

UM RELATO SOBRE RESISTÊNCIAS (ANTI)RACISTAS E CULTURA NA ESCOLA DE EDUCAÇÃO BÁSICA¹

Alessandra Pio²

Resumo

O texto a seguir configura-se como relato sobre duas atividades ocorridas em uma escola pública da rede federal de ensino básico do Rio de Janeiro. A primeira foi o evento de abertura do ano acadêmico de 2014, que contou com a aula magna do professor Dr. Kabengele Munanga – autor de diversas obras sobre relações raciais no país. A segunda que, de certa forma contrariava os objetivos da primeira atividade, foi um projeto de literatura para as crianças de um *campus* da instituição que tinha como obra central “As aventuras de Pedrinho”, de Monteiro Lobato. Foi possível perceber que a palestra ministrada não teve o impacto esperado pelo grupo comprometido com uma educação antirracista na instituição, gerando um arrefecimento do entusiasmo gerado no início do ano letivo de 2014. O objetivo deste relato de experiência é reunir algumas análises sobre os fatos que vão ocorrendo entre as duas atividades citadas, corroborando para a compreensão de como o racismo opera mesmo na tentativa aparente de combatê-lo.

Palavras-chave: relações raciais; educação básica; antirracismo; relato de experiência

A REPORT ON (ANTI)RACIST RESISTANCE AND CULTURE IN BASIC EDUCATION SCHOOL

Abstract

The following text uses the experience report about two activities that took place in a public school of the federal basic education network in Rio de Janeiro. The first was the opening event of the 2014 academic year, which featured the master class of Professor Dr. Kabengele Munanga – author of several works on racial relations in the country. The second one, which, in a way, contradicted the objectives of the first activity, was a literature project for children on a campus of the institution whose central work was “The adventures of Pedrinho”, by Monteiro Lobato. It was possible to notice that the lecture given did not have the impact expected by the group committed to an anti-racist education in the institution, generating a cooling of the enthusiasm generated at the beginning of the 2014 school year. The objective of this experience report is to gather some analyzes about the facts that occur between the two activities mentioned, corroborating the understanding of how racism operates even in the apparent attempt to combat it.

Keywords: race relationship; basic education; anti-racism; experience report

UN INFORME SOBRE LA RESISTENCIA (ANTI)RACISTA Y LA CULTURA EN LA ESCUELA DE EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen

El siguiente texto utiliza el informe de experiencia de dos actividades que ocurrieron en una escuela pública de la red federal de educación básica en Río de Janeiro. El primero fue el acto de apertura del curso académico 2014, que contó con la clase magistral del profesor Dr. Kabengele Munanga – autor de varios trabajos sobre las relaciones raciales en el país. La segunda, que en cierto modo contradecía los objetivos de la primera actividad, era un proyecto de literatura para niños en un campus de la institución cuya obra central era “Las aventuras de Pedrinho”, de Monteiro Lobato. Se pudo notar que la charla dictada no tuvo el impacto esperado por el grupo comprometido con una educación antirracista en la institución, generando un enfriamiento del entusiasmo generado al inicio del ciclo escolar 2014. El objetivo de esta experiencia informe es recoger algunos análisis sobre los hechos ocurridos entre las dos actividades mencionadas, corroborando la comprensión de cómo opera el racismo incluso en el aparente intento de combatirlo.

Palabras clave: relaciones raciales; Educación básica; anti racismo; informe de experiencia

¹ Artigo recebido em 29/05/2022. Aprovado em 07/07/2022. Publicado em 17/09/2022

² Doutora e mestra em Educação pela UFRJ, Professora Adjunta do Departamento de Educação do CERES/UFRN e da Especialização em Educação para as Relações Raciais no Ensino Básico EREREBÁ/CPII. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0968781274360926> Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5302-029X>

Novo núcleo, novas perspectivas

Ao final de 2013, por esforço e iniciativa de alguns docentes negros, foi instituído o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros do Colégio Pedro II, o NEABCPII. Esse empenho tornou-se público a partir dos relatos de docentes e técnicos negros e negras do colégio, quando ocorreu a reunião de formação do núcleo, em novembro de 2013. O chamado para que o grupo se configurasse foi feito pela reitoria, no sítio oficial do colégio,³ para toda a comunidade escolar. Naquele momento, foi possível perceber a ânsia de mudança, a esperança de transformar aquele espaço cujo racismo estrutural era, e ainda é, percebido pelo baixo percentual de docentes negros e negras em oposição ao percentual significativo, neste grupo, de trabalhadores terceirizados e/ou fora das esferas decisórias de poder na instituição.

A reunião mencionada foi o primeiro momento, em anos de trabalho, no qual pude presenciar um quantitativo significativo de pessoas negras juntas, ainda que não somássemos uma dúzia. De todo modo, o sentimento era de fortalecimento, de expectativa. Havia naquela sala servidores negros e não negros e, destes últimos, era possível perceber uma preocupação persistente em salvaguardar uma “ação antirracista desenvolvida há tempos”, segundo eles, que não nascia com o NEAB. Ao que parecia, antes mesmo de ser reconhecido institucionalmente, o núcleo causava certo desconforto, além de toda a expectativa mencionada. Seu surgimento também fomentava o encontro de servidores que, até então, não haviam podido planejar estratégias didáticas antirracistas juntos.

Se, por um lado, havia ideias consideradas “radicais” para determinados membros que percebiam certo excesso de zelo para com a opinião da clientela branca, ou não negra, da escola, por outro, era possível perceber certo desânimo de pessoas mais atuantes quando as propostas eram consideradas superficiais. Algumas destas, chamadas militantes nos espaços escolares, formavam coro para que o núcleo tivesse uma postura mais política diante dos casos de racismo percebidos – eu, inclusive.

O início do trabalho tinha, pois, a tônica de indicar como mensuraríamos o peso e a medida das ações do núcleo. Sabíamos que não seria uma tarefa de fácil execução, pois desagradaria a algum ou mais grupos. Mas estávamos muito dispostos a enfrentar o que surgisse. As falas na reunião de apresentação demonstraram que o NEAB tinha potencial para

³ Disponível em: <<http://cp2.g12.br/114-comunicacaonoticias/not%C3%ADcias2013/1034-primeira-reuni%C3%A3o-do-n%C3%ACleo-de-estudos-afro-brasileiros-do-col%C3%A9gio-pedro-ii.html>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

ser o coletivo pelo qual a grande maioria ansiava para se sentir fortalecido e buscar parcerias para as ações necessárias.

Para marcar esse “nascimento” tão esperado pela comunidade negra da instituição, o grupo indicou à reitoria o nome do convidado para ministrar a Aula Magna, ou aula de abertura, do ano letivo de 2014.⁴ Ficamos extremamente empolgados com a aceitação do nome do professor doutor Kabengele Munanga como conferencista. Em um momento histórico para a escola, em quase dois séculos de existência, um homem negro, africano, acadêmico, doutor, ministraria a conferência de abertura do ano letivo no Colégio Pedro II.

“Que nome interessante!”

A curiosidade da comunidade escolar se dividia em alguns aspectos. Um deles se ocupava do nome do acadêmico, que enunciava sua origem africana e fomentava dúvidas sobre o que um africano teria de tão relevante a ponto de ser convidado como conferencista. Outro aspecto apontava para o desconhecimento da sigla NEAB, que passa a ser visto quando seu nome é exposto junto à Pró-Reitoria de Pós-Graduação, Pesquisa, Extensão e Cultura (ProPGPEC), convidando a comunidade escolar para a conferência. Apesar do desconhecimento que a comunidade escolar, em sua grande maioria, apresentava sobre ambos, a relação entre o núcleo e o Dr. Munanga fica explícita quando ele, africano, ministra a conferência a convite do NEAB.

Algumas expressões são bastante utilizadas quando tratamos das relações raciais na escola: esses assuntos, essa temática, essas coisas, o tema de fulano ou fulana etc. Neste último caso, a personalização ocorre quando alguém assume a função de inserir o que preconiza a Lei n. 10.639/2003 no currículo, mesmo que seja em sua disciplina apenas. Tal postura é tratada como afinidade, quando a pessoa não é negra, ou como militância, quando o é. A expressão do corpo também se soma à fala: o braço se distancia do corpo, alocando “essa temática” ou “esses assuntos” em um local físico distante de quem fala. Fulano que trata “dessas coisas”, ou seja, isso não é meu.

Lia Schucman (2020, p. 144), buscando compreender a formação da raça branca paulista tendo como foco a ideia de branquitude, chamou a atenção para a atuação sistemática da escola, que “tem um maior poder ideológico sobre os que nela permanecem e, portanto, o

⁴ A Aula Magna foi ministrada pelo professor Kabengele Munanga no dia 3 de fevereiro de 2014, no Teatro Mário Lago, localizado no campus São Cristóvão (RJ), do Colégio Pedro II. Algumas imagens estão disponíveis no site oficial do colégio. Disponível em: <https://cp2.g12.br/eventos_cp2/eventos2014/1091-aula-magna-2014.html>. Acesso em: 2 dez. 2020.

ensino eurocêntrico baseado nas populações europeias, brancas e cristãs privilegia sistematicamente sujeitos brancos, fazendo com que se sintam inseridos na construção da cultura e do mundo em detrimento de outras populações”. Também, pelo mesmo trabalho de reprodução de valores civilizatórios eurocentrados, pessoas brancas se compreendem como o padrão, como a norma.

Provavelmente prevendo esse mal-estar, o professor Kabengele Munanga, após agradecer o convite e iniciar sua preleção, relatou o desconforto ao colocar o conteúdo da sua aula, pois seria difícil contemplar as expectativas de quem o convidou e dos ouvintes. O tema escolhido por ele foi: “As diferenças constituem a riqueza coletiva da humanidade, mas por que foram degradadas em fontes de discriminação e desigualdade entre seres e sociedades humanas?” (MUNANGA, 2014, p. 2, slide 3). Segundo o Dr. Munanga, a sugestão partiu da informação sobre o interesse do colégio em trabalhar as temáticas “da diversidade inclusiva, em particular da questão afro-brasileira” (MUNANGA, 2014, p. 2, slide 3).

Abordando as diferenças e questionando se somos todos iguais ou todos diferentes, o professor iniciou a conferência buscando esmiuçar a própria formação humana, genética e biologicamente. Ele ultrapassou o debate sobre o conceito biológico e alcançou o racismo científico, entranhado de hierarquias inferiorizantes, inclusive agregando classes sociais, e observando que, mesmo abandonando o termo “raça”, o racismo não deixaria de existir. As diferenças que enriquecem a humanidade ainda são utilizadas para dividir e hierarquizar as pessoas. Essa fala foi importante para equipes de biologia, física, química, por exemplo, que ainda persistem em afirmar a inexistência do racismo, pois a ciência já comprovou a inexistência de raças humanas. Essa argumentação, geralmente, silencia alunas, alunos e responsáveis que tentam se pronunciar.

Falando sobre religião, o professor apontou a prerrogativa branca de criar culturas e civilizações “superiores”, o que desencadeia ainda hoje a ideia de superioridade de uma religião e um Deus melhor que o dos outros. Isso também legitimaria a “Missão Civilizadora e da Colonização” como processo de integração de negros e não brancos ao mundo ocidental, considerado melhor. Como Quijano (2005; 2007) articula, colonialidade e racismo são essenciais para que a dominação capitalista supremacista branca se mantenha.

Quijano fala também da colonialidade do saber, entendida como a repressão de outras formas de produção de conhecimento não-europeias, que nega o legado intelectual e histórico de povos indígenas e africanos, reduzindo-os, por sua vez, à categoria de primitivos e irracionais, pois pertencem a “outra raça” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 20).

A avaliação escolar, permeada de subjetividade, ainda relaciona modelos de educação com as classificações de valor de acordo com os grupos raciais aos quais os indivíduos

pertencem: “ele é negro, logo..., ele é índio, logo (...)” – citou Munanga (2014, p. 11, slide 21) durante a conferência. Ele reforçou o que havia citado no início de sua palestra: não há relação entre raças e inteligência. Entretanto, as ideologias foram estratégias de dominação para as quais as raças eram úteis e seguem sendo, mesmo após cientistas afirmarem que essa relação de perfis entre “grupos raciais” não existe. A exclusão, a retenção, a evasão e a repetência possuem, pois, um recorte racial profundo.

Falando sobre o racismo enquanto ideologia, Sílvio de Almeida (2019, p. 63-69) discorre sobre como a representatividade elabora, em nosso inconsciente, a representação do que seria o lugar “natural” que cada um ocupa. Vamos adequando, doutrinando o costume do nosso olhar para negros sendo garis e brancos sendo médicos, por exemplo. A escola, então, reforça e reproduz o racismo ao educar crianças que se desenvolvem à imagem de negros em lugares subalternizados. Aprimoramos um sentido ideológico de racismo que denota inteligência, riqueza, beleza e qualidades intrínsecas a pessoas não negras. Toda essa situação já seria problema o bastante para a formação das subjetividades negras, mas, soma-se a isso, um currículo excludente que ainda não se modificou para atender a uma demanda legal: o artigo 26, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação.

Ainda recordando a conferência, o professor também mencionou um dos aspectos mais evidentes do racismo à brasileira: os racistas são os outros. Brasileiros costumam reportar-se ao “racismo de verdade”, apontando para estadunidenses e os processos segregacionistas como o “Jim Crow” ou para o *apartheid* na África do Sul. Kabengele Munanga (2014, p. 13, slide 26) recordou a fala de Florestan Fernandes, que dizia que brasileiros têm “preconceito de ter preconceito”. A dificuldade em se combater o racismo também deriva do fato ou da ideia de que estamos tentando ministrar remédios a pessoas saudáveis, o que é visto como uma impertinência. Quando não se reconhece a doença, não há motivos para buscar a cura.

A busca por dados que provem a existência do racismo parece ocupar pessoas negras de maneira desgastante. O professor Munanga citou obras como a de Ali Kamel,⁵ diretor de jornalismo da TV Globo; outra, organizada por Peter Fry, Yvonne Maggie, Marcos Chor Maio, dentre outros⁶, que consideram a Lei n. 10.639/2003 uma divisão perigosa. O que fica evidente é que racistas constituem um espaço normativo no qual a branquitude (CARONE; BENTO, 2002) é que dita os limites do que pode ser considerado racista, ou, ainda, dialogando com o professor Kabengele: a vítima se torna algoz em um crime quase perfeito. Ele seguiu em sua

⁵ *Não somos racistas: uma reação aos que querem nos transformar em uma nação bicolor*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2006.

⁶ *Divisões perigosas: políticas raciais no Brasil contemporâneo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

análise sobre as peculiaridades do racismo à brasileira, pontuando que esse sentimento do brasileiro racista, de que ele não o é, advém essencialmente da ausência de um racismo institucionalizado de forma efetiva – por leis, como ocorreu nos Estados Unidos ou África do Sul, como citado anteriormente. Daí, ainda segundo o professor, a dificuldade do brasileiro em assumir seu racismo. O mito da democracia racial ajudou a disseminar a ideia de que somos todos mestiços e, portanto, ninguém poderia discriminar ninguém; todos gostamos das contribuições dos negros africanos – música, dança, culinária –, e isso, por si, já comprovaria que não pode haver racistas aqui.

Mais uma vez, cabe dizer o quanto é profícuo o diálogo com a perspectiva decolonial para observar algumas nuances: quais saberes seriam aceitos e legitimados pela escola; o tratamento folclorizado à cultura de origem africana ou a apropriação de sua autoria em benefício do grande mercado fonográfico, de entretenimento, de turismo etc.; a demonização da religiosidade ou da cosmogonia africana dentro do espaço escolar, dentre outras questões. O papel da escola e da lei nº 10.639, consideradas perigosas por autores brancos preocupados em garantir o privilégio de suas narrativas históricas, como pontuou nosso conferencista, seria o de combater a hierarquização de saberes, não exotificar agentes de conhecimentos ancestrais indígenas e africanos. Munanga ratificou a importância deste trabalho na escola, dizendo:

As leis 10.639/03 e 11.645/08, que obrigam o ensino da história e da cultura dos negros e dos povos indígenas e a história e cultura da África na escola brasileira, visam justamente a construção de uma escola inclusiva e não discriminatória. Isto não significa que a história da Europa e da Ásia deve ser substituída, mas sim que a história do Brasil deve incluir outras raízes formadoras em vez de ser empobrecida por uma única história e cultura consideradas como superiores ou melhores que as outras. A não inclusão da história dos outros os destrói, os diminui e anula sua autoestima (2014, p. 24, slide 47).

A fala do professor Kabengele Munanga durou tempo o suficiente para deixar à mostra a falta de informação e envolvimento que o colégio tinha, até então, com as questões raciais. Recai sobre o NEAB, e ainda recai, grande responsabilidade para mudar a configuração racista na estrutura da instituição. Se antes de sua existência as questões envolvendo relações raciais eram atribuídas àquelas e àqueles que se dedicavam ao tema, por identificação e/ou responsabilidade social, após o surgimento do núcleo a questão estava institucionalizada: havia um NEAB do colégio, então ele tomaria as providências. Isso poderia acarretar mais inércia, já que “os responsáveis” iriam agir, mas também possibilitava ações com mais qualidade, pois seriam propostas por pessoas estudiosas da questão.

Kabengele concluiu sua conferência provocando reflexão sobre a postura do colégio diante do dever de construir a igualdade que buscamos:

O que o Colégio Pedro II pode fazer para dar sua contribuição no processo de transformação para uma sociedade mais igualitária em sua missão de uma instituição

educadora? O que cada um do corpo social deste colégio – dirigentes, professores, funcionários e estudantes – pode fazer, individual e coletivamente, para transformar a sociedade à qual todos pertencem? (MUNANGA, 2014, p. 25, slide 49).

Alguém lida com “essas coisas”...

O período que se seguiu foi de intenso trabalho para quem decidiu participar do NEAB. Houve uma eleição, na qual esta autora foi eleita a primeira coordenadora do núcleo. Em uma primeira ação da coordenação, ainda em 2014, foi realizada uma diagnose da situação da escola frente as relações raciais. Todos os campi foram visitados pela coordenação, que conversou com as direções, entregando um compilado de referências para o trabalho de implementação da Lei n. 10.639/2003⁷ elaborado pela própria coordenadora e entregue aos membros representantes, pensados inicialmente para serem a presença do NEAB em cada campus.

Durante as visitas da coordenação aos campi, foi possível perceber como a lei supra era desconhecida. Muitos dos gestores que estavam na aula inaugural do professor Munanga perguntavam do que se tratava o NEAB e, diante da explicação da sigla, a expressão de grande ideia surgia, acompanhada da indicação de alguém que lidava com o tema. Alguém, como mencionado anteriormente, “que mexia com aquilo”, “que trabalhava com essas coisas, com essas temáticas”, “que gostava do assunto” – utilizando as expressões ouvidas pela coordenação durante as visitas. Para cada campus, ficava evidente que não havia projeto institucional envolvido pelo currículo, aglutinando campos de saberes. A questão das relações raciais era tratada por uma pessoa – em alguns casos, duas. Todas essas pessoas foram entrevistadas pela coordenação do NEAB, que organizou os dados sobre o que estava sendo desenvolvido na escola.

Depois deste levantamento, de duas reuniões e de alguns entraves superados em equipe, formulamos um evento com a intenção de alcançar todo o colégio – quinze campi, no total. Retomando a importância da presença do professor Munanga na escola: uma das ideias de trabalho surgiu do interesse dos alunos que abordavam membros no núcleo para perguntar o que o professor estudava, qual sua área de trabalho, o que deveriam ler e, muitas vezes, perguntavam o que era e onde estava o Movimento Negro. A partir de então, começamos a pensar em um evento que possibilitasse o contato do movimento com a escola, para que a ideia abstrata sobre as lutas antirracistas, bem como a idealização de um Movimento Negro único fossem superadas.

⁷ O “Caderno-GT” possui boa parte da legislação necessária à compreensão das normas relativas à Educação das Relações Raciais e pode ser consultado no sítio oficial da escola. Disponível em: <<http://www.cp2.g12.br/images/comunicacao/2014/set/CadernoGT.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

Organizamos o I Circuito Cultural Afro-Brasileiro⁸ após muitas divergências. Entre as maiores, é possível destacar a dificuldade da branquitude docente em compreender, ou aceitar, a ideia de protagonismo negro em todas as esferas e os equívocos sobre o que seria um evento cultural. As duas questões se relacionavam de forma estreita, por exemplo, quando em lugar de colocar vendedores para fazer turbantes em alunas e alunos, chamamos mulheres negras para contar a história e a relação do turbante com a cosmogonia iorubá. Acreditava-se que essa era uma proposta acadêmica, que desinteressaria aos alunos. A várias propostas de palestras houve resistências pelas mesmas argumentações e pela percepção folclorizada da cultura afro-brasileira.

Após superarmos os problemas internos, desenvolvemos onze dias de circuito, atendendo desde a educação infantil até o ensino médio. Houve palestras sobre fotografia, teatro, programas de cultura negra, mas também foram realizadas oficinas para crianças, adolescentes e adultos (alunos da EJA, responsáveis e servidores). O evento não contou com muitos recursos⁹ e ainda enfrentou limitações para sua execução – já que, mesmo após as autorizações serem assinadas pelos diretores das unidades escolares, alguns mudavam as atividades/agenda da escola, impedindo que a programação fosse desenvolvida. Grande parte do corpo docente não permitia a participação dos alunos, argumentando que isso tiraria tempo de aula, mesmo com ampla divulgação do evento com antecedência para que pudessem organizar a saída e a utilização dos temas em sala – pois se tratava de questão que, obrigatoriamente, deveria constar do currículo oficial do colégio.

O que é preciso deixar evidente é que uma instituição pode convidar um renomado pesquisador das questões raciais para ministrar uma única conferência, a Aula Magna de abertura do ano letivo, e não preparar sua estrutura para lidar com o racismo nos demais dias letivos. Sobre essa escola que perpetua e potencializa as desigualdades através do racismo que opera, o professor Kabengele (1996, p. 141) pontua:

(...) é possível que a escola tenha maior poder de saturação ideológica, por ter uma atuação sistemática, durante anos a fio, sobre os que nela permanecem. O processo de seletividade dos segmentos sem prevalência histórica na nossa sociedade são alguns [*sic*] dos mecanismos produzidos para manter a ideologia dominante. O produto final de todo esse processo está configurado no currículo eurocêntrico vigente nas escolas brasileiras, em todos os níveis de ensino.

⁸ Informações disponíveis no sítio do evento: <<http://circuitoafrocp2.blogspot.com/>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

⁹ O NEAB participou de um edital interno que cobria o material de divulgação e pequeno pró-labore para oficinairos que tivessem cadastro no sistema do governo federal. A relevância do evento foi considerada parcial pela banca julgadora do edital (mesmo atendendo a toda a comunidade escolar), por isso não obtivemos o total do auxílio pleiteado.

A reprodução do racismo pela escola também pode ser percebida pelos usos dos espaços escolares, pelos cartazes, pelas homenagens, pelas representações nos grupos de estudos, pelas pessoas que se pronunciam e são respeitadas e ouvidas, pelos eventos que movem a comunidade escolar etc. O racismo se mostrou mais a partir da organização de um grupo como o NEAB, fosse pelas questões que acabo de evidenciar, ou pelas resistências que começaram a surgir. Pode-se dizer que a coordenação ser ocupada por uma mulher preta e técnica, em uma instituição predominantemente docente, não era uma posição privilegiada. Cabe ressaltar que esta é uma postura da equipe até hoje: somos representados por pessoas negras. Mas, em todas as demais coordenações, foram docentes a ocupar a cadeira. De forma prática, isso se traduz em tempo: um técnico fica à disposição do núcleo; um docente divide sua carga de trabalho (aulas, planejamento, pesquisa, extensão) com o setor. A forma que a escola é percebida também muda, interferindo nas prioridades. Ainda se discute a postura político-pedagógica do grupo diante da resistência da escola a inserir, em seus currículos oficiais, o que preconiza a lei.

O NEABI¹⁰ passa a debruçar-se sobre pesquisa, pós-graduação, tendo como foco alunas e alunos externos em seus cursos. Na escola, ainda não há um processo institucionalizado de formação para as relações raciais e sua implementação no currículo oficial da instituição, tampouco ações que visem a formação para os alunos da educação básica – essa continua sendo uma ação que depende do professor “abraçar ou não o tema”, como ainda se ouve na escola. São muitos os cursos de extensão oferecidos que abordam a temática e atendem à demanda externa, mas internamente essa ainda é uma lacuna.

Mesmo assim, o núcleo é a referência utilizada para inserir o Colégio Pedro II no âmbito dos que mais promovem Educação para as Relações Raciais, por causa de cursos já ministrados e de grande relevância social local – como Introdução à Cultura Yorubá, que teve a quinta turma em 2021, e o curso de extensão que se tornou pós-graduação, o Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (EREREBÁ). Também voltado para a pesquisa é o Grupo de Estudos, Pesquisas e Ações sobre Racismo e Relações Étnico-Raciais e Indígenas (GEPARREI), que já promoveu um seminário em homenagem à Neusa Santos Souza e organiza a revista *NGANHU*, que também tem como foco as produções em Educação para as Relações Raciais.

¹⁰ Em 2018 o núcleo se ocupa também das questões indígenas, passando a se chamar Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas, o NEABI.

Algumas atividades do I Circuito mobilizaram alunas e alunos, que se organizaram em grupos de debates sobre questões raciais, depois formaram as Frentes Negras (LIMA, 2016). Alguns docentes repetiram atividades em outros anos, aumentando a dimensão do que havia ocorrido no campus, como foi o caso da Quizomba, que acontece todos os anos em Realengo, envolvendo muitos docentes e alunos. Também houve, sim, iniciativas docentes que antecederam o NEABI. Poucas, como o Fórum Racial – iniciado pela professora Fabiana Lima, em 2013, no Engenho Novo –, que foi tão bem recebido pelos alunos e alunas, que seguiu mesmo após sua saída da escola.

Ações como a do Fórum Racial atendem diretamente às necessidades mais apontadas pelos discentes: a escuta, o acolhimento, a visibilidade de suas questões. É recorrente a fala de que, quando tomam coragem para reclamar, são tratados com pouco caso ou passam a ser apontados como chatos que não aguentam as “brincadeiras”. Antes da atividade do circuito no campus Humaitá, em 2014, um aluno negro havia sido hostilizado, quando alunos brancos atiraram sobre ele cascas de banana e o chamaram de macaco. A atuação da escola foi incipiente, para dizer o mínimo, pois a direção do campus estava tomando precauções para que os demais alunos não hostilizassem os racistas, sem prestar amparo, atendimento social e psicológico ao aluno negro – que chegou a fugir da escola sem sequer levar seu material. Tal auxílio quem prestou foram colegas de turma, em sua maioria, negros.

Nesse alinhamento, entre a postura do colégio diante de atitudes racistas e a preocupação com os agressores, verificamos a consistência do que Aparecida Bento (2002) descreveu como pacto narcísico branco. Segundo a pesquisadora, no intuito de manter privilégios, brancos desenvolvem um acordo coletivo de manutenção de interesses próprios nas instituições e visão de mundo. Isso só ocorre porque esses sujeitos, se reconhecendo como iguais e fortalecendo narcisicamente uns aos outros, se afirmam em lugares de poder. Para Lia Schucman (2020, p. 60-61),

(...) a branquitude é entendida como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso, a recursos materiais e simbólicos gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade.

É preciso observar de maneira mais sistemática a relação entre esses conceitos para a compreensão das barreiras impostas à implantação da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos de todas as disciplinas da educação básica. Afinal, o currículo é um campo de disputa e privilegia saberes eurocentrados, pelas palavras de Munanga. O último relato, a seguir, é um exemplo onde o pacto narcísico branco desencadeia um processo de desqualificação de saberes desde a escola até a academia.

Antirracismo racista?

Há um longo trajeto percorrido por militantes e/ou acadêmicos no enfrentamento ao conteúdo racista de Monteiro Lobato. Entre os anos 2010 e 2012, teve grande repercussão o caso em que o Conselho Nacional de Educação (CNE) recebeu denúncias de racismo contidas nas obras de Lobato, especificamente em *Caçadas de Pedrinho*. A Câmara de Educação Básica do CNE aprovou por unanimidade o parecer da ex-ministra Nilma Lino Gomes, conselheira à época e relatora, acatando a denúncia da Secretaria de Promoção da Igualdade Racial que, por sua vez, a havia recebido de Antônio Gomes da Costa Neto, um mestrando da Universidade de Brasília (UnB) à época.

Segundo as denúncias, o foco das questões racistas do livro recaía sobre Tia Anastácia, a personagem negra que trabalha no Sítio do Pica-Pau Amarelo. Na história, a personagem faz comidas deliciosas, mas é tratada como burra e comparada a animais como urubu, macaco e feras africanas. O livro ratifica uma visão estereotipada do negro e do universo do qual ele se origina, o continente africano, em diversos trechos analisados pelo autor da denúncia e o grupo de pesquisa do qual ele fazia parte. A relatora conclui, à luz da Constituição de 1988 e em estudos teóricos que discutem a importância da literatura antirracista na escola, o seguinte:

Nos termos deste parecer, à vista do disposto no Parecer CNE/CP n. 3/2004 e na Resolução CNE/CP n. 1/2004, é essencial considerar o papel da escola no processo de educação e (re)educação das (e para as) relações raciais, a fim de superar o racismo, a discriminação e o preconceito racial. Apesar do importante caráter literário da obra de Monteiro Lobato, o qual não se pode negar, é necessário considerar que somos sujeitos da nossa própria época, porém, ao mesmo tempo, somos responsáveis pelos desdobramentos e efeitos das opções e orientações políticas, pedagógicas e literárias assumidas no contexto em que vivemos. Nesse sentido, a literatura em sintonia com o mundo não está fora dos conflitos, das tensões e das hierarquias sociais e raciais nas quais o trato à diversidade se realiza. São situações que estão presentes nos textos literários, pois estes fazem parte da vida real. A ficção não se constrói em um espaço social vazio (BRASIL, 2010).

Nilma Gomes não critica a extensa obra do autor em sua qualidade, mas expressa o caráter racista que ela possui, enfatizando o papel da escola no processo de educação para as relações raciais – reeducação, inclusive. Mas as críticas foram surgindo de várias partes do país, motivadas pela fidelidade ao autor e incentivadas pela mídia, que reforçava as notícias sobre a relevância das obras e minimizava o racismo nelas contido.

Sobre o papel da mídia na corrida protecionista ao racismo de Lobato, Patrícia Andrade (2016), após análises discursivas sobre o debate envolvendo as obras de Lobato na imprensa, concluiu que, no Brasil, “os jornais ainda apresentam um discurso que tende a expor atitudes,

conhecimentos das minorias como crenças não confiáveis, apesar de os argumentos das minorias serem objetos também de diversos estudos acadêmicos atuais”.

As argumentações mais difundidas são baseadas no que é veiculado pela mídia. A *Folha de S. Paulo*, principal objeto de estudo na pesquisa acima citada, deixava, e ainda deixa, evidente sua defesa pela obra racista, julgando ser o racismo uma interpretação inferior à grandeza do autor. Por isso, percebemos dificuldade na relação entre a cumplicidade narcísica e o estabelecimento de uma educação antirracista na escola: para quem adota a educação antirracista, fica inviável defender quem propaga o racismo. Este seria o objetivo de uma educação antirracista, inclusive. Por outro lado, como quebrar um elo vital que protege a si mesmo e aos seus iguais em nome de outrem?

A experiência das atuais coordenadoras do NEABI, Sílvia Barros e Aline Carmo, nos mostra que a leitura de Monteiro Lobato já é percebida por alguns responsáveis de alunas e alunos negros como nociva à construção das suas subjetividades. A coordenação de literatura do Colégio Pedro II discorda. O NEABI, reunido em colegiado, ouviu o relato de duas responsáveis por alunos negros do campus Humaitá I que se sentiram ignoradas pela escola ao levar essa reclamação sobre trechos do livro adotado, *Reinações de Narizinho*. A coordenadora mobilizou a equipe que, em outubro de 2019, participou de uma reunião com a coordenação da equipe de literatura no campus Humaitá, contando com a presença de alguns membros – como a vice-coordenadora e dois professores de Língua Portuguesa.

As argumentações giravam em torno da relevância da obra de Lobato para a formação das crianças. Alguns dos responsáveis reclamantes se manifestaram, indagando sobre quais crianças os defensores da obra estavam falando ou representando. Naquele momento era visível a postura de minimizar a escrita racista, além de desqualificar a fala dos responsáveis reclamantes e dos profissionais do NEABI, com larga exposição dos currículos das proponentes do projeto e perguntas silenciadoras que intimidavam os responsáveis – como questionamentos sobre a confiança destes no profissionalismo e na competência da equipe.

Uma das falas mais recorrentes das pessoas brancas que se declaram em favor da obra ser adotada para crianças nas escolas é a lembrança da infância: como Lobato mexia com a imaginação deles, despertava a criatividade, levou-os a fazer Letras na universidade etc. Impressiona o nível de falta de empatia com as crianças negras. Para isso, bastaria lembrar de como era ouvir que a personagem preta do livro era a feia, burra, macaca e de estimação. Causa indignação e revolta que educadores tenham essa dificuldade.

Profissionais brancos ficam ofendidos quando falamos que a postura é racista. Ocorre, então, a estigmatização da agressividade de pessoas negras militantes, que enxergam racismo

em tudo. O que difere hoje, em uma escola como o Colégio Pedro II, é a formação das equipes. No NEABI, praticamente todos os docentes e técnicos são doutores, alguns, mestres. Suas pesquisas envolveram, ou envolvem, a questão racial direta ou indiretamente e, quando não, tratam de questões essenciais para um debate como este.

A despeito de toda formação e preparo, o reconhecimento não se instala para além do pacto narcísico, e ocorre, por vezes, de pessoas brancas discursarem a mesma argumentação e serem consideradas brilhantes, enquanto as pessoas negras são impertinentes. Trazendo essa observação para a relação entre racismo e colonialidade, discutida por Quijano (2005; 2007), qualquer saber fora da eurocentricidade é descartado e questionável.

Não basta uma pessoa negra ter o título de doutora, é preciso provar a todo momento que merece ostentar o título, utilizando autores consagrados por uma maioria acadêmica branca. Quando os autores utilizados são negros, africanos, latino-americanos ou até brasileiros negros e desconhecidos dessa massa academicista eurocentrada, o saber é desqualificado. Portanto, teorias das relações raciais são combatidas com impressões pessoais, com lembranças da infância ou com argumentos de sensibilidade rasa (“eu tenho amigos negros”, “leciono há 20 anos e adoro o tema da negritude” etc.).

Em síntese

O Movimento Negro luta por uma educação libertadora desde que percebeu que seu povo estava preso para além das correntes, das grades, das senzalas, das prisões. O aprisionamento da população negra é a colonialidade, que propicia alianças impensáveis, como a que se perpetua entre oprimidos e opressores. Também é essa atmosfera colonizada que reforça a cor como espaço de poder.

Nossos livros didáticos persistem nas mesmas histórias de humilhação e dor. A contribuição de uma população inteira fica limitada à gastronomia e à dança, saberes essenciais para a sobrevivência cultural, ou seja, da alma de uma nação, mas a contribuição da ancestralidade negra não se limita a esses saberes. Por isso, a busca por uma lei que obrigasse as instituições escolares a contar nossa história foi uma conquista grandiosa.

A pergunta do professor Munanga na palestra que inspira este depoimento ainda não possui resposta consistente. Não há muitas perspectivas de que, no corpo social das escolas brasileiras, as pessoas que “mexem com isso” sejam brancas ou não negras. É provável que a justificativa mais utilizada por escolas elitizadas e de prestígio, públicas ou privadas, para a ausência dos conteúdos preconizados pela Lei 10.639, seja o baixo índice de pessoas negras

em seus estabelecimentos – formando mais pessoas não negras e brancas com os mesmos preconceitos. Entretanto, é exatamente a busca por essas respostas que nos mobiliza.

Referências

ALMEIDA, Sílvio de. *Racismo estrutural*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, Fátima; ORTIGÃO, Isabel; FRANCO, Creso. Origem social e risco de repetência: interação raça-capital econômico. *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, v. 37, n. 130, p. 161-180, abr. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/cp/v37n130/08.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

ANDRADE, Patrícia Ricardo Andrade. *Análise crítica do debate sobre Caçadas de Pedrinho na imprensa: racismo, controle discursivo e polarização ideológica*. 181 f. 2016. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Centro de Ciências Humanas e Naturais, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.

BENTO, Maria Aparecida Silva. *Pactos narcísicos no racismo: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público*. 169 f. 2002. Tese (Doutorado em Psicologia) – Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Parecer CNE/CEB n. 15/2010. Aprovado em 1 de setembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=6702-pceb015-10&category_slug=setembro-2010-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 2 dez. 2020.

CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (Orgs.). *Psicologia social do racismo*. Petrópolis: Vozes, 2002.

LIMA, Michelle Botelho. *Jovens Negros do Colégio Pedro II: o protagonismo na construção de um Coletivo de Resistência*. 2016. Dissertação (Mestrado em Relações Étnico- raciais) – Centro Federal de Educação Tecnológica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MUNANGA, Kabengele. O anti-racismo no Brasil. In: MUNANGA, Kabengele. *Estratégias e políticas de combate à discriminação racial*. São Paulo: Edusp/Estação Ciência, 1996.

MUNANGA, Kabengele. *As diferenças constituem a riqueza coletiva da humanidade, mas por que foram degradadas em fontes de discriminação e desigualdade entre seres e sociedades humanas?*. Conferência. Colégio Pedro II: Rio de Janeiro, 2014. (mimeo)

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. *Tempo Social – Revista de Sociologia da USP*, v. 19, n. 1, p. 287-308, 2006.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/edur/v26n1/02.pdf>>. Acesso em: 2 dez. 2020.

PIO, Alessandra. *12 anos de escolarização no Colégio Pedro II: acesso, permanência e equidade na trajetória de alunos negros*. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2020.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTROGÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.). *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Universidad Javeriana/Instituto Pensar/ Universidad Central-IESCO; Siglo del Hombre Editores, 2007. p. 93-126.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. In: LANDER, E. (Org.). *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 227-277

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo*. 2. ed. São Paulo: Veneta, 2020.