

## Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas

Eugenia da Luz Silva Foster<sup>1</sup>

*A lua anda devagar, mas atravessa o mundo*

Provérbio africano (Mia Couto)

### Resumo

Apesar do discurso de respeito às diferenças na escola, nossas pesquisas indicam que a memória racista que a impregna constitui ainda barreira ao processo de implementação da lei 10639/2003. Essa memória tem sido reforçada por imagens e narrativas que trazem uma visão negativa de negritude. Porém, há indícios de que ela está sendo fraturada, embora ainda com pouca visibilidade da pesquisa no Amapá. Compreender esse processo é o objetivo deste texto.

**Palavras-chave:** Desigualdade; diferença; racismo; movimentos instituintes

### Abstract

Despite the speech of respect of differences in school, our researches show that the racist's memory that impregnates it still constitute an obstacle to the process of implementing the law 10639/2003. This memory has been reinforced by images and narratives that bring a negative view of being black. However, you have signs that it is being fractured, although with little visibility in researches in Amapa. To understand this process is the objective of this text.

**Keywords:** Inequality; difference; racism; institutive movements

<sup>1</sup> Formada em Pedagogia, doutora em Educação. Área de Pesquisa: Relações Étnico-Raciais e Educação; Universidade Federal do Amapá – curso de Pedagogia e Mestrado em Desenvolvimento Regional. Contato: [eugenia.luz@hotmail.com](mailto:eugenia.luz@hotmail.com); [eugeniafoster@uol.com.br](mailto:eugeniafoster@uol.com.br)

## Questão racial na escola: reflexões em torno de processos sutis de reprodução e de superação do racismo em memórias, imagens e narrativas

Eugenia da Luz Silva Foster

### Introdução

O presente texto constitui uma breve análise em torno de algumas questões que norteiam as pesquisas que venho realizando ao longo dos anos, na Universidade Federal do Amapá, no âmbito das discussões levadas a efeito nas aulas da disciplina *Seminário de Pesquisa I, II, III e IV*, na graduação, nas reflexões teóricas realizadas na disciplina do Mestrado *Tópicos Especiais Sobre Relações Raciais e Educação* e nas pesquisas de campo realizadas pelo grupo de pesquisa coordenado por mim e denominado *Grupo de Estudos e Pesquisas Sobre Relações Étnico-Raciais e Interculturais*.

Em pesquisas anteriores que iniciei ainda no doutorado, com orientação da professora Dra. Célia Linhares, busquei compreender os processos de manutenção e de superação do racismo, através de uma imersão nas memórias de professores portugueses e brasileiros, além de um mergulho nas narrativas ficcionais usadas por esses mesmos sujeitos nas suas práticas pedagógicas cotidianas. A intenção na época era analisar as tensões entre os movimentos instituintes<sup>2</sup> que anunciam possibilidades de mudança e os mecanismos sutis através dos quais o racismo tem se metamorfoseado na escola.

Em todas as análises feitas até agora, tenho procurado trilhar este mesmo caminho: de um lado, examinar as sutilezas através das quais o racismo vai sendo realimentado na escola e que dificultam, sobremaneira, o seu reconhecimento e sua superação. De outro, apreender na dinâmica escolar, os movimentos instituintes que

---

<sup>2</sup> Por movimentos instituintes entendemos aqueles movimentos que irrompem dentro da escola, em concomitância com processos de opressão e que buscam romper processos antigos de silenciamento da memória. O instituinte não surge como reação posterior aos processos de reprodução das mazelas da sociedade dentro escola. Acreditamos que afloram lado a lado com esses processos buscando potencializar movimentos de criação e de rompimento com estruturas já sedimentadas.

procuram romper com as práticas racistas e que se contrapõem a essa memória opressora, buscando construir uma nova ordem mais igualitária, incluyente e plural. Em outras palavras, a ideia tem sido examinar, simultaneamente, dois movimentos: de um lado, o desencontro entre o que a escola proclama realizar e a realidade das práticas, com narrativas excludentes, discriminatórias, preconceituosas e marginalizadoras; de outro, os movimentos que, pautando-se numa outra lógica do conhecimento e de organização social, procuram romper com os padrões de racionalidade e de política hegemônicos, sobre os quais a nossa escola foi fundada. Padrões que propugnam por uma realidade estagnada sustentada por uma concepção de tempo linear, homogêneo e vazio de experiências compartilhadas, como bem assinala Benjamim (1994).

Instigada desde aquela época pela percepção da existência de um desencontro que se perpetua até hoje na escola<sup>3</sup>, entre o discurso que engloba a questão da inclusão da cultura de matrizes africanas no currículo, o respeito às diferenças e um discurso de igualdade, largamente usado pelos sujeitos com quem mantivemos contato, em contraposição às experiências de discriminação e exclusão vivenciadas pelos sujeitos, minha preocupação tem sido, justamente, buscar compreender as razões desse desencontro no que se refere à manutenção do racismo nesse espaço, a despeito das lutas pela sua superação, além de valorizar os indícios de movimentos que possam ser considerados com características instituintes.

Acredito e tenho como hipótese básica de que há necessidade de se prestar mais atenção a esses mecanismos sutis de reprodução do racismo presentes nas memórias que perpassam todas as ações desenvolvidas na escola, em seu currículo, seja através de um aprofundamento nas memórias raciais de professores e professoras<sup>4</sup>, a fim de identificar as imagens e conteúdos desabonadores da negritude, seja indagando as ausências, os silêncios, as lacunas e distorções. Ao mesmo tempo, ter em mente o poder que as narrativas, imagens e outras linguagens possuem na

---

<sup>3</sup> Nossas pesquisas indicam que esse desencontro permanece, apesar das mudanças que podem ser percebidas na escola, no que diz respeito à temática das relações raciais.

<sup>4</sup> Sobre memórias de professores e professoras, conferir tese de doutoramento intitulada: Racismo e Movimentos Instituintes na Escola, defendida por mim em 2004.

superação ou na reprodução do racismo. Talvez seja esse um dos caminhos possíveis de concretização da tão propalada Lei 10639/2003.

Na pesquisa atual, além das questões já anunciadas, procurei ampliar o foco de análise, por conta das reflexões realizadas no estágio de pós-doutoramento realizado na UERJ com a supervisão da profa. Dra. Nilda Alves, em um esforço de articular uma discussão sobre o uso de imagens na análise dessa temática com as outras narrativas, uma vez que a preocupação continua sendo com as sutilezas do processo. Em acréscimo, também faço uma tentativa de colocar em diálogo algumas práticas curriculares com aquelas que estão fora da escola, mas que apresentam a mesma discussão de fundo e a mesma finalidade.

Nessa direção, tenho buscado me concentrar nas narrativas suscitadas por imagens diversas usadas em sala de aula e em circulação nos murais escolares que abordam a temática étnico-racial (vídeos, filmes, imagens, músicas, fotografias, histórias em quadrinhos, caricaturas, desenhos animados, anedotas, etc). A intenção é compreender como os professores usam esse material e qual a percepção que demonstram ter das sutilezas dos processos de manutenção e de superação do racismo que esse material abriga. É importante esclarecer que o objetivo não é empreender uma análise minuciosa desse material e sim analisar o uso pedagógico que é feito desse material nas atividades curriculares.

Outra explicação se faz necessária nesta nota introdutória: Tendo em vista que nossa vida não se desliga das nossas reflexões teóricas, todas as experiências – relatadas por professores e professoras com os quais conversamos durante a pesquisa atual e nas anteriores, aliadas à minha percepção e às minhas vivências enquanto professora negra e pesquisadora – são consideradas aqui como referências e também como ponto de partida para as questões que trago neste texto, em filiação à concepção de “experiência” defendida por Walter Benjamin segundo o qual, experiência nunca se trata de algo meramente individual, pois representa parte de uma memória coletiva secular que nos orienta.

Em todas elas parto de histórias diversas de discriminação racial na escola: aquelas relatadas por professores(as), ouvidas por mim nos corredores, vivenciadas na escola, lidas, observadas nas relações interpessoais, na leitura de imagens que

circulam nos murais escolares, e nas diversas redes educativas nas quais os sujeitos constroem seu conhecimento do mundo. Enfim, narrativas tidas como representantes de uma memória secular excludente, mas também aquelas anunciadoras de mudanças, uma vez, como apontei acima, adoto a perspectiva da memória histórica como atalho para ressignificar nossas experiências educativas.

Na perspectiva que nos orienta Walter Benjamin em suas teses sobre o conceito de história, procuro, na análise do racismo na escola, me alinhar a uma concepção de tempo descontínuo, de modo que possamos, ao voltar nosso olhar para o passado, entrever outras possibilidades de futuro para a população negra, que ainda clamam por uma concretização. Desta maneira, valorizo as histórias das lutas dos negros e de outros grupos sociais, com sua história de luta contra a discriminação social e racial, por um projeto de nação mais justo e igualitário. Enfim, a ideia é valorizar projetos inacabados e que hoje clamam por um novo reconhecimento.

### **Sutilezas de reprodução e de superação de racismo na escola em memórias, imagens e narrativas.**

Por que privilegiar o estudo das imbricações entre a questão da memória, o uso de imagens e das narrativas na análise da questão racial na escola, privilegiando seus aspectos mais sutis? Em primeiro lugar, a necessidade de investir em eixos pouco valorizados, por serem considerados de menor valor científico, como a produção dos afetos, as emoções, os sentimentos, os valores, ou seja, aquilo que não é mensurável e que as imagens e as narrativas ajudam a traduzir. Eixos e dimensões que têm sido desvalorizados por uma racionalidade e política com pretensões universalistas e etnocêntricas que promoveu separações, fragmentações e hierarquizações de saberes, embora enfrente atualmente um franco circuito de crise. No entanto, segundo o referencial teórico que guia nossas reflexões, são eles que orientam nossas ações<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Aqui, refiro-me ao referencial teórico-epistemológico e metodológico que norteia as discussões no grupo de pesquisa que foi coordenado pela profa. Célia Linhares, no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFF, enquanto doutoranda sob sua orientação, bem como ao referencial teórico-epistemológico e metodológico que conduz as discussões no grupo de pesquisa coordenado pela Professora Nilda Alves, enquanto pós-doutoranda, sob sua orientação no Proped-UERJ

Em segundo lugar, por refletirem as contradições entre os discursos racionais e as ações embasadas em emoções nem sempre conscientes, mas que segundo Maturana (2001) são as que comandam nossos atos. O que se percebe em muitas das narrações das professoras sobre suas memórias e o uso de narrativas na sala de aula que abordam a temática racial é que a escola privilegia um discurso racional que ignora o poder dos afetos e das emoções por onde também se alojam os mecanismos sutis de discriminação, ocultos em práticas curriculares que se contrapõem a um discurso de igualdade.

Com apoio na História dos vencidos, de Walter Benjamin, compreendemos – além de mim, meus alunos têm se inserido nesse processo de construção teórico-metodológica - como se dá o processo de silenciamento de memórias e de outras questões que constituem a problemática desta pesquisa. Ao nos incitar a "*escovar a história a contrapelo*", esse autor nos instiga a pensar as relações raciais brasileiras, as práticas curriculares, as concepções que as orientam e fazem com que lutas sejam ainda ignoradas e tornadas invisíveis dentro e fora da escola.

Nesta tarefa, nossos projetos têm-se guiado por Benjamin que nos sugere sacudir a tradição para perceber outras histórias que ainda não se realizaram e que reinstalam espaços para os legados éticos daqueles considerados como vencidos, desmontando, assim, concepções de história, de memória. Compreender como a história da raça negra foi escrita, como ela aparece ou não na escola, as formas como vem sendo trabalhada ou ignorada, a que interesses essas narrativas atendem, as rupturas e as experiências compartilhadas, os anseios que não se realizaram, ou seja, rememorar. Eis o desafio a que nos propomos nesse percurso todo.

Essa questão fica bem patente quando analisamos as práticas dos professores a respeito do uso que fazem na escola das narrativas que abordam a questão racial. Vejamos duas situações observadas por nós durante uma aula em uma sala dos primeiros anos do ensino fundamental em uma escola localizada em uma comunidade quilombola:

Uma professora de Língua Portuguesa trouxe para os alunos copiarem um texto "A Barata nojenta", que tratava sobre preconceito e discriminação. Ela abriu espaço para as crianças falarem. Perguntou sobre as formas de discriminação. Um aluno negro (o que é apelidado pelos colegas de "canetinha"

preta") falou o "racismo de cor", mas não soube explicar e nem falou sobre o que tinha acontecido com ele na sala de aula. Outra aluna que se autodenominou negra disse: ninguém pode "me chamar de negra, porque tem Lei". A professora interferiu dizendo que se alguém a chamasse de negra, ela não se ofenderia, pois ela era negra e não tinha vergonha de ser. Somente esses dois alunos falaram sobre preconceito racial, os outros alunos falaram sobre outras formas de preconceito, e a professora permitiu que o assunto fosse para outro caminho.

Uma ótima oportunidade para se falar em diversidade de povos, foi o assunto sobre a formação da população no Brasil, mas infelizmente a professora só copiou no quadro umas poucas frases e nem explicou o assunto para os alunos, foi citado rapidamente o negro, o índio e os portugueses. Na aula seguinte já trouxe uma atividade para que eles respondessem sobre o assunto passado, mas a atividade não proporcionava para os alunos possibilidade de os mesmos refletirem sobre o assunto.

Outro fato que essa observação nos revelou foi que alguns professores apesar de se dizerem preparados para obedecer à obrigatoriedade de abordar a 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 pertinente à História do Brasil, ainda têm uma ideia limitada sobre o que é falar do negro. No entanto, o assunto, de alguma forma vem sendo tratado, apesar de vago e superficial. Esta fala abaixo de uma das professoras participantes da pesquisa demonstra bem isso, pois quando perguntada sobre como ela procura abordar essa temática ela respondeu:

Eu tento e com certeza, principalmente quando se trata de escravidão no Brasil, que foi um momento de muito sofrimento para os negros, tanto os brasileiros e os que vieram da África, coloco muito essa questão para os meus alunos, porque o Brasil é o que é hoje, por causa dos povos que contribuíram para o crescimento do Brasil, com certeza foram os negros, pelo seu trabalho, muitos morreram pelo Brasil né, o Zumbi dos Palmares, que foi um negro que teve muita importância na nossa história. (Professora de 4ª série)

No tocante à questão do uso de imagens na busca de perscrutar as sutilezas por onde o racismo se metamorfoseia e processos de superação, algumas considerações precisam ser acrescentadas. Em seu livro “Lendo Imagens”, Manguel (2001: 21) aponta que as imagens nos dizem sempre algo. Segundo suas próprias palavras “as imagens, assim como as histórias, nos informam”. E continua o autor: “a imagem dá origem a outra história, que, por sua vez, dá origem a uma imagem”. Por isso, ao tratar de processos sutis do racismo na escola e seus processos de superação, nada mais adequado do que o uso de imagens e de narrativas por se tratarem de formas de produção de afetos que ajudam a conformar determinados padrões, mas também por inspirarem outros usos transgressores e por atingirem diretamente a subjetividade do leitor, do sujeito observador.

A escolha das imagens e as histórias que elas nos contam, bem como o uso que é feito das narrativas ficcionais na escola procurou se alinhar a uma orientação teórico-metodológica, dentre outras possíveis, segundo a qual todo uso de imagens como instrumento de pesquisa deve observar. Esboça-se aqui uma tentativa de usar as imagens não como ilustradoras do texto nem tampouco lançando mão do texto como legenda da imagem, e sim concebendo as palavras e as imagens articuladas, elucidando-se mutuamente e completando. (GURAN, 2000: XIII).

Inspirada em Barthes (2010), entendo que as imagens selecionadas foram aquelas que me diziam alguma coisa; aquelas mais pungentes que, de algum modo, me feriam; pormenores denominados *punctum* por este autor. Assim, as imagens que apresentam detalhes, aos meus olhos e aos dos meus alunos, tradutores de uma emoção particular, por si só, interferem na nossa leitura. São fotografias de painéis, de murais escolares, imagens diversas tiradas por mim, ou que já existiam na escola, e que, de algum modo, traziam implícita a necessidade de uma discussão mais ampla, e ao mesmo tempo profunda, sobre a temática das relações inter-raciais no Brasil, e mais particularmente no ambiente escolar.

A imagem abaixo (foto 01) é bastante ilustrativa do descompasso entre discurso racional e as emoções que acompanham os discursos e as praticas dos (as) professores(as) com quem conversamos durante a pesquisa. Vejamos o que nos diz:





Olhemos de perto esta imagem: trata-se de um cartaz elaborado por professores, afixado em um mural de boas-vindas, situado no corredor de entrada do prédio onde funciona uma escola, localizada em uma comunidade quilombola. Segundo a diretora e alguns professores com quem tive oportunidade de conversar, essa escola vem se destacando no cenário educativo do estado, por desenvolver um projeto de currículo que valoriza a história e a memória dos antepassados negros que habitam a região, bem como suas tradições e costumes atuais.

Embora seja a mesma imagem em perspectivas diferentes, na segunda podemos perceber em detalhes, pormenores da imagem anterior que, a priori, poderiam passar despercebidos e que nos ferem, nos pungem. Eis a razão de esta pesquisadora destacar a referida imagem e não outras encontradas no mesmo *espaçotempo* escolar. Portanto, todos os sentidos foram convocados nessa tentativa de “capturar” esse movimento sempre poroso dentro da escola por onde o racismo vai se metamorfoseando e, ao mesmo tempo, sendo superado. O que a escolha dessas imagens em especial diz das relações raciais nessa escola? Que sentimentos, valores, concepções de raça, de alteridade, de diferença elas parecem guardar em si? O que elas nos sugerem sobre a questão da identidade racial que vem sendo trabalhada

nessa escola? O que pensam os (as) professores (as) dessa escola e de outras sobre essa imagem e as narrativas raciais nelas contidas?

Muitas histórias poderiam ser narradas, muitas sensações, sentimentos e reflexões essa imagem pode suscitar em nós. Na realidade, tenho-a como uma imagem riquíssima, representativa das ambiguidades que envolvem a questão racial na escola. No entanto, por limites deste texto, vou tentar privilegiar algumas. Em primeiro lugar, o que vem à memória sobre essa foto é a seguinte questão: se os professores e professoras recortaram as figuras, escreveram, pensaram e idealizaram esse mural, não seria a gravura de uma sala de aula repleta de alunos brancos, uma clara contradição ao projeto que dizem defender?

Ao destacar uma sala de aula com alunos predominantemente brancos, ao invés de uma sala de aula da própria escola, com alunos da comunidade, não estariam presentes sentimentos de auto-rejeição, de menos- valia? Que sentimentos perpassam a ausência de negros naquele cartaz? Não estaria a imagem encobrendo ou explicitando uma ideia de belo que conflita com as proclamadas intenções curriculares da escola? Esse breve exame nos leva a reforçar a premissa de que nossos professores (negros ou não; com projetos ou não) ainda estão impregnados por uma memória afetiva racista e desqualificadora do negro. Eles se desqualificam como negros, embora no discurso estejam trabalhando na linha da inclusão da cultura negra no currículo da escola. Narrativas que aliadas às experiências acidentais e sutis adquiridas no seio familiar, social e escolar ajudaram a modelar o comportamento de rejeição ao negro.

Ainda junto com Alves (2000) e outros autores, vislumbro nas imagens possibilidades de várias interpretações, condicionadas ao nosso conhecimento, ao nosso código cultural, ensejando outras traduções pela própria professora que, possivelmente, possa vir a lançar mão delas no seu cotidiano. Nesse contexto, ela pode atribuir a elas outros sentidos, inclusive negando-se ao seu uso, mas precisa discutir os aspectos ideológicos, teóricos, antropológicos subjacentes a elas. Ou seja, o trabalho com imagens e narrativas – tudo isto se aplica ao uso das histórias de Monteiro Lobato na escola - supõe um uso criativo e não passivo. Para isso, é igualmente necessário que os cursos de formação preparem para o exercício desse

direito.

Deste modo, o uso de imagens e narrativas na pesquisa sobre a temática racial, corrobora a convicção de que estas por se situarem na esfera não retórica e argumentativa e sim mais afetiva do conhecimento têm contribuído para sedimentar o imaginário depreciativo sobre o negro na nossa sociedade. Portanto, no nosso ponto de vista, as imagens bem como as narrativas que elas suscitam ou que comportam têm importância crucial na manutenção do racismo e na sua superação por ajudarem na configuração de uma memória afetiva desabonadora ou positiva, contribuindo para o processo de esfacelamento ou de ressignificação da identidade racial.

Benjamin (1994) afirma que a experiência se transmite, entre outras formas, através das narrativas, coisa que hoje, no mundo moderno está em declínio. O que existe hoje é o imperativo do consumo de sensações e experiências isoladas, vividas individualmente. Em outras palavras: triunfa o efêmero e as sensações vazias, desestimulando o resgate de memórias outrora silenciadas<sup>6</sup>. Como vem sendo trabalhada com as crianças a questão da identidade racial, se a priori os professores não têm muita clareza de sua própria identidade? Destaco que a escola onde as imagens circulam foi escolhida como campo de pesquisa por apresentar características instituintes e por sugerir, em seu currículo, a inclusão da cultura de matrizes africanas e outras alternativas para a ultrapassagem da desigualdade racial no contexto escolar.

Uma questão interessante, no debate atual sobre a cultura, identidade e diferença, apontada por Bhabha (1998) e que nos instiga a pensar essa discussão, que é a questão racial na escola, é o pressuposto básico que se distancia da idéia de existência de identidades fixas, a partir de uma tradição originária em comum, numa relação supostamente harmoniosa, em prol de um objetivo também comum.

É preciso compreender como são produzidos os sujeitos nos excedentes da soma das diferenças de raça, classe, gênero etc. Então, a questão não é só levar em conta os processos de construção da identidade ou resgate de memórias silenciadas. É preciso ir mais além e procurar alcançar aqueles momentos excedentes onde as diferenças se cruzam e onde emergem, ora situações de cooperação em torno de um

---

<sup>6</sup> A questão, portanto, é entender as razões porque essa memória continua sendo silenciada, porque o negro ainda é tornado invisível (nota-se uma gritante ausência do segmento negro no referido cartaz).

objetivo comum, ora conflitos, discordâncias e lutas pelo poder que podem ser inteiramente dissonantes a um possível projeto comum em virtude de uma história comum.

Um dos grandes objetivos da educação a partir das determinações da Lei é compreender o processo de negociação entre as comunidades que pretendem alcançar uma identidade baseada na diferença; as lutas que se dão nos espaços em que as diferenças se entrecruzam, os próprios conflitos de interesses e pretensões concorrentes entre elas, os significados e prioridades e disputas de representação e de poder que podem ser profundamente antagônicas, apesar das histórias comuns entre eles de privação e discriminação.

É importante ressaltar que os reflexos desse processo ainda podem ser encontrados na realidade atual das sociedades e das escolas dessa região, merecendo, portanto, por sua significação, uma visibilidade maior, ou talvez, um olhar menos enviesado no currículo escolar, no âmbito das determinações da Lei 10639 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e cultura afro-brasileira nos currículos escolares.

Para compreender as ambiguidades, vale lembrar Maturana (2001) que trata da questão da dissociação entre razão e emoção. São discursos que parecem mais racionais do que efetivamente incorporados como algo que o professor deva se preocupar. Em termos escolares, essa memória, decorrente da racionalidade a que nos opomos, se faz presente no estímulo à competição, tanto entre escolas como entre alunos, no privilégio a um determinado tipo de conhecimento, na desvalorização de outros, nas atitudes de negação do *“outro como legítimo outro na convivência”*, numa cultura que promove e estimula a guerra, o aniquilamento e a destruição do outro, a homogeneização e a verticalização das diferenças.

Um olhar que explore a compreensão das professoras sobre as imagens e narrativas que circulam no cotidiano da escola e que, explicitamente ou não, envolvem a temática racial, possibilita compreender a surpresa com que se manifestam ao serem levadas a perceber as sutilezas que envolvem a questão racial no imaginário do brasileiro. Este desvelamento pode levar a que identifiquem, no exemplo citado do quadro, as ausências ou a substituição de alunos negros por brancos no cartaz.

Embora tenhamos clareza que toda imagem é sempre uma representação a partir do real intermediada pelo seu autor, aquele que fotografa algo escolhe o seu objeto, o contexto onde se insere, seleciona o seu foco, produzindo assim imagens segundo sua forma particular de compreensão daquele real, seu repertório, sua ideologia. Eu ousaria acrescentar que a escolha de uma fotografia, e não de outra pelos sujeitos da escola, também obedece a esses códigos (KOSSOY, 2009).

Se compararmos os discursos sobre o racismo no Brasil com as práticas efetivas, ditas, sugeridas, capturadas durante o percurso da pesquisa; considerarmos as hesitações, os silêncios, os mal-estares, o desconforto visível, a preocupação excessiva em dar respostas politicamente corretas; o fato de todas atribuírem o racismo aos colegas e, até mesmo, as dificuldades que elas apresentam em distinguir práticas racistas daquelas que não o são, chegamos à conclusão de que essas idéias, ainda que demonstrem um certo posicionamento crítico frente à realidade racial brasileira, não atingiram os sentimentos dos professores entrevistados, a ponto de serem incorporadas às suas práticas cotidianas. Mais uma demonstração da exterioridade com que o conhecimento tem sido concebido?

Neste sentido reafirmo a importância das imagens e das narrativas que estas suscitam bem como das histórias contadas pelas professoras, visto que revelam-se extremamente úteis tanto na pesquisa em educação<sup>7</sup> quanto na análise das sutilezas da questão racial como um dos problemas de nosso tempo e de outros tempos que vêm exigindo mudanças em nossa cultura e na cultura da escola.

Na realidade, a literatura de Monteiro Lobato e algumas histórias populares e literárias são fontes onde bebem os professores quando vão organizar qualquer peça na escola e algumas delas são eternizadas em imagens localizadas em todas as paredes da escola (biblioteca, sala de leitura e vídeo, pátio...). As de Monteiro Lobato são ainda as mais escolhidas, conforme exemplifica a imagem (foto 02) abaixo.

---

<sup>7</sup>Sobre a importância do “uso” da imagem e das narrativas na pesquisa em educação, conferir ALVES, Nilda. Vários textos. Aqui destaco o texto intitulado “Dois fotografos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuição de fotografias e narrativas na compreensão de espaçotempos de processos curriculares”. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de (orgs.). Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão.



Perguntadas sobre sua percepção a respeito da imagem acima e seus possíveis significados no âmbito do trabalho que a escola diz realizar, além da preocupação que circula no país e fora dele a respeito do fato de a obra de Monteiro Lobato ser considerada racista, algumas professoras demonstraram o seguinte pensamento aqui sintetizado: Monteiro Lobato, quer se queira quer não, é um escritor que agrada muito às crianças. Por outro lado, segundo as professoras, a imagem acima, ao homenagear uma das obras de Monteiro Lobato é, ao mesmo tempo, uma tentativa do pintor em adequá-la à realidade daquela comunidade e uma manifestação do desconhecimento do caráter racista do escritor.

Essa homenagem seria, no âmbito do projeto que desenvolvem, no mínimo, contraditória. Uma imagem que nos instiga e ao mesmo tempo nos inquieta: não haveria outros escritores locais, regionais, nacionais...histórias que poderiam ser eternizadas em imagens que representassem melhor os anseios daquela comunidade?

No entanto, não podemos esquecer que Monteiro Lobato representa uma determinada época; além disso, a suposta natureza racista de sua obra não invalida sua importância no âmbito literário/histórico...questão que precisa ser questionada, discutida com as crianças e professores. É importante ressaltar, no entanto, que a obra literária, em especial de ML, abre espaço para que a escola discuta não só a questão



racial, mas as questões de gênero, classe pertinentes a época que o autor vivia. Possibilita aos professores fazerem uma reflexão crítica junto aos alunos, trabalhando como as histórias infantis, os contos, podem construir memórias e imaginários que contribuam para a formação de suas identidades.



A boa notícia é que outros movimentos instituintes vêm acontecendo, com ambigüidades e ambivalências, sim, porém demonstrando a potência criativa da escola. A imagem abaixo apresenta um momento de apresentação de grupos de alunos que participam de um projeto que visa trazer a cultura de matrizes africanas do Amapá para o universo escolar.



### **À guisa de conclusão: possibilidades abertas pela Lei 10639/03**

A pesquisa nos mostra que, apesar da invisibilidade da população negra ainda ser grande no Amapá e na escola a questão racial ainda carecer de mais atenção é possível encontrar movimentos com características instituintes circulando em escolas onde esta dimensão instituinte se apresenta mais forte, mais potente, mesmo considerando as limitações e as dificuldades. A luta pela instituição de um projeto mais amplo que contemple a cultura e a história dos negros é um grande avanço, ainda que, o racismo e a lógica racista se insinuem, insidiosamente, por entre as práticas dos professores.

Trazer à tona essa discussão busca atender a uma preocupação de educadores que têm direcionado seu esforço teórico e metodológico em construir outros caminhos para a reinvenção da escola através de projetos, nem sempre visíveis, mas importantes para consolidar uma tendência de garimpar, por entre as opressões, brechas de esperança e de superação das dificuldades.

A proposta é, justamente, aproveitar as pistas de movimentos dentro da escola que, mesmo miúdas e negligenciadas, possam nos ajudar a escapar do conformismo e



das profecias de que a escola não tem jeito. Tem sido muito comum, as insatisfações nos conduzirem a cair na tentação do “novo”, seja ele tecnológico, seja em forma de “verdade incontestável” do que falta para a escola, seja uma qualquer solução mágica e redentora dos nossos problemas. É importante fugirmos das soluções mágicas, dos discursos que, no mundo globalizado, estão carregados de promessas de um futuro para a escola, porém desvinculadas de uma articulação com os processos históricos e sociais, destituídos de vida e descomprometidos com os anseios da população por um futuro mais digno.

A Lei 10639/03 que institui a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira, bem como de História da África e dos africanos nos estabelecimentos de ensino públicos e privados no Brasil, nas escolas pesquisadas ainda não vem sendo cumprida, acarretando no silenciamento da questão racial. Porém, as barreiras vêm sendo paulatinamente quebradas. Concebemos algumas políticas educacionais, como a Lei 10639/03, como o reconhecimento de movimentos instituintes que vão paulatinamente contribuindo com o rompimento das práticas racistas, instituindo uma nova ordem mais incluyente, igualitária e plural etnicamente, embora acreditemos que somente uma canetada não seja suficiente para ultrapassar as práticas discriminatórias contra os negros nas escolas. Acreditamos, portanto, nas possibilidades instituintes dessa lei na luta contra o racismo.

Pelo exposto acima, reafirmamos a necessidade de uma análise sobre a questão racial na escola, a partir da implementação da referida lei no sistema educativo amapaense, uma vez que a mesma vem contribuir para que se possa vislumbrar uma escola mais incluyente e igualitária. Em suma, trazer a temática racial para a escola é importante, se desejamos construir uma educação realmente democrática e inclusiva racial e etnicamente.

### Referências Bibliográficas

ALVES, Nilda Guimarães. Dois fotógrafos e imagens de crianças e seus professores: as possibilidades de contribuições de fotografias e narrativas na compreensão de espaçostempos de processos curriculares. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa et. al. (orgs.). **Narrativas: outros conhecimentos, outras formas de expressão**. Petrópolis, RJ: DP et Alii : Rio de Janeiro: FAPERJ, 2010.

\_\_\_\_\_. **A formação da professora e o uso de multimeios como direito.** In: FILÉ, Valter. (org.). **Batuques, fragmentações e fluxos.** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

BARTHES, Roland. **A câmara clara.** Lisboa: Edições 70, 2010.

BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas. magia e técnica, arte e política.** São Paulo: Brasiliense, 1994.

BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998.

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. **Diário Oficial da União.** Brasília, DF, 10 jan. 2003.

COUTO, Mia. **Um rio chamado tempo, uma casa chamada terra.** São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

GURAN, Milton. **Agudás: os brasileiros do Benim.** Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2000.

KOSSOY, Boris. **Realidades e ficções na trama fotográfica.** São Paulo: Ateliê Editorial, 2009.

FOSTER, Eugenia. **Racismo e movimentos instituintes na escola;** Tese de Doutorado; Universidade Federal do Amapá; 2004.

LINHARES, Célia. **Projeto de pesquisa: experiências instituintes em escolas públicas e formação docente: Brasil e Portugal.**

MANGUEL, Alberto. **Lendo imagens.** São Paulo: Companhia da Letras, 2001.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política.** Tradução: José Fernando Campos Fortes. Belo Horizonte. Editora: UFMG, 1998.

### **Legendas das imagens**

**Foto 01** – Imagem de um cartaz elaborado por professores contido em um mural localizado no pátio de uma escola quilombola.

**Foto 02**- Fonte: Acervo da Pesquisadora. Fotografia de um painel encontrado em escola localizada em comunidade quilombola. Imagem representativa de um conto de Monteiro Lobato adequada à realidade da referida comunidade.

**Foto 03** - Fonte: Acervo da pesquisadora. Imagem representando uma cena do cotidiano da comunidade adequada a uma história de Monteiro Lobato.

**Foto 04.** Fonte: Acervo da pesquisadora. Atividades de encerramento da primeira etapa do "Projeto Alé nas Escolas", em Mazagão Velho.