

Letramento para as relações étnico-raciais e formação de professores

Carolina Angélica Ferreira Netto¹

RESUMO

O artigo resulta de minha pesquisa de mestrado, que consistiu em investigar o Teatro do Oprimido enquanto ferramenta em busca de Letramento Étnico-racial no processo escolar de meninas negras. A partir desta, questiono a formação de professores na universidade, a formação continuada de professores em exercício, e o papel destes professores diante de um cotidiano escolar em que o racismo está presente em forma de abusos verbais e físicos, mas que constantemente são classificados apenas como bullying. A partir da própria trajetória enquanto menina negra que fui, mulher negra e professora que sou, defendo a importância de se classificar situações de bullying fruto do racismo como bullying racista ou racismo apenas, para que a partir de então, professores e alunos possam trabalhar diretamente sob a raiz da opressão. Os estudos em Letramento Racial Crítico de (Ferreira, 2015); sobre racismo na educação infantil de (Cavalleiro, 2003), e a pedagogia engajada e transgressora de (Hooks, 2013), nos ajudarão a compreender a importância do Letramento para as Relações Étnico-raciais não só de alunos mas também de professores, apontando alguns caminhos para uma prática pedagógica antirracista cotidiana.

PALAVRAS-CHAVE: Educação; Antirracismo; Letramento.

A PESQUISA

¹ Mestra em relações étnico-raciais, docente da SME/Duque de Caxias-RJ – E-mail: cnetto29@gmail.com

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Relações Étnico-Raciais (PPRER) do CEFET/RJ em 2016, propus o seguinte projeto de pesquisa: “*O Teatro do Oprimido como ferramenta de percepção e transformação da realidade de meninas negras*”. O campo de pesquisa situava-se em uma escola pública municipal do bairro de Gramacho, localizado no município de Duque de Caxias – Região Metropolitana do Estado do Rio de Janeiro -, conhecida como Baixada Fluminense, local onde nasci, cresci e onde hoje sou servidora pública da educação há 12 anos. Ao longo desse período, uma situação-problema que eu observava no cotidiano escolar me incomodava constantemente: a construção de uma autoimagem negativa desde a primeira infância, especialmente entre as meninas negras, e o tratamento hostil entre os alunos, principalmente entre meninos negros e brancos para com as meninas negras.

Era comum crianças negras se espantarem quando eu as chamava de bonitas ou lindas, a ponto de em uma ocasião, um aluno me questionar: “*Bonito? Eu? Eu sou feio pra caramba tia!*”. Em inúmeras situações, flagrava meninos negros e brancos agredindo verbalmente meninas negras com termos racistas, essas agressões aconteciam inclusive entre irmãos, e em situações mais graves chegavam a agressões físicas. Diante do problema, resolvi investigar propondo um laboratório teatral com um recorte específico de gênero e raça. Com a hipótese inicial de que o racismo estrutural² permeava todas as relações entre os alunos, tracei alguns objetivos, dentre eles, compreender como se dava a construção das identidades daquele grupo e de que forma o racismo operava nestas relações.

As interlocutoras escolhidas para a pesquisa foram alunas matriculadas no quinto ano de escolaridade do ensino fundamental do ano de 2017, ano em que ocorreu a pesquisa. Um convite para participar do laboratório foi feito a um total de 24 meninas, com idades entre 10 e 13 anos, determinando o recorte de gênero. O recorte de raça permaneceu implícito no convite, visto que, a maioria das alunas eram negras, dados comprovados estatisticamente segundo o último censo demográfico realizado no município pelo IBGE³. Deste grupo, 15 meninas foram autorizadas por seus responsáveis, destas, 10 meninas eram negras e 5 brancas, a partir de uma leitura feita por mim enquanto pesquisadora. Todas estudavam no turno da manhã, e participavam do laboratório teatral uma vez por semana por 1 hora e 30 minutos no contraturno.

Levando em consideração que nenhuma atividade de teatro do oprimido deva ser obrigatória, chegamos ao final do laboratório com 12 meninas - nove negras e três brancas. Avalio que foi bastante positivo o número de participantes que embarcaram em uma atividade, fora do horário escolar, as

² O conceito de racismo estrutural pode ser mais bem compreendido na entrevista de Silvio Almeida, filósofo do direito e presidente do Instituto Luiz Gama. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/o-que-e-racismo-estrutural-silvio-almeida/#gs.45ACJfl> (acesso em 07/01/2019 às 23:02). Para melhor aprofundamento teórico, consultar Kabengele Munanga (2003).

³ IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Dados demográficos de Duque de Caxias. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/Tabela/3175#resultado> (acesso em 07/01/2019 às 21:28).

participantes interlocutoras desta pesquisa, estavam ali porque queriam e estavam se sentindo bem. Ainda havia crianças (meninos e meninas) de outras turmas, que queriam muito participar me abordando constantemente, pedindo para entrar no grupo. Esse dado nos mostra que a atividade era/é de interesse da comunidade escolar.

O JOGO TEATRAL COMO METODOLOGIA

A metodologia aqui tem duas vertentes: o método de trabalho com o grupo em laboratório, e a metodologia da pesquisa científica:

◆ O trabalho no laboratório teatral com as meninas, foi baseado na metodologia do Teatro do Oprimido criado por Augusto Boal e no Teatro das Oprimidas desenvolvido por Barbara Santos, ela que é uma das mais importantes pesquisadoras no método de Boal, que com ele trabalhou por quase duas décadas auxiliando na sistematização do método, e que ainda hoje continua a pesquisar e sistematizar novos caminhos para o “ensaio da revolução” (Boal, 1980 p. 127) de um método que é vivo, e que, portanto, acompanha a evolução histórica da sociedade em seus retrocessos e avanços.

É muito importante e representativo ressaltar que Barbara Santos é socióloga, intelectual, e negra. A primeira mulher negra a escrever sobre Teatro do Oprimido com repercussões internacionais. Nas palavras da autora, este é “um método crítico-investigativo de trabalho que busca alternativas para desenvolver o que ainda parece insuficiente, gerando inquietude e satisfação. Essa sensação de incompletude move a busca, mantém em movimento, impulsiona descobertas e transformações” (Santos, 2018, p.8).

O Teatro do Oprimido é portanto, um conjunto de técnicas e jogos destinados ao exercício teatral, com o propósito de fortalecer a formação política e estética de pessoas oprimidas, visando à humanização e à busca pela superação das opressões, de origem social, psicológica ou simbólica. De forma concreta, trabalhei com o grupo: imagem, som e palavra através de jogos teatrais que tinham como funções desmecanizar o corpo, exercitar a empatia, construir personagens e narrativas; e utilizamos de meios como audiovisual, literatura, notícias, escrita narrativa, poesia e música a fim de estimular a formação crítica, política e ideológica, partindo sempre de assuntos que eram de interesse do grupo apresentados em rodas de conversa.

Foram nove meses de trabalho, muitos casos de opressões que afligiam aquele grupo foram discutidos, desde a violência doméstica, nas ruas até os casos reais de bullying que ocorriam na escola. O trabalho culminou na formação de um grupo autodenominado por elas: Maria Dandara da Penha, e na montagem de uma peça teatral chamada: “Respeito é bom, preconceito

não!”, apresentada por elas à comunidade escolar em quatro sessões de Teatro Fórum⁴.

◆ De acordo com o projeto que propus, a metodologia científica compatível foi a Pesquisa-ação, onde ofereço uma ação de intervenção no ambiente e rotina escolar em busca de uma transformação coletiva, ou ainda em busca de melhorias de convivências no espaço escolar. Segundo definição de Michel Thiollent (1986), a Pesquisa-ação

promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas. Este processo supõe que os pesquisadores adotem uma linguagem apropriada. Os objetivos teóricos da pesquisa são constantemente reafirmados e afinados no contato com as situações abertas ao diálogo com os interessados, na sua linguagem popular (THIOLLENT, 1986, p.75).

Aliada a metodologia de Thiollent, utilizei a técnica da observação participante na medida em que, neste processo, fui a pesquisadora propositora, mediando um laboratório de teatro, na construção de uma peça de teatro fórum que foi discutida com a comunidade escolar. As ferramentas utilizadas para sistematização da pesquisa foram: o caderno de campo, gravador de voz e câmera para captura de foto e vídeo. Foi uma constante análise e reflexão do campo, das interlocutoras e de mim mesma, uma tarefa nada fácil, que não me deixava dúvidas de que para além de Pesquisa-ação, esta era uma Pesquisa Ativista.

Para melhor compreensão da confluência entre Pesquisa-ação e Pesquisa Ativista, trabalhei com o conceito defendido pela pesquisadora, ativista e intelectual negra, Aline Serzedello Neves Vilaça. Segundo ela,

Pesquisa ativista é uma metodologia de pesquisa, quiçá uma perspectiva epistemológica que não busca ideais falacíveis de neutralidade. Pelo contrário, sustenta-se na potência do trabalho ativista para geração de formas outras de conhecer, refletir, atingir e estudar um fenômeno. Lança mão da experiência social, política, militante e sensível do(a) pesquisador(a) que é participante e faz parte do todo que não é apenas objeto de pesquisa, mas parte-sujeito-agente-parceiro(a) da suposta investigação (VILAÇA, 2016 p. 84).

Esta pesquisa, portanto, não apresentou em nenhum momento um caráter de neutralidade, pois teve e tem como objetivo inicial e central, educar alunos, professores, e toda a comunidade escolar para as relações étnico-raciais sadias, ou seja, um letramento racial crítico. Assim, os dados foram

⁴ Teatro Fórum, onde a barreira entre palco e plateia é destruída e o diálogo implementado. Produz-se uma encenação baseada em fatos reais, na qual personagens oprimidos e opressores entram em conflito, de forma clara e objetiva, a defesa de seus desejos e interesses. No confronto, o oprimido fracassa e o público é estimulado, pelo Curinga (o facilitador do Teatro do Oprimido), a entrar em cena, substituir o protagonista (oprimido) e buscar alternativas para o problema encenado (BOAL, 2006, p. 30).

produzidos em áudio, vídeo e escrita, quantificados quando necessário, analisados qualitativamente e cruzados com os principais teóricos em raça, racismo, educação e identidade. O que passei a chamar de Pesquisa-ação-ativista.

O fato, é que iniciei esta pesquisa muito focada em compreender como se dava a construção das identidades raciais destas alunas, e como isso afetava as suas relações com os colegas, mas para além disso, suas narrativas nas rodas de conversa deixaram muito evidente, que a atuação de professores, professoras e agentes de educação em geral, não contribuem para que tenhamos relações raciais sadias.

IMAGEM, SOM E PALAVRA NAS RODAS DE CONVERSA

Nossas rodas de conversa tinham caráter de “conversa informal” ou um papo, como sinalizou Goffman [1979] (2002, p.110). Ao ponto em que eu co-construía o diálogo com o grupo. Em muitas situações, tive acesso às histórias de vida do grupo, que não necessariamente eram contadas a partir da oralidade, mas também de imagens corporais e sons. Segundo Oliveira (2010, p.120-122), “a história de vida de um é, na verdade, uma história coletiva produzida por muitos”.

Assim, as histórias narradas pelas interlocutoras, tanto oral como corporalmente, contavam também sobre aquela comunidade escolar, sobre suas famílias, sobre os bairros onde moram, evidenciando as estruturas de poder estabelecidas e as relações sociais cotidianas, dentre elas, relações de gênero e raça. Neste artigo, abordarei as narrativas de duas rodas de conversa, que me levaram a refletir sobre minha [nossa] prática enquanto professora [es] e conseqüentemente a pensar na formação de professores para as relações étnico-raciais:

◆ Em um de nossos encontros, discutimos sobre casos de bullying fruto do racismo que aconteciam dentro da escola, partimos de uma notícia veiculada na mídia naquele mês⁵. Após a leitura da notícia, perguntei se elas já tinham vivido ou presenciado algo parecido. Primeiro, um silêncio invadiu a sala; depois, alguns relatos de algo que viram na TV. Continuei provocando, perguntando por casos reais que haviam acontecido na escola. Utilizo a letra “P” para me identificar como professora/pesquisadora:

P: _ Alguém mais?

Emilia: _ Eu professora, olha não tem no dia do campeonato dali da quadra?

Elena: _ Gincana

⁵ Larissa, 12 anos, teve que trocar de escola e sofre de problemas psiquiátricos após ofensas raciais na escola. Disponível em: <http://www.geledes.org.br/larissa-12-anos-esta-em-tratamento-psiquiatrico-sofria-ofensas-raciais/> (acesso em 17/04/2017 as 6:45)

Emilia: _ É gincana, aí tinha um monte de menino, aí a Joana, a Joana-

Elena: _ Nós era de tarde. ((turno))

Emilia: _ Nós era de tarde, aí, aí os meninos ficavam zoando a Joana: “**Ah sua cabelo ruim! Sua...**”, aí, ficavam chamando ela, aí foi **ela chorou...**

Elena: _ **Porque ela é negra.**

Emilia: _ **É, ficavam zoando ela pela cor dela**, aí a tia foi- aí falamos pra tia, **e a tia foi e brigou com eles: “por que isso era bullying”**, aí a tia foi e ficou brigando com eles e foi falar pro professor deles.

Joana⁶ é uma menina negra de 12 anos, africana – a maioria se identifica desta maneira, recém-chegada da República Democrática do Congo em situação de refúgio com sua família. Seu caso, junto às vivências de outra menina negra do grupo, foram as inspirações centrais escolhidas pelo grupo para encenar a peça de teatro fórum. O caso de Joana é bastante emblemático: é um caso de bullying fruto do racismo, pois ataca diretamente características físicas fenotípicas e que são marcas da identidade de um indivíduo, mas que não é enxergado pela maioria dos adultos, sejam pais, professores ou educadores como racismo. É frequentemente considerado implicância ou brincadeira de criança ou, na melhor das análises, enxergado como bullying, como foi a resposta da professora presente ao repreender aqueles meninos.

Christina Antunes e Antônio Álvaro Zuin em estudos sobre psicologia e sociedade, defendem que o fenômeno do bullying “são usualmente voltados para grupos com características físicas, socioeconômicas, de etnia e orientação sexual, específicas”. (Antunes; Zuin, 2008, p. 34). Levando-se em consideração que o público vítima de bullying tem geralmente características específicas, se torna cada vez mais necessário que se apontem e se evidenciem as causas, as raízes desse fenômeno.

A questão é que, para que haja entendimento da opressão e um letramento étnico-racial, é necessário que se deem nomes às opressões. Ainda é muito cômodo para qualquer pessoa colocar todas as opressões, e neste caso o racismo, dentro do mesmo campo do bullying e silenciar, se eximindo da responsabilidade enquanto adulto de desconstruir práticas racistas. Porque é um tema complexo, ele não sabe lidar com o assunto, ou não vê necessidade.

◆ Em outra roda de conversa, após discutirmos sobre a tragédia ocorrida em uma escola de Goiânia⁷, e sobre o problema do bullying e da violência nas escolas, o nome de Joana reapareceu nos exemplos dados pelas meninas envolvida em mais um caso de racismo. Alice começou a relatar o que sua professora havia comentado em sala:

⁶ Todos os nomes são fictícios para preservar as identidades das alunas e alunos.

⁷ Adolescente que sofria bullying usou arma do pai, um policial militar, para cometer atentado. Disponíveis em: https://brasil.elpais.com/brasil/2017/10/20/politica/1508514051_919340.html?rel=mas (acesso em 14/06/2018 às 01:17).

Alice: _ Professora! a... professora falou que tem um menino da sala dela, que é aluno, o nome dele é Vanderson, aí ela falou que **ele fica com inveja da Joana, por que a Joana é inteligente, educada, aí ele não é**, ele não tira notas boas, aí ele fica fazendo bullying com ela. **É inveja**, ela falou sobre isso.

P: _ Isso é muito ruim né...

Josiane: _ E também ele faz isso por causa que ela é **morena**.

Alice: _ **Negra**.

P: _ Negra. Não tenham medo de falar negra. ((falando para Josiane e as demais))

Josiane: _ É aí... ((todas falam juntas))

Alice: _ **A professora falou que ela não tem que se atingir**. ((Inaudível)) não te atinge.

P: _ Isso que ele fez com ela, por ela ser negra, os xingamentos que ele usa, **vocês acham que é bullying ou é racismo?**

Alice: _ Os dois! ((com convicção))

Coro: _ Os dois!

Alice: _ Por que ele tem é inveja que ele não tira nota boa, não é educado e a Joana é. **Ele chama ela de macaca**.

Josiane: _ Que ele é burro, e ele quer que ela seja.

Alice: _ Não é burro, ele só não é muito esperto né...

Este trecho de uma roda de conversa apresenta dados para análise com relação ao *Letramento Racial Crítico* ou letramento para as relações étnico-raciais, tanto das alunas como de professores. Trabalho aqui com o conceito de Letramento Racial Crítico desenvolvido pela pós-doutora e pesquisadora em linguagem, identidade e subjetividade, Aparecida de Jesus Ferreira. Ela se baseia nos estudos da Teoria Racial Crítica, muito utilizada nos Estados Unidos e Europa, para desenvolver, através de narrativas autobiográficas, um Letramento Racial Crítico, com ênfase na formação de professores.

Segundo Aparecida Ferreira, existem cinco princípios que definem a Teoria Racial Crítica: “reconhecer que o racismo é endêmico; desafiar a ideologia dominante e suas reivindicações; ter compromisso com a justiça social; ter perspectiva interdisciplinar; e centralizar-se no conhecimento experiencial das pessoas de cor.” (Ferreira, 2015, p. 28-29). E é no último princípio que a pesquisadora se baseia para desenvolver sua técnica de Letramento Racial Crítico.

Para ela, é através das narrativas e contranarrativas autobiográficas de pessoas negras que é possível analisar as experiências de raça e racismo. A

pesquisadora trabalha com grupos mistos em raça e gênero a partir da pergunta: “Como você se deu conta de que o racismo existe?”, para que as pessoas respondam, produzindo narrativas autobiográficas que são posteriormente trocadas e lidas. Durante a leitura é possível identificar semelhanças e diferenças para então, discutir com a mediação da pesquisadora.

É uma atividade pedagógica, de letramento, principalmente para as pessoas brancas que participam, pois suas experiências com o racismo são outras, geralmente no papel de opressor e/ou de privilegiado. Este é um exemplo de atividade para se discutir branquitude, privilégio, troca de experiências, de vivências, de leituras sobre o tema e para o exercício da empatia. De acordo com Aparecida Ferreira:

Para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades, ou seja, a identidade racial branca e a identidade racial negra para refletir sobre raça, racismo e possíveis formas de letramento racial crítico e fazer um trabalho crítico no contexto escolar em todas as disciplinas do currículo escolar. (FERREIRA, 2015. p. 36).

A autora trabalha com formação de professores, levando sempre em consideração a formação crítica e reflexiva. Em uma produção anterior, apoiada em Paulo Freire (1996), ela assegura que “o professor seja responsável por sua própria educação.” (Ferreira, 2006, p. 34). Desta maneira, nós enquanto professores e educadores, diante de um sistema formador que ainda não dá conta das relações étnico-raciais com responsabilidade, necessitamos buscar esta formação por nossa conta, uma “auto atualização”, como defende bell hooks (2013). Segundo a autora, “os professores que abraçam o desafio da auto atualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentem sua capacidade de viver profunda e plenamente” (hooks, 2013, p. 36)

REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA E A FORMAÇÃO.

Debruçando-se sobre a atitude da professora citada pelas alunas diante de situações de racismo no cotidiano escolar, posso afirmar que pouca coisa mudou desde as pesquisas de Eliane Cavalleiro no final da década de 1990 até hoje, pois ainda é recorrente a situação em que professores não sabem como agir, ou agem de maneira equivocada, mascarando o problema. Os dois casos em que Joana sofre ataques racistas e a maneira como a professora age, deixam evidentes a necessidade e importância de professores se letrarem racialmente, ou seja, terem acesso ao letramento racial crítico, para intervirem de maneira mais eficaz em prol de uma educação antirracista.

Ressalto ainda que a professora envolvida na ação também é negra. Ela até se indigna com situações de racismo, mas, em seu discurso em conversas

informais, aparenta nitidamente a preferência por não tocar no assunto cotidianamente, apenas em casos extremamente graves, onde fica quase impossível não se posicionar. É compreensível o posicionamento da professora do ponto de vista subjetivo, mas, ao mesmo tempo, sua decisão em ignorar e silenciar atitudes racistas dos seus alunos não contribui para uma agenda antirracista na educação.

No primeiro caso, na quadra de esportes, a professora, ao chamar a atenção dos alunos que agrediam Joana chamando-a de “cabelo duro”, salientou que aquela situação era **bullying**. No segundo caso, em sua sala de aula, ela relatou para os alunos que Vanderson agia daquela maneira, perseguindo e xingando Joana de “macaca”, porque tinha “**inveja de sua inteligência**” e que, segundo as palavras de Alice, a professora orientou: “**ela não tem que se atingir**”.

Humilhar e perseguir uma pessoa por características físicas que fazem parte de sua identidade configura racismo, assim como chamar de macaca. Segundo a intelectual Jurema Werneck, chamar de macaca ou macaco, “têm sido ao longo dos anos utilizado como termo pejorativos para definir de modo ofensivo e inferiorizante a pessoa negra. Animalização, desumanização e discriminação se associam a este recurso, que habita o cotidiano e o senso comum da sociedade brasileira.” (Werneck, 2013, p.1)

No caso da professora de Joana, percebemos que, para ela, a melhor arma contra os abusos verbais racistas que sua aluna recebe cotidianamente é ignorá-lo. Acontece que ignorar não resolve o problema e não educa ninguém, apenas silencia. O racismo continua lá, ocorrendo, oprimindo e prejudicando a criança negra, geralmente em algum momento em que a professora não esteja presente. Segundo Eliane Cavalleiro:

A dificuldade de lidar com o problema étnico parece dar às professoras a ilusão de que ignorar é a melhor saída. Em resposta aos inúmeros conflitos étnicos, o abafamento surge como uma opção para que o problema desapareça do cotidiano escolar e a sua vítima dele se esqueça. Como se fosse um conto de fadas que, no final, sempre acaba bem. (CAVALLEIRO, 2003, p. 79).

Mas para a vítima é impossível esquecer. Ela pode silenciar, fingir que não liga, ou conseguir ignorar de fato, mas as marcas de ataques racistas a partir de abusos verbais e até de violências físicas ficam impregnadas em sua subjetividade. A criança negra, ou adolescentes negros e negras, terão sempre, para além de estudar, aprender e tirar boas notas, a preocupação em descobrir estratégias de passarem despercebidos dos ataques racistas disfarçados de bullying, estratégias muitas vezes dolorosas que agredem o psíquico e também o corpo físico. Como se concentrar nos estudos desta maneira? Como considerar a escola um lugar prazeroso? Como se defender se professores e professoras não podem, não sabem ou não querem tratar do assunto?

De acordo com as intelectuais e pesquisadoras em relações étnico-raciais, que atuam na formação de professores, Iolanda de Oliveira e Mônica Pereira do Sacramento:

Não raro, na formação docente, quer seja inicial ou continuada, nos deparamos com profissionais e licenciandos cujos conhecimentos sobre as desigualdades étnico-raciais no Brasil foram negados ao longo de sua trajetória escolar, o que traz dificuldades para que percebam as evidências do racismo e seus efeitos em nossos dias. [...] a ausência de reflexão sobre tais questões no planejamento e na prática escolar tem contribuído sobremaneira para o estabelecimento de relações interpessoais assimétricas e pouco respeitadas entre os (as) que integram o cotidiano da escola, numa dinâmica de naturalização das desigualdades e invisibilidade dos indivíduos. **Esse silêncio nos embrutece.** (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2010, p. 209, 266).

Diante desse silêncio que embrutece nossas relações prejudicando a todos e todas, é preciso se preocupar e considerar a formação de professores na universidade e a formação continuada de professores que já atuam na educação básica. Para isso, acredito que o primeiro passo é tomar a lei como instrumento. Costumamos dizer que não há receitas prontas, mas a legislação é a receita, e alguns documentos produzidos durante a discussão e aprovação das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que complementam a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96, nos apontam caminhos.

A saber, o primeiro é a resolução do Conselho Nacional de Educação, o CNE CP 1/2004 aprovado pelo Parecer CNE/CP 3/2004, que Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana visando a formação de professores. Para Eliane Cavalleiro, nossa legislação é de suma importância, pois

Várias pesquisas, nesse sentido, têm demonstrado que o racismo em nossa sociedade constitui também ingrediente para o fracasso escolar de alunos(as) negros(as). A sanção da Lei nº10.639/2003 e da resolução CNE CP 1/2004 é um passo inicial rumo à reparação humanitária do povo negro brasileiro, pois abre caminho para a nação brasileira adotar medidas para corrigir os danos materiais, físicos e psicológicos resultantes do racismo e de formas conexas de discriminação. (CAVALLEIRO, 2006, p.19)

A resolução pode ser facilmente encontrada online no site do Ministério da Educação⁸. Neste mesmo endereço, ficam disponíveis para leitura o plano

⁸ Pareceres e Resoluções sobre Educação das Relações Étnico-Raciais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/apresentacao-sp-778261474/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12988-pareceres-e-resolucoes-sobre-educacao-das-relacoes-etnico-raciais> (Acesso em: 27/07/2018 às 08:36)

de implementação das DCNERER e o documento final, que também são interessantes para serem consultados. Apenas essa leitura inicial abre muitas janelas de possibilidades para se pensar o trabalho pedagógico antirracista do cotidiano. Costumo dizer que essa leitura é um aprendizado para o trabalho e para a vida: todos deveriam ler.

O segundo documento recomendado para leitura e pesquisa é a Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, o Estatuto da Igualdade Racial, organizado pela SEPPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial) em 2010. O Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial, da Juventude e dos Direitos Humanos, que abrigava a SEPPIR, foi infelizmente extinto, após a assunção de um presidente da República ilegitimamente assumir o controle do país em 2016, em uma manobra política que depôs a presidenta então eleita para o cargo.

Desta maneira, o Ministério da Justiça e Cidadania é que assumiu esta e outras secretarias, configurando corte de gastos, ou melhor, de investimentos na pasta. Compreendemos diante disso que, para o governo em questão, promover a igualdade racial não é prioridade, mas o documento permanece e ele expressa as demandas da população negra. É um instrumento para que as desigualdades raciais sejam reconhecidas e abordadas em diferentes esferas do governo. Este pode ser igualmente encontrado online⁹, ou em bibliotecas de universidades e escolas, pois foi distribuído, é um documento público, seu texto é pequeno, de fácil leitura e compreensão.

O estatuto em seu segundo capítulo, que trata do direito à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, no 11º artigo, reivindica e reforça a obrigatoriedade do estudo da história geral da África e da história da população negra no Brasil no âmbito de todo o currículo escolar, nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados do país. E no parágrafo segundo ratifica:

§ 2º O órgão competente do **Poder Executivo fomentará a formação inicial e continuada de professores** e a elaboração de material didático específico para o cumprimento do disposto no caput deste artigo. (BRASIL, 2010 p. 16) [Grifos nossos]

Precisamos atentar para o estatuto e para as leis vigentes e verificar se os poderes executivos municipais, estaduais e federais estão pondo-a em prática, principalmente no que diz respeito à formação continuada de professores em exercício. O que podemos perceber e vivenciar na prática é que, nas esferas municipais, é muito difícil encontrar formações em relações étnico-raciais fomentadas pelas secretarias de educação. Esta geralmente é oferecida por cursos de extensão de universidades federais, mas não atingindo de maneira efetiva um número grande de professores de uma rede municipal inteira, por exemplo.

⁹ Estatuto da Igualdade Racial. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm (Acesso em 27/07/2018 às 08:46)

Para além de consultar nossa legislação, considero outro documento bastante relevante no quesito “receitas prontas”: *Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais*, produzido pela SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade) em 2006. Como o próprio nome já diz, o documento apresenta, através de intelectuais e pesquisadores da área de relações étnico-raciais, orientações e sugestões de ações no cotidiano escolar da educação básica e do ensino superior.

Organizado por etapas desde a educação infantil até as licenciaturas, passando por educação quilombola e de Jovens e adultos, o documento conta com contribuições de nomes como Eliane Cavalleiro, Azoilda Loretto da Trindade e Ana Lúcia Silva Souza, por exemplo. Ao final do volume, existem sugestões de atividades para serem aplicadas no cotidiano e um glossário de termos e expressões antirracistas. É um documento muito rico, público, que pode ser encontrado nas bibliotecas de universidades e escolas, pois ele foi distribuído, e também está disponível online.¹⁰

Não posso deixar de tocar em dois pontos principais para que a formação continuada de professores em exercício aconteça: o primeiro diz respeito ao cumprimento do poder executivo em oferecer e condicionar esta formação. E aqui há uma problemática estrutural: quando as formações são oferecidas, não são dadas aos professores as condições necessárias para que esta aconteça. Mais uma vez, recorro a Oliveira e Sacramento (2010), que se debruçam sobre a problemática da formação para o magistério e a valorização deste. Segundo elas,

a valorização do magistério implica a criação e a preservação de um **espaço permanente de formação continuada** em serviço, com liberação para uma formação em outras instituições. A instituição da carreira do magistério, por meio de estatutos que consideram a formação continuada em seus diferentes níveis para a promoção profissional, é algo determinado pela legislação, ainda não colocado em prática por vários sistemas de ensino. (OLIVEIRA e SACRAMENTO, 2010, p. 267). [Grifos nossos]

Em 2010, Iolanda de Oliveira e Mônica Sacramento já vinham denunciando o não cumprimento da lei. Estamos em 2019 e posso dizer que o quadro não é muito diferente. Em boa parte das redes de ensino públicas e privadas, os professores não têm acesso à formação dentro de suas cargas horárias funcionais, e isto é um fator que dificulta a atualização destes professores, visto que, em sua maioria, trabalham em duas ou três escolas, concluindo cargas horárias extensas, não sobrando tempo para a formação. Esta é uma questão estrutural na educação, porque diz respeito diretamente à desvalorização da profissão por parte dos poderes executivos, que instituem salários baixos para a categoria, pagam cada vez menos e retiram direitos, obrigando profissionais da educação a aumentarem suas cargas horárias de

¹⁰ Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais - 2006 – SECAD! disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf (Acesso: 26/07/2018 as 20:51)

trabalho, de forma que consigam manter a sua vida e de sua família minimamente digna.

O segundo ponto é o interesse do professor com relação à formação continuada, e este é o ponto mais importante: o querer. Se o professor não quer, não se interessa ou não acha relevante formação continuada em relações étnico-raciais, de nada adianta. Neste caso, nem oferecendo a formação dentro da carga horária, infelizmente. Geralmente neste grupo de professores, encontram-se os que acreditam ter concluído sua formação na universidade e que não necessitam mais continuar os estudos, repetem planos de aula ano após ano, e se acomodaram.

Geralmente, esse grupo de professores recorre ao argumento da democracia racial, de que somos todos iguais, e que, conseqüentemente, tocar no assunto do racismo é uma forma de “criar o problema”. Estes se consideram inclusivos, tratando a todos igualmente, sem se preocupar com as especificidades de seus alunos. Isso pode ser bastante prejudicial, pois, de acordo com a pesquisadora em Direito e Movimentos Sociais Radha D’Souza:

A política de inclusão promove o ideal de incluir toda a gente em espaços democráticos supostamente neutros. Na verdade, a linguagem da inclusão retira à política a possibilidade de construir uma *unidade efetiva* e *efetivas alianças* apontadas a uma mudança estrutural assente em objetivos programáticos. Fá-lo desligando as ideias de qualquer história ou contexto, tolhendo assim o desenvolvimento das categorias conceptuais e dos instrumentos analíticos essenciais à transformação social. (D’SOUZA, 2010, p. 155). [Grifos da autora]

Por outro lado, existem também os professores que são eternos pesquisadores, inquietos e questionadores, os que assumem a necessidade de estarem constantemente em formação. Este último grupo, inclusive, se desdobra em participar de formações até fora do horário de trabalho, o que não é louvável e nem saudável, pois estes sacrificam o tempo que poderiam estar com a família ou em descanso, o que se torna extremamente necessário para a manutenção da saúde mental dos profissionais da educação. Geralmente este grupo de professores é engajado em causas sociais, humanitárias, e/ou ativistas, e os empenhados nas causas das relações étnico-raciais, em grande maioria, são negros e negras, impulsionados pela própria experiência com o racismo.

Acontece que o racismo é um problema da sociedade como um todo. Assim, é preciso que também professores e professoras, brancos e brancas se engajem na defesa de uma educação antirracista, interessando-se principalmente por formações sobre o tema. É necessário, como afirma Paulo Freire (1996), refletirmos criticamente sobre a nossa própria prática cotidianamente, autoavaliar-se, e fazermos a nós mesmos e mesmas algumas perguntas críticas a respeito do tema, independente de nossa pertença étnico-racial, como orienta Aparecida de Jesus Ferreira (2006):

1. Como minha raça influenciará meu trabalho de professor com os estudantes afro-brasileiros?
2. Como as experiências raciais de meus alunos podem influenciar meu trabalho?
3. Qual é o impacto da raça em minhas crenças?
4. Como eu me situo na educação dos outros, e como negocio as relações de poder sobre raça na sala de aula, para permitir o sentido de pertencimento aos alunos?
5. Como podem as influências raciais ter um impacto em meu interesse e no interesse dos alunos na sala de aula? Como eu posso conciliar esses interesses nas aulas?
6. Até que ponto meu papel como professor e minhas experiências são superiores às experiências e individualidades de meus alunos? Há um conhecimento a ser aprendido dos alunos?
7. Como me situo e negocio o conhecimento, as experiências e as individualidades de raça dos alunos com relação aos meus?
8. Tenho tentado falar sobre raça em nome daqueles que não podem estar presentes nas conversas, ambos de dentro e de fora do sistema escolar? Tenho tentado mostrar as injustiças do racismo como uma forma de preservar o espaço? (FERREIRA, 2006, p. 29-31)

A autora organiza estas perguntas críticas visando colaborar com o processo de formação de professores. A busca por formação continuada de muitos professores da rede municipal de Duque de Caxias, da qual faço parte e posso falar, se dá em pós-graduações lato sensu, stricto sensu e doutorado, grande parte incentivada pelo plano de carreira de cargos e salários que a prefeitura oferece, e que foi uma conquista da própria categoria ao longo de anos de reivindicações. Neste sentido, considero um ponto positivo desta rede de ensino, pois, desta maneira, muitos professores têm tido a oportunidade de buscar formação continuada em relações étnico-raciais, dentre outras, como foi o meu caso. Porém, ainda há um número pequeno de professores acessando esta temática de fato.

Os dados informados pelas participantes da pesquisa na construção da peça teatral em laboratório, me proporcionaram visualizar minha atuação enquanto profissional em cena. Me fizeram refletir sobre minha prática, e me levaram à autoavaliação. As frases que eu mais ouvi e que retratam as experiências escolares deste grupo com professores e professoras e que construíram a personagem da professora na peça, foram:

- “_ A professora (ou professor) não fez nada.”
- “_ Ela/ele estava muito ocupada/o.”
- “_ Ela/ele não me deixou falar.”

“ _ Eu tentei contar.”

“ _ A professora ou professor disse que resolvia depois.”

“ _ Fiquei com medo dela/dele brigar comigo.”

Percebi quantas dessas frases eu mesma, em doze anos de profissão, já havia repetido para inúmeros alunos e alunas. Refleti sobre a seguinte questão: que tipo de relação eu estabeleço com meus alunos, a ponto de eles sentirem medo de mim, medo de relatar uma situação de violência em que ele ou ela são vítimas? E percebo que a formação e atualização de professores, no que tange as relações étnico-raciais e direitos humanos, se faz cada vez mais urgente e necessária.

Afirmo isto baseada em minha própria experiência em mais de uma década no magistério, onde, dentro desse período, busquei por conta própria atualização no tema. Há quatro anos apenas é que tenho me preocupado com uma educação antirracista, antissexista e cada vez mais humanizada, aplicando em sala de aula práticas pedagógicas emancipatórias, que reivindicam outras narrativas para além dos cânones, e conduzindo uma desconstrução de saberes cristalizados sobre gênero e raça, buscando informações leituras, materiais, cursos, experimentando, errando e acertando. E, sem dúvida, essa caminhada se deu na minha busca, encontro e primeiro contato com o Teatro do Oprimido, seus grupos populares, sua metodologia, seus jogos teatrais e a técnica do Teatro Fórum.

REFLEXÕES FINAIS

O bullying fruto do racismo ataca diretamente características físicas fenotípicas e que são marcas da identidade de um indivíduo, e não pode ser enxergado por educadores, professores, pais e adultos em geral apenas como impicância ou brincadeira de criança ou, na melhor das análises, enxergado como bullying e só. É bullying racial ou bullying racista, ou simplesmente racismo. É necessário tomar conhecimento, nomear, entender o mecanismo, para então agir diretamente no núcleo, buscando meios para a desconstrução a partir do diálogo e conhecimento.

Na escola, a criança negra sofre constantemente ataques racistas, mesmo que se esforce sendo a mais arrumadinha, ou a mais inteligente e aplicada. Essa condição lhes causa prejuízos subjetivos que reverberam em suas vidas objetivamente, ocasionando dificuldades de aprendizagem, desgosto pela escola e retenção escolar, por exemplo. Por isso, apresentar dados sobre o prejuízo que práticas racistas geram na construção das identidades infantis é fundamental e ainda muito necessário para se pensar novos caminhos na educação infantil e no ensino fundamental.

É necessário que nós professores sejamos humildes em admitir que não sabemos lidar com o tema, buscar informações e formações e, nas relações com os alunos, arriscar com sinceridade, assim como propôs bell hooks (2013) em *Ensinando a transgredir*. Proponho aos professores que estão engajados

em pôr em prática uma educação antirracista e anticolonialista, e até mesmo os que não estão, que se arrisquem, dividam suas narrativas e experiências com os alunos, mas não só as narrativas de sucesso, como comumente acontece, e sim, narrativas de derrota e frustrações também. Entendo esta prática como um dos caminhos para humanização do professor/professora, perante os olhos do aluno/aluna. Essa atitude aproxima, faz caminhar junto e, em algumas situações, é possível pensar juntos estratégias para superação de conflitos que aparentemente parecem não ter solução.

Pretendi com esta pesquisa, produzir conhecimento que beneficie a comunidade escolar e especialmente a comunidade negra, através de práticas educacionais emancipatórias, e levantar a discussão, através da linguagem do Teatro do Oprimido, realizando um ensaio para a revolução. É importante frisar que o objetivo real de transformação que visei com essa pesquisa não foi o de mudança de postura de toda a comunidade escolar em apenas nove meses, mas, sim, o de observar quais as provocações que a intervenção de um laboratório teatral no cotidiano escolar traria e quais caminhos o diálogo, através da linguagem do Teatro Fórum, poderia apontar em busca de uma transformação, que poderia surgir ao fim do processo ou a longo prazo, não necessariamente com todas as participantes ou comunidade escolar. Foi possível observar como os caminhos para a transformação apareceram nas narrativas das alunas e alunos, nas discussões em laboratório e nas apresentações do Teatro Fórum.

Temos muitos e muitas pesquisadores e pesquisadoras intelectuais negros e negras no Brasil, e seguimos ainda na necessidade, em pleno século XXI, de estabelecermos cânones brasileiros nas ciências sociais e humanas que discutam raça, racismo, branquitude e privilégio sob uma perspectiva antirracista, e que esse cânone não seja totalmente branco. Esse é o significado do termo “enegrecer”, para além do que nos é apresentado no dicionário. É com este objetivo que concluí esta pesquisa, este texto, e sigo na prática cotidiana enquanto educadora e artista¹¹.

Eu sou o resultado do empenho e luta antirracista de Dandara, Anastácia, Teresa de Benguela, Carolina de Jesus, Lélia Gonzalez, Marielle Franco, Beatriz Nascimento, Nilma Lino Gomes, Conceição Evaristo, Idelgina e Eurídice – minhas avós, Madalena – minha mãe, entre tantas outras. Avançamos, mas ainda é pouco. Ainda nos deparamos com a desvalorização, o descrédito e a relativização de pautas sobre relações étnico-raciais na educação e no cotidiano atual, então seguimos em produção, em formação, vivas, letrando-se e fazendo letrar.

REFERÊNCIAS

¹¹ Artivista é a união dos termos: artista e ativista. É utilizado para designar artistas que usam a sua arte como forma de ativismo ou militância.

ANTUNES, Christina; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. **Do bullying ao preconceito: os desafios da barbárie à educação**. Psicologia & Sociedade, Florianópolis. 2008.

BOAL, Augusto. **Teatro do Oprimido e outras poéticas políticas**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

_____. – **Jogos para atores e não atores** / Augusto Boal – 9ª edição – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

BRASIL. **Estatuto da Igualdade Racial**. SEPIR (Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial). 2010.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do Silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. 3ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

_____. Ministério da Educação / Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

D'SOUZA, Radha. **As prisões do conhecimento: pesquisa ativista e revolução na era da “globalização”**. In: Epistemologias do sul / Boaventura de Souza Santos, Maria Paula Meneses [orgs.] - São Paulo. Cortez, 2010.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Formação de Professores raça/etnia: reflexões e sugestões de materiais de ensino em português e inglês**. 2.ed – Cascavel: Assoeste, c2006.

_____. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas: com atividades reflexivas**. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa** – 23ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOFFMAN, E. **“Footing”** In: RIBEIRO B.T. e GARCEZ, P. M. **Sociolinguística Interacional**. São Paulo: Edições Loyola, [1979] (2002).

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: educação como prática de liberdade**. / bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

OLIVEIRA, Talita de. **“Pra uma aula qualquer, há um professor qualquer”: performance identitária, envolvimento e construção da factualidade em narrativas institucionais”**. Revista Intercâmbio, volume XXI: 118-138, 2010. São Paulo: LAEL/PUC-SP. ISSN 1806-275x

OLIVEIRA, Iolanda de., SACRAMENTO, Monica pereira do. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica: relações raciais e educação: O diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério**. Cadernos Penesb – Periódico do Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira – FEUFF(n. 12) (2010) Rio de Janeiro/Niterói – Ed. ALTERNATIVA, EdUFF, 2010.

SANTOS, Bárbara. **Percursos Estéticos: imagem, som, ritmo, palavra – abordagens originais sobre o Teatro do Oprimido** 1ª ed. - São Paulo: Padê editorial, 2018.

THIOLLENT, M. (1998). **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez

VILAÇA, Aline Serzedello Neves. “**Diz!!! Jazz é dança**”: **estética afrodiaspórica, pesquisa ativista e observação cênico-coreográfica**. Dissertação (Mestrado) Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca, 2016.

WERNECK, Jurema. **Macacas de Auditório? Mulheres negras, racismo e participação na música popular brasileira**. 2013. Disponível em: http://www.fundodireitoshumanos.org.br/.../artigo_jurema.pdf