguém.

R. (estudante branca):

Eu já presenciei, e não foi comigo, é claro, mas já presenciei... (R. demonstrou desconforto/indignação ao falar) em um supermercado, no jogo de futebol por conta do jogador que era negro, em outros ambientes, sabe, àquela falação, àquelas falas que, olha, dá até um repúdio, mas também em ambiente familiar, àquela brincadeirinha, àquela fala, que no fundo não é uma brincadeira...

J. (estudante branca):

Os momentos que mais presenciei o racismo foi quando eu estudava em uma escola estadual, as brincadeiras toda hora existiam, por estudar em escola pública, principalmente aqui do Portal, por ser um

bairro mais periférico, um lugar que tem muito isso presente, assim, negócio, não da violência, mas da discriminação, porque eles tratavam como sendo uma brincadeira, mas no fundo, não era brincadeira, a gente via que aquilo não era saudável, que aquilo não estava sendo correto. Os professores não, alguns interferiam, muitas vezes alguns interferiam, mas, geralmente, às vezes eles nem viam o que acontecia, não tinha esse policiamento. E além da escola, que é o ambiente que mais acontece isso com os amigos que fazem essas brincadeiras (a aluna gesticulou a palavra brincadeira entre aspas), as vezes nem achando que está ferindo, mas no fundo está ferindo sim, ou alguns fazem mais com a maldade mesmo, nesses momentos e também dentro de casa, mais nessa parte de julgar quando alguma coisa que passa na televisão acontece, e é uma pessoa negra que fez, quando no jornal passa um notícia de algum crime e foi um negro que fez, geralmente meus familiares ou uma pessoa assim, têm uma reação diferente do que se fosse uma pessoa branca. Eles têm uma reação diferente (aparenta lamentação pelo fato). Eles têm uma reação diferente com umas palavras, esse pretinho, essa negrinha... Isso não é legal! Eu vejo isso, e isso não é legal. Eu olho e te tento conversar... (J. demonstrou lamentação e desconforto ao falar, em especial, da família).

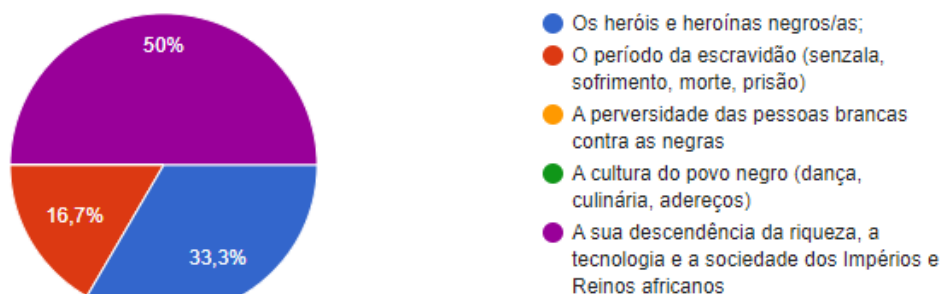
Ao final desses diálogos tão ricos em elementos a serem analisados mais profundamente, os estudantes receberam o link para jogar o jogo ADISA. Contudo, devido ao tempo tomado pela entrevista e à aplicação do jogo, deixou-se para o terceiro encontro, o momento da Catarse. Este último foi o propício para os estudantes que expressaram suas opiniões sobre o conteúdo apresentado pelo jogo. A seguir, serão comentados os resultados das falas desses estudantes.

Com relação às informações presentes no jogo ADISA, questionou-se aos estudantes quais informações vem à mente deles quando se fala a respeito da população negra. Cerca de 50% apontaram a descendência do povo negro quanto à riqueza, à tecnologia e às cidades dos impérios e reinos; 33,3% apontaram os heróis e heroínas negros/as e 16,7% indicaram o período de escravidão. As respostas a essa questão se contrapõem às registradas por eles no Questionário nº 1, quando 100% mencionaram que, de acordo com o conteúdo recebido ao longo do período escolar, as imagens que tinham sobre a população negra eram de escravidão (senzala, sofrimento, morte, prisão). Tal incompatibilidade entre as respostas comprova, até o momento, o resultado positivo do jogo aplicado, tendo em vista que este último procura ofertar conhecimentos positivos e desenvolver em seus usuários uma nova visão sobre a história da população negra. Os resultados da questão mencionada estão representados no Gráfico 15.

Gráfico 15: Percepção sobre a história da população negra.

12. De acordo com as informações presentes no jogo ADISA, o que vem, imediatamente, a sua mente quando pensa sobre a história da população negra no Brasil?

6 respostas



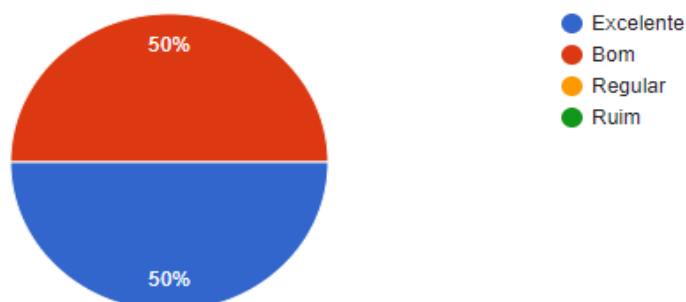
Fonte: A própria autora.

Com relação ao ADISA, 50% classificaram o jogo como excelente e outros 50% como bom, como é apresentado no Gráfico 16.

Gráfico 16: Classificação do ADISA.

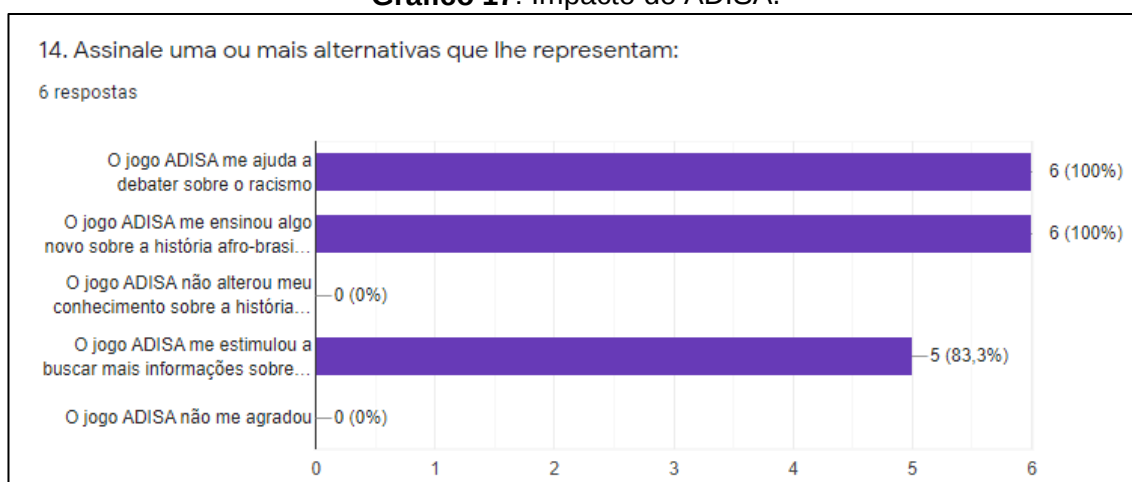
13. Como você classifica o jogo ADISA?

6 respostas



Fonte: A própria autora.

Com relação aos estímulos promovidos após terem jogado o ADISA, 100% dos estudantes afirmaram que o jogo os ajudou a debater sobre o racismo. A mesma porcentagem, 100%, afirmou que o jogo lhes ensinou algo novo sobre a história afro-brasileira e 83,3% afirmaram que o jogo ADISA estimularam-nos a buscar mais informações acerca da história da população negra. Esses dados estão registrados no Gráfico 17.

Gráfico 17: Impacto do ADISA.

Fonte: A própria autora.

Por meio do jogo ADISA, usado como ferramenta educacional desenvolvida para esse estudo, constatou-se que os estudantes não só conseguiram aprender conteúdos referentes à história afirmativa da população negra, mas também se sentiram estimulados a buscar mais informações a respeito da história dessa população, o que os ajuda a debater questões ligadas ao racismo.

3.5.3 Etapa 3

Na Etapa 3, que representa a Prática chamada “Novo nível de desenvolvimento atual – Prática Social Final do Conteúdo”, foi aqui analisada por meio da aplicação do Questionário nº 2.

No entanto, diante da forma como os estudantes se expressaram na entrevista da ETAPA 2, apresentando suas vivências e visões sobre o racismo, entendi que eles queriam falar, estavam se sentindo confortáveis em participar desse estudo, portanto, antes de aplicar o Questionário nº 2, decidi iniciar essa etapa com uma nova roda de conversa, apresentando duas questões aos estudantes.

A primeira questão procurou indagar o motivo pelo qual os estudantes, em ações realizadas em 2019, silenciaram-se e relutaram a responder uma questão sobre o racismo, mesmo que alguns já tinham tido acesso ao conhecimento apresentado na época. A segunda buscou verificar se o conteúdo desenvolvido em ações de combate ao racismo, realizadas por essa pesquisadora (eventos, oficinas e

palestras) desde 2019, tem colaborado no momento atual ou tem lhes oferecido base para intervir em situações de racismo.

Para tanto, apresentei minhas lembranças de uma das oficinas de combate ao racismo, na qual alguns deles estavam presentes. Falei do quanto estranhei o comportamento dos participantes, do momento em que em que tive que incentivá-los a falar, e até da minha insistência, repetindo o questionamento. Afinal, meu estranhamento veio do fato de que estava falando sobre racismo, tratando-o como um assunto recorrente na vida de pessoas negras e muito divulgado por mídias sociais. Além disso, contei que, embora eu tenha tratado o tema com devida relevância, dado o enfoque recebido na atualidade, muitos participantes ficaram em silêncio.

Também fiz comentários acerca da minha inquietação e a respeito do desconforto que senti naquele momento. Expliquei que tais sentimentos em especial, justificam-se pelo fato de que alguns dos estudantes que ali participavam tinham presenciado, anteriormente, uma ação semelhante, ou seja, alguns já tinham tido acesso ao conhecimento sobre o qual estava questionando.

Após essa introdução, questionei, de modo geral, os seis participantes da pesquisa para que todos pudessem se posicionar. As perguntas foram:

1. Por que se sentiram ou se sentem constrangidos diante da pergunta: “Como as pessoas negras, geralmente, são vistas pela sociedade brasileira?”?
2. Diante dos conteúdos apresentados por meio das atividades desde 2019 e do jogo, vocês consideram que estão prontos para falar sobre racismo e interferir em uma situação de racismo em ambiente acadêmico ou profissional?

As respostas vieram com facilidade, pois eles perceberam minha intenção de conhecer seus apontamentos para aprimorar os trabalhos que desenvolvo de combate ao racismo. Deve-se ressaltar que foi positivamente muito o muito interessante e importante ouvi-los, pois aprendi muito com eles. Na sequência, foi reproduzida a resposta que cada um dissertou para as duas questões apresentadas acima.

**3.5.3.1 Por que se sentiram ou se sentem constrangidos diante da pergunta:
“Como as pessoas negras, geralmente, são vistas pela sociedade brasileira?”?**

A. (estudante branca):

Eu vou falar por mim, eu acho que, querendo ou não, em qualquer assunto a gente nunca fala quase nada, né! A gente é muito (estudante pensando e buscando palavras). Pessoas da nossa idade são muito vergonhosas em falar na frente das pessoas. Se você perguntar se a gente gosta de arroz, a gente vai ficar com vergonha de falar se tiver uma plateia muito grande e (pausa). Porque é assim, eu acho que assuntos que são assim, que têm uma grande importância, por exemplo, o racismo, eu pelo menos digo por mim, eu sempre ficava muito sei lá de falar, eu sempre, às vezes, omito a minha, o que quero falar sobre algum assunto com medo de ter um entendimento errado daquilo que quero falar e se isso for racismo ou por exemplo se for sobre feminismo ou qualquer outro movimento ou qualquer outra coisa. Ainda mais racismo, por exemplo, eu vou dar um exemplo, algumas pessoas que eu sigo, falam que preferem ser chamadas de pretas outras preferem ser chamadas de negras e aí eu sempre fico muito dividida, eu nunca sei como chamar alguém, entendeu? Tipo, porque eu não quero ofender ninguém, também, não quero ser, tipo, racista, embora todo mundo seja de uma forma assim, inata. Só que a gente fica sempre assim, eu prefiro não falar do que falar errado ou falar alguma coisa que seja interpretada errada, por exemplo, eu vou chamar alguém de preto e aí a pessoa sente ofendida ou eu chamo a pessoa de negra e a pessoa se sente ofendida. Então, a gente só se cala para evitar possíveis, cancelamentos (apresentado entre aspas), como a gente chama hoje em dia.

G. (estudante negra autodeclarada branca):

É, professora, eu penso o mesmo que a A. Eu acho que a maioria das vezes quando a gente fala sobre esses assuntos assim, quando é perguntado para a gente, às vezes não é nem por não saber responder, mas é pela vergonha, pela timidez, quando tem um público, você está no meio de pessoas para poder responder aquela pergunta. Eu, particularmente falando, não só sobre racismo, mas sobre qualquer outro assunto importante que a gente precisa conversar, mas muitas vezes não é conversado, eu particularmente, tenho muita vergonha de falar mesmo sabendo. Aí depois, a gente sempre fica naquele impasse: nossa deveria ter falado aquilo, porque aquilo poderia ter sido importante. Se eu tivesse falado aquilo, aquela discussão poderia ter tomado um rumo diferente. E eu acho que essa timidez segue muito mais nessa linha de raciocínio da vergonha, do que a gente não saber falar sobre.

H. (estudante branca; não participou das ações de 2019):

Bom eu penso o mesmo que a G. e a A, só que, eu acho assim, ãh... A nossa adolescência, a gente tem muita coisa em nossa cabeça, muita coisa processando ao mesmo tempo, são muitas informações entrando e saindo, porque a gente vive nesse meio né! Em parte, eu acredito que essa pergunta (referente ao comportamento de silenciar-se dos estudantes), seja um pouco por falta de noção por parte adolescente, não somente o adolescente, mas por parte da sociedade em si que não ensina a gente, não! Tudo bem, a gente aprende sobre o passado do negro, mas a gente não sabe o que eles passam hoje em dia, o que aconteceu depois da escravidão... nada é passado para gente depois disso. Acho que muito dessa omissão de fatos quando é nos perguntado essa questão, é muito por isso, a gente não tem uma noção do Pós, só do Pré e do que aconteceu por parte da história europeia, que é o que a gente conhece. E outra questão que eu acredito que tenha parte nisso, que é justamente o que a A. falou, que é o medo de ser cancelado, vou dizer numa linguagem mais precisa, que é o medo de ser julgado por outras pessoas, não somente nas mídias, mas o adolescente tem muito medo disso, né! Medo de ser julgado por uma coisa, medo de estar errado e a pessoa corrigir e ao mesmo tempo o adolescente não aceita porque, às vezes, normalmente, ele acredita que está certo e a pessoa não. Eu acredito que tenha muita parte dos dois né! Parte da sociedade por não ensinar, não incrementar justamente no nosso inconsciente que essa pergunta possa ser respondida e por parte do nosso interior que é o medo de ser julgado, o medo de ser cancelado em si.

P. (estudante branco):

Professora, eu acho que muito desse constrangimento vem da ideia de que para gente desconstruir o racismo, é, primeiramente, a gente assumir que a gente é racista em alguns comportamentos, em alguns aspectos. Então, dessa coisa do racismo ser algo que a gente não pode discutir; a gente não pode falar sobre isso; ah tem que só concordar. Vem muito dessa coisa que gera esse constrangimento ao falar sobre o racismo, só que é necessário falar sobre para resolver esse problema. Então, a partir do momento que o racismo gera, como se fosse um tabu que não pode ser discutido, não pode ser abordado as suas características, como as pessoas negras sofrem com ele, gera esse constrangimento em não falar sobre ele.

R. (estudante branca):

Bom eu, sendo uma pessoa branca, de família branca, meus pais são brancos, tem momento que eu sinto que eu não tenho nenhuma propriedade para falar. Então, as vezes eu penso e se eu falar e alguém pensar que estou tomando o lugar de uma pessoa que tem propriedade para falar. Eu tenho muito medo disso! Então, tem momentos em que eu fico muito quieta, eu só observo, eu vejo o que consigo fazer sem querer (estudante se refere a tomar o lugar de fala de alguém), porque tem muitas pessoas que fazem isso, sabe! Eu já

vi, entende! E eu acho que a propriedade para falar, a propriedade de vivência, sabe! Assim, quem passou, quem sentiu como que é. Igual, eu presenciei, eu estava do lado, quando eu ouvi a pessoa, mesmo que não foi comigo, eu senti. Só que com certeza, o meu sentir, foi muito diferente da pessoa que sentiu. Então, eu falo bastante na minha família, eu falo muito das brincadeiras, porque eu tenho um tio, tenho um primo que são negros, e tem aquela brincadeirinha que eu já falo, olha não é brincadeira isso daí, e não tem o tom de brincadeira e não pode ser levado o nome de brincadeira, sabe?! Tem coisas que eu falo bastante, minha mãe, ela é professora. Então minha mãe e eu ficamos muito (estudante expressa com as mãos e rosto que indicam ficar irritadas). Ela dá aula em uma região periférica, e eu e ela juntas falamos muito com meu pai e com meus tios, que fazem aquela brincadeirinha (estudante não menciona de qual “brincadeirinha” se refere). Então, eu, ao mesmo tempo que eu gosto de falar, porque eu gosto que as pessoas saibam que a partir do momento que uma brincadeira afeta e fere o outro, não é uma brincadeira, passou de uma brincadeira. Mas eu fico com muito receio de falar e as pessoas acharem que estou tomando o lugar de fala (a aluna deu ênfase na frase), porque eu acho completamente fora, eu acho que todo mundo sempre tem que ajudar de alguma forma. Mas eu tenho muito receio disso, das pessoas acharem que estou tomando o lugar de fala, ou de eu acabar falando alguma coisa e as pessoas falarem “Ah, mas ela é branca, ela nunca passou” sabe?! Eu sempre tenho muito receio! Por exemplo, eu tenho amigos e amigas negros sempre quero dar a fala porque é a pessoa, ela passou, então ela tem propriedade para falar, então ela tem que tá no local de fala, porque ela é uma pessoa, ela tá no ambiente e ela tem que falar, sabe! A voz dela tem que ser ouvida! Assim como a voz de muitas pessoas falam e são ouvidas. Por que também tem outras minorias que são caladas, mas eu gosto de falar, porque eu gosto que as pessoas saibam que aquilo é errado e não tem aquela brincadeirinha que “ Ah, desde de criança a gente sempre brincou! ” Não é mais criança, todo mundo tem que saber e se conscientizar. Mas eu tenho muito receio das pessoas pensarem, “Ah é branca e está querendo tomar a fala! ” De jeito nenhum! (Estudante mostrou expressão de medo de receber o julgamento de outras pessoas ao tentar contestar um ato ou fala racista).

J. (estudante branca):

Para mim é da mesma forma que para a R. A gente sente esse negócio de pegar (referindo-se ao lugar de fala do outro). A gente não se sente, não sabe como é que é, então, se a gente falar sobre isso, parece que não é certo. Eu sei que a gente tem esse dever de saber, conhecer, sempre ficar se informando, conversar com as pessoas negras, ouvir elas, saber o que elas sentem, saber disso, ter essa consciência. Mas falar para mim é um pouco difícil de começar a falar sobre isso. Eu sou muito mais dessa parte de ouvir, de perguntar: Como você se sente? E, como é para você? O que você está sentindo? Você está bem com isso mesmo? Fale, fale qualquer coisa! Reclame! Se está te incomodando. Porque para mim é importante que as pessoas negras se sintam bem onde elas estão,

cercada de diversos brancos. Muitas vezes acontece isso de um grupo de amigos num local, (onde) só tem uma pessoa negra e muitas pessoas brancas ou duas pessoas negras. E eu acho importante a gente perguntar para saber o que que ela sente, o que ela quer que muda, como ela está lá. Mas falar para mim sobre isso é também um pouco difícil, ainda mais porque sou uma pessoa tímida. Ainda mais, não sei! Para mim sempre foi mais complicado! Mas é exatamente o que a R. falou.

Analisando as respostas dos estudantes, percebe-se que todos têm a ciência de que o racismo é um problema social que precisa ser combatido. Isso, porém, demanda atitudes, sendo que a primeira delas é reconhecer o racismo que está presente em cada um de nós. Afinal, se somos frutos de uma sociedade racista, é certo de que haja algum comportamento racista naturalizado em nós. Um dos caminhos é buscar conhecimentos que ofereçam a história que não nos foi contada pela História Oficial do Brasil. A história, aqui enfaticamente sugerida, deve-se ser contada por meio de livros escritos por autores antirracistas, em especial, por autores negros, como alguns dos que foram citados neste estudo.

Outro meio de combater o racismo é se posicionar contra esse mal social, mas foi justamente neste ponto que foram concentrados os obstáculos dos estudantes. O empecilho que recebeu mais destaque na fala deles refere-se à sensação de impotência. Os estudantes relataram que as situações de racismos, como as já comentadas no trabalho, são em ambiente familiar ou com um familiar. Além disso, eles disseram que, mesmo quando têm a oportunidade de se posicionarem, a sensação é a de que sua atitude foi em vão, isto é, não causou nenhum impacto positivo.

Vale lembrar que a mudança de hábito/comportamento não é algo que se conquista de um dia para o outro, demanda construção de conhecimento. É justamente por meio da convicção fundamentada no conhecimento antirracista, da crença de que o respeito à dignidade humana e às diferenças estéticas, culturais, étnicas, religiosas devem prevalecer, que uma pessoa é impulsionada a prosseguir firme na luta contra o racismo. É essa firmeza, aliás, que traz resultados, cada qual a seu tempo, tendo em vista que o respeito é conquistado somente a partir de pequenas mudanças.

Outros obstáculos citados foram o conceito de “lugar de fala”, que é entendido por eles como o medo de tomar o lugar de fala de alguém. Nesse caso, expliquei

essa teoria, mas entendo que ela deva ser compreendida por pessoas negra e brancas, pois, caso contrário, corre-se o risco de entrar em conflito com uma pessoa que apoia a luta antirracista. Nesse sentido, trago à baila novamente a definição da teoria de lugar de fala apresentada por Ribeiro (2018, p. 63):

[...] Seria, principalmente, um debate estrutural. Não se trataria de afirmar experiências individuais, mas de entender o lugar social de certos grupos. [...] Uma mulher negra terá experiências distintas de uma mulher branca, por conta de sua localização social, vai experienciar gênero de uma outra forma. (RIBEIRO, 2017, p. 63)

A teoria do lugar de fala, como sublinha Ribeiro (2018), consiste na exposição de pontos de vistas diferentes sobre o mesmo problema, definição que se destoa daquela apresentada pelo senso comum e, por extensão, por alguns alunos que se mostraram inicialmente receosos, como já foi relatado. No entanto, ao desejar escutar, muito se pode aprender com a dor do outro. É dessa forma que são encontradas possíveis resoluções para problemas de cunho social e outros.

Outro obstáculo apontado pelos estudantes para justificar seu silenciamento e relutância em debater o racismo é o que se conhece atualmente como “cultura do cancelamento”. Mas o que é “cancelamento” ou “cultura do cancelamento”?

O comportamento dos estudantes na oficina de 2019, na qual foram percebidos a relutância e o silenciamento durante a(s) atividade(s) como formas de expressar do medo de serem cancelados, motivou a busca por esclarecimento na compreensão desse fenômeno. Nessa pesquisa, percebeu-se que a questão do “cancelamento” é algo relativamente novo. Esse traço do cancelamento demanda uma explicação mais bem detalhada acerca do fenômeno em questão. Dadas as razões apresentadas, esse assunto será abordado mais adiante nesse texto.

3.5.3.2 Diante dos conteúdos apresentados por meio das atividades desde 2019 e do jogo, vocês consideram que estão prontos para falar sobre racismo, interferir em uma situação de racismo em ambiente acadêmico ou profissional?

A. (estudante branca):

Olha professora eu acho que tudo colabora para uma boa argumentação. Tudo bem que, dependendo da pessoa, uma pessoa,

vamos dizer, muito ignorante, um bom argumento não vai fazer diferença nenhuma. Tem pessoas que não vão querer te ouvir nem nada, só que existem pessoas que só são ignorantes porque elas não sabem. Eu acho que com essas pessoas, por mais que seja difícil, às vezes, você ter paciência de explicar várias vezes, eu acho que um diálogo pode tirar muitas pessoas de um círculo de ignorância né. Óbvio que a gente não vai ter a mesma propriedade que você, para discutir um caso de racismo, obviamente, mas entre a gente que sabe mais ou menos e um ninguém eu acho que o mais ou menos é muito melhor. Porque falar tipo, olha tem isso aqui, tem aquilo ali, sabe! Essa pessoa fez isso, foi, tipo, uma pessoa histórica ou algum fato sobre a cultura, qualquer coisa que traga uma curiosidade sabe! Algum valor para essa cultura, para as pessoas negras e tudo mais. Porque é assim, a maioria das pessoas acham que é tipo sem importância nenhuma toda a cultura né! Se a gente conseguir reverter isso e deixar um pouco de curiosidade do que na verdade ela é, as pessoas vão procurar e às vezes, elas podem mudar de opinião. Então, deixar, pelo menos um pontinho, ou informação diferente das que elas têm, pode ser muito útil, pelo menos ao meu ver, né!

Professora, também acho importante falar, que dependendo do local de trabalho, a gente não é reprimida somente nesse assunto né! Tipo, você não ter vez de falar não só sobre questões raciais, mas sobre nenhuma questão. Muitas vezes seu chefe ou seu superior não é uma pessoa aberta. E aí você fica naquela de não falar porque seu chefe é assim, eu acho que metade das pessoas não falaria. Se você falar que essa empresa é racista ou der a ideia, já era, tchau, rua. E isso acontece! (Veja) o quanto de mulher não fala sobre feminismo, o quanto de pessoas não falam sobre racismo e sobre qualquer questão, sobre estrutura familiar sobre qualquer coisa. E, aí eu acho que entra um outro problema, a hierarquia trabalhista também não é uma coisa boa para os funcionários né? Só para quem é o empregador, e não para o empregado.

Ouvir a estudante A despertou em mim um grande conforto, por saber que o conteúdo desenvolvido foi assimilado. Já a estudante G demonstra em sua resposta ponderação necessária, ao abordar os cuidados relativos à necessidade de intervenção ou não diante de uma situação racista. A opinião da estudante G pode resultar na desconstrução de concepções construídas socialmente.

G. (estudante negra autodeclarada branca):

Então, professora, respondendo primeiro a segunda pergunta, eu acho que, particularmente falando, eu acho que eu nem chegaria a perguntar para minha gerente ou a minha coordenadora, ou alguém que estivesse acima de mim ali. Eu acho que pelo simples fato do que parecer ser, uma sala cheia de pessoas brancas não tendo nenhuma negra. Eu acho que o que eu vejo ali naquela sala já diz tudo sobre uma pergunta que eu poderia fazer né, ao meu superior.

E respondendo a primeira pergunta eu acho que eu conseguiria sim, argumentar sobre, mas puxando para o que a A. disse, eu não teria total propriedade para o assunto né. Eu argumentaria sim, mas assim, de uma forma totalmente respeitosa, porque quando você está argumentando com alguém e vê que aquela conversa não está chegando a lugar nenhum porque a pessoa é totalmente ignorante, é mais fácil deixar a pessoa pensar o que ela quer, porque não vai mudar, além de você se estressar com alguém que não vai. Que vai entrar por um ouvido e sair pelo outro né! Mas eu acho que, realmente, esse conhecimento, eu tenho muito pouco conhecimento sobre o assunto, mas o pouco que eu tenho significa muito mais do que eu simplesmente ver algo e ignorar, sabe?! Eu acho que vale muito mais eu chegar e falar eu acho isso sobre isso, eu penso assim e eu acho que não está certo. Eu acho que conta muito mais isso do que eu simplesmente ignorar.

A seguir, acrescentou-se mais uma resposta que reforça a importância das práticas/atividades antirracistas no ambiente escolar.

P. (estudante branco):

Eu acredito que toda a forma de conhecimento é válida. Então, a partir do momento que a gente tem o mínimo de conhecimento sobre a temática a gente é como uma sementinha para desconstruir o que as pessoas [pensam], para mudar o comportamento da sociedade. Então, eu diria que sim, argumentar em situações como essa, como a A. e a G. disseram, com o mínimo de propriedade sobre o assunto, né. Professora, eu eventualmente evitaria o questionamento né, porque tem muitas pessoas que são muito ignorantes e não sei se eu conseguiria reverter a situação.

O estudante P. demonstra a importância de que o ato de saber o momento de falar e o de se silenciar diante do conflito é o que promove o equilíbrio necessário entre reflexão ou confusão.

H. (estudante branca; não participou das ações de 2019):

Então, respondendo a primeira pergunta sobre argumentar com alguém sobre essa questão, eu acho que sim, eu provavelmente argumentaria sim, eu não só diria, mas iria arranjar algum jeito de pesquisar de mostrar de provar isso para a pessoa que isso é verdade porque eu costumo ser um tanto insistente quanto a alguns assuntos. E eu acho também que tendo a noção que eu tenho, tudo bem que é mínima e eu não tenho tanta propriedade para falar, mas eu tentaria provar o que eu estou falando é verdade e eu também preciso me inteirar um pouco mais do assunto, sabe! Como você me recomendou ler autores, entrar realmente neste mundo, que eu acho muito importante porque a gente ganha mais propriedade ainda para falar, para em tudo. E com relação a segunda pergunta, eu não sei

como eu agiria porque eu nunca tive nenhuma experiência do tipo, assim com um superior, mas eu acredito que sim, que eu me questionaria o porquê de não ter gente diferente aqui (no suposto local de trabalho ou universidade). Será que essa empresa é racista? Será que essa empresa tem algum critério? Porque normalmente, por exemplo no IF quando eu estava fazendo minha inscrição para entrar na escola, eu achei muito interessante o fato de (refletindo) não sei quem escreve, quem faz o esquema de matrícula, enfim da coordenação da parte de quem escreve né, a matrícula (referindo ao formulário de matrícula), de perguntar: Você é descendente de indígena? Você tem uma afro-descendência? (Na verdade, seguindo o padrão IBGE: preto, pardo; branco ou indígena, amarelo). Eu acho muito [importante] visar isso porque o Brasil é feito de diversidade e isso é muito importante, e isso significa inclusão, eu achei muito interessante por parte do Instituto Federal. E se uma empresa tivesse isso, eu acho que seria muito bom porque dá prioridade às pessoas, à minoria. É aquela coisa das ações afirmativas, entende?! Quem sabe se eu for uma empresária e tiver ali numa situação de superior eu montaria um formulário para uma pessoa que vai se candidatar na minha empresa, eu colocaria sim essas prioridades nessas pessoas, assim como um formulário de inscrição porque eu acho muito importante.

Considero muito importante o posicionamento da estudante em buscar mais conhecimento para se fortalecer em fundamentos contra o racismo. O resgate do momento de preenchimento do formulário de matrícula e o questionamento relacionado à autodeclaração demonstrou a importância de tal ato de identificação, visto que, por meio da ficha de inscrição, foi possível promover a reflexão sobre a questão racial.

R. (estudante branca):

Eu acredito eu sim! Tem momentos que meu reflexo é de ficar assustada assim! Mas tem momentos que o meu reflexo é agir, é falar, é brigar mesmo. Brigando mesmo, o que já aconteceu, de brigar, de me revoltar! Mas eu acho que sim! Não posso falar com plena certeza, porque no dia (pode ser) que eu esteja muito quieta ou muito assustada e aí pode ser que eu dê aquela parada assim, fique paralisada do tipo “O que está acontecendo?! Eu ouvi isso mesmo?! O que está acontecendo e por quê? Sabe?! Mas sim, com certeza! É aquele choque né! Está vendo isso! Não, está errado! Não, não pode! Por que você está fazendo isso? É uma pessoa! Acho que sim!

O fato de a estudante R. mencionar ter ficado paralisada e/ou chocada, ao presenciar uma situação racista, demonstra que, por mais que estudemos e nos preparemos para intervir a qualquer momento, ao depararmos com o ocorrido, somos tomados imediatamente pelo impacto de presenciar o absurdo, o criminoso e

o intolerável. Contudo, são momentos como esse que resultam em diferentes atitudes partindo dos não racistas, cujas ações podem ser a de enfrentar o opressor, solidarizar-se com o oprimido (sem encarar o opressor) ou lamentar-se, sem qualquer reação.

J. (estudante branca):

Eu acho que uma reação agressiva ou de falar diretamente com a pessoa que fez essa ação, eu não faria. Mas me distanciaria dessa pessoa e ia para a pessoa que sofreu né, conversaria com ela. Vamos tomar as medidas! Vamos conversar com outras pessoas acima para tomar alguma medida! Eu acho que eu não sou tão corajosa, mas é... eu acho que não faria essa parte de imposição na hora. Mas essa parte eu faria.

A estudante J. constata que há diferentes formas de reagir em uma situação de racismo. Cada qual acontece de acordo com a personalidade de quem é a pessoa antirracista. O importante é agir!

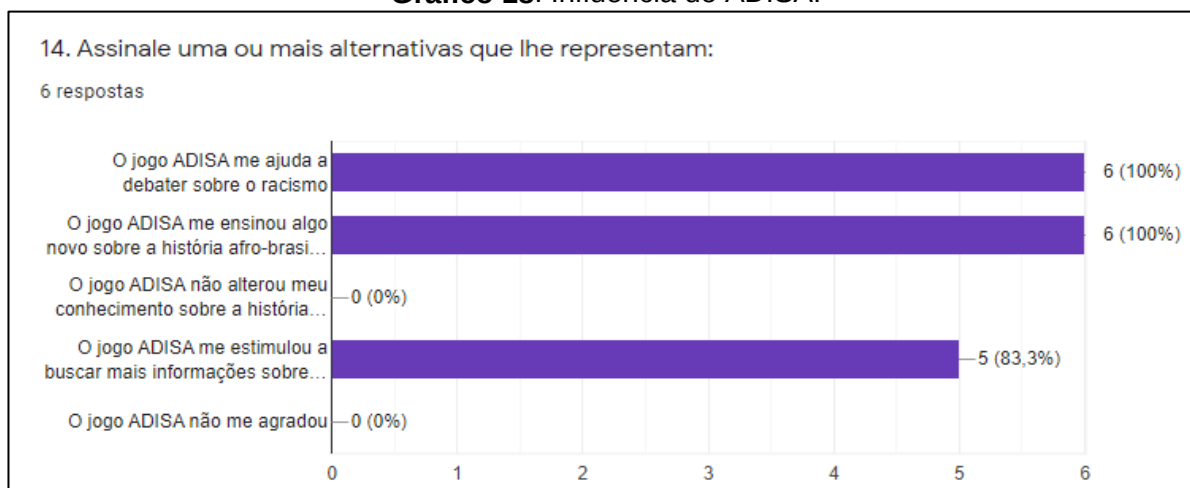
Finalizada, então, essa roda de conversa, os estudantes foram convidados a responder ao Questionário nº 2, como uma forma de comparar as Questionário nº 1, com o intuito de verificar possíveis mudanças nas respostas, após terem tido acesso ao jogo ADISA. Devido às respostas apresentadas no questionário anterior, decidiu-se acrescentar oito questões, de modo a ter um parâmetro das possíveis práticas e intervenções antirracistas que os estudantes possam desenvolver em outros ambientes, ao presenciarem ou serem confrontados com comportamentos e/ou situações racistas.

Ao avaliar o Questionário nº 2, notou-se que não houve nenhuma alteração nas respostas em comparação ao Questionário nº 1, referente as questões 1 a 13.

A questão 14, presente no Questionário nº 1, interrogou conhecimento aprendido ao longo da vida escolar relativo à população negra, isto é, quais imagens que vinham à mente dos participantes. A resposta foi de que 100% lembravam da senzala (dor, sofrimento, prisão). No Questionário nº 2, feito após a aplicação do game ADISA a esses participantes, a questão 14 questionou quais imagens sobre a população negra lhe vinham à mente logo após jogar o ADISA. A resposta foi que 100% apontaram que o jogo em destaque os ajuda a abordar o racismo, além de a plataforma ensinar algo novo sobre a história afro-brasileira, e 83,3% responderam

que o jogo os estimulou a buscar mais informações relacionadas à história do povo negro. As respostas são apresentadas no Gráfico 18.

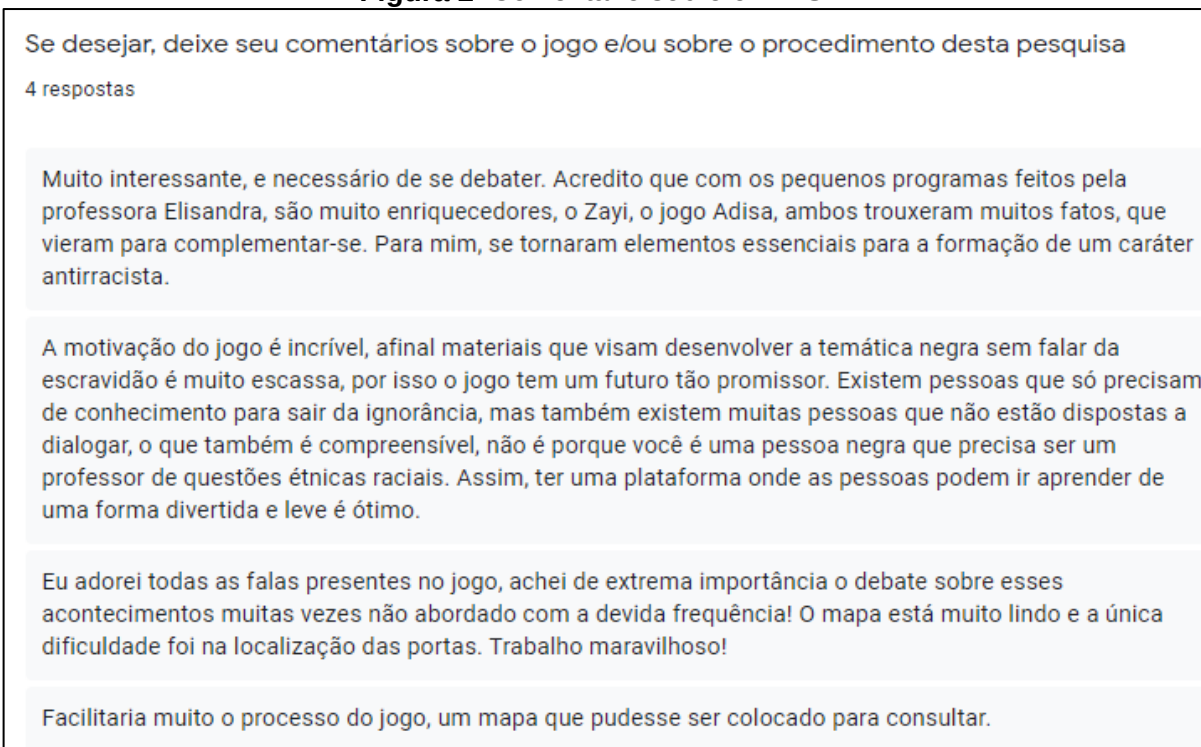
Gráfico 18: Influência do ADISA.



Fonte: A própria autora.

Seguem os comentários de alguns participantes sobre o ADISA:

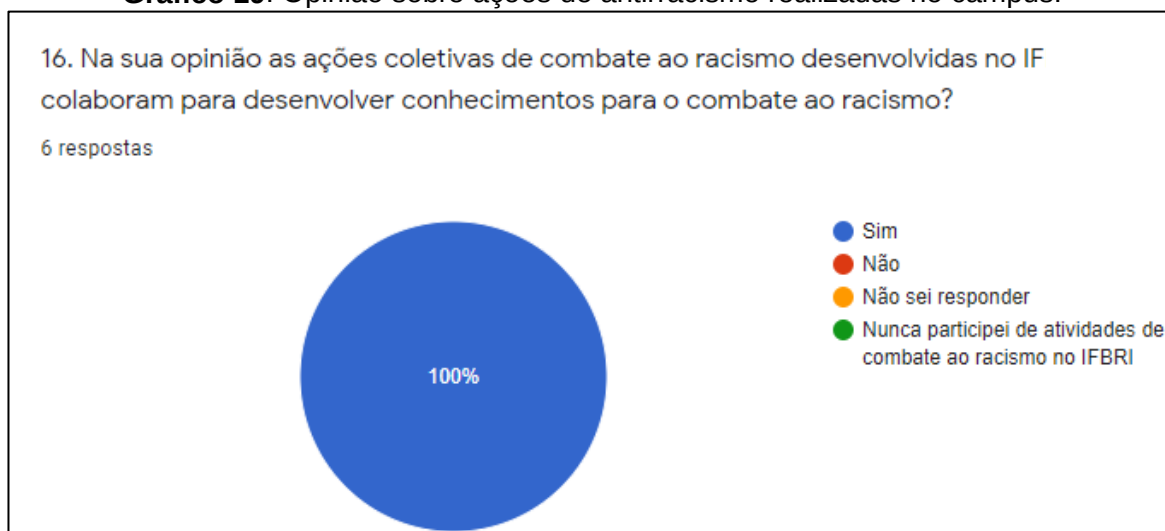
Figura 2: Comentário sobre o ADISA.



Fonte: A própria autora.

As demais respostas refletem os apontamentos feitos pelos participantes na segunda entrevista, como pode ser verificado a seguir.

Gráfico 19: Opinião sobre ações de antirracismo realizadas no câmpus.



Fonte: A própria autora

Gráfico 20: Sobre abordar racismo dentro ou fora do câmpus.



Fonte: A própria autora.

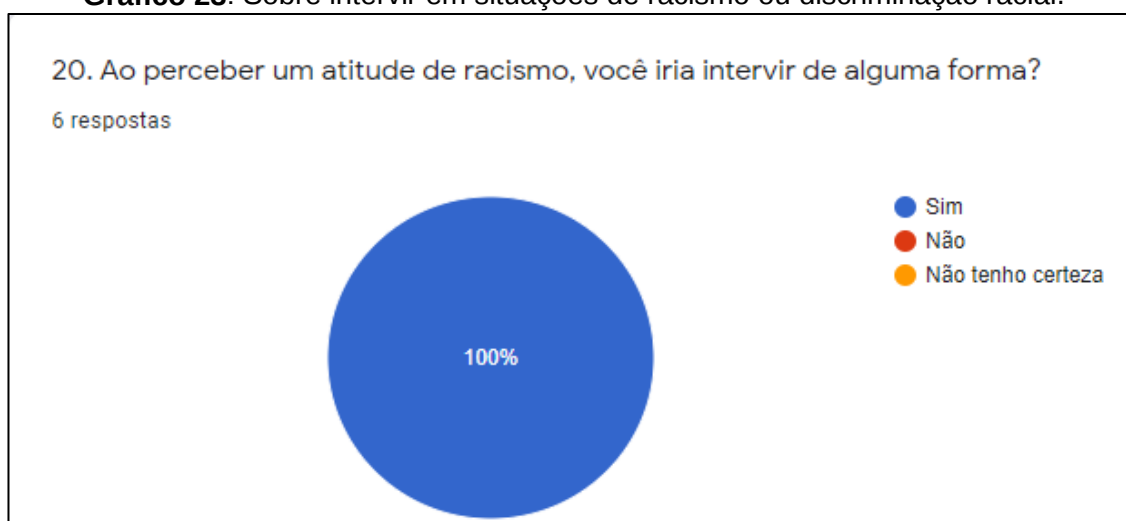
Motivada pelas respostas das entrevistas feitas com os estudantes, os quais relataram o receio em abordar o racismo e a não acolhida ao conhecimento antirracista (principalmente, em relação à repulsa ou à divergência), uma das perguntas procurou questioná-los acerca do silenciamento que tenham ou não sofrido ao abordarem tal assunto.

Gráfico 21: Sobre ter sido silenciado/a ao falar sobre racismo.

Fonte: A própria autora.

Gráfico 22: Questionar a ausência de pessoas negras no ambiente.

Fonte: A própria autora.

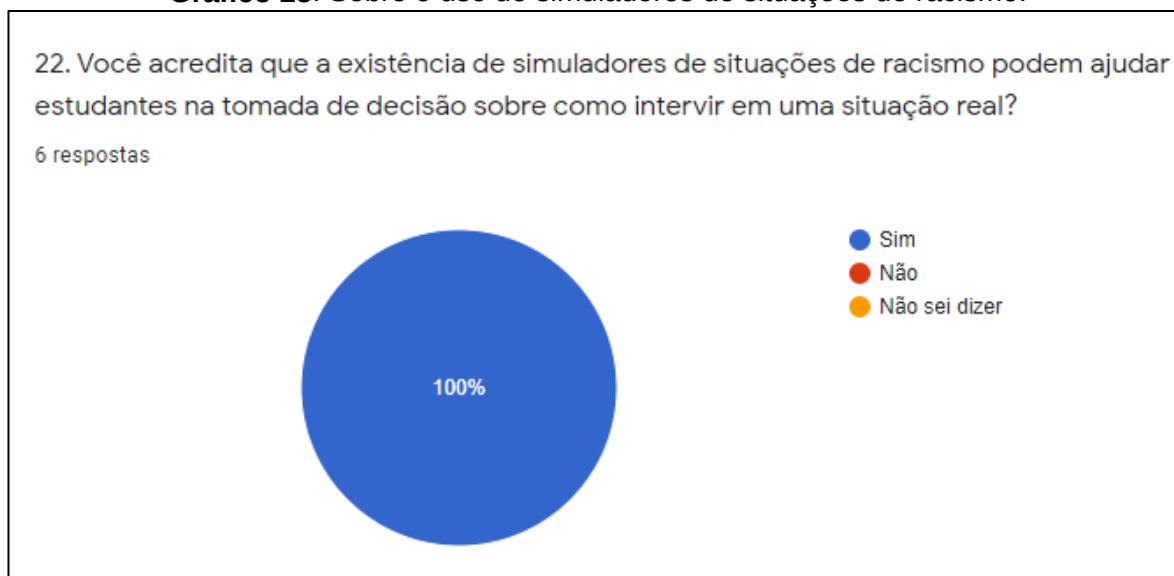
Gráfico 23: Sobre intervir em situações de racismo ou discriminação racial.

Fonte: A própria autora.

Gráfico 24: Sobre lidar com uma situação de racismo.

Fonte: A própria autora.

Diante das falas dos participantes na primeira entrevista, decidiu-se questionar o uso de simuladores de situações de racismo, ou seja, jogos que possam ajudá-los a agir contra o racismo.

Gráfico 25: Sobre o uso de simuladores de situações de racismo.

Fonte: A própria autora.

3.5.4 Cultura do cancelamento: influências na educação antirracista

Considerando os apontamentos dos participantes para justificarem o silenciamento e a recusa em debater o racismo, o conceito “cancelamento” apareceu de forma clara em algumas falas e outras de forma subentendida. Em outras palavras, o cancelamento foi percebido quando alguns estudantes, por considerarem estar tomando o lugar de fala de alguém com legitimidade de causa, mencionaram o receio o receio de serem mal-entendidos e execrados.

É compreensível o receio apresentado por esses participantes, pois são adolescentes cuja vida é totalmente influenciada pelo uso da tecnologia, em especial, pelas mídias sociais. Além disso, é legítimo o medo dos estudantes de serem taxados de forma negativa e, por extensão, de terem sua vida bem como imagem social deterioradas, considerando a faixa etária em que se encontram, na qual ocorrem concomitantemente tanto a constituição da personalidade quanto o desenvolvimento da imagem social deles. Entretanto, quando o assunto envolve a implicação das redes sociais, os estragos e a reação do cancelado são inimagináveis.

Diante disso, houve a necessidade de buscar mais informações a respeito dos temas “cancelamento” ou “cultura do cancelamento” a fim de refletir as possíveis

influências desse fenômeno nas práticas que procuram desenvolver uma educação antirracista.

A cultura do cancelamento, segundo Silva (2021, p. 95), consiste tanto em expor um fato por meio de alguma rede social, o qual é geralmente escolhido por fomentar uma reação negativa nas massas, quanto em rechaçar o indivíduo por esse público. O alvo da enxurrada de críticas é denominado de “cancelado”. O significado de “cancelar” condensa, segundo o autor, os sentidos de como tornar sem efeito, anular, eliminar; suspender e suprimir. Essas acepções permitem concluir que os efeitos do cancelamento podem ser devastadores para quem foi vítima de tal ato.

Sanches (2020) explica que o movimento, conhecido como "cultura do cancelamento", começou há alguns anos como uma forma de chamar a atenção para causas, como justiça social e preservação ambiental. Ele teria sido uma maneira de amplificar a voz de grupos oprimidos e forçar ações políticas de marcas ou figuras públicas. Essa prática, de acordo com a autora, funciona da seguinte forma:

[...] um usuário de mídias sociais, como Twitter e Facebook, presencia um ato que considera errado, registra em vídeo ou foto e posta em sua conta, com o cuidado de marcar a empresa empregadora do denunciado e autoridades públicas ou outros influenciadores digitais que possam amplificar o alcance da mensagem. É comum que, em questão de horas, o post tenha sido replicado milhares de vezes (SANCHES, 2020, n.p.).

Como já explanado, a ideia do cancelamento teve início com a amplificação da voz de grupos oprimidos, na expressão de seus dramas sociais, a fim de gerar uma comoção popular, para que os problemas pudessem ser tratados pelo governo e pela mídia como questões que precisam ser solucionadas. Um desses problemas, por exemplo, é o baixo índice de empregabilidade de pessoas negras no mercado de trabalho brasileiro, de acordo com pesquisa do Instituto Ethos (2016). Como resposta, o Governo Federal sancionou a Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, a qual dispõe sobre a reserva de vagas para candidatos negros nos concursos públicos federais (BRASIL, 2014a).

Conforme mencionamos, o problema da empregabilidade de pessoas negras pelo setor privado é algo grave. Seu resultado mobilizou ainda mais os movimentos

sociais antirracistas, que fizeram uso das mídias digitais para explicar e amplificar suas reivindicações com relação ao alto número de pessoas negras desempregadas.

Pessoas negras, aponta Vasconcelos (2020), têm esbarrado no racismo, ao pleitearem uma vaga de emprego. Como forma de reduzir as desigualdades raciais no ambiente corporativo privado, algumas empresas têm se mobilizado para ampliar, por meio de processo de Trainee, a participação de pessoas negras em seu conjunto de colaboradores, como é apresentado por Ribas (2021), que destaca a abertura de processos seletivos exclusivos para pessoas negras.

Retomando a questão da cultura do cancelamento, percebe-se que ela se perdeu de seu propósito original, o qual visava à amplificação da voz de grupos oprimidos. Considero que o propósito original deste movimento foi transformado, tornando-se uma ferramenta de caça, julgamento e punição, sem chances para justificativas do alvo a ser cancelado. O objetivo consiste na destruição, no ataque, na difamação e no apagamento da pessoa, empresa ou instituição ligada a algum fato socialmente ou humanamente desaprovado.

Sem dúvidas, há posturas inaceitáveis, que devem, sim, ser divulgadas, para que os acusados recebam a devida condenação perante as instâncias judiciais. Mas, nesse tipo de cultura, os que cancelam se sentem como os próprios juízes. O fato é que, no emprego de tal postura, a possibilidade de cometer erros é muito grande, podendo levar as vítimas do cancelamento a perdas irreparáveis.

De acordo com Sanches (2020), uma publicação feita em mídias amplamente acessada pode receber uma cascata de menções, sem que a pessoa sob ataque possa necessariamente se defender de forma ampla.

Sanches (2020) também esclarece que o cancelamento é diferente da trolagem típica de *internet* (brincadeira), a qual ocorre eventualmente por meio de insultos coordenados, sobretudo em disputas de opinião entre usuários das redes. Já o "cancelamento" é um ataque à reputação que ameaça o emprego e os meios de subsistência atuais e futuros do cancelado. Esse fenômeno, aponta a autora, é extremamente frequente nos Estados Unidos, onde são abatidos não só personalidades conhecidas, como também anônimos.

Em estudos sobre a questão, percebeu-se que, nos últimos anos, o termo "cancelado" tem sido muito usado nas mídias virtuais. Sua última consequência é levar a pessoa a ter sua vida negativamente transformada por uma enxurrada

de críticas violentas, devido à uma fala ou a um comportamento, sendo este entendido pelo público como preconceituoso, excludente, ofensivo, ameaçador ou qualquer outro termo dessa linha opressiva.

Em entrevista para Gonzaga e Bezerra (2021), Thiago Soares, professor de Comunicação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), explica que a cultura do cancelamento se popularizou muito diante do quadro de hiperconexão, que, aliás, está em crescimento nos últimos dez anos. Esse aumento é expressivo pelo fato de a sociedade ter acentuado a dinâmica de conexão em suas vidas por meio das redes sociais digitais, dos aplicativos. Em resumo, trata-se de uma lógica de digitalização da vida, das práticas cotidianas, que tornam a vida em rede extremamente vigiada.

Segundo o professor Soares (cf. GONZAGA; BEZERRA, 2021), o que a Internet oferece de liberdade, possibilidades e de inteligência coletiva também traz uma dinâmica de extrema vigilância em relação aos nossos atos. Em outras palavras, que tem sido chamando de “cancelamento” é, na verdade, processo intenso de julgamento da vida do outro, fazendo com que outras pessoas se mobilizem em prol, porém, da crítica, porque o cancelamento envolve uma certa mobilização. Como a sociedade está vivendo em rede, seus membros rapidamente se articulam entre si para cancelar o outro que é julgado por ter uma postura errada.

Entende-se, então, o medo mencionado pelos estudantes, pois o risco de ser punido publicamente, segundo Gonzaga e Bezerra (2021), tem mexido com a vida de famosos bem como de pessoas comuns na Internet.

Almeida (2020) considera que a “cultura do cancelamento” ou “*outrage culture*” é totalmente incompatível com três matrizes ético-políticas: as tradições afro-brasileiras, as cosmovisões indígenas e a filosofia crítica. Essas matrizes, na visão do autor, são essenciais para as ações de antirracismo que buscam superar esse terrível momento.

Afinal, o humano é um ser tanto social, como político e, assim sendo, é dotado de características que demandam conviver com divergências de opiniões, mudanças comportamentais, que levam ao desenvolvimento individual e social, mediante a reflexão e o respeito mútuo. Por essa razão, Almeida (2020) reitera que a política é o lugar do conflito, da agonia, da contradição, da luta, do enfrentamento, da crítica e da pedagogia ao pensar na humanidade. Desse modo, o autor classifica

a cultura do cancelamento com antipolítica por excelência, pois representa a recusa da educação e, mais ainda, do confronto, tendo como único objetivo negar a existência do outro. O autor conclui que cancelamento é o triunfo da irresponsabilidade.

Outro fator que favorece o cancelamento é o anonimato das redes sociais, o qual, para Silva (2021, p. 96), tem facilitado a amplitude desse fenômeno. A questão do anonimato oferece o poder e encorajar o usuário a se sentir numa posição da qual é capaz de falar/fazer, em forma de publicação, aquilo que bem entender.

As redes ou mídias sociais, acrescenta Silva (2021), é um mundo em construção, porém, é muito mais complexo, porque está sendo nivelado por baixo. Este nivelamento pode ser entendido como uma espécie de movimentação que não passa pelo crivo de valores, mas, sim, pelas perseguições e outros tipos de sentimentos individualistas. Essas perseguições são tão agravantes que podem resultar na prática identificada de “linchamento virtual”, além de serem refletidas em ameaças e xingamentos. Tal prática, no entendimento da cultura do cancelamento, deixa de ser um ato de exclusão virtual e passa ser uma agressão virtual. Seu crescimento deve-se ao poder imensurável que o anonimato dá aos usuários, como já dito por Silva (2021, p. 96).

Conhecendo-se, então, a “cultura do cancelamento” e seus impactos no âmbito social e pessoal do indivíduo e do coletivo, não se pode ignorar o retrocesso que esse mal pode causar as práticas antirracistas desenvolvidas na educação.

Como dito anteriormente, o racismo é um problema social de causa estrutural que há séculos traz tormenta ao povo negro brasileiro. Diante das conquistas em prol a essa causa antirracista, a sanção da Lei nº 10.639/ 2003 representa um divisor de águas para os movimentos de combate ao racismo. Calcula-se menos de 20 anos da sanção dessa lei, a qual ainda não foi de fato implementada nas instituições educacionais. O argumento que alega a ausência dessa implementação ancora-se na falta de conhecimento acerca da temática, o que já não se sustenta nos dias de hoje. É fato, portanto, a necessidade de expansão de pesquisa nessa área, em especial, as de produções de autoria negra, mas há, no mercado, material e profissionais que podem suprir a falta de conhecimento alegada por algumas instituições.

Para além das questões supracitadas, que evidenciam os empecilhos no avanço de uma educação que combate efetivamente o racismo, acrescenta-se a

demasiada presença da “cultura do cancelamento” no ambiente escolar. Este fenômeno pode retardar o desenvolvimento da consciência antirracista do indivíduo, visto que ele se cala, o que nomeamos anteriormente de silenciamento, para evitar ser “cancelado”. Dados os fatores que potencializam os desafios de se combater o racismo, é necessário promover o estímulo aos processos de fala e escuta no ambiente educacional. O racismo nesta sociedade é uma ferida que causa dor, sobretudo na população oprimida, a negra.

Sabe-se que a dor, quando não revelada, não pode ser curada. Daí vem a questão como curar esse mal social, se o medo de ser cancelado tem influência na decisão do indivíduo em falar sobre essa questão ou não?

Como teorizado anteriormente, um fator que já dificulta os avanços da luta antirracista é a influência negativa da branquitude nesta sociedade, cujos efeitos impactam na produção de conhecimentos científicos antirracistas e de autoria negra. Soma-se, a este primeiro, o fator da ausência de conhecimento do histórico positivo tanto da ancestralidade quanto cultura africana que impede o desenvolvimento construção da identidade étnica da população negra. Receia-se, portanto, que ambos os fatores podem conjuntamente influenciar e possibilitar a sedimentação da “cultura do cancelamento” no ambiente escolar, tendo em vista, nesta pesquisa, o medo dos estudantes em serem “cancelados”, o que foi apresentado como justificativa para o fato de não exporem suas ideias, relatos e opiniões sobre o racismo, comportamentos que ganharam notoriedade na observação.

Almeida (2020) define a “cultura do cancelamento” como o antipedagógico, ou seja, um meio de castrar, de impedir a construção de indivíduos socialmente inseridos, etnicamente inclusivos, pessoas capazes de pensar e expressar-se criticamente. Em concordância com o teórico, depreende-se que tal fenômeno social indica um retrocesso, em especial para as lutas sociais dos grupos marginalizados e das minorias politicamente representadas. Deve-se ressaltar, neste aspecto, que o povo negro sempre foi calado, seja literalmente pelas mordidas no período da escravidão, seja pela exclusão social. Essa última, alimentada pela ideia de superioridade branca, que negligencia conhecimentos positivos sobre a historicidade do povo negro, engendra o silenciamento da educação.

Enfim, por períodos seculares, a maior parte da população negra não foi ensinada sobre racismo; apenas vivenciava a exclusão, a humilhação e a depreciação de sua cultura, sua história, sua estética e seu estilo de vida. Quando

os movimentos sociais, enfrentando o sistema, começam a gritar e ensinar sobre racismo, eles são classificados como baderneiros. Isso faz com que boa parte da população negra se afaste dessas movimentações. Após certo tempo, ao aprender sobre o racismo e todo processo de exclusão, propositalmente construído, o povo negro começa a gritar pelos seus direitos, mas logo são classificados como vitimistas, numa tentativa de enfraquecimento.

Esclarece-se que o fato de criticar a “cultura do cancelamento” não significa tolerar o uso das mídias para a prática de crimes como misoginia, fascismo, pedofilia, xenofobia, dentre outros. Esses atos, assim como o racismo, devem ser condenados.

Compreende-se, porém, que ao julgar imediatamente um fato sem clareza, tomado como base a percepção de outrem, sem uma prévia análise, sem uma escuta, isso pode se tornar uma atitude preocupante para uma sociedade que preza pela liberdade de expressão, na qual o contraditório é bem-vindo. O debate de opiniões opostas suscita a reflexão, a aquisição de um novo conhecimento e um novo ponto de vista para uma situação.

Como já apresentado, a “cultura do cancelamento” promove o medo de ser excluído socialmente, impede o diálogo, o aprendizado, o desenvolvimento psicossocial e cultural do indivíduo. Portanto, é algo que deve ser discutido em ambientes sociais, sobretudo no escolar, para que os estudantes entendam os danos de tal prática e evitem seu uso.

Como uma forma de prevenir tais comportamentos, pretende-se, nas próximas ações de combate ao racismo, abordar também a “cultura do cancelamento”. A finalidade desse enfoque será proporcionar aos alunos a compreensão de que, em um ambiente de ensino e aprendizagem, todos têm direito a expor suas ideias, suas dúvidas, seus anseios e suas dores, sem se sentirem intimidados por futuros ataques.

Diante do exposto, ressalto que foram encontrados muitos trabalhos acadêmicos que se dedicam à questão do cancelamento, mas nenhum que abordasse as consequências desse fenômeno na educação. Sendo assim, considera-se que o diferencial desta dissertação de mestrado é o estudo do impacto da “cultura do cancelamento” em ambientes escolares.

Entende-se que essa iniciativa pode servir de incentivo e impulso ao desenvolvimento de ações educativas e afirmativas de combate ao racismo, as

quais, por meio do conhecimento sobre a história e a cultura africana e afro-brasileira, encorajam a participação efetiva dos alunos, sem medo ou vergonha de exprimir suas ideias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao apresentar a realização da pesquisa em um ambiente de ensino técnico, busca-se mostrar caminhos para a construção de uma educação profissional etnicamente inclusiva. Destaca-se o papel social do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (IFSP), em especial, do câmpus onde a pesquisa foi realizada, na promoção de saberes que colaboram não somente com a formação profissional do seu educando, mas também com sua emancipação econômica, sua inclusão social e sua construção étnica.

Para tanto, o presente estudo trouxe importantes reflexões sobre caminhos para o desenvolvimento de uma educação antirracista, tomando como base relatos das ações realizadas, no ambiente da pesquisa, no ano de 2019, para o enfrentamento ao racismo, como forma de também cumprir com as demandas da Lei nº 10.639, de 2003, e da Lei nº 11.645, de 2008. Essas leis obrigam que a educação combata o racismo por meio do desenvolvimento de conhecimentos positivos sobre as histórias e as culturas africana, afro-brasileira e indígena, de modo que a população brasileira possa conhecer as contribuições desses povos para o desenvolvimento do Brasil.

Argumenta-se que a ausência de representatividade positiva nos espaços de poder (mídia, postos de liderança etc.) e na educação traz consequências significativas para a construção identitária e sociocultural da pessoa negra, independentemente da idade. Contudo, para além aplicação das leis mencionadas no ambiente escolar, afirma-se que uma pessoa pode construir sua negritude a partir de outros lugares, como na família, nos terreiros, no samba e no movimento negro; portanto, é fundamental ressaltar a importância desses espaços no desenvolvimento da autoafirmação étnica do indivíduo.

Diante dos estudos apresentados e debatidos nesta pesquisa, percebeu-se a importância de situar a raça branca na história da escravidão, não apenas apresentando-a em seus palácios, casarões ou fazendas, mas como um grupo que usou de várias práticas desumanizantes em prol do enriquecimento econômico, que ainda mantém gerações. Logo, ao caracterizar a raça branca como opressora, comprovando que nesse grupo social residem características como a perversidade, a brutalidade, a frieza, o egoísmo, enfim, a efetiva selvageria, busca-se destituí-lo do

pedestal no qual se colocou, ou seja, no posto de abençoado, de escolhido por Deus e constituído de bondade, pureza, senso de justiça, superioridade intelectual, boa índole e moral inquestionável.

A cada vez que essas verdades são expostas, há, por parte das pessoas brancas, um choque de realidade. Considero esse choque fundamental para uma tomada de decisão, afinal não basta reconhecer a construção racista desta sociedade, não basta reconhecer seus privilégios como pessoa branca e não basta dizer que é contra o racismo, pois, para que haja mudança, faz-se necessária uma modificação de conduta, uma prática antirracista.

Entendeu-se que, quanto maior é o acesso à história não contada sobre a população negra africana e afro-brasileira, maior é o conflito causado em cada pessoa, seja ela branca ou negra. Por um lado, a branca se vê despida de todas as características a ela atribuída, que a fazem se sentir superior, modelo socialmente estabelecido. Por outro lado, a pessoa negra se vê como enganada, formando-se e formando os seus por meio da rejeição de suas características e de sua ancestralidade, em uma constante busca por adequação ao modelo social aceito. Considerando minha área de atuação, a Gestão, o conflito é algo positivo, pois é ele que motiva uma tomada de decisão: assumir-se racista ou buscar construir novas percepções acerca da população negra.

Considero de grande importância abordar o conceito de branquitude e as consequências desse fenômeno, por exemplo, na ideia de extinção do povo negro, como aponta Schwarcz (1993), e no ato de recusa à historicidade positiva da população negra no âmbito educativo, visto que a sociedade brasileira foi constituída desejando ser branca, como argumenta Silva (2007).

Ressalta-se os problemas em torno da construção da identidade étnica da pessoa negra, como mostra Munanga (2020a), e o fato de nossa nação ser estruturada no racismo, conforme explica Almeida (2018), o que se concretiza na marginalização do povo negro nos espaços sociais, políticos e econômicos, tendo em vista, por exemplo, o baixo índice de empregabilidade de negros, segundo pesquisa do Instituto Ethos (2016).

A branquitude também influencia os espaços acadêmicos, em razão da pouca participação de pessoas negras na construção do conhecimento acadêmico-científico, por exemplo, nos papéis de orientadores ou pesquisadores, além de falta

de menção a trabalhos de negros como referenciais teóricos, como nos apresenta Cardoso (2020).

No tocante à educação, conclui-se que mudanças no currículo são urgentes. A construção de um currículo que inclua as culturas negra e indígena e suas epistemologias é uma obrigação e, ao mesmo tempo, um direito de todos, para acessarem esses saberes. É por meio do currículo, ferramenta de poder na educação, que são decididos os conhecimentos a serem desenvolvidos nesta sociedade. Segundo Munanga (2020, p. 19), todos os movimentos sociais, inclusive os negros, lutam pela justiça social e pela redistribuição equitativa do produto coletivo. Diante dessa constatação, entende-se que a educação ofertada pelo Estado, ou seja, a da escola, tem como dever prover conhecimentos que correspondam à diversidade étnica e cultural deste país. Nesse sentido, segundo Munanga (2020, p. 12), a identidade cultural perfeita deveria corresponder à presença simultânea dos fatores histórico, linguístico e psicológico. Para tanto, é necessário um currículo mais abrangente no sentido étnico-racial.

Sobre a questão acima apontada, Gomes (2012, p. 98) afirma que, quanto mais se amplia o direito à educação, quanto mais se universaliza a educação básica e se democratiza o acesso ao ensino superior, mais entram para o espaço escolar sujeitos antes invisibilizados ou desconsiderados como sujeitos de conhecimento. São eles que promovem o conflito e obrigam a educação a tomar uma postura, ou seja, a continuar a ser uma ferramenta para a perpetuação do racismo ou a buscar mudanças para se desenvolver como antirracista.

Assim, fica posto o conflito, fruto das novas demandas. Afinal, como promover uma educação emancipadora e universal tendo um currículo eurocêntrico, que desconsidera os saberes dos demais povos que compõem nossa nação? Onde estão os saberes indígenas e afro-brasileiros? Sabe-se que tal ausência tem justificado a marginalização desses povos e contribuído para os conflitos sociais permanentes, na busca pelo direito de existir. As diferentes mídias, em especial, as alternativas, têm se mostrado um caminho expressivo para suprir a falta de um currículo inclusivo. Embora não substituam o sistema escolar, e nem é essa a intenção, elas colaboram para que a população negra expresse suas ideias, apresente os conhecimentos afrocentrados e contribua com ações que estimulem o pensamento crítico e libertador em pessoas negras e não negras.

Sem dúvidas, a internet está sendo usada pelos grupos invisibilizados. Como aponta Gomes (2012, p. 100), essa ferramenta tem colaborado para a divulgação de conhecimentos afrocentrados, produzidos por esse movimento contra-hegemônico, influenciando as escolas, as universidades etc.

Ao refletir a respeito da construção de conhecimento científico e escolar, verificou-se a grande influência da branquitude e suas consequências na academia científica. Buscou-se, portanto, promover a reflexão para aqueles que, sendo negros – assim como essa pesquisadora – ou não-negros, possam considerar a importância desse fenômeno em suas intervenções, visto que sua influência é ampla na sociedade brasileira. Ora, como construir uma sociedade antirracista sem prover conhecimentos pautados nos saberes e nas perceptivas afro-brasileiras e africanas? Como uma universidade pode buscar desenvolver uma postura antirracista sem escutar pessoas negras? Sem acolher pesquisadores negros? Sem ler e ou exigir a leitura de autores negros como seus referenciais teóricos? Sem se dispor a mudar suas práticas? Afinal, ser antirracista é entender seu papel social na história da escravidão, seja como herdeiro de quem foi escravizado, seja como herdeiro de quem escravizou.

Em resumo, no que se refere à postura da academia científica e à produção de conhecimentos afrocentrados, esse estudo compreende que, na busca por uma postura antirracista, o/a cientista ou a/o orientador/a deve se orientar pelo senso de justiça e não de bondade ao refletir sobre ações de combate ao racismo. Compreendeu-se, assim, que, para conseguir desenvolver uma postura antirracista, a academia deve, primeiramente, reconhecer-se como racista.

Considera-se que este estudo conseguiu não somente apresentar conhecimentos sobre a influência do racismo em diferentes âmbitos da vida da pessoa negra, mas também sua influência no desenvolvimento social deste país. Tendo como objetivo conhecer os fatores que motivavam o silenciamento e a relutância de estudantes adolescentes ao falarem sobre racismo em ações de combate realizadas no espaço escolar, descobriu-se, por meio deste trabalho que um desses fatores é a cultura do cancelamento. Acredita-se que tal descoberta possa colaborar com o aprimoramento do trabalho docente na prática antirracista.

Ao longo da coleta de dados, tornou-se possível conhecer mais sobre as nuances do racismo, a respeito do grau de conhecimento dos estudantes e relação a

essa temática, mas, acima de tudo, seus medos, suas experiências e suas expectativas em como lidar com o racismo. Nas rodas de conversa, eles expuseram as angústias vividas em momentos em que presenciaram atos de racismo e/ou de discriminação racial. Dentre todos os momentos relatados, percebeu-se que, quando os atos ocorriam no âmbito familiar, os sentimentos de frustração, de impotência e de tristeza se tornavam ainda maiores. Sendo assim, podemos nos questionar: por qual razão o que eles aprendem na escola não consegue ajudá-los a mudar a mentalidade racistas de seus familiares?

Quanto ao jogo digital ADISA, produto educacional fruto desta pesquisa e instrumento fundamental para a promoção do conhecimento afrocentrado, considerando a reação positiva dos participantes, pode-se afirmar que ele atingiu o seu objetivo, possibilitando o desenvolvimento de conhecimentos positivos sobre a história da população negra. O dinamismo do jogo se mostrou, ao mesmo tempo, interessante e benéfico aos estudantes, visto que facilitou e promoveu o desejo de diálogo sobre o racismo. Isso demonstra a importância de ferramentas como essa para proporcionar uma educação antirracista mais dinâmica.

Como resultado da pesquisa, encontrou-se o fenômeno social da “cultura do cancelamento” como sendo um dos responsáveis pelo silenciamento e pelo constrangimento dos estudantes ao abordarem a temática do racismo. Ao investigar tal fenômeno, descobriu-se seu caráter apolítico, que não permite o diálogo, tendo como base a acusação, somente. Diante desse fato, considera-se fundamental a descoberta dessa pesquisa, visto que esse é um assunto ainda pouco abordado na área educacional. No entanto, pelo conteúdo levantado, entende-se como urgente o aprofundamento dos estudos sobre o fenômeno social intitulado de “cultura do cancelamento”, bem como o levantamento de suas possíveis consequências na educação e no desenvolvimento intelectual e social do educando.

Ao refletir sobre esse fenômeno do cancelamento, entendo que ele pode ser considerado como uma forma ou ferramenta de perpetuação do racismo. Afinal, ao causar temor e promover o silenciamento em momentos de discussão e ações antirracistas, é controlador, ou seja, é uma ferramenta intangível de opressão. Esclareço esse pensamento ao retomar as práticas sociais do passado, as quais procuravam não enfrentar o racismo porque, embora o tratamento dirigido a uma pessoa negra se diferísse ao dirigido a uma pessoa branca, tal conceito não era

amplamente conhecido; assim, o silenciamento sobre o assunto reinava. Além disso, de modo a evitar qualquer abordagem sobre a temática, criou-se a ideia, amplamente divulgada, de que quanto mais se falava sobre o racismo, mais ele acontecia. Consequentemente, o silenciamento era, mais uma vez, o resultado de qualquer violência racial sofrida por uma pessoa negra e/ou presenciada por uma pessoa branca.

Portanto, entende-se que os estudos necessitem investigar a influência da cultura do cancelamento na educação, pois o racismo tem várias formas e se faz presente na sociedade brasileira que, mesmo sendo multiétnica, insiste em seu propósito de embranquecimento, o que justifica a não inclusão social da população negra.

Assim como muitos dos meus antepassados lutaram e resistiram para conseguir as mudanças que hoje eu e os demais afro-brasileiros usufruem, é necessário permanecermos firmes no propósito de sermos vistos e compreendidos como seres sociais e sujeitos de direitos, não somente de deveres. Portanto, que se fale mais e mais sobre o racismo, pois quanto mais se fala, mais se compreende, e é a partir de sua compreensão que se pode criar caminhos e agregar mais parceiros a essa luta secular. Lembrando que, para ser antirracista, não é necessário ser uma pessoa negra, ou ter um relacionamento com uma. Para ser antirracista, é preciso ser uma pessoa humanizada, capaz de enxergar as injustiças e de se levantar, cada qual à sua maneira, contra elas.

Para além da descoberta da influência do fenômeno da “cultura do cancelamento” nos comportamentos dos participantes em atividades educativas antirracistas, o processo de coleta de dados, realizado por meio de entrevistas com os participantes – estudantes que, em sua maioria, estiveram presentes em todas as ações desenvolvidas em 2019 no IFSP a respeito dessa temática – trouxe, para essa pesquisadora, uma nova perspectiva para o planejamento e a realização de próximas ações.

Por fim, espera-se que a leitura deste trabalho possa também influenciar colegas negros e não-negros que estão nessa luta para a construção de uma educação antirracista e de uma sociedade mais etnicamente inclusiva, pois onde há poder, há resistência.

REFERÊNCIAS

- ABC DO JOGO. **Amarelinha africana Teca Teca**: original e variações. Youtube, 25 jun. 2018. 1 vídeo (3 min 23 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=fl3xcXp0pJU>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- ALMEIDA, F. Lei de Terras. *In*: **Memória da Administração Pública Brasileira**, Arquivo Nacional, Rio de Janeiro, 7 ago. 2019. Disponível em: <http://mapa.an.gov.br/index.php/menu-de-categorias-2/279-lei-de-terras>. Acesso em: 15 dez. 2021.
- ALMEIDA, P. N. de. **Educação lúdica**: teorias e práticas. São Paulo: Edições Loyola, 2013.
- ALMEIDA, S. L. de. **O que é racismo estrutural**. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALMEIDA, S. L. de. A cultura do “cancelamento” é a antipolítica por excelência. *In*: **Disparada**, [s.l.], 21 fev. 2020. Disponível em: <https://disparada.com.br/cancelamento-antipolitica/>. Acesso em: 05 jan. 2022.
- ALVES, F. **Gamification**: como criar experiências de aprendizagem engajadoras. Um guia completo: do conceito à prática. 2a. ed. São Paulo: DVS Editora, 2015.
- AMARAL, R. **RPG na escola**: aventuras pedagógicas. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2013.
- ANDRADE, L. C. Valerie Thomas: os espelhos, a ilusão e o 3D. *In*: **Primeiros Negros**, [s.l.], out. 2021. Disponível em: <https://primeirosnegros.com/valerie-thomas-os-espelhos-a-ilusao-e-o-3d/?nowprocket=1>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- ANDRADE, R. O. Ensino de ofício. **Revista Pesquisa FAPESP**, São Paulo, n. 286, p. 86-89, dez. 2019. Disponível em: https://revistapesquisa.fapesp.br/wp-content/uploads/2019/12/086-089_Memoria_286.pdf. Acesso em: 12 dez. 2021.
- BAÇAN, L. P. **Nomes africanos**. São Paulo: A casa do mago das letras, 2010.
- BANDEIRA, J. **Gritaram-me negra (Poema cantado de Victória Santa Cruz) Legendado em pt-br**. Youtube, 5 fev. 2016. 1 vídeo (3 min 21 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=g52jzCTUKXA>. Acesso em: 20 dez. 2021.
- BOLSANELLO, M. A. Darwinismo social, eugenia e racismo “científico”: sua repercussão na sociedade e na educação brasileira. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 12, p. 153-165, dez. 1996. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.166>. Acesso em: 19 mar. 2021.
- BORSETTO, E. A.; ARAGÃO, I. R. Reflexões acerca da boneca Abayomi enquanto objeto de resistência, identidade e educação. *In*: SEMINÁRIO NACIONAL DE SOCIOLOGIA DA UFS, 3., 2020, São Cristóvão, SE. **Anais...** São Cristóvão, SE:

PPGS/UFS, 2020. Disponível em: <https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/13865>. Acesso em 31 jul. 2021.

BOUZADA, M. A. Em 1881, o Dragão do Mar impediu o tráfico de escravos. *In: Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, 15 abr. 2020. Disponível em: <https://www.bn.gov.br/acontece/noticias/2020/04/1881-dragao-mar-impediu-trafico-escravos>. Acesso em: 1 ago. 2021.

BRASIL. **Decreto de 23 de março de 1809**. Dá providência a bem do serviço da Casa denominada Collegio das Fábricas estabelecido nesta cidade. Rio de Janeiro, 1809. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVil_03/Atos/dim/1809/DIM-23-3-1809-1.html. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. **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. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm. Acesso em: 15 mar. 2020.

BRASIL. **Lei nº 12.990, de 09 julho de 2014**. Reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União. Brasília, 2014. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12990.htm. Acesso em: 30 dez. 2021.

BRASIL. Biblioteca da Presidência da República. **Nilo Peçanha**: Biografia. Brasília: Biblioteca da Presidência da República, [20--a]. Disponível em: <http://www.biblioteca.presidencia.gov.br/presidencia/ex-presidentes/nilo-pecanha/biografia>. Acesso em: 12 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/diretrizes

_curriculares_nacionais_para_a_educacao_das_relacoes_etnico_raciais_e_para_o_ensino_de_historia_e_cultura_afro_brasileira_e_africana.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**: Documento Base. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 2 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CEB/CNE nº 2, de 30 de janeiro de 2012**. Define as Diretrizes Nacionais para o Ensino Médio. Brasília: MEC, 2012b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9864-rceb002-12&category_slug=janeiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 6, de 20 de setembro de 2012**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional Técnica de Nível Médio. Brasília: MEC, 2012c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11663-rceb006-12-pdf&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: http://www.crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/publi/mec/diretrizes_curriculares_etnicoraciais_mec_2013. Acesso em: 25 abr. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional de Cursos Técnicos**. 3a. ed. Brasília: MEC/SETEC, 2014b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=77451-cnct-3a-edicao-pdf-1&category_slug=novembro-2017-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 22 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Tecnologias digitais da informação e comunicação no contexto escolar: possibilidades. *In*: **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/implementacao/praticas/caderno-de-praticas/aprofundamentos/193-tecnologias-digitais-da-informacao-e-comunicacao-no-contexto-escolar-possibilidades?highlight=WyJocSJd>. Acesso em: 27 dez 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de resultados do Saeb 2019: volume 1**: 5º e 9º anos do ensino fundamental e séries finais do ensino médio. Brasília: MEC, 2022. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/2019/resultados/relatorio_de_resultados_do_saeb_2019_volume_1.pdf. Acesso em: 15 dez. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Brasília: MEC, [20--b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em 21 dez. 2021.

CANDAU, V. M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, abr. 2008. Disponível em: <http://ref.scielo.org/ym65bf>. Acesso em: 9 abr 2021.

CARDOSO, L. **O branco ante a rebeldia do desejo**: um estudo sobre o pesquisador branco que possui o negro como objeto científico tradicional. Curitiba: Appris. 2020. (Coleção A branquitude acadêmica; volume 2).

CARONE, I. BENTO, M. P. A. **Psicologia social do racismo**: estudos sobre branquitude e branqueamento do Brasil. 6 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

CARVALHO, A. A heroína esquecida da independência da Bahia. In: SALVADOR. Câmara Municipal de Salvador. **Intranet da Câmara**, Salvador, [20--]. Disponível em: <https://www.cms.ba.gov.br/intranet/artigo/6>. Acesso em: 18 maio 2021.

CAVALLEIRO, E. S. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 6 ed. São Paulo: Contexto, 2020.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre colonialismo**. Tradução de Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

CONCEIÇÃO, C. C. dos S. da. População negra e Educação (profissional) do século XX. **Cadernos Imbondeiro**, João Pessoa, v. 6, n. 2, p. 42-52, 2019. Disponível: <https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/ci/issue/view/2402/341>. Acesso: 12 dez. 2012.

CRUZ, M. Uma abordagem sobre a educação dos negros. In: ROMÃO, J. (org.); BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (org.). **História da Educação dos Negros e outras histórias**. Brasília: MEC, 2005. (Coleção Educação para Todos) Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/historia_educacao_negro.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

DECCA. E. **1930: o silêncio dos vencidos**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

ELIAS, N.; SCOTSON, J. **Os estabelecidos e os outsiders**: sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.

ETHOS. Instituto Ethos. **Perfil social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil e suas ações afirmativas**. São Paulo: ETHOS, 2016. Disponível em: <https://www.ethos.org.br/cedoc/perfil-social-racial-e-de-genero-das-500-maiores-empresas-do-brasil-e-suas-acoes-afirmativas/>. Acesso em: 20 out 2020.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **João Cândido e a Revolta da Chibata**. Brasília: FCP, 23 nov. 2012. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?p=24839>. Acesso em: 1 de jun. 2021.

FCP. Fundação Cultural Palmares. **Luisa Mahin**. Brasília: FCP, [20--]. Disponível em: http://www.palmares.gov.br/?page_id=26864. Acesso em: 1 ago. 2021.

FERNANDES, F. **O negro no mundo dos brancos**. 2a. ed. (rev.). São Paulo: Global, 2007.

FERNANDES, F. **Significado do protesto negro**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2017.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. 12a. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FRIGOTTO, G.; CIVIATTA, M. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? *In*: FRIGOTTO, G.; CIVIATTA, M. (orgs.). **A formação do cidadão produtivo**: a cultura do mercado no ensino médio técnico. Brasília: MEC, 2006. p. 55-70. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_da_educacao_profissional_tecnologica/a_formacao_do_cidadao_produtivo_a_cultura_de_mercado_no_ensino_medio.pdf. Acesso em: 14 dez. 2021.

GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5a. ed. rev., 2a. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea).

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOFFMAN, E. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4 ed. Rio de Janeiro: LTC, 2019.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre, v. 27, n.1, p. 109-121, jan./abr. 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19971/11602>. Acesso em: 11 maio 2020.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/formacao_acao/relacoes_etnic_o_raciais_educacao_descolonizacao_curriculos.pdf. Acesso em: 20 mai. 2020.

GOMES, N. L.; JESUS, R. E. de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/QFdPzntn6nBHWpXbmd4YNQf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GONZAGA, V.; BEZERRA, L. Cultura do cancelamento: para pesquisador, precisamos lidar com as falhas das pessoas. *In: Brasil de Fato*, Recife, 17 fev. 2021. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/02/17/cultura-do-cancelamento-para-pesquisador-precisamos-lidar-com-as-falhas-das-pessoas>. Acesso em: 05 jan. 2021.

HALL, S.; WOODWARD, K. **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Organização de: Tomaz Tadeu da Silva. 15a. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

HOOKS, B. **Ensinando o pensamento crítico**: sabedoria prática. São Paulo: Elefante, 2020.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil. *In: Estudos e Pesquisas*: Informação Demográfica e Socioeconômica: número 41. Rio de Janeiro: IBGE, 2019. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 20 jun. 2020.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. **Institucional**: Apresentação: Breve histórico institucional. São Paulo: IFSP, 2021a. Disponível em: <https://www.ifsp.edu.br/institucional>. Acesso em: 01 maio 2021.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Câmpus Birigui. **PPP – Projeto Político Pedagógico 2015-2019**. Birigui: IFSP, 2015a. Disponível em: <https://bri.ifsp.edu.br/index.php/ppp-projeto-politico-pedagogico>. Acesso em: 15 dez. 2021.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Câmpus Birigui. **Projeto pedagógico do curso técnico de administração integrado ao ensino médio**. Birigui: IFSP, set. 2015b. Disponível: https://bri.ifsp.edu.br/phocadownload/2016/Integrado/Administracao/bri_ppc_adm%20integrado.pdf. Acesso em 1 ago. 2021.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Câmpus Birigui. **Portaria nº BRI.0063/2020, de 14 de outubro de 2020**. [Designa representantes docentes, discentes, técnico administrativos e da comunidade externa para constituírem a Comissão Etno Birigui]. Birigui: IFSP, 14 out. 2020.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Câmpus Birigui. **Aconteceu - IFSP Birigui**: [Vista superior]. 2021. 1 fotografia. Birigui, 10 mar. 2021b. Facebook: ifspbirigui. Disponível em: <https://www.facebook.com/ifspbirigui/photos/3639102166202261>. Acesso em: 15 dez. 2021.

IFSP. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo. Câmpus Votuporanga. **Missão, Visão e Valores**. Votuporanga: IFSP, 2017. Disponível em: <https://vtp.ifsp.edu.br/index.php/campus-votuporanga/70-institucional/1049-missao-visao-valores.html>. Acesso em: 1 ago. 2021.

JESUS, C. M. de. A persistência do privilégio da brancura: notas sobre os desafios na construção da luta antirracista. *In*: MÜLLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (orgs.). **Branquitude**: estudos sobre identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017. p. 69-89.

LITERAFRO. André Rebouças: dados biográficos. *In*: **Literafro**: o portal da literatura afro-brasileira, Belo Horizonte, 28 jul. 2021. Disponível em: <http://www.letras.ufmg.br/literafro/ensaistas/1421-andre-reboucas>. Acesso em: 1 ago. 2021.

LOPES, N.; MACEDO, J. R. **Dicionário da História da África**: séculos VII à XVI. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

LUCCA, D.; COSTA, J. V. **Gamificação no ambiente educacional**: uma estratégia para o ensino e aprendizagem. 2020. 27 p. Monografia (Especialização em Tecnologias para Educação Profissional) – Instituto Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ifsc.edu.br/handle/123456789/1878>. Acesso em 27 dez. 2021.

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

MACHADO, S. A alma nobre do abolicionista José do Patrocínio. *In*: **MultiRio**, Rio de Janeiro, 19 nov. 2015. Disponível em: <http://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/leia/reportagens-artigos/reportagens/6565-a-alma-nobre-do-abolicionista-jose-do-patrocinio>. Acesso em: 6 mar. 2021.

MANACORDA, M. A. **O princípio educativo de Gramsci**: americanismo e conformismo. 3 ed. Campinas: Alínea, 2019.

MANFREDI, S. M. **Educação Profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

MANTOVANI, I. [Dicionário Gamer] O que é NPC? Conceituação e exemplos. *In*: **Mkt Esports**, [s.l.], [20--]. Disponível em: <https://mktesports.com.br/blog/dicionario-gamer/o-que-e-npc/>. Acesso em: 25 dez. 2021.

MATEUS, F. Racismo no mundo acadêmico: um tema para se discutir na universidade. *In*: **Jornal da Unicamp**, Campinas, 19 nov. 2019. Disponível em: <https://www.unicamp.br/unicamp/index.php/ju/noticias/2019/11/19/racismo-no-mundo-academico-um-tema-para-se-discutir-na-universidade>. Acesso em: 22 dez. 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da razão negra**. 5a. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MELO, K. 71% das instituições federais atingem o máximo em qualidade. *In*: **Agência Brasil**, Brasília, 23 abr. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2021-04/educacao-71-das-instituicoes-federais-atingem-maximo-de-qualidade>. Acesso em: 15 dez. 2021.

MENDONÇA, J. de. **Jogos virtuais**: um caminho para a aprendizagem do ensino em História. 2016. 89 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-ANHN6J>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MEREDITH, M. **O destino da África**: cinco mil anos de riqueza, ganância e desafios. Rio de Janeiro: Zahar, 2017.

MONIOT, H. A história dos povos sem história. In: LE GOFF, J.; NORA, P. (dir.). **História: novos problemas**. Tradução de Theo Santiago. 4a. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995. Volume 1, p. 99-112.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. 2a. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019.

MUNANGA, K. **Origens africanas do Brasil contemporâneo**: histórias, línguas, culturas e civilizações. São Paulo: Global, 2009.

MUNANGA, K.; GOMES, N. L. **O negro no Brasil de hoje**. 2a. ed. São Paulo: Global, 2016.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, N. M.; ABUD, C. C; SILVA, M. L. da. (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Perspectiva, 2017. Capítulo 1, p. 33-44.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020a.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: Identidade nacional versus Identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2020b.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do povo negro**: processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectivas, 2016.

O JARDINEIRO Fiel = The Constant Gardener. Direção: Fernando Meirelles. Roteiro: Jeffrey Caine. Produção: Simon Channing Williams. Estados Unidos da América: Focus Features, 2005. 1 DVD (128 min.), son., color. Baseado no romance The Constant Gardener, de John le Carré.

OLIVEIRA, L. H. S. de. “Escrevivências”: rastros biográficos em *Becos da memória*, de Conceição Evaristo. **Terra roxa e outras terras – Revista de estudos literários**, Londrina, v. 17-B, p. 85-94, dez. 2009. Disponível em: http://www.uel.br/pos/letras/terraroxa/g_pdf/vol17B/TRvol17Bi.pdf. Acesso em: 22 dez. 2021.

PEREIRA, J. B. B. A criança negra: identidade e socialização. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 63, p. 41-45, 1987.

RATTS, A. **Eu sou Atlântica: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento**. São Paulo: Instituto Kuanza; Imprensa Oficial do Governo do Estado de São Paulo, 2006.

RIBAS, R. Depois de Magalu, empresas abrem processos seletivos exclusivos para negros. A XP abriu 600 vagas. *In: O Globo*, Rio de Janeiro, 20 nov. 2021. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/economia/emprego/depois-de-magalu-empresas-abrem-processos-seletivos-exclusivos-para-negros-xp-abriu-600-vagas-25284801>. Acesso em: 5 jan. 2022.

RIBEIRO, D. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017. (Feminismos Plurais).

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

RONCOLATO, M. A tela “A redenção de Cam” e a tese do branqueamento no Brasil. *In: Edusp*, São Paulo, 14 jun. 2018. Disponível em: <https://www.edusp.com.br/mais/a-tela-a-redencao-de-cam-e-a-tese-do-branqueamento-no-brasil/>. Acesso em: 20 ago. 2020.

SANCHES, M. O que é a ‘cultura de cancelamento’. *In: BBC News Brasil*, Washington, 25 jul. 2020. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/geral-53537542>. Acesso em 05 jan. 2022.

SANTOS, H. dos. O Jogo Mancala: uma estratégia para abordar a africanidade nas aulas de Educação Física. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, São Paulo, ano 6, n. 3, v. 13, p. 72-90, mar. 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao-fisica/jogo-mancala>. Acesso em: 15 maio 2020.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152-180, jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 dez. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2013.

SCHWARCZ, L. M. **O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil 1870 – 1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira**. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SILVA, A. F. Cultura do cancelamento: cancelar para mudar? Eis a questão. **Revista Argentina de Investigación Narrativa**, Mar del Plata, v. 1, n. 1, p. 93-107, ene. 2021. Disponível em <https://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/rain/article/view/4862>. Acesso em: 05 jan. 2021.

SILVA, F. P. da.; GIULIANO, N. A. **Afreaka: África sem estereótipos: Volume 2 – línguas, autenticidade, sustentabilidade, tecnologia e filosofia.** São Paulo: Afreaka, 2017.

SILVA, M. G. da. **Influência dos saberes africanos na cultura lúdica brasileira.** Youtube, 16 maio 2016. 1 vídeo (5 min 16 s). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tR3yJqi97Bg>. Acesso em: 20 dez. 2021.

SILVA, P. A. O preconceito em foco na sala de aula: entre o debate e o trabalho de campo. **Transversos: Revista de História**, Rio de Janeiro, n. 16, p. 167-183, ago. 2019.

SILVA, P. B. G. e. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, v. 30, n. 3, p. 489-506, set./dez. 2007.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro: As vicissitudes do negro brasileiro em ascensão social.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

VASCONCELOS, G. Desemprego entre negros é 71% maior do que entre brancos, mostra IBGE. *In: Valor Econômico*, Rio de Janeiro, 20 ago. 2020. Disponível em: <https://valor.globo.com/brasil/noticia/2020/08/28/desemprego-entre-negros-e-71percent-maior-do-que-entre-brancos-mostra-ibge.ghtml>. Acesso em: 30 dez. 2021.

VIEIRA, K. **Bonecas Abayomi símbolo de resistência, tradição e poder feminino.** Afreaka, 2018. Disponível em: <http://www.afreaka.com.br/notas/bonecas-abayomi-simbolo-de-resistencia-tradicao-e-poder-feminino/>. Acesso em: 31 jul. 2021.

TREVISOL, N. Branquitude: privilégio branco e a raiz do preconceito racial. *In: Jornal da Universidade*. Porto Alegre: UFRGS, 26 nov. 2020. Disponível em <https://www.ufrgs.br/ciencia/branquitude-privilegio-branco-e-a-raiz-do-preconceito-racial/>. Acesso em: 20 jul. 2021.

WHITAKER, D. C. A. Análise de entrevista em pesquisas com histórias de vida. **Cadernos Ceru**, Araraquara, n. 11, p. 147-158, 2000.

APÊNDICES

Apêndice A: Oficina de bonecas Abayomi – estudantes criando suas bonecas.



Apêndice B: Apresentação dos resultados dos projetos desenvolvidos na disciplina Projeto Integrador durante a Semana da Administração.



Apêndice C: Brincadeira Mbube e Impala (origem: Gana).



Apêndice D: Estudantes de Técnico em Automação produzindo o Mancala.



Apêndice E: Sala NEABI: Roda de conversa com o babalorixá, oficina de Slam e brincadeira Kameshi Mpuku Ne.

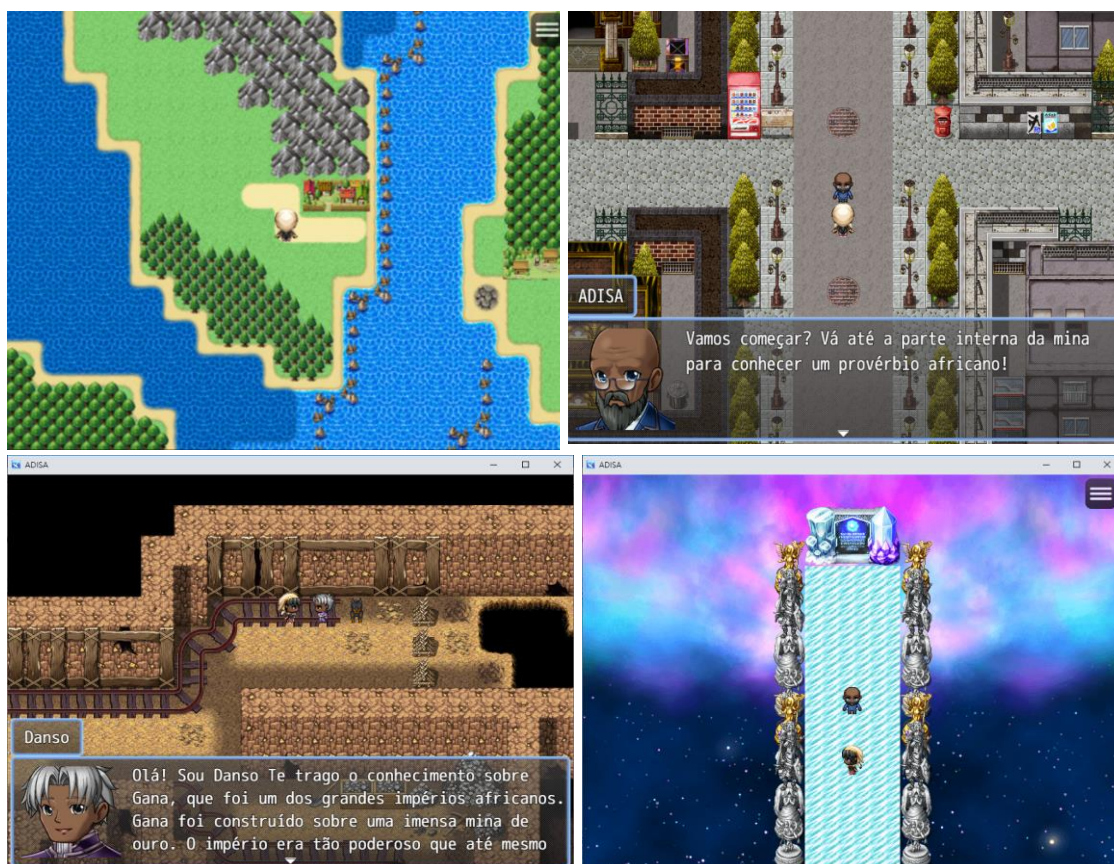


Apêndice F: Ato inter-religioso; poema cantado; roda de capoeira.



Apêndice G: Visitas técnicas à Aldeia Icatu e ao Museu Afro-Brasil.



Apêndice H: ADISA – Apresentação de alguns dos cenários.

Apêndice I: Questionário nº 1.

1. Sua idade é:

- ☐ 15 ou 16 anos
- ☐ 17 ou 18 anos
- ☐ acima de 18 anos

2. Com relação à cor, você se declara:

- ☐ branca
- ☐ preta
- ☐ parda
- ☐ amarela

3. Com relação à etnia, você se declara:

- ☐ indígena
- ☐ negro
- ☐ asiático
- ☐ branco

4. Já participou de alguma aula ou evento em combate ao racismo?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Há pessoas negras na sua família?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Há pessoas negras em seu ciclo de amizade?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Já teve aula com professores negros/as?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Já foi atendido por profissionais negros (dentistas, médicos, psicólogos)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

9. Há alunos negros em sua sala? Quantos?

- ☐ Sim, mais de 1, porém, menos 10
- ☐ Sim, mais de 10, porém, menos de 20
- ☐ Sim, acima de 20

☐ Não há negros em minha sala

10. Há pessoas racistas em sua família?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei dizer

11. Você tem amigos racistas?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei dizer

12. Você já presenciou uma atitude racista ou de discriminação racial?

☐ Sim

☐ Não

13. Você se considera racista?

☐ Sim

☐ Não

14. De acordo com seu aprendizado, qual das informações abaixo vem, imediatamente, à sua mente, quando pensa sobre a história da população negra no Brasil? É possível marcar mais de uma alternativa.

☐ o período da escravidão (senzala, sofrimento, morte, prisão)

☐ a perversidade das pessoas brancas contra as negras

☐ a cultura do povo negro (dança, culinária, adereços)

☐ os heróis e heroínas negros

☐ o tratamento de igualdade entre pessoa brancas e negra

Apêndice J: Questionário nº 2.

1. Com relação à cor, você se declara:

- ☐ branca
- ☐ preta
- ☐ parda
- ☐ amarela

2. Com relação à etnia, você se declara:

- ☐ indígena
- ☐ negro
- ☐ asiático
- ☐ branco

3. Já participou de alguma aula ou evento em combate ao racismo?

- ☐ Sim
- ☐ Não

4. Há pessoas negras em sua família?

- ☐ Sim
- ☐ Não

5. Você tem amigos negros?

- ☐ Sim
- ☐ Não

6. Já teve aula com professores negros/as?

- ☐ Sim
- ☐ Não

7. Já foi atendido por profissionais negros (dentistas, médicos, psicólogos)?

- ☐ Sim
- ☐ Não

8. Há alunos negros em sua sala? Quantos?

- ☐ Sim, mais de 1, porém, menos 10
- ☐ Sim, mais de 10, porém, menos de 20
- ☐ Sim, acima de 20
- ☐ Não há negros em minha sala

9. Há pessoas racistas em sua família?

- ☐ Sim
- ☐ Não

☐ Não sei dizer

10. Você tem amigos racistas? E na escola?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei dizer

11. Você já presenciou uma atitude racista ou de discriminação racial?

☐ Sim

☐ Não

12. Você se considera racista?

☐ Sim

☐ Não

13. De acordo com seu aprendizado, qual das informações abaixo vem, imediatamente, à sua mente, quando pensa sobre a história da população negra no Brasil? É possível marcar mais de uma alternativa.

☐ o período da escravidão (senzala, sofrimento, morte, prisão)

☐ a perversidade das pessoas brancas contra as negras

☐ a cultura do povo negro (dança, culinária, adereços)

☐ os heróis e heroínas negros

☐ o tratamento de igualdade entre pessoa brancas e negras

14. Como você classifica o jogo ADISA?

☐ Excelente

☐ Bom

☐ Regular

☐ Ruim

15. Você considera que as atividades que participaram em 2019 lhe ajudaram a entender o racismo?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder

☐ Não participei

16. Na sua opinião, as ações coletivas de combate ao racismo desenvolvidas no IF colaboram para desenvolver conhecimentos para o combate ao racismo?

☐ Sim

☐ Não

☐ Não sei responder

☐ Não participei

17. Você costuma falar sobre racismo com pessoas fora ou dentro do IF?
- ☐) Sim
- ☐) Não
18. Você já foi silenciado/a ao tentar falar sobre o racismo? (ex.: alguém lhe diz: “lá vem você com esse assunto.”).
- ☐) Sim
- ☐) Não
19. Em outro ambiente escolar ou profissional, ao perceber a ausência de pessoas negras, você questionaria seu/sua professor/a ou superior/a sobre esse fato?
- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Não tenho certeza
20. Ao perceber uma atitude de racismo, você iria intervir de alguma forma?
- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Não tenho certeza
21. Você saberia lidar com uma situação de racismo que acontecesse diante de você?
- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Não tenho certeza
22. Você acredita que a existência de simuladores de situações de racismo pode ajudar estudantes na tomada de decisão sobre como intervir em uma situação real?
- ☐) Sim
- ☐) Não
- ☐) Não sei dizer
23. Caso queira, deixe suas ideias sobre como o IF e essa pesquisadora podem combater o racismo.

ANEXOS

Anexo A: Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil.⁸

Ano	Legislação
1909	O presidente Nilo Peçanha assina o Decreto nº 7.566 em 23 de setembro, criando as já mencionadas 19 “Escolas de Aprendizes e Artífices”.
1927	O Decreto nº 5.241, de 27 de agosto de 1927, definiu que “o ensino profissional é obrigatório nas escolas primárias subvencionadas ou mantidas pela União”.
1937	A Constituição Federal promulgada pelo Governo Getúlio Vargas tratou da educação profissional e industrial em seu Art. 129. Enfatizou o dever de Estado e definiu que as indústrias e os sindicatos econômicos deveriam criar escolas de aprendizes na esfera da sua especialidade. A Lei nº 378, de 13 de janeiro de 1937 transformou as escolas de aprendizes e artífices mantidas pela União em liceus industriais e instituiu novos liceus, para propagação nacional “do ensino profissional, de todos os ramos e graus” (Art. 37).
1942	O Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial, definiu que o ensino industrial será ministrado em dois ciclos: o primeiro ciclo abrange o ensino industrial básico, o ensino de mestria, o ensino artesanal e a aprendizagem; o segundo ciclo compreende o ensino técnico e o ensino pedagógico.
1942	O Decreto-Lei nº 4.127/42, que estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, constituída de escolas técnicas, industriais, artesanais e de aprendizagem, extinguiu os liceus industriais, transformou em escolas industriais e técnicas, as quais passaram a oferecer formação profissional nos dois ciclos do ensino industrial.
1942	Foi criado o SENAI (Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial) pelo Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942.
1946	O Decreto-Lei nº 9.613/46, conhecido como Lei Orgânica do Ensino Agrícola, tratou dos estabelecimentos de ensino agrícola federais.
1946	Foi criado o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial – Senac, pelo Decreto-Lei nº 8.621, de 10 de janeiro de 1946, bem como a aprendizagem dos comerciários foi regulamentada pelo Decreto-Lei nº 8.621, do mesmo dia 10 de janeiro de 1946.
1946	A Constituição de 1946 definiu que “as empresas industriais e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores”.
1959	Foram instituídas as escolas técnicas federais como autarquias, a partir das escolas industriais e técnicas mantidas pelo Governo Federal.
1961	Em 20 de dezembro foi promulgada a Lei nº 4.024/61. Essa foi a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), passou a permitir que concluintes de cursos de educação profissional, organizados nos termos das Leis Orgânicas do Ensino Profissional, pudessem continuar estudos no ensino

⁸ BRASIL. Ministério da Educação. **Histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil**. Brasília: MEC, [20--b]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em 21 dez. 2021.

superior.

- 1967 As fazendas-modelo foram transferidas do Ministério da Agricultura para o MEC e passaram a ser denominadas escolas agrícolas.
- 1968 A Lei Federal nº 5.540, de 28 de novembro de 1968 permite oferta de cursos superiores destinados à formação de Tecnólogos.
- 1971 A Lei nº 5.692/71 definiu que todo o ensino de segundo grau, hoje denominado ensino médio, deveria conduzir o educando à conclusão de uma habilitação profissional técnica ou, ao menos, de auxiliar técnico (habilitação parcial).
- 1975 A Lei Federal nº 6.297, de 11 de dezembro de 1975, definiu incentivos fiscais no imposto de renda de pessoas jurídicas (IRPJ) para treinamento profissional pelas empresas.
- 1978 As Escolas Técnicas Federais do Paraná, do Rio de Janeiro e de Minas Gerais foram transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFETS), pela Lei nº 6.545, de 30 de junho.
- 1982 A Lei nº 7.044/82 reformulou a Lei nº 5.692/71 e retirou a obrigatoriedade da habilitação profissional no ensino de segundo grau.
- 1991 O Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) foi criado pela Lei nº 8.315, de 23 de dezembro de 1991, nos termos do art. 62 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, em formato institucional similar ao do Senai e do Senac.
- 1994 Foi instituído o Sistema Nacional de Educação Tecnológica, integrado pela Rede Federal e pelas redes ou escolas congêneres dos Estados, dos Municípios e do Distrito Federal. Na Rede Federal houve transformação gradativa das escolas técnicas federais e das escolas agrícolas federais em CEFETS.
- 1996 Em 20 de dezembro de 1996 foi promulgada a segunda Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que dedicou o Capítulo III do seu Título VI à educação profissional. Posteriormente esse capítulo foi denominado “Da Educação Profissional e Tecnológica” pela Lei nº 11.741/2008, que incluí a seção IV-A no Capítulo II, para tratar especificamente da educação profissional técnica de nível médio;
- 1998-2002 Foram definidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, pela Resolução CNE/CEB nº 04/99, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 16/99; em 2002, foram definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico pela Resolução CNE/CP nº 03/2002, com fundamento no Parecer CNE/CP nº 29/2002.
- 2004-2008 A Resolução CNE/CEB nº 1/2004, de 21 de janeiro de 2004, definiu diretrizes nacionais para estágios supervisionados de estudantes de educação profissional e de ensino médio.
- 2004-2008 A Resolução CNE/CEB nº 1/2005, de 3 de fevereiro de 2005, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 39/2004, de 8 de dezembro de 2004, atualizou as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio.
- 2004-2008 A Resolução CNE/CEB nº 3/2008, de 9 de julho de 2008, com fundamento no Parecer CNE/CEB nº 11/2008, de 16 de junho de 2008, disciplinou a instituição e a implantação do Catálogo Nacional de Cursos Técnicos de Nível Médio –

CNCT nas redes públicas e privadas de Educação Profissional”.

- 2008 Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
- 2012 Lei 11.741 introduziu importantes alterações no Capítulo III do Título V da LDB, o qual passou a tratar "da Educação Profissional e Tecnológica", além de introduzir uma nova Seção no Capítulo II do mesmo título, a seção IV-A, quarta "da Educação Profissional Técnica de Nível Médio".
- 2014 Em 25 de junho de 2014 foi sancionada a Lei nº 13.005/2014, que aprovou o novo Plano Nacional de Educação prevê “oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”. E, prevê “triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público”.
- 2017 Lei nº 13.415/2007, que introduziu alterações na LDB (Lei nº 9394/1996), incluindo o itinerário formativo "Formação Técnica e Profissional" no ensino médio. A nova redação da LDB refere-se aos critérios a serem adotados pelos sistemas de ensino em relação à oferta da ênfase técnica e profissional, a qual deverá considerar “a inclusão de vivências práticas de trabalho no setor produtivo ou em ambientes de simulação, estabelecendo parcerias e fazendo uso, quando aplicável, de instrumentos estabelecidos pela legislação sobre aprendizagem profissional”, bem como “a possibilidade de concessão de certificados intermediários de qualificação para o trabalho, quando a formação for estruturada e organizada em etapas com terminalidade”.

Anexo B: Projeto de Trabalho Docente-Discente na perspectiva Histórico-Crítica.⁹

Instituição: _____ Professor (a): _____				
Disciplina: _____ Unidade: _____				
Ano Letivo: _____ Bimestre: _____ Série/ano: _____ Turma: _____ H/a _____				
PRÁTICA Nível de desenvolvimento atual	TEORIA Zona de Desenvolvimento imediato			PRÁTICA Novo nível de desenvolvimento atual
Prática Social Inicial do Conteúdo	Problematização	Instrumentalização	Catarse	Prática Social Final do Conteúdo
1) Listagem do conteúdo e objetivos: Unidade: objetivo geral Tópicos: objetivos específicos 2) Vivência cotidiana do conteúdo: a) O que o aluno já sabe: visão da totalidade empírica. Mobilização. b) Desafio: o que gostaria de saber a mais?	1) Identificação e discussão sobre os principais problemas postos pela prática social e pelo conteúdo. 2) Dimensões do conteúdo a serem trabalhadas.	1) Ações docentes e discentes para construção do conhecimento. Relação Aluno x objeto do conhecimento pela mediação docente. 2) Recursos humanos e materiais.	1) Elaboração teórica da síntese, da nova postura mental. Construção da nova totalidade concreta. 2) Expressão prática da síntese. Avaliação: deve atender às dimensões trabalhadas e aos objetivos.	1) Intenções do aluno. Manifestação da nova postura prática, da nova atitude sobre o conteúdo e da nova forma de agir. 2) Ações do aluno. Nova prática social do conteúdo, em função da transformação social.

⁹ GASPARIN, J. L. **Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica**. 5. ed. rev., 2. reimpr. Campinas: Autores Associados, 2012. (Coleção educação contemporânea). Anexo 1, p. 159.