



Revista de Educação PUC-Campinas

ISSN: 1519-3993

ISSN: 2318-0870

PUC-Campinas

Melo, Sandra Cordeiro de; Santos, Mônica Pereira dos;
Loureiro, Celia Regina Nonato da Silva; Calvente, Atila
Racismo e Educação Escolar: reflexões sobre o lugar do aluno negro
Revista de Educação PUC-Campinas, vol. 22, núm. 1, 2017, Janeiro-Abril, pp. 93-107
PUC-Campinas

DOI: 10.24220/P1519-3993-2017220100007

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=572061644007>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais informações do artigo
- Site da revista em redalyc.org

UABM redalyc.org

Sistema de Informação Científica Redalyc
Rede de Revistas Científicas da América Latina e do Caribe, Espanha e Portugal
Sem fins lucrativos acadêmica projeto, desenvolvido no âmbito da iniciativa
acesso aberto

Racismo e Educação Escolar: reflexões sobre o lugar do aluno negro

Racism and Schooling: Reflections on the place attributed to Afro-Brazilian students

Sandra Cordeiro de Melo¹
Mônica Pereira dos Santos¹
Celia Regina Nonato da Silva Loureiro²
Atila Calvente¹

Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa desenvolvida em uma escola municipal do Rio de Janeiro, pertencente à Segunda Coordenadoria Regional de Educação, entre os anos de 2012 e 2015. Objetiva analisar e discutir, omnilecticamente, de que formas o racismo e os mecanismos de invisibilidade imputados ao aluno negro colocam-no em um lugar de exclusão nas escolas públicas brasileiras. O argumento central deste estudo é o de que tais dispositivos, cotidianamente exercidos na escola tanto de forma sutil como explícita, engendram nos alunos negros uma percepção negativa, desvalorizada de si, fazendo com que a própria criança, ao internalizar esses valores por meio do modo como é tratada, acabe introjetando a ideia do lugar de exclusão como sendo seu espaço natural. Baseia-se na abordagem de Pesquisa-Ação e na perspectiva Omnileítica de análise. Analisa e discute dois eventos retirados do cotidiano da sala de aula, com base em estudos e pesquisas sobre o assunto. Conclui que, nas escolas, apesar de serem maioria, os alunos negros trazem consigo uma “herança” de racismo e invisibilidade, e que tal herança se manifesta na prática como ações efetivas de exclusão.

Palavras-chave: Aluno negro. Pesquisa-ação. Racismo.

Abstract

The present article is part of a research conducted in a municipal state school of the Second Regional Board of Education in the city of Rio de Janeiro, Brazil, between 2012 and 2014. The aim was to analyze omnilectically

¹ Universidade Federal do Rio de Janeiro, Faculdade de Educação. Av. Pasteur, 250, Fundos, 2º andar, 22290-240, Campus Praia Vermelha, Rio de Janeiro, RJ, Brasil. Correspondência para/Correspondence to: S.C. MELO. E-mail: <sandracmello@gmail.com>.

² Colégio Pedro II, Serviço de Orientação Educacional. Rio de Janeiro, RJ, Brasil.

and discuss the ways in which racism and mechanisms of invisibility attributed to Afro-Brazilian students place them in a position of exclusion in schools. Our central argument is that these mechanisms, which are practiced daily in schools both subtly and explicitly, generate a negative self perception of themselves as Afro-Brazilian students. Such perception results in the student's internalization of those values while being mistreated and/or neglected in school. The result is the development of a belief that his/her natural place in school is that of exclusion. The article is based on action research and on the omnilectical perspective and we analyze two events extracted from classroom routines. The results show that in the school investigated, despite being a majority, Afro-Brazilian students "inherit" racism and invisibility within their process of identity construction and this inheritance is manifested in the practice of effective exclusionary actions.

Keywords: Afro-Brazilian students. Action research. Racism.

Introdução

No ano de 2013, o Grupo de Trabalho das Organizações das Nações Unidas (ONU) sobre Afrodescendentes no mundo veio ao Brasil, a convite do governo, para entrar em contato com a realidade nacional no que diz respeito às condições de vida dos afrodescendentes. Com mais de dez anos de experiência, esse grupo, estabelecido em 2002, após a Conferência Mundial contra o Racismo pela então Comissão de Direitos Humanos, realizada em Durban, em 2001, visa trabalhar em prol do respeito às diferenças étnico-raciais, como também na defesa de políticas públicas para a garantia dos direitos políticos, civis e sociais das pessoas de matrizes africanas espalhadas pelo mundo pelo processo das diásporas.

Ao estudar a situação atual, o grupo também teve por incumbência fazer a avaliação do progresso efetivo da implantação das recomendações sugeridas pelo relator especial contra o racismo, no ano 2005. Após a pesquisa de campo, os pesquisadores se debruçaram sobre os dados e analisaram a situação do país. Decerto que reconheceram os esforços do governo e os avanços no que tange às políticas públicas para os afro-brasileiros. No entanto,

consideraram-nas ainda insuficientes diante da situação alarmante da desigualdade social, das práticas de exclusão, do genocídio da juventude negra.

Parece que o Brasil está ainda a viver as ideias do colonizador, à sombra do velho sistema eurocêntrico, ao produzir e naturalizar injustiças sociais e cognitivas (Santos, 2008). Sob essas condições, consideram-se positivas as intervenções internacionais, como da ONU, quando trazem dados que explicitam os diferentes sentidos da regulação social na produção de miseráveis. O mapa traçado pela Organização sobre as condições de vida do afro-brasileiro urbano foi resultado dos encontros realizados em Brasília, Bahia, São Paulo e Rio de Janeiro, em diferentes segmentos da sociedade local. Os participantes da pesquisa apresentaram um relatório conclusivo ao governo brasileiro e, em dezembro de 2013, divulgaram publicamente os resultados num comunicado à imprensa (Organização das Nações Unidas, 2016).

No relatório, o grupo afirma que ainda havia muito a fazer no combate ao racismo, pois tal questão, no Brasil, é "estrutural, institucional e interpessoal". Os participantes reconheceram o viés cínico e hipócrita do mito da democracia racial³ brasileira, que camufla e enfraquece o

³ Foi Gilberto Freyre quem cunhou o termo "democracia racial" para se referir a um período da história nacional compreendido entre 1900 e 1940. Afirmou que não havia preconceito no país e, sim, igualdade racial. O autor atribui a boa convivência entre as raças ao colonizador português, por gostar do "contato voluptuoso com a mulher exótica" e, também, ao cruzamento racial ou miscigenação (Freyre, 2003, p.191).

enfrentamento da questão. Para espanto dos pesquisadores, um grupo significativo de pessoas afirmou desconhecer o preconceito étnico-racial no Brasil. Diante dessa constatação, cumpre apresentar a liberação da agressividade em relação ao negro nas conversas informais – o valor na linguagem, nos diálogos de muitas vozes (*"I live in a world of others' words"* - Problems of Dostoevsky's Poetics, 143; Bakhtin, 1999), na dimensão para-o-outro do homem de cor (Fanon, 2008).

Numa análise apressada das falas habitualmente aceitáveis pela sociedade, o problema da cultura racista aparece sem pudor. E o tom pejorativo muitas vezes parte do mais próximo, como "brincadeira" e informalidade: "Amanhã é dia de branco!", "Serviço de preto", "A coisa tá preta", "Preto de alma branca", "A cor do pecado", "Denegrir", "Cabelo ruim", "Preto, se não suja na entrada, suja na saída". Desvalorização? Não há dúvidas!

Para Fanon (2008), na Europa, ou seja, em todos os países supostamente civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado, o arquétipo dos valores inferiores, o lado ruim da personalidade. O autor também afirma que, enquanto não se compreender tal fenômeno como produto forjado culturalmente, e assim, incorporado no inconsciente coletivo, será em vão falar do 'problema do negro'.

À medida que o pesquisador se aprofunda no tema e reconhece nessas falas resquícios de crenças culturais do colonialismo, também se aproxima das questões criadas pelo aniquilamento da cultura original do povo colonizado.

É importante ressaltar que o Brasil é o segundo país em população negra no mundo, só perdendo para Nigéria. Mais da metade da

população brasileira descende de povos africanos (Triunpho, 2014). E, mesmo assim, há uma produção de violências que machucam e geram desigualdades sociais e econômicas, apontando para um padrão consistente de vulnerabilidades sociais, tanto nas escolas, como no mercado de trabalho, na moradia urbana e na aquisição da terra, quanto nos direitos e na justiça. As próprias canções populares brasileiras revelam as condições do povo. No refrão da canção "A Carne", por exemplo, fica explícita a violência imposta ao negro pela lógica colonialista de orientação capitalista. Objetificado e explorado, o negro é "a carne mais barata do mercado"⁴.

Os dados apresentados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010) informam sobre o mapa da desigualdade de renda, riqueza e poder da população afro-brasileira. O desemprego atinge com força a população negra, cujo índice é 50% maior que o da população branca. Se a empregabilidade passa pela qualificação profissional, e se há uma discrepância na escolarização entre negros e brancos, os resultados produzidos e já esperados só podem ser esses. A redução de chances no mundo do trabalho dessa parcela da população está registrada nos dados do censo que, em 2010, apontava uma defasagem de 1,6 ano escolar. A maior taxa de analfabetismo ocorre entre os brasileiros negros na faixa etária acima dos 15 anos, que vivem na região Norte e Nordeste (entre 24,7% e 27,1%).

Outrossim, os dados revelam a violação do direito à vida das crianças negras que sequer chegam a ocupar os bancos escolares dos anos iniciais, pois morrem antes. É vergonhoso o índice de 60% de mortalidade entre essas crianças em relação à população branca no país.

⁴ A canção "A Carne", de autoria dos compositores Marcelo Yuca, Ulisses Cappelletti e Seu Jorge, denuncia a produção de desvalorização, mas também a resistência do povo negro no enfrentamento das questões racistas da sociedade brasileira.

Reconhecendo a realidade dos 53,6% de pretos e pardos da população brasileira (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010) e a profunda desigualdade socioeconômica entre eles e os brancos, é razoável pensar esse fenômeno na perspectiva da política, das práticas e da cultura, para compreender a desqualificação identitária do povo de matriz africana no solo brasileiro.

Para onde tende essa reflexão? Para pensar o lugar do negro na escola brasileira contemporânea. Decerto há muita tensão entre brancos e negros. A luta pelo reconhecimento dos saberes dos afrodescendentes é antiga, mas só em 2003, como ação afirmativa, foi instituída pela Lei Federal nº 10.639/03 e normatizada pelo Parecer do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, que se referem às Diretrizes Curriculares para Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003), posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/08, com vistas a estimular uma educação antirracista (Brasil, 2008).

As políticas e as culturas atravessam as práticas escolares. Como espaço social que é, a escola tende a reproduzir preconceitos e discriminações, em especial dos negros, ao desconsiderar sua história para além da condição de escravos. Através dos tempos, foi desconsiderado o modo de ser, viver, pensar e conviver dos afrodescendentes, e o legado dessa invisibilidade é uma “herança” contaminada pelo racismo.

Considerando a perspectiva omnilética (Santos, 2013, 2014), tal herança se configura como excludente, pois ainda que no discurso as leis demandem práticas igualitárias e inclusivas quanto às diferenças étnico-raciais, e ainda que as instituições digam obedecê-las, o que se percebe na prática é que o racismo se manifesta de modo explícito e violento no

cotidiano escolar. Aspectos como rendimento escolar, autoestima e reconhecimento da cultura são, pelo que vêm denotando as pesquisas, atravessados por crenças pejorativas e preconceituosas, por arranjos e decisões opressivos e discriminatórios e por práticas de exclusão.

Tendo em vista tais colocações, este artigo objetiva analisar e discutir, omnileticamente, de que formas o racismo e os mecanismos de invisibilidade imputados ao aluno negro colocam-no em um lugar de exclusão nas escolas públicas brasileiras. O argumento central deste estudo é o de que tais dispositivos, cotidianamente exercidos na escola tanto de forma sutil como explícita, engendram nos alunos negros uma percepção negativa e desvalorizada de si, fazendo com que a criança, ao internalizar tais valores por meio do modo como é tratada, acabe introjetando a ideia do lugar de exclusão como sendo seu espaço natural.

Procedimentos Metodológicos

A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal do Rio de Janeiro, pertencente à Segunda Coordenadoria Regional de Educação, entre os anos de 2012 e 2015. Teve por objetivo geral proporcionar um exame detalhado das possibilidades de incrementar a aprendizagem e a participação de todos os alunos no âmbito escolar, por meio do auxílio aos professores no planejamento, na escolha de prioridades necessárias às mudanças, na proposição de inovações e na revisão do desempenho de todas as atividades. Baseou-se nos pressupostos da pesquisa-ação e na perspectiva omnilética de análise.

Abordagem da pesquisa-ação

O presente artigo constitui um extrato de uma pesquisa mais ampla, que se mostrou

relevante na medida em que ressaltou as relações étnico-raciais na sala de aula como naturalizadora do lugar subalterno do aluno negro.

Assim como a pesquisa de origem, o artigo se fundamenta na pesquisa-ação, pois esta se apresenta como um método de investigação que possibilita o diálogo entre o pesquisador e os educadores participantes, em um envolvimento de ajuda mútua para a solução de um problema detectado. Thiollent afirma que a pesquisa-ação é:

[...] um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo (Thiollent, 2011, p.20).

Desse modo, a pesquisa-ação estimula a participação de toda a comunidade escolar, abrindo possibilidades de descobertas, em uma troca pesquisador/pesquisado, para descortinar uma variedade de respostas, com a dedução da melhor delas para solucionar o problema em questão. Nessa perspectiva, a pesquisa-ação visa superar a separação entre o conhecimento e a prática escolar, bem como fazer uma ligação entre, de um lado, os saberes desenvolvidos dentro do ambiente acadêmico da universidade e, de outro, as atividades experienciadas dentro da escola, tornando possível interligar teoria e prática.

Procedimentos de coleta e análise de dados

A pesquisa aconteceu por meio de encontros quinzenais, de duas horas de duração, com a equipe de gestores e professores da escola que optaram por participar do projeto.

No seu início, a pesquisa contava com oito participantes, em um universo de trinta profissionais na escola. Esse número variou ao longo dos dois anos dos trabalhos, ora diminuindo, ora aumentando, mas o número médio fixou-se em oito. A pesquisa possuía três grandes “modos de inserção” na escola: por meio de reuniões quinzenais com o corpo docente e gestores; por meio de observações em sala de aula e por meio de ações de extensão, sempre que solicitadas.

Nas reuniões quinzenais, era utilizado o Index para a Inclusão (Booth; Ainscow, 2011) como instrumento disparador das reflexões-ações. Enquanto duas pessoas da equipe se reuniam com os profissionais, outras assumiam as turmas desses professores que participavam das reuniões (vale informar que todos eram professores). Por vezes, eram realizadas atividades que os professores deixavam planejadas e, em outras ocasiões, com a concordância deles, eram trabalhados temas ligados à inclusão. Em outras ainda, observa-se, a pedido dos professores que participavam no grupo de reflexão-ação sobre o Index, sua interação com os alunos, e foi com base nessas ocasiões que se escreveu o presente artigo.

À medida que as interações com as crianças aconteciam, as observações eram registradas em vídeo e diário de campo. Quando a aula terminava, entrevistava-se a professora, que respondia a duas questões: os pontos fortes e fracos da aula, tendo em vista as discussões que aconteciam em paralelo, no grupo que trabalhava com o Index, ao qual elas também pertenciam. Isso feito, era editado o vídeo com base em suas respostas, mostrando as situações em sala de aula às quais elas se referiam, em especial quando narravam as fraquezas e os pontos fortes, que eram utilizados para discussão durante as reuniões, junto com os indicadores escolhidos, no Index.

Considerações éticas

Convém assinalar que, à época do início da pesquisa (2012), ainda não havia a compulsoriedade de apresentar o parecer do Comitê de Ética em Pesquisa, o qual, aliás, só foi instituído na Universidade Federal do Rio de Janeiro em 2014. Mesmo assim, em termos éticos, tomou-se o cuidado de compartilhar com o grupo de participantes as decisões e análises levadas a cabo ao longo do projeto. Também se garantiu o sigilo aos participantes e se colheu a assinatura de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que apontou os procedimentos de coleta e guarda dos dados, dentre outros aspectos. Complementarmente, obteve-se o Termo de Uso de Imagem, garantindo-se que o seu uso não identificaria os sujeitos. Os pais também autorizaram as filmagens dos filhos, os quais, igualmente, seriam “disfarçadas” de modo a não identificá-los, caso fossem usadas em público.

A perspectiva omnilética: problematizando o racismo na escola

Em se tratando de uma perspectiva que busca compreender as relações excludentes e inclusivas que estão no cerne das sociedades modernas, a visão omnilética auxilia o pesquisador a observar como as dimensões de culturas, políticas e práticas se inter-relacionam. Ela aposta na ideia de que esse inter-relacionamento é, ao mesmo tempo, tanto complexo quanto dialético. Isso significa dizer que os fenômenos humanos acontecem em três dimensões – cultural, política e prática –, e que tal acontecimento se faz intrincadamente, porque as dimensões estão ligadas por meio de relações complexas e dialéticas (Santos, 2013).

Ao pensar o lugar do aluno negro nas escolas (foco do presente trabalho) e seu enfrentamento, faz-se mister compreender os múltiplos aspectos culturais, políticos e práticos em jogo em dado recorte histórico e, identificando os aspectos complexos e dialéticos das relações entre eles, compor uma totalidade (sempre provisória) por meio da qual se possam vislumbrar as brechas, as sendas, os entrecaminhos perceptíveis em potência, e que possibilitarão denunciar e combater velhas e excludentes práticas.

De forma mais concreta, na perspectiva omnilética percebe-se a multiplicidade de ‘lugares’ (simbólicos e concretos) atribuídos aos alunos negros na realidade escolar brasileira. São ‘lugares’ culturais, políticos e práticos, que se manifestam ao mesmo tempo (complexidade) e contraditoriamente (dialecticidade), ora de conveniência, ora de exclusão.

Cabe ressaltar que, na perspectiva omnilética, as três dimensões possuem o mesmo peso em importância. Não há por onde começar primeiro a análise; é preciso sempre que as três estejam envolvidas. O sobrepeso de uma em detrimento das outras, quando há, é sempre provisório e temporário, tamanho o dinamismo dos elementos mediadores na vida humana. Nesse sentido e de acordo com Morin (2012):

A realidade social é multidimensional; ela comporta os fatores geográficos, econômicos, técnicos, políticos, ideológicos... Num dado momento, alguns destes fatores podem ser dominantes, mas existe rotatividade no domínio. A dialética não caminha sobre os pés nem sobre a cabeça; ela gira, pois é antes de tudo jogo de inter-retro-ações, isto é, elo em perpétuo movimento (p.15).

De acordo com Santos *et al.* (2015), na perspectiva omnilética, todas as dimensões

influenciam-se e interpenetram-se, ajustando-se a todo o momento de forma dialética e complexa. Tal movimento pode ser identificado como a “suprassunção” de um momento anterior em uma complexidade cada vez maior (Mészáros, 2013, p.33).

Nesse sentido, o lugar do aluno negro nas escolas é analisado a partir de elementos como sua herança social e histórica, os aspectos psicológicos associados (como autorreconhecimento e autoestima), relacionados ainda com as práticas cotidianas sutis ou explícitas de exclusão. Para os autores, a dialética como base categorial da análise omnilética se encontra na perspectiva de Lukács, com a ideia de que:

[...] a sociedade é um complexo extraordinariamente complicado de complexos, no qual existem dois polos opostos. De um lado há a *totalidade da sociedade*, que em última instância determina as interações dos complexos individuais e, de outro há o homem individual complexo, que constitui uma *unidade mínima irreduzível* dentro do processo (Mészáros, 2013, p.46).

Os autores ressaltam que, de acordo com Mészáros (2013), a relação entre o homem individual e a sociedade se estabelece dialeticamente, na medida em que se configura como um exercício de reflexão/ação entre o particular e o geral, e entre o geral e o particular – os interesses, demandas e desejos de um influenciando, alterando e ajustando os interesses, demandas e desejos de outro. Como alternativa a essa aparente contradição, Mészáros propõe “o trabalho da consciência sobre a consciência”. O autor assegura que “os contrastes dialéticos produzem um efeito de chiaroscuro: o efeito de uma complexidade de contornos vagos, sem solução” (Mészáros, 2013, p.50), porque em permanente mudança.

Essa perspectiva dinâmica de alternância supõe que o lugar de exclusão do aluno negro nas escolas, caracterizado pela obviedade da sua presença numericamente maior, porém sob políticas de minorias, deve ser analisado levando-se em consideração diversos fatores que atravessam sua história social. Nessa perspectiva, as representações sociais sobre a identidade negra ganham *status* de prioridade, à luz do que diz Souza (2003) ao falar do racismo:

[...] traça a permanência da desigualdade através da divisão e da ocupação dos espaços habitados por negros/pobres e brancos/ricos, uma espécie de “dimensão geográfica” da desigualdade: “Da casa-grande e senzala, depois sobrados e mucambos, e, talvez, hoje em dia, bairros burgueses e favelas [...]”. A desigualdade social estende-se além do comportamento dos sujeitos, das relações estabelecidas, do tratamento que é destinado aos pobres, invisíveis sociais (p.140).

É nesse sentido, e de acordo com Santiago e Santos (2015) ao tratarem de estratégias de planejamento escolar, que o lugar do aluno negro na escola passa a ser analisado considerando suas mediações, como por exemplo, o tempo, o espaço, as motivações, as culturas, as políticas, as intenções, as ações... . Sem as considerações dessas mediações, que mudam a cada novo evento, e a cada novo olhar sobre ele, a análise se torna parcial, unidimensional. Segundo Lukács, o elemento animador do pensamento dialético é uma esperança, não uma certeza reconfortante (Mészáros, 2013, p.71). A perspectiva omnilética procura, enfim, estimular a ampliação dos limites das comunidades acadêmicas, num movimento expansivo de interpenetralidade dialógica entre os saberes interculturais, éticos e estéticos, voltados à emancipação dos sujeitos sociais.

Muitas formas de abordagem contra o preconceito no Brasil, e em especial o racial, podem aproveitar “um fazer educação diferente”, usando-se, por exemplo, da educação ambiental crítica, das poesias, das metáforas, das músicas, do teatro pedagógico, da estética do engajamento e da (re)construção do processo de trabalho escravo – simbólico de um hoje “invisível”, mas também concreto na sua condição dialética, de totalidade social e de contrário, no contexto histórico atual. O teatro pedagógico, com concepções de jardins e hortas orgânicas em escolas e comunidades vulneráveis e periféricas, pode despertar nos pais, responsáveis, alunos e sujeitos da educação como um todo, a reflexão sobre culturas, políticas e práticas pedagógicas não formais de educação, e vale repetir, para acabar com um “silêncio” nas escolas e comunidades, e com os diversos casos de preconceito contra os negros naqueles ambientes (Calvente, 2015).

Resultados

O racismo: uma longa história cultural, política e prática

O processo de escravidão, os ciclos econômicos na história do Brasil e a condição do negro podem ser sintetizados em séculos de opressão; em poucas palavras, vale identificar que os negros serviram à fase mercantilista-absolutista. Durante todo o período colonial, o trabalho escravo foi a fonte da riqueza material nos ciclos da cana de açúcar, da mineração, do algodão e do café.

Podem-se distinguir dois tipos de trabalho escravo com características próprias: o produtivo, nas lavouras ou nas minas, e o doméstico. O primeiro, quer no campo,

quer nas minas, era um trabalho árduo que ia da aurora ao escurecer. Segundo Charles R. Boxer, a vida média desses escravos era estimada entre sete e dez anos de trabalho; os demais trabalhavam na casa de seus senhores como criados de quarto, amas de crianças, mucamas, cozinheiras, costureiras, etc. (Fundação Biblioteca Nacional, 2016, *online*).

Os barões do café, como forma de disciplinar a produção e a vida, cometiam atos bárbaros. Mandavam cortar, em praça pública, as orelhas dos homens e os seios das mulheres; principalmente daqueles que tinham atitudes rebeldes e não se conformavam com o estupro de meninas pelo sinhozinho e nem com as correntes e os porões frios das fazendas. Essa foi uma história que deixou também raízes para a formação do povo brasileiro, a comida, a arquitetura e as expressões culturais (Furtado, 1959; Prado Junior, 1982; Sodré, 1979).

Durante o processo da pesquisa, coleta e análise de dados, percebeu-se como prática comum a omissão quanto à problematização dos assuntos raciais, o que contribuía para a naturalização da posição de inferioridade e subalternidade da população negra no Brasil. A seguir, apresentam-se dois extratos de aulas que ilustram tal argumento.

O lugar do negro é o do serviço (escravo): notas de sala de aula

Com base na pesquisa-ação e na perspectiva omnilética de análise, são apresentados aqui dois eventos ocorridos em sala de aula. Tais dados mostram que, por diversas ocasiões, os professores apresentaram temas referentes à herança histórico-social do negro no Brasil, porém deixavam de problematizar os aspectos racistas e de invisibilidade do aluno negro. De acordo com Mazière (2007), todo

discurso dominado é tecido de discursos dominantes integrados a ele, de modo que as fronteiras discursivas não são assinaláveis, bem como o saber anterior se inscreve na construção de um conhecimento e é determinado por meio de formas linguísticas (Mazière, 2007, p.62).

O caso destacado, retirado do bloco de registros de gravações em vídeo e minutado (descrição da cena com as referências cronológicas do vídeo, de duração de cinco minutos) exemplifica essa situação:

06:40 - Com tranquilidade a professora segue explicando a tarefa, identificando para a turma questões voltadas para o processo do período Colonial no Brasil e especificamente na cidade do Rio de Janeiro.

07:53 - Em sua explicação a professora fala sobre a dificuldade maior que o branco europeu teve para com os índios em relação a submetê-los ao trabalho, portanto, a entrada da população negra para cumprir o trabalho escravo. A maioria dos alunos permanecem participativos.

08:31 - As alunas ficam atentas à explicação de que, para a política da época, o negro servia para o trabalho.

10:59 - Para a indagação da professora sobre o nome que é dado para as misturas de raças, um aluno responde: "mistureba!". Outro aluno dá o nome de "mistura" e a professora tem uma certa dificuldade, momentânea para falar a palavra miscigenação!

11:14 - Um aluno fala a palavra de forma clara e correta: "miscigenação!".

11:48 - A professora busca a palavra miscigenação no dicionário, um exemplo para todos na consulta das palavras corretas.

11:51 - Uma aluna fala para sua professora que a sua avó é portuguesa (Bloco de

Anexos - Minutagem 05/10/12 - Linhas 2241 a 2259).

O problema é que, se em muitos países a questão do racismo tem sido, se não resolvida, pelo menos minimizada, no Brasil, apesar das políticas de ações afirmativas, ele permanece assunto grave. A esse respeito, vale citar Freund, que já em 1983 afirmava, ao analisar as relações inter-raciais de subjugação no Brasil:

A violência consiste em uma relação de potência e não simplesmente de força que se desenrola entre vários sujeitos (no mínimo dois), seja para forçar direta ou indiretamente o outro a agir contra a sua própria vontade e executar uma vontade que lhe é estranha, submetido a ameaças de intimidação, através de meios agressivos ou repressivos capazes de atacar a integridade física ou moral, os seus bens materiais ou suas ideias, seus valores, anulando suas resistências, seja ela suposta ou deliberada (p.98).

Dito de outro modo, o racismo praticado no Brasil é de uma potência tal que interfere, até mesmo, na forma como o cidadão negro se percebe, se concebe, se define. A desigualdade racial, um de seus principais produtos, "organiza o acesso diferenciado às liberdades básicas, como as de circulação, de culto, de manifestação; influi no acesso e tratamento junto ao sistema judiciário, e mesmo no direito à vida" (Theodoro Júnior, 2014, p.208). Nesse sentido, não foi por acaso que a aluna, de uma sala de aula majoritariamente preta e parda, ressalta sua origem portuguesa, portanto, caucasiana.

Se o discurso de dominação é tecido de discursos dominantes integrados (Mazière, 2007), ao afirmar, com base no livro didático, que, de acordo com a política da época, o negro servia para o serviço, a professora o limitou à sua condição de escravo. Tal limitação, colocada sem a devida problematização, que poderia

funcionar como um escape à simplicidade do livro, implicou aos alunos, de forma imediata, duas possibilidades: a de identificar-se com a afirmação e a de negá-la. Identificar-se com a servidão e a subalternização, ou opor-se a tal perspectiva, buscando subterfúgios que garantissem seu salvo-conduto. Foi esta última a alternativa escolhida pela aluna que buscou, na herança branca e portuguesa de sua avó, o clareamento de sua condição. Infelizmente a abordagem da aluna também não foi problematizada em aula. Aprisionada pela historiografia oficial, a professora, com seu silêncio como resposta ao comentário da aluna, reforçou os estereótipos marginais construídos pelo colonizador, contribuindo sobremaneira no processo de crença de inferioridade e negando a legitimidade das resistências e das lutas pela liberdade.

De olhos abertos e bocas fechadas: o processo de disciplinarização dos corpos pretos e pardos

Na escola, o racismo também se verifica por uma série de mecanismos, ora sutis, ora não, a que são submetidas crianças e jovens negros, a ponto de incorporarem as práticas discriminatórias e de humilhação como normais, naturalizando uma perversa construção social.

Nesse sentido, destaca-se outro evento retirado das interações de sala de aula, na qual se apresenta uma orientação aos alunos: vocês devem trabalhar de olhos abertos e bocas fechadas! Considerando uma turma de alunos cuja grande maioria se configurava como preta e parda, tal orientação trazia explicitamente uma conotação de passividade e subalternidade nos processos educacionais. A análise considerou essa abordagem como uma importante barreira à participação e à aprendizagem, na medida em que impedia sumariamente qualquer forma de exposição de pensamentos e ideias.

27:00:30 - Diretora entra em sala e pede atenção aos alunos, afirmando que quer falar com eles. Fala que os alunos devem prestar atenção no que estamos falando e tentando fazer, pois caso a indisciplina permaneça, a "Tia C.", não vai gostar de saber que eles não estão ouvindo/entendendo as regras. Ela ainda afirma que está indo para a reunião com a "Tia C." e quer saber se terá boas notícias para levar, pois estão ali as "tias" ("Tia B." e "Tia M."), tentando pedir atenção, e termina dizendo que por enquanto está dando errado, mas que ficará logo brava com eles. E que chamará a "Tia C." para olhar "escondidinho" os alunos. Um aluno relata uma agressão e a diretora afirma que em seguida a professora fará uma roda e que será o momento de falar das agressões, e que tanto a "Tia B." quanto a "Tia M." falaram com ela, das brigas. E quando outros começam a falar de coisas que acontecem, ela diz que não quer ouvir fofoca. Tenta combinar que eles vão trabalhar de "olhos abertos e bocas fechadas", pois eles sabem trabalhar dessa forma (Bloco de Anexos - Minutagem 19/10/12 - Linhas 3845 a 3858).

As análises realizadas nesta pesquisa buscam apontar caminhos para suscitar debates sobre a questão do negro, com o intuito de minimizar, por meio de políticas públicas de afirmação, os quadros de violência e diferença de acesso à renda e às oportunidades de trabalho, ainda distinguidos pela cor da pele. Além disso, entende que as práticas escolares mais reflexivas podem evitar ações como as exemplificadas acima e combater a exclusão do aluno negro do ponto de vista cultural, político e prático.

Discussão

A invisibilidade

O termo invisibilidade tem sido usado como metáfora ilustrativa da posição ou lugar

atribuído socialmente àqueles desprovidos de poder e *status* social. Em termos psicossociológicos, vincula-se também à discussão de produção de identidades e da subjetividade. Para Costa (2004), trata-se do “desaparecimento intersubjetivo de um homem no meio de outros homens, é expressão pontiaguda de dois fenômenos psicossociais que assumem caráter crônico nas sociedades capitalistas: humilhação social e reificação” (p.63). De acordo com Leite (1996), “não é que o negro não seja visto, mas sim que ele é visto como não existente” (p.41).

Essa definição corrobora a perspectiva psicossocial, aqui mencionada, segundo a qual a invisibilidade pode ser vista como uma síndrome (Franklin; Boyd-Franklin, 2000) ou um conjunto de características relativas a processos de avaliação interna (de si mesmo) e comportamentos adaptativos oriundos de experiências com racismo. Segundo os autores,

[...] experiências acumuladas de desvalorização racial reforçam a percepção de que os perpetradores destes atos são realmente cegos quanto à “pessoalidade” dos indivíduos que encontram. O perpetrado sente-se desconsiderado e desrespeitado enquanto (e por ser) descendente de africanos. A repetição de encontros deste tipo pode alterar suas pressuposições acerca das situações em que sintam-se aceitos em interações interraciais, levantando a suspeita de que estes contatos sociais são, propositadamente, atos de “tolerância”, ao invés de serem de aceitação genuína (p.34, tradução livre)⁵.

Em que pese tratar-se de texto relativo a estudos com negros norte-americanos, pode-

-se considerar que, em termos omniléticos, esses elementos encontrem-se também presentes na população afro-brasileira. Um exemplo acha-se no texto de Santos (2014), que propôs a seus alunos refletirem “acerca dos lugares de onde vieram e os grupos étnicos aos quais pertenciam ou se sentiam pertencentes” (p.10) e constatou que:

[...] muitos alunos negros não se reconheciam como afrodescendentes, já que a identidade de africanos e seus descendentes era associada exclusivamente à história de escravização. Como expressão de desconhecimento de sua própria história, diferença cultural, atividades econômicas e produções artísticas, havia muito preconceito em relação a elementos da cultura africana ou de matriz afro, sobretudo com relação à religiosidade e aos termos/palavras de origem africana.

Ou seja, o sentimento de indignidade parece ser tal que a identidade histórica precisa ser negada. A criança negra não se reconhece como tal. Nos exemplos apresentados nesta pesquisa, na medida em que a professora não problematiza o lugar do negro como sendo o trabalho escravo ou o situa como aquele que deve ficar de boca fechada, ela reproduz uma prática opressiva, ainda que não se dê conta da natureza nem da consequência de seu ato. Mais ainda: se considerado o fato de que a diretora mencionada no segundo excerto é negra, fica ainda mais patente o processo de internalização do preconceito.

Omnileticamente, são percebidos os entrelaces dialéticos e complexos entre valores em conflito (culturas), escolhas e direciona-

⁵ [...] generally, though, accumulated experiences of racial slights reinforce the perception that perpetrators of these acts are truly blind to the “personhood” of the individual they have encountered. The recipient feels disregarded, and disrespected as – and because of being – a person of African descent. Repeated encounters of this sort can begin to alter assumptions about instances in which one does find acceptance in cross-racial interactions, raising the suspicion that these social contacts are disingenuous, acts of “tolerance” rather than genuine acceptance.

mentos assumidos (políticas), e ações pedagógicas levadas a cabo (práticas): os alunos se resignam docilmente ao serem chamados a ficar calados, assim como não percebem que o trabalho escravo foi e é uma prática racista que alimenta as desigualdades e a invisibilidade. A professora branca, por sua vez, não problematiza a questão, e a diretora negra assume o lugar do perpetrador.

No Brasil a questão racial é “estrutural, institucional e interpessoal”

Como assinalado no início deste artigo, os estudos realizados pela ONU no Brasil sobre a temática da racialidade apontam tratar-se de questão grave e estrutural, que se manifesta preconceituosamente tanto no nível pessoal quanto institucional. No que tange ao aspecto institucional, aponta-se, na apresentação dos dados, o quanto a escola pode ser uma dessas instituições que carregam em seu bojo o peso da desigualdade racial, produzindo-a e reproduzindo-a. No aspecto interpessoal, aborda-se a questão da invisibilidade na seção acima, apontando o quanto os mecanismos contínuos de práticas implícitas e explícitas de opressão racial provocam um processo identificador do oprimido com os valores do opressor.

Ao concordar com a afirmação de que se trata de fenômeno estrutural, não se quer, com isso, dizer que seja natural. Pelo contrário, quer-se dizer que ele está intimamente vinculado a práticas de dominação ideológica e de exercício de hegemonia cultural, racial, econômica e política, e que isso vem sendo compreendido como visões de mundo historicamente naturalizadas no Brasil. Mas isso pode - deve! - ser mudado. Este trabalho se afina com as palavras de Goldmann (1979, p.94), para quem:

[...] as visões de mundo são virtualidades dinâmicas no interior dos grupos: [...] uma estrutura significativa para a qual tendem o pensamento, a efetividade e o comportamento dos indivíduos, estrutura que a maioria dentre eles só realiza excepcionalmente em certas condições privilegiadas, mas que indivíduos particulares podem atingir em domínios limitados quando eles coincidem com as tendências do grupo e levam à sua coerência mais extrema.

Assim, se a “tradição” brasileira nesse aspecto tem sido a de menos-valia da população negra, é dessa maneira que esta tenderá a se considerar: como valendo menos. Isso faz com que o papel da escola seja de uma enorme importância no combate ao racismo e à invisibilização dos negros brasileiros. Isso porque, se de um lado ela é uma das principais instituições que reproduzem as relações desiguais de produção e *status*, ela oferece, também, entre-espacos de resistências que as tensões entre as diferentes culturas, políticas e práticas em jogo em seu cotidiano podem surtir. Mais do que subverter a ordem, tais ações podem, na visão omnilética, proporcionar oportunidades de transgressão e, quiçá, a instituição de novas e outras ordens.

Considerações Finais

Em tempos em que os dados estatísticos apontam elevado número de homicídios contra a população negra brasileira, em particular entre os jovens de 15 a 24 anos, torna-se imperativo discutir o papel da escola nos processos de promoção de lugares de exclusão por racismo (e outros ‘ismos’), assim como descobrir novos caminhos para a sua existência e reinventar seu papel no que tange à pos-

sibilidade de construção de espaços de transgressão cidadã.

Este artigo buscou mostrar, a partir de uma perspectiva omnilética, algumas (certamente, não as únicas) formas pelas quais o aluno negro é marginalizado e assume o lugar do excluído como algo natural, a partir do exercício cotidiano de culturas, políticas e práticas de estereotipação, humilhação, discriminação, racismo ou mecanismos de invisibilidade. Nesse processo analítico, procurou-se mostrar que, ao mesmo tempo que a escola possui um papel ingrato de reprodução dessas desigualdades, ela pode, omnileticamente, engendrar em si mesma espaços de resistência e luta a partir dos quais as ordens estabelecidas possam ser transgredidas.

Com base em reflexões e vivências compartilhadas sobre manifestações de preconceito racial em outras escolas e comunidades, em outros municípios e unidades da federação, vale fazer algumas considerações adicionais que têm como finalidade abrir espaço sobre uma avaliação da experiência proposta neste ensaio. Por exemplo, na preparação de peças de teatro, os papéis sociais das figuras do escravo, trabalhador braçal, senhor e/ou empresário, de forma sutil, refletem o racismo. Ao definirem como representariam o trabalho de preparação da terra e o uso de suas ferramentas básicas, alunos negros demonstravam o foco da submissão e “o seu lugar” de *tripalium* (do latim, ‘trabalho forçado’), propondo para si o uso de roupas velhas e rasgadas e, para os alunos brancos, o papel social do senhor de escravos, com roupas nobres e atitudes de comando.

As escolhas, assim como as brincadeiras, sempre guardam em sua ingenuidade uma herança de racismo e a negação de uma identidade fragilizada no tempo histórico. O ato de

cultivar a terra era trabalho escravo sob o sol quente, enquanto o ato de mandar e vestir boas roupas cabia ao branco. As roupas de qualidade eram prerrogativa dos alunos de olhos azuis e filhos do sinhozinho, enquanto o trabalho forçado na roça era sempre para aqueles de cor de pele negra e parda. A percepção da desvalorização de si alcança questões de difícil abordagem para muitas professoras, e os diálogos dentro e fora da sala de aula são escamoteados da essência da desigualdade estrutural observada nas relações em sociedade (Calvente, 2015). As práticas não formais de educação ampliam cenários, (re)configuram processos educacionais e ampliam o espaço da educação, colocando a arte como via para o fluxo do pensamento abstrato, crítico e criativo.

As experiências comparadas e vivenciadas pelos autores deste ensaio revelam algumas portas fechadas na sociedade – na casa do povo, nas delegacias, nas salas das diretoras e nas burocracias do estado –, para um combate à desigualdade estrutural. A mulher negra ainda recebe salários mais baixos do que o homem branco nas organizações weberianas. Seu lugar, nas peças de teatro na escola, ainda está fadado ao de empregada doméstica, babá de estimação ou objeto sexual.

Ainda são necessários outros estudos e pesquisas para compreender melhor a dificuldade metodológica em cultivar, nas salas de aula e no jardim da escola, formas de enfrentamento do preconceito racial, de forma integrada entre políticas públicas, arranjos e instituições. O caminho omnilético propõe ser uma dessas chaves, integrando práticas, políticas e culturas num debate que possa abrir a ferida e limpá-la.

A arte não imita a vida, ela é vida. A realidade do aluno de cor negra está condi-

cionada a padrões de uma sociedade que esquece que foi (re)construída com o trabalho, o suor e o sangue do homem e da mulher negros, sob o chicote amargo de um homem branco. Na escola ainda se reproduzem soluções prontas e/ou prescritivas e engaioladas, em modelos teóricos inadequados, em que o racismo sutil (invisível, mas real) limita a professora e condiciona vidas humanas nas esquinas do Rio de Janeiro.

A revisão das potenciais dificuldades e oportunidades associadas à implementação de ações nas escolas para repensar formas de reflexão sobre o preconceito racial com alunos, professores e responsáveis está longe de esgotar as questões colocadas neste debate. Para fornecer uma avaliação mais completa, uma série de questões surge como demanda para pesquisas, como se enumera a seguir:

1. Como poderia ser ajustada e ponderada a questão racial, sem criar um ambiente impróprio para o aprendizado e, ao mesmo tempo, de forma a aliviar tensões?

2. Em que medida a questão da exclusão/inclusão social pode ser relacionada ao processo histórico de submissão e marginalização humana, que pode ou deve ser enfrentado por meio de um debate mais amplo na comunidade local?

3. Que incentivos éticos são necessários e/ou que restrições complementares precisam ser definidas para que as práticas, culturas e políticas no chão da escola sejam inseridas em projetos político-pedagógicos?

4. Que perspectivas existem para combater a desigualdade estrutural que caracteriza princípios norteadores de estratégias e políticas públicas voltadas para cotas e compensações de forma mais consistente e justa?

Muito longe de ser prescritivo, este ensaio inicia a configuração de uma proposta de

pesquisa-ação para um novo espaço de reflexão na escola, envolvendo famílias, alunos, professores, representantes de organismos públicos, judiciário e polícia, para ouvir seus depoimentos. As narrativas sobre violências que machucam e ainda esgarçam as vidas substanciais de jovens negros podem ser mais bem avaliadas e interpretadas quando se estimula o compartilhamento de depoimentos e se abrem diálogos mais transparentes em muitas vozes (Bakhtin, 1999). Um saber ouvir o outro e compartilhar experiências familiares ou situações vividas dentro de escolas e delegacias sobre a dor do preconceito racial, pode talvez fazer avançarem práticas de educação não formal que, em última análise, irão contribuir para uma educação formal diferente, talvez mais consistente e transformadora de um maior respeito pelas igualdades dentro das diferenças.

Colaboradores

Todos os autores contribuíram na concepção e desenho do estudo, análise de dados e redação final.

Referências

- Bakhtin, M. *Problems of Dostoevsky's poetics*. Minnessota: University of Minnessota Press, 1999. (Theory and History of Literature, Vol.8).
- Booth, T.; Ainscow, M. *Index for inclusion: Developing learning and participation in schools*. London: CSIE, 2011.
- Brasil. Lei 11.645, de 10 de março de 2008. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena"*. Brasília: Casa Civil, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 1 jun. 2013.
- Brasil. Lei nº 10.639, de 09 de Janeiro de 2003. *Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as*

diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Brasília: Casa Civil, 2003.

Calvente, A.T. *The Cacao Project: Education for environmental, aesthetic, and moral development.* Ann Arbor: Michigan Publishing, 2015.

Costa, F.B. *Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social.* São Paulo: Globo, 2004.

Fanon, F. *Pele negra máscaras brancas.* Salvador: Edubra, 2008.

Franklin, A.J.; Boyd-Franklin, N. Invisibility syndrome: A clinical model of the effects of racism on African-American males. *American Journal of Orthopsychiatry*, v.70 n.1, Jan. 2000.

Freund, J. *Sociologie du conflit.* Paris: PUF, 1983.

Freyre, G. *Casa grande e senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal.* São Paulo: Global, 2003.

Fundação Biblioteca Nacional. *Escravidão no Brasil: uma pesquisa na coleção da Biblioteca Nacional.* Rio de Janeiro: Fundação Biblioteca Nacional, 2016. Disponível em: <<http://bndigital.bn.br/projetos/escravos/introducao.html>>. Acesso em: 1 fev. 2016.

Furtado, C. *Formação econômica do Brasil.* Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1959.

Goldmann, L. *Dialética e cultura.* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Censo 2010.* Rio de Janeiro: IBGE, 2010.

Leite, I.B. Descendentes de africanos em Santa Catarina: invisibilidade histórica e segregação. In: Leite, I.B. (Org.). *Negros no sul do Brasil: invisibilidade e territorialidade.* Santa Catarina: Letras Contemporâneas, 1996.

Mazière, F. *A análise do discurso: histórias e práticas.* São Paulo: Parábola Editorial, 2007.

Mészáros, I. *O conceito de dialética em Lukács.* São Paulo: Boitempo, 2013.

Morin, E. *Para onde vai o mundo?* 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

Organização das Nações Unidas. *Coletiva de imprensa: especialistas da ONU sobre afrodescendentes falam sobre missão no Brasil.* 2016. Disponível em: <[https://](https://nacoesunidas.org/grupo-de-especialistas-da-onu-sobre-afrodescendentes-chega-ao-brasil-em-sua-primeira-missao-ao-pais/)

nacoesunidas.org/grupo-de-especialistas-da-onu-sobre-afrodescendentes-chega-ao-brasil-em-sua-primeira-missao-ao-pais/>. Acesso em: 1 fev. 2016.

Prado Junior, C. *História econômica do Brasil.* Brasília: Brasiliense, 1982.

Santiago, M.C.; Santos, M.P. Planejamento de estratégias para o processo de inclusão: desafios em questão. *Educação & Realidade*, v.40, n.2, p.1-18, 2015. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/edu_realidade>. Acesso em: 2 fev. 2016.

Santos, B.S.S. *A gramática do tempo: para uma nova cultura política.* Para um novo senso comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática. São Paulo: Cortez, 2008. v.4.

Santos, E.J. Da (re)construção do imaginário à percepção do patrimônio: viagem à África ou a subversão da invisibilidade por meio da problematização dos conceitos de cultura, política e memória. *Revista Perspectivas Sociais*, v.3, n.1, 2014.

Santos, M.P. *Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos).* Curitiba: CRV, 2013.

Santos, M.P. et al. A perspectiva omnilética: reflexões sobre inclusão em educação em uma escola municipal do Rio de Janeiro. In: Seminário Internacional Inclusão em Educação: Universidade e Participação 3 - Universidade e Participação na Contemporaneidade, 3., 2015, Rio de Janeiro. *Anais eletrônicos...* Rio de Janeiro: LaPEADE, 2015, p.741-750. Disponível em: <<http://www.lapeade.educacao.ufrj.br/anais/files/WSMF2873.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2016.

Sodré, N.W. *Formação histórica do Brasil.* São Paulo: Civilização Brasileira, 1979.

Souza, J. (Org.). *A construção social da subcidadania: para uma sociologia política da modernidade periférica.* Belo Horizonte: UFMG, 2003.

Theodoro Júnior, H. *Curso de direito processual civil.* São Paulo: Forense, 2014.

Thiollent, M. *Metodologia da pesquisa-ação.* São Paulo: Cortez, 2011.

Triunpho, V.R.S. Coletivo estadual de educadores negros: compromissos com a educação das relações étnico-raciais. *Identidade!*, v.6, n.2, p.21-26, 2014.

Recebido em 9/3/2016, reapresentado em 10/6/2016 e aprovado em 11/7/2016.

