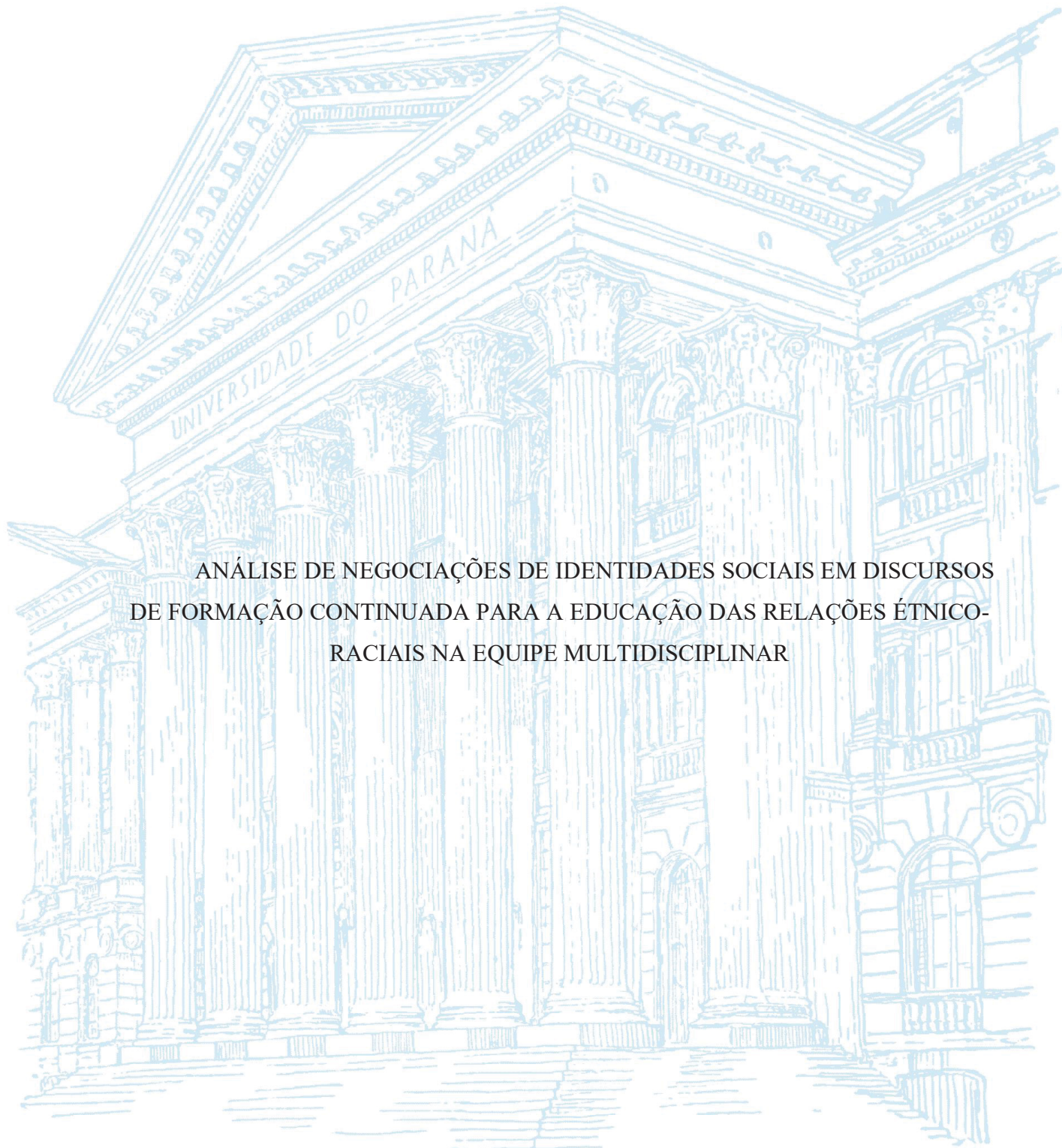


UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

MAÍSA CARDOSO



ANÁLISE DE NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS EM DISCURSOS  
DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-  
RACIAIS NA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

CURITIBA

2019

MAÍSA CARDOSO

ANÁLISE DE NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS EM DISCURSOS  
DE FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS NA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR

Tese apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Doutor em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, da Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profª. Dra. Cloris Porto Torquato

CURITIBA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA PELO SISTEMA DE BIBLIOTECAS/UFPR –  
BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS COM OS DADOS FORNECIDOS PELO AUTOR

Fernanda Emanoéla Nogueira – CRB 9/1607

Cardoso, Maísa

Análise de negociações de identidades sociais em discursos de formação docente continuada para educação das relações étnico-raciais na equipe multidisciplinar. / Maísa Cardoso. – Curitiba, 2019.

Tese (Doutorado em Letras) – Setor de Ciências Humanas da  
Universidade Federal do Paraná.

Orientadora : Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Cloris Porto Torquato

1. Professores - Formação. 2. Identidade social. 3. Relações étnicas.  
4. Relações raciais. 5. Linguística aplicada. I. Torquato, Cloris Porto.  
II. Título.

CDD – 370.19342



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS  
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ  
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO LETRAS -  
40001016016P7

## TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da tese de Doutorado de **MAISA CARDOSO** intitulada: **ANÁLISE DE NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS EM DISCURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR**, sob orientação da Profa. Dra. CLORIS PORTO TORQUATO, que após ter inquirido a aluna e realizado a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa. A outorga do título de doutor está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 05 de Agosto de 2019.

CLORIS PORTO TORQUATO  
Presidente da Banca Examinadora

ANA PAULA MARQUES BEATO CANATO  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

EDIMARA GONÇALVES SOARES  
Avaliador Externo (SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO DO PARANÁ)

NEIVA MARIA JUNG  
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MARINGÁ)

FRANCISCO CARLOS FOGAÇA  
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

*Ao povo negro e  
ao povo indígena,  
por suas lutas e resistências.*

## AGRADECIMENTOS

A partir de uma visão bakhtiniana de linguagem, na construção de minha identidade de pesquisadora, a produção deste trabalho ocorreu por meio de minhas relações de alteridade. Nestes agradecimentos, vislumbro aquelas que me afetaram com sua presença, carinho, conversas, leituras, orientações e tantas outras maneiras de se construir outro na busca por sua emancipação.

Primeiramente, na posição de ser espiritual, agradeço a Deus, que se fez Pai, Amigo, Consolador e Inspirador em todos os momentos desta pesquisa. Apesar de solitário este fazer, não estive só, porque Ele esteve comigo.

Aos meus pais, Ilda Luísa Cardoso e José Cardoso, e a minha irmã Jezonita Cardoso, que foram responsáveis pelas primeiras maneiras de me ver, na provisão e no cuidado com os estudos que me trouxeram até aqui.

À minha família, que, entendendo minha ausência, celebra comigo esta chegada.

A pessoas especiais que me fortaleceram com suas vozes de valorização à minha condição de pesquisadora e no direito de dizer academicamente: Andrea e Sérgio, pessoas maravilhosas das quais tive o privilégio de me tornar amiga em Curitiba; pastor e amigo, o africano Bernardo Marques, cujas orações e conversas sempre acalentaram meu coração; minha amiga Akisnelen Torquete, cujas conversas sobre a pesquisa me ajudaram em muitos momentos; ao querido amigo e professor Fábio Augusto Steyer, com quem também compartilhei deste processo de escrita; e à querida Débora, pela orientação tão assertiva e afetuosa neste caminhar.

Aos amigos que, apesar da distância, mantiveram-se presentes em seus contatos e afetos.

Ao meu querido Alvaro Posselt; pelo carinho, afeto, que me faz tão bem desde que o conheci.

À coordenação do Programa de Pós-Graduação em Letras, na pessoa da professora Dra. Maria Cristina Figueiredo, solícita às minhas necessidades como pós-graduanda.



Aos secretários (as) da Pós-Graduação em Letras da UFPR, por organizar, sistematizar e facilitar esta trajetória.

Aos colegas do Programa, nas interações das disciplinas, nas trocas de saberes e no aprender juntos e em amizades que se fizeram.

Aos interlocutores desta pesquisa, sem os quais ela não teria se construído: aos docentes da Equipe Multidisciplinar da Escola Quilombo-Guarani e à estudante participante, à direção Rosana Silva de Oliveira Marques e à secretária Marcia E.M. Pacheco.

Aos docentes formadores, Miriane Figueira e Nelson Sebastião, os quais construíram espaços de geração de dados para que esta discussão ocorresse.

Aos coordenadores da Equipe Multidisciplinar da Secretaria de Educação do Paraná, Coqueiro e Ramos, que, gentilmente, receberam-me para dialogar sobre a pesquisa.

À Secretaria de Educação do Paraná, por abrir espaços para pesquisa científica acadêmica.

Aos representantes do Comitê de Ética da UFPR, nas instruções com a documentação.

À CAPES, pela bolsa concedida, permitindo mais tempo para os estudos acadêmicos.

A minha orientadora, Cloris Torquato, que aceitou o desafio de me encaminhar nas discussões bakhtinianas e neste trajeto de reflexões antirracistas. Pela presença, leituras e sugestões, pela suavidade no diálogo e competência com que me orientou.

À professora Dr.<sup>a</sup> Neiva Jung, leitora cuidadosa desta pesquisa, auxiliando-me a refletir sobre esta produção nas sugestões de qualificação que foram cruciais para minha revisão. Por estar presente nesta trajetória de pós-graduação, desde o Mestrado.

Ao professor Dr.<sup>o</sup> Francisco Fogaça, pela leitura do trabalho, sugestão de autores e apontamentos detalhados e todas as orientações importantes para revisão.

À professora Dr.<sup>a</sup> Aparecida Ferreira, cujo parecer de qualificação reconfigurou aspectos importantes de minha discussão étnico-racial.

À professora Dr.<sup>a</sup> Edimara Gonçalves Soares e à professora Dr.<sup>a</sup> Ana Paula Marques Beato-Canato, por aceitarem prontamente o desafio de participar da defesa e contribuem tanto nesta banca.

Aos não citados, mas jamais esquecidos, que, direta ou indiretamente, contribuíram com este fazer: muito obrigada!

“[...] eu tomo consciência de mim  
através dos outros:  
deles eu recebo as palavras, as formas e  
a tonalidade para a formação da  
primeira noção de mim mesmo”  
(BAKHTIN, 2003, p. 373)



## RESUMO

Esta pesquisa, cujo tema é a formação docente para as relações étnico-raciais, objetiva investigar quais são e como são negociadas identidades sociais nesse processo de formação docente em serviço, como também analisar como a formação é compreendida pelos interlocutores da pesquisa. Entendemos a necessidade de pensar aspectos da implementação de políticas afirmativas dos últimos anos, principalmente as ações afirmativas legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e as Diretrizes para Educação Escolar Indígena, como também as Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. A Equipe Multidisciplinar (EM), criada no Paraná em 2010 (COQUEIRO et al., 2013), visa a implementar essas políticas, construindo um contexto contínuo de discussão étnico-racial nas escolas públicas paranaenses. A partir de uma Análise Dialógica, fundamentada nas discussões do Círculo de Bakhtin (BAKHTIN, 2010, 2003, 2002; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), as análises das negociações de identidades, nos discursos docentes, propiciaram novas perspectivas formativas, de modo a partir da realidade e das questões docentes, contemplando suas demandas e contradições específicas da formação antirracista. Dentre os embasamentos para discussão, estão os conceitos de identidades (HALL, 1996, 2003, 2005, 2012; CANCLINI, 2003; QUIJANO, 1992); Educação para as Relações Étnico-raciais (QUIJANO, 1992; GONÇALVES e SILVA, 2007, 2005; MUNANGA, 2005; MUNDURUKU, 2012; BANIWA, 2006); Formação docente e saberes docentes (TARDIF, 2014; FREIRE, 2002; SCHÖN, 1992, 2000; GIMENEZ, 2005). No campo da Linguística Aplicada, esta pesquisa qualitativa etnográfica gerou dados em reuniões no processo anual da equipe. Algumas conclusões foram apontadas: a EM é reforçada como contexto de formação antirracista na escola, sendo compreendida pelos interlocutores como lugar de construção de relatos subjetivos sobre discriminação racial, bem como lugar de ressignificação das identidades étnico-raciais; dentre as identidades raciais mais representadas nos trechos de enunciados, estão a identidade do homem/povo negro e da mulher negra, sendo os discursos sobre a identidade indígena ora silenciados ora imersos em visões essencialistas. As identidades docentes formadoras mostraram-se engajadas em uma luta pessoal, como resistência e construção de conhecimentos de sua cultura na busca por autoestima e empoderamento. Por fim, observamos que a identidade racial branca precisa ser problematizada, como também a identidade indígena precisa ser constitutiva da centralidade nas discussões da EM.

**Palavras-chave:** Formação docente. Relações étnico-raciais. Análise dialógica. Identidades culturais.

## ABSTRACT

Current research on teachers' formation in ethnic and racial relationships investigates which social identities are negotiated within the process of teachers' formation, and analyzes how formation is perceived by the interlocutors of the research. Aspects for the implementation of positive policies should be discussed, mainly legal affirmative actions, such as the National Curricular Guidelines for Education in Ethnic-Racial Relationships, for the teaching of African-Brazilian History and Culture, for Guidelines in Indian Education and Schooling, coupled to Laws 10,639/03 and 11,645/08. The Multidisciplinary Team (MT), established in the state of Paraná in 2010 (COQUEIRO et al., 2013), implements such policies and constructs a continuous context for ethnic and racial discussions in the government-run schools of the state of Paraná. A Dialogical Analysis, foregrounded on discussions by the Bakhtin Circle (BAKHTIN, 2010, 2002, 2003; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), the analyses of identity negotiations in teachers' discourses provided novel formation perspectives from teachers' reality and issues, debating their demands and specific contradictions of antiracial formation. The bases of discussion comprise identity concepts (HALL, 1996, 2003, 2005, 2012; CANCLINI, 2003; QUIJANO, 1992); education for ethnic-racial relationships (QUIJANO, 1992; GONÇALVES e SILVA, 2007; MUNANGA, 2005; MUNDURUKU, 2012; BANIWA, 2006); teachers' formation and knowledge (TARDIF, 2014; FREIRE, 2002; SCHÖN, 1992, 2000; GIMENEZ, 2005). Current qualitative and ethnographic research provided data in discussions within the team's annual process. Several conclusions were indicated: MT is underscored as a context for antiracial formation in the school, understood by interlocutors as the construction site of subjective reports on racial discrimination and as a re-significance site of ethnic-racial identities; the identity of the Negro population and of Negro males and females are among the most represented racial identities in the enunciations. Discourses on indigene identities are sometimes erased and sometimes immersed in essentialist bases. Forming teachers' identities proved to be committed in a personal struggle such as resistance and knowledge construction of their culture for self-esteem and empowerment. White racial identity should be problematized and indigene identity should be at the center of MT discussions.

**Keywords:** Teachers formation. Ethnic and racial relationships. Dialogic analysis. Cultural identities.

## LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1- EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO AO EM .....	143
GRÁFICO 2 – FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EXTRA .....	144
GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO ANTIRACISTA ACADEMIA .....	144

## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - OBJETIVOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS GERADORES DOS DADOS .....	112
QUADRO 2 - INTERAÇÕES E DADOS GERADOS .....	113
QUADRO 3 - INTERLOCUTORES DE PESQUISA – FORMAÇÃO CONTINUADA – EM.....	115
QUADRO 4 - PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA.....	123
QUADRO 5 - PROCESSO DE ANÁLISE DA PESQUISADORA .....	124
QUADRO 6 - FORMAÇÃO DOCENTE DA EM.....	127
QUADRO 7 - MURAIIS.....	137
QUADRO 8 - MURAL MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA .....	168
QUADRO 9 - SUGESTÕES DO PLANO DE AÇÃO INTERLOCUTORA TAUANE.....	174
QUADRO 10 - IDENTIDADES SOCIAIS PRESENTES NAS INTERAÇÕES.....	176
QUADRO 11 - IDENTIDADES PARA ANÁLISE.....	177

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EM	- Encontro da Equipe Multidisciplinar
EMNO1	- Encontro da Equipe Multidisciplinar não-oficial 1
EMNO2	- Encontro da Equipe Multidisciplinar não-oficial 2
EM1	- Encontro da Equipe Multidisciplinar 1
EM2	- Encontro da Equipe Multidisciplinar 2
EM3	- Encontro da Equipe Multidisciplinar 3
EM4	- Encontro da Equipe Multidisciplinar 4
EM5	- Encontro da Equipe Multidisciplinar 5
EM6	- Encontro da Equipe Multidisciplinar 6
SEED	- Secretaria de Educação do Estado do Paraná

## SUMÁRIO

<b>CONSIDERAÇÕES INICIAIS .....</b>	<b>13</b>
1.1 OBJETIVOS.....	25
1.1.1 Trajeto de apresentação da pesquisa.....	25
<b>2. IDENTIDADES SOCIAIS.....</b>	<b>28</b>
2.1 DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADES.....	30
<b>3. O CÍRCULO DE BAKHTIN E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES.....</b>	<b>38</b>
3.1 CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN E AS IDENTIDADES SOCIAIS.....	39
<b>4. ESTATUTOS DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA.....</b>	<b>47</b>
4.1 VOZES DO SUL .....	54
<b>5. A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS .</b>	<b>58</b>
5.1 SABERES DOCENTES .....	59
5.2 FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS.....	72
5.3 O ÉTNICO-RACIAL NAS TEORIAS DO CURRÍCULO .....	74
5.3.1 Conceitos-chave na Formação para as Relações Étnico-Raciais: raça, racismo, etnia e preconceito .....	76
5.4 JUSTIFICANDO O ÓBVIO – POR QUE EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS? .....	83
5.4.1 Bases legais para o ensino das relações étnico-raciais.....	96
5.4.2 Equipes Multidisciplinares.....	99
<b>6. METODOLOGIA.....</b>	<b>109</b>
6.1 CONTEXTO, DADOS, INTERLOCUTORES .....	110
6.2 A INSERÇÃO NA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA .....	118
<b>7. QUE NOS DIZEM OS DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS?.....</b>	<b>125</b>

7.1 CADEIA VERBAL FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EM .....	127
7.1.1 EM como formação docente prática .....	128
7.1.2 EM como espaço de relatos pessoais sobre relações étnico-raciais .....	154
7.1.3 EM como lugar de movimento para ressignificação da identidade negra(o) e indígena .....	167
7.2 IDENTIDADES SOCIAIS E SUAS NEGOCIAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EM .....	175
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>238</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>250</b>
<b>APÊNDICE A – RELATO ESCRITO SOBRE MURAL.....</b>	<b>260</b>
<b>ANEXO A - TCLE.....</b>	<b>261</b>
<b>ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA O 6º ENCONTRO.....</b>	<b>263</b>
<b>ANEXO C – PLANO DE AÇÃO.....</b>	<b>264</b>
<b>ANEXO D – MEMORIAL DESCRITIVO .....</b>	<b>273</b>



## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Convém explicar como e onde começou esta pesquisa. Para mim, mulher, docente, estudante, pesquisadora e descendente de negros – dentre tantas outras identidades sociais – esta pesquisa teve início na relação, quase sempre próxima, que mantive com a formação docente, seja como formadora, seja em minha constante prática de autorreflexão como profissional docente. Minhas identidades docentes têm sido negociadas durante minha trajetória de vida pessoal, escolar e profissional. Assim, os saberes que me fazem professora me constituíram na docência antes mesmo de ela ocorrer oficialmente na minha vida (TARDIF, 2014). Meu encontro com a docência aconteceu em momentos memoráveis de minha vida, principalmente ao dialogar com figuras docentes marcantes como professores da minha história escolar/acadêmica e, portanto, essas vozes constituem meus discursos docentes.

A partir de uma visão bakhtiniana, que assume a formação da consciência humana por meio dos signos linguísticos nos enunciados, minha identidade docente se estrutura por meio de diversos enunciados que compuseram meu caminho como estudante e professora. Assim, considerando que os discursos estão carregados de sua historicidade e de ideologias, tomo a liberdade para reviver algumas lembranças principais do contexto escolar que, acredito, constituíram a minha consciência individual nesse processo de ser pesquisadora-professora (FREIRE, 2002).

Uma figura representativa na minha infância foi o professor Abdala, que, na quarta série do Ensino Fundamental, expressava um imenso prazer quando recebia os poemas que eu escrevia e levava para ele. Lembro-me de sua leveza e do carinho com que conduzia a turma, seu gosto por jogar bola com os garotos na hora do intervalo e o seu retorno à sala de aula, ainda eufórico, com os meninos. Sua alegria me contagiava!

Na minha oitava série, foi a professora Tânia, de Ciências, que mais me marcou, quebrando paradigmas ao trazer para a sala discussões sobre sexualidade e o conhecimento do próprio corpo. Falava do que vivíamos, do que sentíamos. Demonstrava ousadia naquela década de oitenta, ainda permeada por conservadorismos nos bancos escolares, ao construir um conteúdo escolar significativo em nossa vivência pessoal. Lidava com os tabus sociais que estavam para além dos portões do colégio.

Depois dessa época, no Ensino Médio, estudando no Colégio Estadual Juscelino Kubitschek de Oliveira, em Maringá, pude ter contato e frequentar uma biblioteca organizada,

com bibliotecários e um dos maiores acervos que eu já tinha visto, já que nas escolas anteriores a biblioteca ou era lugar de guardar coisas não usadas ou não funcionava porque não havia bibliotecários. Assim, essa experiência no Ensino Médio intensificou minhas leituras. Tornei-me leitora mais frequente de obras literárias, conhecendo coletâneas de poesias, contos e romances, principalmente de literatura brasileira. Capitães da Areia, com a narrativa poética de Jorge Amado e as histórias dos garotos marginalizados daquele trapiche na Bahia, encantou-me como o meu favorito da época. Um trecho dessa história dizia assim: “Contam no cais da Bahia que quando morre um homem valente vira estrela no céu. Assim foi com Zumbi, com Lucas da Feira, com Besouro, todos os negros valentes”. Poeticamente, penso que esse trecho do enunciado poético-narrativo de Amado, contextualizado na Bahia, tão carregado de questões étnico-raciais, recuperava minha ascendência negra por parte de meu bisavô e anunciava a minha adesão a essas questões que me trouxeram até aqui.

Logo depois do Ensino Médio, na noite antes de prestar o vestibular, ficou na memória *A terceira margem do rio*, de Guimarães Rosa, lido em silêncio no meu quarto de estudos. O conto trazia para mim a relevância das valorações da palavra, impressa na relação eu-outro, a beleza e a complexidade da alteridade na nossa constituição quando na família do narrador-filho, tendo seu pai fugido para viver em uma canoa no meio do rio, não se permitia mais o uso da palavra doido: “Sem fazer véspera. Sou doido? Não. Na nossa casa, a palavra doido não se falava, nunca mais se falou, os anos todos, não se condenava ninguém de doido. Ninguém é doido. Ou, então, todos”.

Nem imaginava que seria este conto uma das questões de prova e se iniciava ali, com a aprovação do vestibular em Letras, a minha trajetória acadêmica. Acredito que, por encontrar na leitura uma fonte de prazer e autoconhecimento e praticar a escrita, escrevendo textos e poesias, o curso de licenciatura em Letras-Português pareceu-me um lugar interessante de formação. Na graduação, muitos professores foram marcantes, dado o desafio que eu senti na passagem do Ensino Médio para o Ensino Superior, principalmente no primeiro ano. Mas especificamente, quanto à formação docente, lembro-me de ter lido, com alegria, um bilhete no relatório do estágio de Prática de Ensino de Língua Portuguesa (no quarto ano da graduação), as seguintes palavras: “já é uma professora”, quando a docente Claudia Hilá avaliou o meu relatório de estágio coordenado por ela, considerando meus avanços no processo de estágio e a atuação com as turmas. Nesse último ano da graduação, orientada pelo professor Renilson Menegassi, o meu trabalho de conclusão de curso foi a minha experiência inicial de pesquisa, através do qual refleti sobre as etapas da produção

escrita de textos, o que foi de grande valia para minha vida inicial na pesquisa científica e para a prática docente, uma vez que já estava estagiando como professora de produção textual em uma escola particular.

Alguns anos depois, já com experiências na profissão docente, no mestrado, inscrita na linha de pesquisa Ensino e aprendizagem de Língua Materna, orientada pela professora Sonia Benites, travei uma das minhas grandes batalhas como docente-pesquisadora: pensar a sala de aula, a minha prática em forma de pesquisa científica. O ser professora-pesquisadora era lugar de desafio, meus saberes experienciais agora deveriam dialogar com os saberes da academia. Eu me reconhecia professora (meus anos de docência já me ofereciam uma certa segurança), mas não me sentia madura o suficiente como pesquisadora – talvez por considerar, na época, a pesquisa científica, além de um espaço intelectualmente complexo, muito distante das realidades sociais da docência cotidiana. Desconsiderava Freire (2002), o qual alerta que “ser docente” passa pela curiosidade e pesquisa em sala de aula. Desse modo, confesso que foi uma grande batalha. Hoje compreendo que não se tratou de um desafio apenas meu, pois muitos colegas de profissão, ao buscarem uma pós-graduação, tencionam os diálogos entre o que se vive na sala de aula e as teorias vivenciadas na universidade.

Há vários motivos para esses conflitos; dentre eles, isso acontece, por vezes, pela falta de experiência na iniciação científica. Muitos, como eu, em função da necessidade de trabalhar durante a graduação e o mestrado, não participam de pesquisa na formação acadêmica e não podem participar de um PIBID<sup>1</sup>, por exemplo. Ou ainda, quando já atuando como docente de profissão, na formação continuada, é raro o incentivo para pesquisa por parte das instituições formadoras, sejam públicas ou privadas. Aliás, não tenho lembranças desses incentivos para a pesquisa na formação continuada.

Anos mais tarde, em contato com os Estudos do Letramento (STREET, 1984; KLEIMAN, 1995), pude refletir sobre esse contexto universitário em que me inseri, sobre como, principalmente para nós, pertencentes à classe popular, o acesso à universidade é difícil desde conseguir uma vaga no curso pretendido até a chegada à universidade. Dessa forma, compreendo que não são os aspectos linguísticos que apresentam obstáculos para os

---

<sup>1</sup> Segundo o site da CAPES, “O Pibid é uma ação da Política Nacional de Formação de Professores do Ministério da Educação (MEC) que visa proporcionar aos discentes na primeira metade do curso de licenciatura uma aproximação prática com o cotidiano das escolas públicas de educação básica e com o contexto em que elas estão inseridas” – site disponível em <http://www.capes.gov.br/educacao-basica/capespibid/pibid> acesso em 10/09/2018.

graduandos ou pós-graduandos, mas há um amplo espectro, pois “o conceito de letramento envolve pensar, sentir, valorizar e atuar de uma forma determinada” (ZAVALA, 2010, p. 72). Assim, é válido dizer que este letramento específico que nos é exigido nas universidades envolve tipos específicos de escrita, mas está também profundamente relacionado à identidade e à epistemologia (ZAVALA, 2010, p.74). Daí a importância de se problematizar o letramento acadêmico, o modo como ele é realizado e as relações de poder que estão envolvidas nesse processo. Embora não seja meu objeto de estudo neste trabalho, entendo que é importante fazer aqui esta reflexão porque muitos dos gêneros discursivos que compõem as práticas letradas acadêmicas se mantêm presentes na formação docente em exercício, uma vez que esta é predominantemente ligada à academia. Essas questões de identidades, epistemologias e relações de poder se mantêm, portanto, na formação docente continuada.

Desse modo, realizei a pesquisa de mestrado, podendo vivenciar esse diálogo entre saberes docentes e acadêmicos, o que foi de grande crescimento para mim, tanto na minha constituição como pesquisadora, quanto como nos saberes que me auxiliaram na sala de aula. Durante o mestrado, já atuando em escolas privadas com estudo de textos e produção textual, comecei a participar da formação de professores, ministrando formações como parte de equipe de formação para escolas municipais de Maringá e região. Assim, a formação docente tomou novos ares para mim. O contato com os professores, as dúvidas deles, os encontros e as perguntas postas me chegavam como profundos questionamentos e conflitavam com os meus próprios. E foram esses questionamentos docentes que me trouxeram a esta pesquisa de doutorado. Como docente e pesquisadora, minha condição humana de inacabamento (FREIRE, 2002; BAKHTIN, 2003, 2010; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), impulsiona-me neste constante processo de busca e consciência de sempre inconclusão.

Nesse contexto, uma das perguntas a ser feita é: por que pensar a questão da formação étnico-racial? Que minha pesquisa iria refletir sobre formação docente já era uma certeza para mim, mas a escolha por uma discussão étnico-racial se deu por conta de alguns fatores. O primeiro deles foi minha participação na Equipe Multidisciplinar, no segundo semestre do ano de 2015, quando atuava no Colégio Estadual Quilombo-Guarani na cidade de Curitiba, no Paraná. A Equipe é uma proposta de formação docente continuada da Secretaria do Estado do Paraná que visa a fortalecer a implementação das leis para educação das relações étnico-raciais em contexto escolar: nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Esse fortalecimento ocorre por meio de criação de uma equipe dos vários segmentos que fazem parte da escola, funcionando como uma base antirracista dentro da escola. Fui convidada pela coordenadora

da Equipe para participar e pude entrar em contato com algumas discussões e atividades. Isso favoreceu o meu próprio questionamento étnico-racial, quando sempre me identifiquei como parda, mas não havia refletido sobre minha ascendência negra por parte dos avós maternos – o que foi ocorrendo à medida que a pesquisa foi avançando. Hoje compreendo um pouco mais sobre as questões da “branquitude” e, mesmo sendo de descendência negra, ao parecer “quase-branca”, “mestiça” ou “parda”, entendo que fui favorecida em muitas situações ao longo de minha história, mas também, em contrapartida, não ser “branca” trouxe-me desvantagens em outras (SCHUCMAN, 2012).

No ano seguinte (2016), fui convidada para assumir a coordenação da Equipe, o que me pareceu, além de uma oportunidade para refletir sobre a educação étnico-racial, uma possibilidade de pesquisar essa formação docente em um contexto recente de educação para as relações étnico-raciais. Este interesse em investigar esta proposta peculiar, que ocorre nas escolas do Paraná, ocorreu ainda por ser a Equipe Multidisciplinar<sup>2</sup> uma iniciativa estadual recente, portanto com muitas possibilidades de investigações, que se soma às políticas antirracistas e políticas afirmativas em nível federal, podendo pesquisas sobre ela favorecerem a reflexão sobre o trabalho das Equipes no contexto paranaense, bem como servir de referência para outros estados.

O contexto de geração de dados foi meu próprio ambiente de trabalho, no qual estava atuando havia um ano. Na escola pública em que estava inscrita no Estado do Paraná, propus o desenvolvimento da pesquisa com a equipe de doze integrantes, que deliberadamente se inscreveram para participar da Equipe Multidisciplinar naquele ano: dez mulheres (nove docentes e uma aluna) e dois homens (docentes). Além desses interlocutores fixos durante o ano, contei ainda com quatro docentes não pertencentes ao quadro da escola em formações para a equipe (uma fotógrafa e um educador social; um representante indígena e uma mestra em Geografia). A geração de dados foi feita por meio de gravações de vídeo e áudio e correspondem, principalmente, às interações discursivas que ocorreram nas reuniões da Equipe Multidisciplinar durante um ano, na escola, em contraturnos ao turno de trabalho. Além disso, fiz uso de um diário de pesquisa, com comentários, impressões, dados referentes a essas formações relatados por mim durante todo o processo (de modo oral e/ou escrito). Eventualmente, outros documentos impressos e materiais relacionados à Equipe foram

---

<sup>2</sup> Resolução 3399/2010-GS/SEED e Instrução 010/2010 – SUED/SEED disponível em: <http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>

trazidos à discussão. Esse contexto de trabalho-pesquisa foi crucial no processo de amadurecimento da minha identidade de pesquisadora, exigindo de mim negociações das inúmeras identidades postas nas interações: professora/colega, professora/formadora, professora/pesquisadora, professora/mulher, professora-parda-quase-branca, professora-não-negra, professora-não-indígena, professora iniciante/novata e tantas outras.

Situo minha pesquisa no campo científico da Linguística Aplicada, para a qual muitos dos pesquisadores contemporâneos têm se voltado com estudos inter/transdisciplinares de questões sociais constituídas por meio da língua/linguagem/discursos (MOITA LOPES, 2013). Em uma metáfora tratando do modo como o linguista aplicado investiga, Moita Lopes (1998, p.116) afirma este ser “INdisciplinado”, uma vez que, nas universidades, predominam os departamentos disciplinares fixados, não havendo “lugar” para o linguista aplicado na sua inter/trans/indisciplinaridade de ser. Ressaltamos que um projeto de ensino e aprendizagem ou pesquisa transdisciplinar representa uma atitude de curiosidade, aventura de questionamento dos padrões eurocêntricos de produzir conhecimentos (positivistas e estruturalistas). Rajagopalan (2006, p.410) discute “a necessidade de compreender a Linguística Aplicada como um campo de investigação transdisciplinar”, o que significa “atravessar” (se necessário, transgredindo) fronteiras disciplinares convencionais. Nesse sentido, Pennycook, com quem Rajagopalan dialoga ao tratar da Linguística Aplicada política/crítica, também assinala a “necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais” (PENNYCOOK, 2008, p.74).

É nesse contexto da Linguística Aplicada que desenvolvi esta pesquisa, destacando a relevância de muitas ações afirmativas étnico-raciais, no Brasil, frutos de debates políticos originários dos movimentos populares de militância negra e indígena, principalmente, colaborando para a criação e o fortalecimento de políticas públicas emergentes nos últimos dez anos. Consequentemente, houve/há a preocupação com a (re)construção de um currículo para as relações étnico-raciais, o que significa a obrigatoriedade da implementação de conteúdos escolares referentes a grupos étnico-raciais não brancos, principalmente os indígenas e os negros, questionando currículos, cujas narrativas hegemônicas têm bases eurocêntricas. Esse currículo para as relações étnico-racial advém, em contexto brasileiro, da criação de bases legais antirracistas, especialmente as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Indígena e a proposição das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08, que instituem a obrigatoriedade dos estudos étnico-

raciais na escola. No Paraná, por meio da criação das Equipes Multidisciplinares, têm sido construídos espaços de formação de professores para uma educação antirracista. Dentro de um contexto de Teorias do currículo (SILVA, 2010), destacamos que a proposta de um currículo étnico-racial, após análises pós-estruturalistas e dos Estudos Culturais, foi problematizada e observada como racialmente direcionada (SILVA, 2010, p.99), cabendo aos estudiosos do étnico-racial atuais atentarem para a complexidade do trato com a questão, ao pensar as questões raciais como processos relacionais, históricos e discursivos de construção da diferença (e da desigualdade), considerando o vínculo entre conhecimento, identidade e poder que os temas raciais suscitam no currículo (SILVA, 2010, p. 102). Esse currículo enviesado nos remete aos discursos da colonialidade, constitutiva da perspectiva eurocêntrica de Estado-Nação (QUIJANO, 2009, p. 74), daí nossa pesquisa cumprir com uma agenda de discussões sobre decolonialidade.

Vale ressaltar que, na atualidade, o esforço de resistir com um currículo antirracista deve ser redobrado, já que este governo eleito, em 2019 tem propagado discursos que questionam e rejeitam todas as políticas afirmativas que tão arduamente foram conquistadas até aqui. Assim, contextualizamos os tempos desta pesquisa: quando iniciei, durante a geração de dados e a produção da pesquisa, é explícito o tom de esperança com que escrevi em 2016, já que os caminhos de políticas públicas antirracistas no Brasil (e outras atreladas a elas, no esforço de combater às desigualdades sociais) encontravam-se em grande discussão e produção de ações. Assim, apresenta-se como resultado e pequena amostra de o quanto as políticas públicas de combate às desigualdades étnico-raciais que vinham sendo construídas no Paraná (como também no Brasil) podem funcionar na construção de debates e diálogo que reconstroem discursos sobre a temática, favorecendo novos discursos nesta grande cadeia verbal antirracista. No entanto, ao finalizar, em 2019, em revisão para defesa, minha expressão de esperança tomou lugares de denúncia, quando essa tese, agora finalizada, urge como contradiscurso, já que sendo, constantemente, combatido com falas/ações<sup>3</sup> do atual governo e de seus aliados, denotando um retrocesso no que tange a tudo que encontrava em construção em 2016. Assim, esta tese se configura, neste 2019, como um discurso de

---

<sup>3</sup> Para comprovarem o que estou a dizer, basta abrirem as páginas do jornal e se deparar com manchetes como: Viveiros de Castro: “Estamos assistindo a uma ofensiva final contra os povos indígenas” (EL PAIS); “Bolsonaro diz que protestos no Chile acontecem porque ditadura acabou” (CARTA CAPITAL); “Equipe de Bolsonaro quer cobrança de mensalidade em Universidades Federais” (ESTADÃO); “Bolsonaro defende o fim das cotas e denuncia racismo nas universidades do Rio” (JUSBRASIL) e outras que denotam a ameaça às políticas públicas que visam ao combate das desigualdades.



esperança de dias melhores, como denúncia de que políticas públicas são fortes aliados no combate à desigualdade racial e oferecem oportunidades que outrora foram mitigadas e, por isso, são questionadas por governos neo-liberais. Entrego essa pesquisa à Biblioteca da Universidade Federal do Paraná embuída de um paradoxo de emoções (alegria por concluir esse momento e tristeza por observar que muito do que se relatou nesta pesquisa está sendo confrontado), mas insisto em manter as esperanças (e resistência), assim, busco dialogar com a célebre canção de Chico Buarque “Apesar de você /Amanhã há de ser outro dia”.

Assim, vislumbrando o contexto de pesquisa aqui explicado, os currículos e as práticas discursivas de ensino e aprendizagem oriundas destes são, nesta pesquisa, observados discursivamente, pois são enunciados (re)construídos social e historicamente na interação: nós, seres de linguagem, tomamos da palavra e reproduzimos, acordamos ou negamos visões de mundo presentes nesta imensa cadeia verbal discursiva étnico-racial. Reforçando a importância da alteridade na construção de novas compreensões sobre quem somos e quem é o outro (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006), sobrepuja-se, novamente, neste exercício de diálogo, inerente à comunicação humana, a relação professor-aluno(a), já que o docente, em interação discursiva, é chamado a pensar, discutir e se posicionar sobre questões étnico-raciais de diferentes maneiras, haja vista as diferenças raciais de alunos(as) na escola (FERREIRA, 2012, p.21). Esse lugar de importância docente no exercício da palavra, no que tange aos discursos que envolvem a formação docente para as relações étnico-raciais, nos alerta para a urgência de uma formação que saiba lidar com essas questões no cotidiano escolar, possibilitando a construção de discursos antirracistas e desconstrução/problematização de discursos permeados pela discriminação racial.

Nesse sentido, minha pesquisa, ao pensar o ensino, está assentada na concepção freiriana (FREIRE, 2002, 2001, 1997, 1987), reconhecendo que ensinar é uma prática social ideológica, uma construção que se faz na interação entre educando e educador, um ato que exige constante reflexão crítica sobre a própria prática, reconhecimento e assunção das identidades sociais dos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. Além disso, significa pensar a escola como um lugar que pode ser de transformação por meio da reflexão baseada na “convicção de que a mudança é possível” (FREIRE, 2002), ainda que reconheçamos os obstáculos para que isso aconteça nesta sociedade marcadamente desigual.

Considerando o que já foi mencionado até aqui, sistematizo os motivos que justificam a minha pesquisa. O primeiro deles é intrínseco à área da pesquisa, ou seja,

contemporaneamente, há uma preocupação de muitos pesquisadores em Linguística Aplicada quanto aos problemas sociais revelados por meio do uso da linguagem, os quais têm sido objeto de investigação. Dessa forma, lançamos um olhar sobre um dos graves problemas da sociedade brasileira: o racismo. As relações étnico-raciais no nosso país sempre foram marcadas por tensões e desigualdades. As discussões aqui propostas, além de necessárias, são desafiadoras porque vivemos no país do mito da democracia racial<sup>4</sup>, que é marcado pelo racismo no cotidiano de todas as esferas sociais. É um racismo aprendido que, não raro, constitui-se e, por vezes, desenvolve-se no contexto escolar, de modo que os discursos legais (lei 10.639/08/ lei 11.649/11) não são suficientes para a desconstrução desse racismo inerente a essa sociedade (apesar de fundamentais para fortalecer as propostas). Acreditamos que somente uma formação docente adequada possa favorecer a prática, que essas leis sejam efetivamente cumpridas e adentrem ao ambiente escolar, promovendo discussões críticas e novas maneiras de pensar as relações étnico-raciais. Desse modo, esta pesquisa se configura como contribuição para o campo científico ao buscar compreender como, na formação docente continuada, as relações sociais e raciais são constituídas e, portanto, como as identidades raciais dos/das docentes são negociadas.

Um segundo motivo, ao trabalhar com a formação docente, a pesquisa promove contribuições e se justifica, uma vez que põe em foco as negociações de identidades raciais dos/das docentes. Se, por um lado, a escola é um espaço em que pode se aprofundar e vicejar o racismo, por outro lado pode ser um dos espaços fundamentais de enfrentamento do racismo e um dos espaços essenciais para trabalhar com as relações étnico-raciais, mas para isso é necessário que os/as docentes estejam conscientes de suas próprias posições, dos modos como eles próprios negociam suas identidades raciais e as tensões que constituem essas negociações. A partir de suas posições de sujeitos de raça, docentes podem agir de modo mais efetivo sobre as negociações que são feitas com e entre seus/suas estudantes. Neste sentido, a pesquisa contribui com esses/essas docentes (participantes) em formação continuada, pois focaliza suas negociações e possibilita que se tornem mais conscientes e preparados para agir

---

<sup>4</sup> Mito da democracia racial: segundo Soares (2008, p. 93), a partir de estudos de Fernandes et.al (2005, p. 168), “faz parte de um jogo ideológico, que pretende eliminar as desigualdades existentes entre os segmentos étnico/raciais brancos negros, afirmando todos são iguais, e esta idéia se disseminou no imaginário social, favorecendo o não reconhecimento de uma sociedade que discrimina, exclui e obedece uma organização socioeconômica hierárquica.

no que se refere a essas negociações no contexto escolar, fator considerado crucial quanto à formação docente antirracista (FERREIRA, 2012).

Ainda, a pesquisa é justificada, porque se insere no grande grupo de discussões sobre educação antirracista que tem crescido nos últimos dez anos, principalmente, tornando-se um elo nessa cadeia verbal de pesquisas sobre a questão étnico-racial no Brasil; em levantamento no Catálogo de teses da Capes, encontrei 117.130 trabalhos voltados para formação docente antirracista, distribuídos pelas grandes áreas Linguística, Letras e Artes, Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas e Multidisciplinar. Porém esta pesquisa inova, comparativamente ao estado da arte desses estudos, porque tem como contexto de geração de dados as Equipes Multidisciplinares. Em novo levantamento de teses e dissertações sobre o tema, observei que há apenas um trabalho que focalizou as Equipes Multidisciplinares, uma dissertação de Mestrado Profissional, realizado na Universidade Estadual do Paraná, UNESPAR, de Paranaíba. Esse trabalho utilizou-se de método de pesquisa qualitativa, documental e bibliográfica e de estudo de caso, sendo interessante quanto ao rico percurso histórico sobre a criação das Equipes Multidisciplinares no Paraná e a militância negra paranaense relatada pelo pesquisador<sup>5</sup>. Logo, nossa pesquisa vem somar-se a essa voz quando investiga essa proposta das equipes de educação antirracista nas escolas paranaenses. Sendo assim, o trabalho é inovador por tratar de interações pouco investigadas, os discursos dos professores nas formações das Equipes Multidisciplinares. Além disso, utiliza o referencial teórico-metodológico bakhtiniano, o que implica investigar as cadeias enunciativas. Ou seja, procura pensar essas interações em relações dialógicas com outros enunciados/discursos que circulam socialmente e que também formam os referenciais valorativos dos/das docentes no que se refere às relações étnico-raciais e suas identidades raciais. Não apareceram na busca da Capes trabalhos que mobilizem esse referencial para geração e análise dos dados: a pesquisa inova, portanto, em relação ao arcabouço teórico-metodológico.

Esta pesquisa concebe o fazer científico como um fazer político e, portanto, implicado com as questões sociais dessa época (KLEIMAN e CAVALCANTI, 2007; MAHER, 2007 MOITA LOPES; 2008; PENNYCOOK, 2008; entre outros). Assim, busco, em um fazer científico político e ético (FREIRE, 2002), imerso em questões marcadas por tensões e

---

<sup>5</sup> Pesquisa disponível no endereço eletrônico: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2910579](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2910579) acesso em 22/01/19.

conflitos, trazer à tona discussões sobre a formação docente, principalmente antirracista, criando oportunidades de problematização. Para tanto, a linguagem é concebida, em seu poder, tanto para manter como vivemos, como para mudar o que vivemos e assim compreendermos o mundo e a nós mesmos. Ressalto, portanto, produzir uma pesquisa que estuda a linguagem, os discursos, em seus contextos sociais, culturais e políticos, focalizando as identidades sociais que constituem os sujeitos como múltiplos e negociadas dentro desses diferentes discursos. Pensando nos contextos principais de pesquisas, proponho ver as escolas e as universidades (ambientes de formação docente) como arenas sociais complexas.

Para finalizar, em uma perspectiva dialógica fundamentada no Círculo de Bakhtin<sup>6</sup>, o acabamento dado ao texto corresponde ao interlocutor pretendido (BAKHTIN, 2010). Sendo assim, quero explicitar com quem dialoguei nesse processo científico aqui relatado. Além da banca de avaliação, este trabalho foi construído pensando nos meus colegas de profissão que participaram da pesquisa, sem os quais todo esse processo não teria acontecido – os participantes da formação continuada da Equipe Multidisciplinar do Colégio Estadual, contexto da pesquisa, bem como a direção, pedagogas e secretárias do colégio, por vezes, também integradas às interações da equipe. Também dois grupos de formadores externos, que trouxeram palestras e oficinas de formação para os docentes da EM – uma formação com temática indígena e outra com temática negra. Está bem claro que tenho como interlocutores ainda, na Universidade Federal do Paraná, os graduandos que participaram de uma formação acadêmica<sup>7</sup> (uma proposta de geração de dados extra), na oficina ofertada para esses futuros docentes, que foram também interlocutores desta pesquisa.

Outro grupo de interlocutores a quem reporto meu discurso são os responsáveis pela formação antirracista no Paraná. Espero que os formadores encontrem em meu texto discussões sobre a formação para as relações étnico-raciais que temos, pra que ainda possamos pensar a partir disso, projetos de discussões para a formação de que precisamos e desejamos a fim de construir uma escola cada vez mais democrática. Especificamente, esses

---

<sup>6</sup> Utilizamos a expressão “Círculo de Bakhtin” porque as reflexões e obras não dizem respeito apenas à Bakhtin, mas a um grupo que tinha participação de vários outros intelectuais (conforme será apresentado em trajetória história do autor no capítulo). Principalmente, tomamos como base as seguintes obras: Problemas da Poética de Dostoiévski (2010), Teoria do Romance (2002) e Estética da criação verbal (2003), de Bakhtin, Marxismo e filosofia da linguagem (2006), de Volochinov.

<sup>7</sup> Utilizo a expressão “formação acadêmica” e não “formação inicial” por concordar com Tardif (2014), que entende que a formação docente se inicia bem antes da formação na graduação, nas relações que o discente tem com seus docentes ao longo de sua trajetória escolar. Já nesse percurso e processo, o futuro docente vai formando conceitos do que é “ser docente” e do que é “ser docente de tal disciplina”.

interlocutores são representados na pesquisa por meio da equipe da SEED, o Departamento da Diversidade, com a Coordenação da Educação das Relações da Diversidade Étnico-Racial (CERDE), em parceria com a Coordenação da Educação Indígena e Cigana (CEIC), como também os formadores do Núcleo Regional de Curitiba, do Departamento de Diversidade; dialogo também com outros formadores possíveis que atuem em contextos acadêmicos/escolares ou em instituições sociais diversas que refletem/ensinam/aprendem sobre relações étnico-raciais em outros estados do Brasil. Por fim, tive em mente como interlocutores aqueles que têm procurado estudar/refletir/investigar sobre discussões para uma educação antirracista como forma de autovalorização, reconhecimento, militância e representatividade étnico-racial. Busquei ouvir suas vozes a partir de seus lugares de fala (RIBEIRO, 2017), entendendo que “Lugar/posição de fala” é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas e é preciso questionar isso.

Dessa forma, ressalto que, para aqueles que estão inseridos na esfera de educação, atuando com quaisquer disciplinas ou desempenhando quaisquer funções neste contexto, esta pesquisa pode ser material útil para nos lembrar de que as relações étnico-raciais se apresentam por meio dos discursos nestas interações. Somos seres do discurso, na/pela linguagem que construímos nossas identidades sociais (BAKHTIN, 2003; MOITA LOPES, 2006). Nas diversas relações que ocorrem nas interações escolares é que negociamos discursivamente nossas identidades sociais/raciais: relação aluno(a) x professor, funcionária branca x aluno(a) negro, aluna parda x diretor negro, aluno(a) negro x aluna branca e tantas outras identidades que são negociadas discursivamente nas interações sociais.

Mediante os diferentes interlocutores com quem me proponho a falar, produzi meu texto, por vezes didaticamente, explicando conceitos e fazendo discussões que talvez não fossem apresentadas se tivesse apenas especialistas da linguagem como destinatários. Penso que a grande cadeia de discursos sobre as relações étnico-raciais em que se insere esta pesquisa tem interlocutores de diversas esferas de comunicação: Artes, Educação, Fotografia, Letras, História, Psicologia e outros. Assim, gostaria que, mesmo os leitores não pertencentes ao campo da linguagem, se sentissem acolhidos e contemplados com os meus discursos, uma vez que todos nós, por meio da linguagem, nos discursos, nas relações sociais das quais participamos, construímos e negociamos identidades sociais, inclusive étnico-raciais, daí a grande importância de pensarmos nossa vivência discursiva nas práticas sociais.

Ainda ressalto que na escrita deste trabalho, a partir do próximo capítulo, priorizo a primeira pessoa do plural, já que estou sendo constituída de diversas vozes dessa imensa cadeia verbal de “pesquisas em Linguística Aplicada sobre formação antirracista”, como também, permeada pelas discussões realizadas em orientação, mas, eventualmente, precisarei empregar a primeira pessoa do singular, tanto para rememorar minha história no campo da pesquisa, quanto para situar uma prática social e discursiva realizada por mim especificamente, pois, além de pesquisadora-professora, estou situada, nesse contexto, como interlocutora que gerou dados nas interações. Tanto no uso da primeira pessoa do singular quanto no uso da primeira pessoa do plural, compreendo que minha voz carrega inúmeras outras vozes, dialoga com elas, e, por vezes, esse diálogo é carregado de tensões.

Para atender aos desafios desta pesquisa, centrados na Linguística Aplicada e em suas discussões recentes, oriento-me por perguntas de pesquisa, que resultaram nos objetivos a seguir.

## 1.1 OBJETIVOS

A pesquisa foi delineada a partir do objetivo geral : “Investigar como são negociadas identidades sociais no processo de formação docente para educação das relações étnico-raciais”.

Para dar desenvolvimento a este objetivo, consideramos os três objetivos específicos: a) Investigar o que os docentes compreendem por formação docente e, especificamente, formação para a educação das relações étnico-raciais; b) Compreender que identidades sociais estão em negociação nos discursos dos docentes em exercício e em formação acadêmica no contexto de formação para as relações étnico-raciais; c) Analisar como são negociadas essas identidades nos discursos de formação docente para relações étnico-raciais.

### 1.1.1 Trajeto de apresentação da pesquisa

Ao pretender atingir esses objetivos, elaborei uma trajetória de escrita da tese que possibilitou, em primeiro lugar, essa breve apresentação geral do trabalho, desde suas origens,

como também os aspectos que o justificam e os objetivos que me orientam. Busco situar a pesquisa, compartilhando seu contexto de criação/construção. No capítulo seguinte, trato dos conceitos de identidades sociais, primeiramente, com base nos Estudos Culturais (HALL, 2003, 2005; WOODWARD, 2012) e depois, no capítulo 3, com base nas discussões do Círculo de Bakhtin, procurando relacionar essas discussões teóricas, especialmente no que tange à construção cultural, social e discursiva das identidades sociais, enfatizando aspectos importantes sobre a Análise Dialógica proposta pelo trabalho. No quarto capítulo, procuro discutir a pesquisa no contexto dos Estatutos da Linguística Aplicada Contemporânea, enfatizando minha adesão às vozes do Sul. Na sequência, capítulo cinco, minha atenção está voltada à formação de professores para a Educação das Relações Étnico-Raciais, primeiramente, apresento discussões gerais sobre os saberes docentes, estudos de Tardif (2014), relacionando a propostas de formação do mestre Paulo Freire (2002, 2001, 1997, 1987) e outros autores da Linguística Aplicada que tratam da formação docente. A partir dessa discussão, focalizo um dos aspectos principais da pesquisa, que é a formação para a educação das relações étnico-raciais, primeiro situando a temática antirracista dentro das Teorias do Currículo; em segundo, apresentando alguns conceitos-chave, justificativas e os embasamentos legais atuais que constroem o contexto de uma educação antirracista na escola. Fecho o capítulo explicando a proposta da Equipe Multidisciplinar como formação continuada antirracista presente nas escolas estaduais paranaenses, nosso contexto de investigação.

O trajeto metodológico do trabalho foi explicado no capítulo seis, no qual explicito os contextos de geração de dados: instituições e sujeitos envolvidos na pesquisa, relatando como geramos, organizamos, interpretamos e analisamos os dados.

Buscando um olhar de pesquisadora política e ética, por meio da análise dialógica, no capítulo sete, apresento os discursos gerados nas interações e, à luz das bases teóricas já estabelecidas, teço interpretações e análises das relações discursivas presentes nas diversas vozes que constituem (e constituirão – aos que nos lerão) essa grande cadeia verbal “pesquisa em formação para a educação étnico-racial”. A análise é dividida em duas partes, considerando os objetivos que embasam esta pesquisa.

Por fim, ficou bem claro que as análises nos sugeriram considerações sobre a temática, dessa forma, na conclusão, delineamos mais precisamente algumas considerações advindas das análises dos discursos presentes na pesquisa. Ainda, entendendo que este trabalho é apenas um elo na extensa cadeia verbal de pesquisas antirracistas, lançamos olhos para o



futuro e indicamos possibilidades de andamentos que emergiram desta pesquisa científica, uma vez que educadores que acreditam na transformação social são esperançosos, não esperam, mas – esperançosos, freineadamente – agem na esperança de mudanças sociais que favorecem a constante, bela e inconclusa arte de humanizar-nos.

## 2. IDENTIDADES SOCIAIS

**Eu coleciono boneca negra! Tem o Cauê, quer ver o Cauê?  
Este aqui foi em 87. Não sei se foi na Alemanha ou na Suíça.  
Não tinha boneca preta no Brasil [...]  
Eu acredito que uns dez anos depois que eu vi ...  
Geni Guimarães (depoimento em vídeo<sup>8</sup>)**

Escolhi a fala da poeta Geni Guimarães para iniciar esse capítulo porque me vêm à mente minha infância, que dialoga com a fala da poeta. Nas décadas de 1980, não me lembro de ter visto uma boneca bebê negra; quase todas as meninas sonhavam com o chamado “bebê de verdade” da marca de brinquedos Estrela<sup>9</sup>. Só o fato de se chamar assim, já nos remete a conflitos de identidades das crianças daquela época mediante discursos que fortaleciam o racismo brasileiro e que ainda estão presentes, infelizmente: 1) Se a boneca bebê “é de verdade”, bebês diferentes deste seriam falsos? Que lugares esses bebês falsos ocupariam, se existissem nas lojas para serem comprados? 2) Bebês considerados bonitos para brincar eram sempre brancos e de olhos claros; 3) Referências de beleza e infância para serem admiradas eram brancas, desconsiderando a/o menina/o negra/o; 4) O segmento branco não era visto como tendo “uma” raça, mas “a raça normal”<sup>10</sup>.

Todas essas ideias destacadas me assustam quando penso na construção de racismo que permeou minha infância e a de muitos de nós, quando imagino as crianças de famílias negras que não se viam representadas jamais. As mídias hegemônicas fortaleciam o estereótipo de beleza eurocêntrico, quando “paquitas loiras dançavam no palco ao som da cantora loira de olhos azuis”. Restava à criança negra construir uma subjetividade e identidades de criança e negritude sem representação em muitos setores da sociedade. Anos se passaram e algumas coisas mudaram, como a própria Geni nos conta, sendo as identidades étnico-raciais mais representadas em diversos setores sociais. A voz dessa mulher negra,

---

<sup>8</sup> Trecho retirado da fala da poeta Geni Guimarães em vídeo do canal Youtube “Geni Guimarães, A poesia que veio do Campo!” acesso em 15/01/19.

<sup>9</sup> Imagem do “bebê de verdade” no site : <https://br.pinterest.com/pin/49539664632964586/?lp=true> acesso em 10/09/19. Ao acessar o endereço da marca “Estrela” nesta data, pude me deparar com bonecas “meu bebê negro”, e “meu bebê branco” indicando mudanças na infância das crianças, conforme o site da marca: <https://www.estrela.com.br/beb%C3%AA> acesso em: 10/09/19.

<sup>10</sup> Normal de norma e de normalidade.

juntamente com meu relato, traz à tona discussões sobre como construímos nossas identidades.

Observamos que nossas identidades são construídas em diálogo com discursos que nos refletem, representam, identificam, transpassam-nos, confrontam-nos, desidentificam. Neste exemplo, a identidade de criança negra é construída na sua “não representação”, na diferença do bebê que ela foi e que provavelmente ela conhece em sua rede familiar e social. Assim, afirmar que “uma boneca bebê de verdade é branca e não negra” implica em dizer que o outro representado e valorizado é branco. Neste exercício de “outridade”, a criança negra pode ser constituída por discursos de desvalorização e até de “não afeto” (as crianças desejam, brincam e fazem carinho na boneca branca), além de outros enunciados que perpassam esse símbolo cultural que é o brinquedo e o brincar infantil. Nesta relação com as representações permitidas e as negadas, já que a construção identitária é relacional, ser branca e ter essa boneca é estar no lugar “normal”, aceito e ser objeto de afeto e carinho. Este símbolo cultural, por meio da representação e das identificações e desidentificações que produzia, era parte da construção das nossas identidades étnico-raciais na nossa infância.

Outro aspecto é que as identidades são construídas social, histórica e culturalmente. Se antes não era “possível” pensar uma boneca negra, hoje temos várias, como também há mais representações de negritude para a infância em filmes, novelas, youtubers cujos protagonistas são negros/as. Apesar de haver essas representações, é necessário problematizar muitas das produções culturais contemporâneas destinadas ao público infantil, já que numa observação inicial se pode verificar que predominam pressupostos eurocêntricos e sexistas. Considerando que as identidades não são vivenciadas em solitude, de modo único, é importante assinalar que vivenciamos/negociamos múltiplas identidades nos lugares sociais que ocupamos: professor(a) branca(o) de alunos(as) brancos (as) e negros(as); mãe(pai) pardo (a) de criança parda; professor (a) negro (a) de turma predominante branca e militante negro (a) participante de movimento social, marido(esposa), consumidor(a) classe média; avó negra (branca) consumidora de bonecas que representem os netos e tantas outras identidades sociais que se imbricam nas nossas práticas sociais dentro das relações vividas. Vivenciamos essas identidades por meio de negociações, nem sempre de modo harmônico, havendo tensão e conflitos entre as identidades que se sobrepõem nas interações das quais participamos. O exemplo nos trouxe algumas ideias gerais sobre o tema das identidades, mas já revela a complexidade do conceito e mostra-nos a importância de se refletir sobre como se dá a construção social das identidades, porque, para nós, essas reflexões podem favorecer

redirecionamentos para uma educação antirracista. Este conceito de identidades é tratado neste capítulo com base nas propostas teóricas dos Estudos Culturais (HALL, 2003, 2005; WOODWARD, 2012). Aliamos essas discussões ao que o Círculo de Bakhtin apresenta no que tange à centralidade do uso da linguagem – no sentido de que o discurso alheio, a alteridade – na construção do nosso eu (BAKHTIN, 2002, 2003, 2010). Entendemos ser possível fazer essa relação, uma vez que em ambas bases teóricas a constituição social dos sujeitos se dá por meio dos discursos na relação de alteridade.

Este capítulo está organizado da seguinte forma: primeiro apresento uma breve história da área dos Estudos Culturais, para, em seguida, apresentar conceitos de identidades sociais advindo deste campo.

## 2.1 DISCUSSÕES SOBRE O CONCEITO DE IDENTIDADES

**Quem não conhece o bosque chileno não conhece este planeta.  
Daquelas terras, daquele barro, daquele silêncio, eu saí a andar,  
a cantar pelo mundo**  
Pablo Neruda, em *Confesso que vivi*<sup>11</sup>

Quando o poeta chileno Pablo Neruda, depois de viver e viajar por tantos outros lugares, afirma que conhecer o bosque chileno é prerrogativa para conhecer o planeta, podemos pensar que Neruda, saudoso de sua pátria, revisse em sua memória um dos lugares de construção de sua identidade, sua nacionalidade. Deste modo, parece-nos que uma percepção de identidade do poeta, constituído por tantas identidades, está ligada a sua terra natal, um pensamento frequente nessas discussões de identidades, conforme Hall (2005): “Uma cultura nacional é um discurso – um modo de construir sentidos que influencia e organiza tanto nossas ações quanto a concepção que temos de nós mesmos”. Em princípio, essa relação entre nacionalidade e identidade pode favorecer a ideia de identidades nacionais como fixas e padronizadas: “todos os brasileiros são assim” ou “argentinos agem dessa forma” e assim por diante, em um exercício de fortalecimento de estereótipos nacionais. Porém, além de considerarmos essa relação com o nacional, entendemos que nossas

---

<sup>11</sup> NERUDA, Pablo. **Confesso que vivi**: Memórias. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

identidades não se marcam apenas por nossos locais de nascimento, mas são construídas discursivamente por meio de nossas relações sociais, as quais, em lugar de serem unas e estáveis, estão em movimento dinâmico e dentro de complexos contextos sócio-históricos e discursivos. O conceito de identidades é uma construção discursiva e, sujeito ao contexto sócio-histórico, tem apresentado alterações ao longo do tempo. Temos presenciado discussões teóricas que tratam de um momento de crise das identidades modernas, em função das mudanças estruturais que transformaram a sociedade moderna do final do século XX (HALL, 2005, p. 9).

Woodward (2012, p. 12), em seu capítulo teórico sobre o tema, afirma que, na base dessas discussões, está a “tensão entre perspectivas essencialistas e não essencialistas”. Uma visão essencialista de identidades diria que há um conjunto claro e pré-definido de características que definem a identidade de um indivíduo de uma determinada nacionalidade, sendo todos os indivíduos daquela nacionalidade iguais, uma vez que essas características seriam partilhadas por todos e pouco se alterariam ao longo da sua história. Em contrapartida, pelo prisma não essencialista, as identidades são observadas nas diferenças e nas semelhanças entre os indivíduos de uma mesma nação, como entre outras, prestando atenção também às mudanças histórico-sociais ocorridas naqueles elementos que comporiam as identidades sociais ao longo do tempo.

Nesta pesquisa, a visão de identidade é aquela que concebe o sujeito “composto não de uma única, mas de várias identidades, algumas vezes contraditórias ou não resolvidas” (HALL, 2005, p.12). Atentamos, desse modo, para a rejeição aos discursos de identidades unitárias, fixas e ditas “verdadeiras”, uma vez que concebemos as identidades como construções discursivas em constante processo de transformação, de construção, negociação e ressignificação. Também reforçamos que as identidades são relacionais, marcadas na relação com outras identidades por meio de sistemas de representação (WOODWARD, 2012, p. 14).

As identidades estão marcadas por condições sociais e materiais: é por meio das relações sociais que as identidades são vividas. As conceituações de identidades envolvem classificações, quase sempre, hierarquizadas e envolvem questões de poder, que demonstram como as relações sociais são vividas, sendo a relação com o outro que produz a relação com o “eu”. Nessa perspectiva dos Estudos Culturais, nos quais podem ser situados K. Woodward e S. Hall, as identidades são relacionais e marcadas pela diferença e pela exclusão; por isso, o conceito de identidades pode ser fator gerador de conflitos e complexidades. Se algumas

diferenças são marcadas nos discursos, algumas podem ser obscurecidas, anuladas, silenciadas discursivamente (se afirmamos que somos todos brasileiros, podemos provocar o anulamento das etnias constituintes da nação) (WOORDWARD, 2012, p. 14). Destacamos, por fim, o fato de as identidades não serem unificadas, o que significa que há contradições inerentes às próprias identidades, as quais precisam ser negociadas nas relações sociais, isto é, o indivíduo não está “completo” em suas identidades, mas se vê em frequente negociação com as identidades que lhe são apresentadas/confrontadas nas interações sociais. Essas negociações podem se apresentar mais ou menos harmônicas ou ser de grande conflito e tensão na interação.

Essas discussões iniciais retomam o contexto histórico de construção do conceito de identidades: o campo dos Estudos Culturais. De acordo com Jonhson (2006, p.7), tratando dos estudos da área desde a década de 1950, os Estudos Culturais

são, agora, um movimento ou uma rede: eles têm seus próprios cursos em diversas universidades bem como seus próprios periódicos e encontros acadêmicos. Eles exercem uma grande influência sobre as disciplinas acadêmicas, especialmente sobre os Estudos Literários, a Sociologia, os Estudos de Mídia e Comunicação, a Linguística e a História (JONHSON, 2006, p. 7).

Historicamente, segundo Escoteguy (2001, p. 27), é senso comum afirmarmos que as primeiras manifestações dos Estudos Culturais nos remetem à Inglaterra dos anos de 1950, com os trabalhos de Richard Hoggart, Raymond Williams e Edward Palmer Thompson. Porém, é por meio do Centre for Contemporary Cultural Studies (doravante CCCS) que os Estudos Culturais se organizam, em um contexto de alteração dos valores tradicionais da classe operária da Inglaterra do pós-guerra. Inspirado na sua pesquisa, *The Uses of Literacy* (1957), Richard Hoggart funda, em 1964, o Centro. Ligado ao English Department da Universidade de Birmingham, constitui-se um centro de pesquisa de pós-graduação desta mesma instituição. Serão as relações entre a cultura contemporânea e a sociedade, isto é, suas formas culturais, instituições e práticas culturais, assim como suas relações com a sociedade e as mudanças sociais, que irão compor o eixo principal de observação do CCCS.

As bases dos Estudos Culturais são marcadas por três textos que surgiram no final dos anos de 1950: 1) de Richard Hoggart, *The Uses of Literacy* (1957); 2) Raymond Williams, com *Culture and Society* (1958) e 3) E. P. Thompson, *The Making of the English Working-class* (1963).

A contribuição teórica de Williams é fundamental para os Estudos Culturais a partir de *Culture and Society* (1969). Segundo Escoteguy, por meio de um olhar diferenciado sobre a história literária, o autor britânico mostra que a cultura é uma categoria-chave que conecta a análise literária com a investigação social. Seu livro *The Long Revolution* (1961) avança na demonstração da intensidade do debate contemporâneo sobre o impacto cultural dos meios massivos, denotando certo pessimismo em relação à cultura popular e aos próprios meios de comunicação (ESCOTEGUY, 2001, p. 27).

Stuart Hall (1932-2014) é reconhecidamente a figura principal no desenvolvimento dos Estudos Culturais, ao substituir Hoggart na direção do Centro, de 1968 a 1979. Incentivou o desenvolvimento da investigação de práticas de resistência de subculturas e de análises dos meios massivos, identificando seu papel central na direção da sociedade. Embora haja divergências entre os considerados “pais fundadores” dos Estudos Culturais: Williams, Thompson e Hoggart, é importante ressaltar, são os três autores citados os fundadores deste campo de estudos e que revelam um leque comum de preocupações que abrange as relações entre cultura, história e sociedade.

Conforme sintetiza Schwarz (1994), quanto aos princípios fundadores dos Estudos Culturais,

a identificação explícita das culturas vividas como um objeto distinto de estudo, o reconhecimento da autonomia e complexidade das formas simbólicas em si mesmas; a crença de que as classes populares possuíam suas próprias formas culturais, dignas do nome, recusando todas as denúncias, por parte da chamada alta cultura, do barbarismo das camadas sociais mais baixas; e a insistência em que o estudo da cultura não poderia ser confinado a uma disciplina única, mas era necessariamente inter, ou mesmo anti, disciplinar (SCHWARZ, 1994, p. 380).

Ou seja, os Estudos Culturais buscam, em primeiro lugar, orientar sua atenção para o estudo das práticas culturais das classes trabalhadoras, das culturas de juventude, das mulheres, da raça e da etnicidade, das políticas culturais da língua e da comunicação de massa, entre muitas outras investigações que punham em notoriedade os discursos marginais, não-oficiais, ou daqueles que propriamente não tinham voz ou eram frequentemente considerados “sem cultura”.

Neste sentido, observamos que os Estudos Culturais (doravante EC) estão ligados a um modo de produção de análise cultural que faz convergir princípios e preocupações

acadêmicas com uma exigência de intervenção social, ou seja, articulam inquietações simultaneamente teóricas e preocupações concretas com a pólis (HALL, 1996), o que indica um compromisso político ligado a um contexto mais genericamente definido a partir dos princípios da democracia cultural. Essa perspectiva diferenciada nos estudos decorre das duas grandes reorientações na análise cultural proposta pelos EC: o padrão estético-literário de cultura, o que era considerado símbolo de cultura no âmbito da literatura, das artes e da música passa a ser tratado apenas como uma expressão da cultura. Cultura é, portanto, “culturas” em um amplo espectro de significados e práticas que move e constitui a vida social. Essa amplitude no que diz respeito ao conceito de cultura, incluindo práticas e sentidos do cotidiano, resultou nesta segunda mudança crucial: todas as expressões culturais devem ser vistas em relação ao contexto social das instituições, das relações de poder e da história. (ESCOTEGUY, 2001, p. 33).

Outro aspecto dos EC é o fato de não configurar uma “disciplina”, mas uma área onde diferentes disciplinas interatuam, visando ao estudo de aspectos culturais da sociedade. A multiplicidade de objetos de investigação também caracteriza esses estudos, isso porque

A ausência de uma síntese completa sobre os períodos, enfrentamentos políticos e deslocamentos teóricos contínuos de método e objeto faz com que, de forma geral e abrangente, o terreno de sua investigação circunscreva-se aos temas vinculados às culturas populares e aos meios de comunicação de massa e, posteriormente, a temáticas relacionadas com as identidades, sejam elas sexuais, de classe, étnicas, geracionais etc. (ESCOTEGUY, 2001, p. 36).

Localizado neste contexto, encontramos os sujeitos, cujas identidades compõem “uma celebração móvel – formada e transformada continuamente em relação às formas pelas quais somos representados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam” (HALL, 2005, p.12).

Nesse sentido, Hall (2005) afirma que as visões estáveis de identidades estão em crise, em declínio, ou seja, as identidades ditas fixas e bem definidas estão sendo questionadas e, no mundo atual, contemplamos sujeitos cujas identidades são fragmentadas. As identidades pessoais, segundo Hall (2005), sofreram enfraquecimento quanto a sua possível antiga “solidez”; essa perda de “identidade fixa” é chamada de deslocamento ou descentralização do sujeito.

O sujeito assume discursos de identidades diferentes em diferentes momentos; não unificadas ao redor de um “eu” coerente, por vezes, essas identidades são contraditórias, nos levando para diferentes direções, por isso, continuamente deslocadas (HALL, 2005). A partir



de contextos de sistemas de significação e representação cultural que se multiplicam, há confrontos com inúmeros discursos identitários que são constantemente negociados quando são assumidos ou rejeitados pelo sujeito, mesmo que temporariamente. Essas instabilidades nas identidades podem gerar desconfortos, mas têm também aspectos benéficos quando abrem possibilidades para novas identidades.

Hall (2005, p. 34) nos elenca cinco avanços da teoria social nas ciências humanas ocorridos no pensamento e na modernidade tardia (segunda metade do século XX) que auxiliaram no descentramento do sujeito cartesiano, e na mudança é o modo como o conceito de identidades é visto. Um deles é o pensamento marxista, que contribuiu para um entendimento de que os indivíduos poderiam ser os autores ou os agentes da história. O segundo foi a descoberta do inconsciente de Freud: ao afirmar que nossas identidades, sexualidades e a estrutura dos desejos são elaboradas com base em processos psíquicos do inconsciente, a imagem do eu como inteiro e unificado é algo que a criança aprende apenas gradualmente e com grande dificuldade; o “eu”, de fato, é formado em relação aos outros, especialmente nas figuras maternas e paternas. Isso reforça que a identidade é algo formado ao longo do tempo, em processos inconscientes, não sendo inata desde o nascimento, isso porque a criança tem a formação do seu “eu” marcada pelo “olhar” do outro, construindo essa identidade por meio dos processos simbólicos que estão ao seu redor, dentre os quais a língua, a cultura e a sexualidade. O terceiro avanço diz respeito às ideias de Saussure, neste contexto, coloca-se em questão a língua não mais como sistema individual, mas como um sistema social e ideológico.

Ainda, um outro descentramento é produzido nos estudos de Michel Foucault (filósofo e historiador), a partir de sua genealogia do sujeito moderno, cujo objetivo básico das instituições é produzir corpos dóceis. A partir disso, Hall (2005) reforça que, quanto mais organizada e disciplinada for uma instituição, mais isolado ficará o sujeito individual. O quinto<sup>12</sup> e último avanço que promove a instabilidade do “centro unificado” do sujeito é o impacto do feminismo, como uma crítica teórica e como um movimento social. Foi possível evidenciar, nos movimentos feministas, que o pessoal é político, o que politizou a subjetividade nos seus processos de identificação (HALL, 2005, p. 47)

Assim, para Hall (2005, p. 18), as paisagens políticas do mundo podem ser vistas sob outras lentes, o que permite ver que podem ser provocadas por identificações rivais e

---

<sup>12</sup> Essa discussão mais detalhada pode ser encontrada em Hall (2005).

deslocantes com emergência de novas identidades pelos novos movimentos sociais: o feminismo, as lutas negras, os movimentos de liberação nacional, os movimentos antinucleares e ecológicos. Esses novos contextos e essas novas demandas sociais constituem identidades que se confrontam, se conformam, se refletem e se refratam em interações sociais múltiplas.

Assim, as identidades são compreendidas como culturalmente formadas, posicionamentos e não essências, relacionadas às discussões das identidades culturais, nacionais e as que se formam por sentidos cambiantes e contínuos do cotidiano do sujeito (HALL, 1996). “As identidades culturais são pontos de identificação, os pontos instáveis de identificação ou sutura, feitos no interior dos discursos da cultura e da história” (HALL, 1996, p. 70). Assim, perguntas cruciais como “Quem eu sou? O que eu poderia ser? Quem eu quero ser?” são respondidas por meio de distintos discursos, e os sistemas de representação constroem os lugares a partir dos quais os indivíduos podem se posicionar e falar (WOODWARD, 2012, p.12). Desta maneira, entendemos que as identidades não são nunca unificadas; ao contrário, são multiplamente construídas ao longo de discursos, práticas e posições que podem se cruzar, ser conflitantes ou ser antagonicos. Os discursos identitários estão em constante processo de mutação e transformação (HALL, 2012, p. 108).

Isso significa dizer que estamos em constante processo de negociação com nossas identidades, não existindo identidades fixas com categorias específicas, mas negociamos sempre diferentes identidades sociais, como explica Hall (2003), no que tange ao povo negro:

Mas é para a diversidade e não para a homogeneidade da experiência negra que devemos dirigir integralmente a nossa atenção criativa agora. Não é somente para apreciar as diferenças históricas e experiências dentro de, e entre, comunidades, regiões, campo e cidade, nas culturas nacionais e entre as diásporas, mas também reconhecer outros tipos de diferença que localizam, situam e posicionam o povo negro. A questão não é simplesmente que, visto que nossas diferenças raciais não nos constituem inteiramente, somos sempre diferentes e estamos sempre negociando diferentes tipos de diferenças — de gênero, sexualidade, classe. Trata-se também do fato de que esses antagonismos se recusam a ser alinhados; simplesmente não se reduzem um ao outro, se recusam a se aglutinar em torno de um eixo único de diferenciação. Estamos constantemente em negociação, não com um único conjunto de oposições que nos situe sempre na mesma relação com os outros, mas com uma série de posições diferentes. Cada uma delas tem para nós o seu ponto de profunda identificação subjetiva. Essa é a questão mais difícil da proliferação no campo das identidades e antagonismos: elas frequentemente se deslocam entre si (HALL, 2003, p. 346).

Considerando as discussões sobre o tema, na América Latina, García Canclini (2008, p. 137) afirma que a identidade é uma construção que se narra. Nas décadas de 1940 e 1950,

no cinema mexicano e argentino, estruturou-se um imaginário de modernização, buscando favorecer uma ideologia de desenvolvimento de cada país. Porém, com a abertura dos mercados globais, houve diminuição dos referenciais tradicionais de identidades, assim, a transnacionalização e globalização trouxeram situações de interculturalidade diferenciadas, gerando identidades que não podem ser estudadas apenas pela diferenciação entre si, mas em seus processos de hibridação, onde local e global se interpenetram e se cruzam. Em que consiste este movimento? O regional continua tendo vez no global e identidades étnico-raciais, regionais e nacionais se reconstróem em processos de hibridação intercultural. Esse processo torna a identidade um processo de coprodução, reconstruída incessantemente e reconstruída com outras identidades (CANCLINI, 2008, p. 137).

Essa coprodução das identidades também favorece conflitos de coexistência de etnias e nacionalidades, onde discursos sobre hegemonia e resistência são comuns. Por isso, a complexidade destas interações constitui uma categoria de identidade como processo de negociação, pois são “dúcteis, híbridas e multiculturais” (idem, 2008, p. 138). Nas palavras de Canclini:

A identidade é uma construção, mas o relato artístico, folclórico e comunicacional que a constitui se realiza e se transforma em relação a condições socio-históricas não redutíveis à encenação. A identidade é teatro, é política, é representação, é ação (CANCLINI, 2008, p. 138).

Neste capítulo, tratamos de situar o conceito de identidades que embasa essa pesquisa, em uma proposta de desconstruir o conceito naturalizado de identidades, expondo o processo de naturalização, procurando observar as relações de poder nas situações sociais e culturais aqui analisadas. Dialogando com a Linguística Aplicada, os Estudos Culturais pretendem análises que funcionem como uma intervenção na vida política e social, quando tratamos dos discursos oriundos de um currículo para a educação das relações étnico-raciais, favorecem “conceber o currículo como um campo de luta em torno da significação e da identidade” (SILVA, 2010 p. 134). Uma análise sob a influência do pós-estruturalismo, enfatizando o papel da linguagem e do discurso nesse processo de construção de um currículo antirracista (SILVA, 2010, pág. 135). Neste contexto de centralidade da linguagem e do discurso presente na pesquisa, passamos a discussões das ideias fundamentais do Círculo de Bakhtin, as quais dialogam com este conceito de identidades tratado, e forneceram o material para análise dialógica que realizamos.

### 3. O CÍRCULO DE BAKHTIN E A CONSTRUÇÃO DISCURSIVA DAS IDENTIDADES

Tenía siete años apenas,  
apenas siete años,  
¡Que siete años!  
¡No llegaba a cinco siquiera!

De pronto unas voces en la calle  
me gritaron ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

“¿Soy acaso negra?” – me dije ¡SÍ!  
“¿Qué cosa es ser negra?” ¡Negra!  
Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. Negra!  
Y me sentí negra, ¡Negra!  
Como ellos decían ¡Negra!  
Y retrocedí ¡Negra!  
Como ellos querían ¡Negra!  
Y odié mis cabellos y mis labios gruesos  
y miré apenada mi carne tostada  
Y retrocedí ¡Negra!  
Y retrocedí...  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Neeegra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!  
¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!

*Victoria Santa Cruz em “Me gritaron negra”<sup>13</sup>*

Abrimos este capítulo com versos da poeta peruana Victoria de Santa Cruz que nos permitem compreender que saber quem somos passa pelo que o outro nos diz que somos. A poeta tão cedo, encontrou, na relação com o outro, todo o racismo que teria de confrontar por ser negra. Esses versos apontam para o cerne desta pesquisa, a importância da palavra na construção de nossas identidades sociais. Ponderando sobre o conceito de identidades recentemente aqui tratado (do campo dos Estudos Culturais), significa reafirmar que não são categorias naturais e nem mesmo unívocas, mas construídas socialmente.

Esse viés social-cultural da constituição dos sujeitos sociais presente nas discussões dos EC pode ser colocado em relações dialógicas com os estudos discursivos do Círculo de Bakhtin. Significa ressaltar que as identidades sociais são construídas por signos,

---

<sup>13</sup> Poema completo no site Afreaka, disponível em: <<http://www.afreaka.com.br/notas/victoria-santa-cruz-forca-de-uma-voz-afroperuana>>. Acesso em 11 de setembro de 2018

principalmente signos linguísticos, os quais em forma de discursos são produzidos nas interações verbais vivenciadas pelo sujeito social.

Hall (2016) apresenta a linguagem como o meio privilegiado pelo qual “damos sentido” às coisas, onde o significado é produzido e intercambiado”, partilhamos significados porque temos acesso comum à linguagem. Neste sentido, a linguagem é um “sistema representacional”, ou seja, o sentido é produzido dentro da linguagem, por meio das nossas representações, quando as palavras são interpretadas conforme nossos circuitos culturais. Sendo assim, é o sentido que nos apresenta a própria noção de identidade, de quem somos e a noção de pertencimento.

Em nossas diferentes práticas sociais, nas arenas sociais nas quais desempenhamos nossos papéis, vale lembrar que este “sentido é um diálogo – sempre parcialmente compreendido, sempre uma troca desigual” (HALL, 2016, p. 22). Daí a proposta de negociação dos discursos, a partir das representações imanentes deles.

Nesse sentido, há dois pontos interligados que serão bases de discussão para esse capítulo: a perspectiva de a construção/negociação das identidades ocorrer por meio da representação, entendendo que esta é construída cultural e socialmente, na interação, na relação com o outro, sendo constitutiva da linguagem, concebida aqui como discurso social. Neste contexto, apresentamos alguns conceitos que se imbricam a essa discussão e são fundamentais para compreender a visão de mundo dialógica do Círculo de Bakhtin, dentre os quais estão a questão da alteridade, linguagem e enunciado. Almejamos que essas reflexões favoreçam uma compreensão da análise dialógica que foi realizada, ou seja, esclareça quais lentes usamos para analisar os dados gerados.

### 3.1 CONSTRUÇÃO DISCURSIVA NA PERSPECTIVA DO CÍRCULO DE BAKHTIN E AS IDENTIDADES SOCIAIS

**Ser significa comunicar-se pelo diálogo.**  
*Bakhtin em Problemas da poética de Dostoiévski*

A discussão principal que permeia esta tese é a construção discursiva das identidades sociais, desenvolvida nas relações entre os sujeitos do discurso. Nossa análise fundamenta-se

nos pensamentos bakhtinianos quanto à construção dessas relações. Historicamente localizados, voltamo-nos para as décadas de 1920 e 1970 – momento em que os debates entre um conjunto de intelectuais, cientistas e artistas inaugurava e promovia o que chamamos hoje de Círculo de Bakhtin (FARACO, 2009).

Apenas para situarmos nossa discussão, é preciso retomar uma questão acerca da autoria das obras do Círculo, haja vista, na década de 1970, o linguista Viatcheslav V. Ivanov ter afirmado que os livros “Freudismo” e “Marxismo e Filosofia da Linguagem”, originalmente publicados sob o nome de Valentin N. Volochinov, e o livro “O método formal nos estudos literários”, de Pavel N. Medvedev, terem sido escritos por Bakhtin, além de outros artigos também que foram colocados em suspeita. Nosso enfoque não é a discussão sobre essa questão, mas esclarecemos que concordamos com Faraco (2009, p. 12): recebemos os textos respeitando as autorias das edições originais, reconhecendo a autoria do próprio Bakhtin apenas dos textos que foram publicados em seu nome ou encontrados em seus arquivos.

Em primeiro lugar, é preciso advertir, que, em hipótese alguma, objetivamos exaurir ou “definir” quaisquer conceitos aqui expostos, em respeito à própria visão de mundo bakhtiniana que é contrária a qualquer forma de “definição” ou fechamento de ideias (EMERSON; MORSON, 2002, p. 55). O que propomos, nesta seção, é uma organização, mais ou menos didática, de alguns de seus conceitos chaves a fim de, ao visualizarmos a análise, conseguirmos perceber o que/ como os dados foram vislumbrados, ou seja, quais lentes interpretativas foram evocadas a fim de chegarmos a determinadas proposições e interpretações dos discursos dos interlocutores. Para realizar tal tarefa, evocamos nossas leituras dos textos bakhtinianos, bem como leituras de estudiosos do Círculo de Bakhtin (MORSON; EMERSON, 2008; CASTRO, 2007; FARACO, 2007, 2008).

A primeira questão que ressaltamos é **visão de mundo dialógica** do Círculo, de onde emergem os conceitos bakhtinianos. Partindo de um complexo de ideias denominado “dialogismo”, em seu sentido amplo, trata-se de um modelo do mundo, “um tipo especial de interação” (MORSON; EMERSON, 2002, p. 68). Nas palavras de Bakhtin, o cerne de sua visão de mundo:

Natureza dialógica da consciência, natureza dialógica da própria vida humana. A única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o diálogo inconcluso. A vida é dialógica por natureza. Viver significa participar do diálogo:

interrogar, ouvir, responder, concordar etc. Nesse diálogo o homem participa inteiro e com toda a vida: com os olhos, os lábios, as mãos, a alma, o espírito, todo o corpo, os atos. Aplica-se totalmente na palavra, e essa palavra entra no tecido dialógico da vida humana, no simpósio universal (BAKHTIN, 2010, p. 329).

Para o Círculo, o **dialogismo** apresenta um “olhar compreensivo e abrangente” do ser humano e “de seu fazer cultural” (FARACO, 2007, p.100). Esse ser humano, numa perspectiva de globalidade, está imerso na cultura, um complexo universo semiótico de interações “axiologicamente orientadas” (idem, p.100). Bakhtin/Volochinov (2006) escreve sobre esse caráter ideológico dos signos, com ênfase para a palavra:

‘O signo e a situação social estão indissolavelmente ligados.’ Ora, todo signo é ideológico. Os sistemas semióticos servem para exprimir a ideologia e são, portanto, modelados por ela. A palavra é o signo ideológico por excelência; ela registra as menores variações das relações sociais, mas isso não vale somente para os sistemas ideológicos constituídos, já que a ‘ideologia do cotidiano’, que se exprime na vida corrente, é o cadinho onde se formam e se renovam as ideologias constituídas (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006, p. 17).

Entendido como um ser de linguagem, tem sua consciência construída – ativa e responsivamente – de modo dinâmico em processo dialógico do externo e do interno, por meio dos signos sociais, nas relações sociointeracionais. Nesse sentido, a visão de mundo bakhtiniana se funda numa concepção “radicalmente social” do ser humano. Significa dizer que o sujeito é um ser que se constitui na e pela interação, em meio à complexa rede de relações sociais de que faz parte (FARACO, 2007, p. 101).

Essa rede de relações socio interacionais e suas consequências para a construção e a ação da consciência têm como condição de possibilidade a linguagem, verbal e/ou não verbal (FARACO, 2007). A concepção de linguagem bakhtiniana está na base de sua visão de mundo dialógica, sendo sua realidade fundamental uma atividade sociosemiótica que ocorre entre indivíduos socialmente organizados, “constituídos e imersos nas relações sociais historicamente dadas e das quais participam de forma ativa e responsiva” (FARACO, 2007, 102). Essa natureza social da linguagem concebe **um sujeito social** participante das interações sociais, assumindo diferentes identidades étnico-raciais por meio dos discursos.

Assim, os signos produzidos pelo “tu” em relação ao “eu” constroem as identidades desse eu e, na perspectiva bakhtiniana, principalmente, por meio dos signos linguísticos; a linguagem é expressão essencial do ser. Nos estudos do grupo, desde o princípio, a **linguagem** assume condição de atividade, singular e situada e advinda de uma



**responsividade.** Contrariando as discussões de formalistas, criticam posições dos linguistas da época em que a língua/linguagem era observada unicamente como sistema. Reiteram a dimensão axiológica da linguagem, ou seja, assinalam que não podemos separar a linguagem da vida, dos seus contextos culturais, portanto sociais e ideológicos, que preenchem de significados e valores as palavras e revelam tomadas de posições (FARACO, 2009, p. 24).

A filosofia da linguagem bakhtiniana é crucial para a pesquisa, dado nosso objetivo de análise dialógica dos discursos gerados na interação. Isso significa dizer que entendemos que, nos enunciados gerados para a pesquisa, os usos da linguagem não são neutros, mas revelam escolhas e posicionamentos carregados de valores, ideologias e, muitas vezes, promovem(veram) o aparecimento/destaque ou apagamento de identidades sociais; discursos fundamentados em visões de mundo, posturas socio-históricas e ideológicas sobre a educação para as relações étnico-raciais, por exemplo. Bem claro que essa relação palavra/coisa é “complicada pela interação dialógica das várias inteligibilidades socioverbais que conceituam as coisas” (FARACO, 2009, p. 50). O entendimento dessa complexidade da análise dialógica dos discursos e do conceito de não-conclusividade de Bakhtin fez com que, quase sempre, na análise, escolhêssemos o verbo “parecer” para elaborar nossas asserções, na proposta de não definição, mas possibilidades de interpretações e leituras desse emaranhado de discursos.

De acordo com Faraco (2009), Medvedev (1985) contribui para pensarmos sobre essa mediação dos signos e nossa realidade, o pensador deixa claro que nós, os seres humanos, não temos relações diretas com a realidade, sendo semioticamente mediados, ou seja, os diferentes signos nos fazem ponte para a realidade. Neste caminho bakhtiniano, o “signo por excelência é a palavra”, a linguagem. E, nesta relação eu e o outro, mediada pelo signo linguístico social e, portanto, ideológico, cada um com seu universo de valores recebe novos quadros de valoração, quando em interação, o que acaba por constituírem nossos atos, também os linguísticos em um movimento dinâmico e ciclicamente interminável (FARACO, 2009, p.21).

A linguagem ocorre como enunciado concreto na interação dentro de um contexto sócio-histórico bem marcado. Bakhtin (2003, p. 371) enfatiza que não se trata de um enunciado visto pelo ângulo dos estudos da Linguística de sua época, mas como produção de discurso que entra em um campo da comunicação discursiva, sempre marcado por enunciados que o antecedem e o sucedem. O enunciado é o elo na **cadeia verbal** e fora dela não pode ser estudado, a não ser dentro dessas relações que dele fazem parte. Significa dizer que os enunciados analisados recuperam enunciados do passado e antecipam enunciados que estão



por vir. Reforçamos que o enunciado, como parte integrante da rede de significações da comunicação humana, não é a origem do sentido, pois é sempre um elo na cadeia da comunicação, uma resposta a outros enunciados (como os já-ditos) e uma antecipação de enunciados/respostas futuros (como os pré-construídos). Está sempre relacionado/condicionado por outros enunciados, anteriores ou posteriores a ele. Nesta pesquisa, nas palavras proferidas pelos docentes, há elos de palavras vindas de outros, como heranças culturais, advindas dos mais diversos contextos sociais. Ainda, nas relações entre esses discursos, é impossível determinar a fonte dos discursos, haja vista a intrincada rede de discursos das cadeias discursivas que rodeiam e penetram na grande cadeia verbal de “discursos antirracistas”, por exemplo.

Essas **relações dialógicas** são destacadas por Bakhtin (2010, p. 181), ao tratar dos romances de Dostoiévski, explicando que podemos percebê-las não no sentido apenas linguístico-formal da palavra, mas como signo ideológico prenhe da posição do outro, “ouvimos nela a voz do outro”. Dialogando com outro texto do autor, portanto:

na composição de quase todo o enunciado do homem social — desde a curta réplica do diálogo familiar até as grandes obras verbal-ideológicas (literárias, científicas, outras) existe, numa forma aberta ou velada, uma parte considerável de palavras significativas de outrem, transmitidas por um ou outro processo. No campo de quase todo enunciado ocorre uma interação tensa e um conflito entre sua palavra e a de outrem, um processo de delimitação ou de esclarecimento dialógico mútuo. Desta forma o enunciado é um organismo muito mais complexo e dinâmico do que parece, se não se considerar apenas sua orientação objetual e sua expressividade unívoca direta (BAKHTIN, 2002, p. 153).

Assim, a palavra “índio”, dentro de um **enunciado**, pode suscitar inúmeras ressonâncias dadas as relações de alteridade presentes nas histórias discursivas dos sujeitos que a ouvem e de quem fala. Essas possibilidades de sentidos valorativos reportam ao que dizem os textos do Círculo: os signos não apenas “**refletem**” o mundo (como decalques), mas também “**refratam**” o mundo, isto é, esse processo de transmutação do mundo em matéria significante ocorre atravessado sempre pela refração dos quadros axiológicos. Assim, por meio dos signos apontamos para uma realidade que lhes é externa, entretanto sempre o fazemos de modo refratado. Com os signos, descrevemos o mundo e construímos diversas interpretações deste mundo, enviesados por uma dinâmica histórica, marcada pelas múltiplas experiências dos grupos humanos; sendo por isso possível afirmar que não há uma verdade, mas várias verdades mutuamente contraditórias (FARACO, 2009, p. 50, 51).

Esses enunciados são permeados por condições específicas das **esferas de comunicação humana** – campos de comunicação, como o cotidiano, o jornalístico, o publicitário e o acadêmico, ou seja, refletem essas condições não só nos temas possíveis de abordagem, como nos aspectos composicionais e nos estilos linguísticos pertencentes àquela esfera, bem como os valores ideológicos presentes nas esferas. Cada esfera de comunicação humana produz tipos “relativamente estáveis de enunciados”, os quais são chamados de “**gêneros do discurso**” – tão marcados pela diversidade, heterogeneidade e infinitude, quanto marcam as atividades humanas realizadas pela/na linguagem (BAKHTIN, 2003, p. 279).

Desse modo, os gêneros discursivos, organizativos dos enunciados, estão imersos numa rede de significações, materializada nos processos dialógicos da práxis humana, saturada de valores que emergem desses mesmos processos. Observamos que, como em outras áreas, a escola, parte da esfera da educação, está imersa num conjunto de valores que convergem e divergem entre si. Esses valores constituem as esferas de atividade humana sendo atravessados por diferentes discursos, caracterizados pelo Círculo, de forma geral, como **heteroglossia**. Em oposição à concepção da linguagem como “*langue*”, como um “sistema” de normas abstratas, a linguagem, para Bakhtin, “nunca é um sistema unitário de normas” (MORSON; EMERSON, 2008, p. 155). Segundo estes autores, a linguagem exige trabalho e nunca é definitiva, pois há inúmeras complexidades no cotidiano, objetivos invisíveis, alterações nos estados de espírito e avaliação que não podem ser reduzidos em um sistema. De acordo com Faraco (2009, p. 69), a heteroglossia pode ser “caracterizada como uma espécie de guerra de discursos, em que estão em permanente tensão **forças centrípetas** (centralizadoras, monologizadoras, que tentam apagar ou submeter a heteroglossia) e **forças centrífugas** (que resistem à monologização e multiplicam a heteroglossia)”.

Nesta visão de mundo do Círculo, o conceito de **alteridade** ocupa lugar fundamental, pois, sendo a vida de natureza dialógica, os sujeitos se constituem nas interações que vivem dentro das relações sociais das quais participam. Dessa forma, pode-se afirmar que o “eu” é construído na relação com o “tu”. Bakhtin chama-nos a atenção para uma das primeiras relações de um indivíduo, a maternal, na qual a criança apreende sentidos que lhe serão próprios por meio da linguagem da mãe. Seus gestos, suas palavras, ou seja, todos os signos que lhe chegam constituem para esta criança uma imagem de seu “eu”, algo que lhe é, inicialmente, desconhecido de si, mas conhecido pelo outro que lhe constrói essa identidade. Portanto, o “eu” tem sua primeira imagem pelos olhos do “outro”, principalmente, pelo signo linguístico, por meio da palavra:

Tudo o que me diz respeito, a começar por meu nome, e que penetra em minha consciência, vem-me do mundo exterior, da boca dos outros (da mãe etc.), e me é dado com a entonação, com o tom emotivo dos valores deles. Tomo consciência de mim, originalmente, através dos outros: deles recebo a palavra, a forma e o tom que servirão para a formação original da representação que terei de mim mesmo (BAKHTIN, 2003, p. 373).

Além de contribuir para construir sua consciência individual, essa noção do outro vai acompanhar o indivíduo em todas as interações sociais, sendo-lhe essencial na construção de suas identidades sociais e na produção/elaboração de seus enunciados. Como seres de linguagem, essa alteridade pode promover os projetos do dizer, regendo, em **constante negociação**, as interações, favorecendo constantes tensões e acordos, dada a preocupação do autor do discurso inerente à construção do dizer frente a este interlocutor sempre presente (mesmo que não fisicamente). O que pudemos perceber em muitos dados das interações que, nas relações que ocorriam nas reuniões, as alteridades em questão punham em evidência determinadas identidades sociais e “escondiam” ou minimizavam outras, numa constante, rica e tensa negociação discursiva, marcando relações de poder.

Isso significa reafirmar que a alteridade é critério definidor do ser humano, não se pode pensar o sujeito fora das relações que o ligam ao outro, como anuncia Bakhtin (2003). Da alteridade, resumimos duas questões: a intrínseca relação entre o “eu” e o “tu” para construção da identidade do “eu” e o **valor axiológico** que permeia essa relação. Primeiro, o conceito de alteridade reafirma a condição do “ser” com o outro, por meio do outro, na relação com o outro. A partir da discussão de excedente de visão, Bakhtin (2003) nos mostra que é impossível me ver por completo senão pelos olhos do outro e vice-versa. O sentido de acabamento, de completude possível a mim não me é permitido. Eu preciso do outro para me perceber, para me identificar, ou melhor, para negociar quaisquer identidades sociais.

Essa ideia, de certo modo, dialoga com as discussões de Hall (2005), quando este enfatiza que a construção das identidades se dá por meio da relação com o outro; é nessa relação que me encontro com algumas identidades sociais. Na rede complexa do tecido de lugares sociais que ocupamos em nossas interações é que estabelecemos, construímos, firmamos, reafirmamos nossas identidades sociais numa espécie de negociação por meio dos signos culturais, principalmente a linguagem. Essas identidades são negociadas por meio da palavra e de outros signos, dentro desse complexo contexto de relações de valor, de poder e, por isso, ideologicamente marcado por conflitos; eis o segundo aspecto da alteridade, a axiologia inerente às relações com o outro. Como declara Bakhtin (2003, p. 379): “Para cada indivíduo, todas as palavras se dividem nas suas próprias palavras e nas do outro, mas as

fronteiras entre elas podem confundir-se, e nessas fronteiras desenvolve-se uma tensa luta dialógica”.

Uma análise dialógica, assim como afirma Bakhtin (2003, p. 287), entende que “o estudo da natureza do enunciado e dos gêneros do discurso tem uma importância fundamental para superar as noções simplificadas acerca da vida verbal, a que chamamos o ‘fluxo verbal’, a comunicação etc., noções estas que ainda persistem em nossa ciência da linguagem”. Esse estudo e análise realizado com base na visão de mundo bakhtiniana pode favorecer um olhar mais atencioso para a importância da linguagem, percebida em sua riqueza e complexidade sócio-histórica e essencial para a construção de nossas identidades sociais dentro de nossas relações. Pensar a linguagem, em seu caráter dialógico, é pensar a construção do “ser sempre em construção” na sociedade. Mais especificamente, é procurar problematizar os usos linguísticos no que tange ao étnico-racial, observar os enunciados em seus contextos imbricados de jogos de poder, ideologicamente marcados, com vistas a construir, na escola, discursos em prol de uma educação antirracista.

#### 4. ESTATUTOS DA PESQUISA EM LINGUÍSTICA APLICADA CONTEMPORÂNEA

**A teoria transgressiva assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e da ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito**

Pennycook, em *Uma Linguística Aplicada Transgressiva*

**É necessário questionar fórmulas prontas dos modos tradicionais de fazer pesquisa, verdadeiras ‘armadilhas’ das quais o pesquisador precisa escapar ao seguir formas de conhecimento consideradas como legítimas na academia.**

Moita Lopes, em *Por uma Linguística Aplicada Interdisciplinar (2008)*

A LA contemporânea propõe seu desenvolvimento por meio de uma reflexão contínua sobre si mesma, isto é, um campo autorreflexivo, conforme Moita Lopes (2008, p. 17). Esta reflexão acontece desde suas origens, quando dos questionamentos sobre ser uma área multidisciplinar, interdisciplinar e/ou transdisciplinar e acompanha a trajetória da LA contemporânea em suas discussões sobre as epistemologias que orientam suas pesquisas.

Muitos pesquisadores da LA buscam dialogar com teorias que atravessam os campos das ciências sociais e das humanidades, por isso é identificada como mestiça, indisciplinar, (MOITA LOPES, 2008), transgressiva (PENNYCOOK, 2008), devido à sua natureza interdisciplinar/transdisciplinar. Pesquisadores aplicados, quando refletem sobre problemas sociais que têm como centro o uso da linguagem, assinalam a necessidade de arcabouços teórico-metodológicos que estejam para além da teoria linguística, isto é, consequência da complexidade dos fatos pesquisados em sala de aula e de outros contextos variados das pesquisas contemporâneas: analisar os usos da linguagem exige uma gama de conhecimentos científicos que avançam para outros campos teórico-metodológicos (MOITA LOPES, 2008, p. 19). Assim, a pesquisa em LA tem dialogado, cada vez mais, com outras áreas de conhecimento tanto sobre o que elas dizem sobre linguagem quanto sobre o que elas dizem sobre sociedade, sujeito, cultura, educação.

Dessa forma, esta pesquisa inclui discussões teóricas advindas da linguagem e de outras áreas como Educação (TARDIF, 2014, FREIRE, 2002, 1997), Comunicação, Sociologia, Estudos Culturais (HALL, 1996, 2003, 2005, 2012; WOODWARD, 2012; SILVA, 1999, 2012); Educação para as relações étnico-raciais (MUNANGA, 2005; BANIWA, 2006; MUNDURUKU, 2012; GONÇALVES e SILVA, 2007, 2005; FERREIRA,

2012; hooks, 2013; NASCIMENTO, 1978) e outras. Com essas teorias, esta pesquisa busca cumprir com uma agenda de pesquisa da LA contemporânea marcada por sua transdisciplinaridade. Esta nem sempre é bem recebida no meio acadêmico, haja vista os centros ainda manterem posições ortodoxas, vendo as disciplinas “como entidades bastante estáticas” (PENNYCOOK, 2008, p. 72). A transdisciplinaridade, também vista como lugar de “transgressão”, formula pesquisas dinamicamente, tendo a ver com mudanças e fluidez, que caracterizam os movimentos da LA. O caráter transdisciplinar também faz com que esse seja um campo de investigação que atravessa (podendo transgredir) fronteiras disciplinares convencionais.

Esse caráter exposto por Pennycook (2008) “assinala a intenção de transgredir, política e teoricamente, os limites do pensamento e ação tradicionais, não somente entrando em território proibido, mas tentando pensar o que não deveria ser pensado, fazer o que não deveria ser feito”, isto significa conceber uma LA pensada para a ação e a mudança (PENNYCOOK, 2008, p.82). Assim, questões como as compreensões do papel do discurso na constituição do sujeito, desse sujeito concebido como múltiplo e conflitante, como também a reflexão e o questionamento da hegemonia na produção de conhecimento científico, são problemas para essa LA contemporânea, de natureza crítica, transgressiva (PENNYCOOK, 1998, 2008) e indisciplinar (MOITA LOPES, 2008).

Essa investigação pretendeu responder às novas demandas da pesquisa em LA, cuja preocupação é contribuir com a narração de outras histórias sobre quem somos ou outras formas de sociabilidade, centralizar vidas marginalizadas no que se refere à constituição de suas identidades de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade nacionalidade etc. (MOITA LOPES, 2006).

Não há, neste sentido, objetivo de delimitar o campo de pesquisa, mas dialogar com os conhecimentos de diversas áreas que possam ser necessárias a fim de que os fenômenos sejam analisados e repensados no sentido de construir novas perspectivas para o objeto de análise, bem como a fim de cumprirmos com os objetivos de pesquisa, trazendo reflexão e análise aos fenômenos estudados. Moita Lopes (1998) define bem isso dizendo que o

linguista aplicado, partindo de um problema com o qual as pessoas se deparam ao usar a linguagem na prática social e em um contexto de ação, procura subsídios em várias disciplinas que possam iluminar teoricamente a questão em jogo, ou seja, que possam ajudar a esclarecê-la (MOITA LOPES, 1998, p. 114).

Sobre a pesquisa contextualizada, Cavalcanti (1998, p. 104) destaca que “focar o acontecimento [citando Deleuze (1992)] é reconquistar o político como possibilidade, como acontecimento, singularidade, escapando à lógica da repetição e do engessamento”. Para a autora, a LA se move, portanto, sobre os saberes constituídos, ou à margem deles, dentro e fora deles, e dos poderes estabelecidos nas diferentes instituições, inclusive acadêmicas. A LA busca se relacionar com teorias que reconsideram os modos de produzir conhecimento em ciências sociais, propondo visões alternativas para as questões de pesquisa (MOITA LOPES, 2008, p. 23).

Essas teorizações precisam dialogar com o mundo contemporâneo, com as práticas sociais que as pessoas vivem e atentar para os interesses dos que estão envolvidos no contexto da pesquisa. Nesse sentido, Moita Lopes (2008) sugere que aqueles que vivem as práticas sociais precisam ser chamados a dar suas opiniões sobre os resultados das pesquisas, bem como observar quais questões de pesquisa são essenciais para eles. Teorias que procuram compreender a contemporaneidade têm sido identificadas como pós-modernas, pós-coloniais e pós-estruturalistas, antirracistas, feministas etc. e têm contribuído para uma releitura de visões modernistas (positivistas e estruturalistas) (MOITA LOPES, 2008, p. 23).

Proposta a questionar o modo como a ciência moderna tem construído o conhecimento científico e dentro de um contexto de globalização, a LA se vale das novas concepções do sujeito social em sua heterogeneidade, problematizado nas relações de poder, diferença e desigualdade, que são inerentes às práticas sociais desse sujeito. Isso significa produzir, cada vez mais constantemente, pesquisas que colocam em evidência “vidas marginalizadas do ponto de vista dos atravessamentos identitários de classe social, raça, etnia, gênero, sexualidade, nacionalidade entre outras” (MOITA LOPES, 2008, p. 27).

Ao tratar dessa forma suas pesquisas, Pennycook (2008, p. 67) categoriza a LA de “antidisciplina” ou “conhecimento transgressivo”, uma vez que é um modo de pensar e fazer sempre problematizador. Transgredir no sentido da necessidade crucial de ter instrumentos políticos e epistemológicos que permitam transgredir os limites do pensamento e da política tradicionais (ibidem, p. 74). A visão de construção de conhecimento científico na LA aponta para a responsabilidade de que pesquisas funcionem como agentes políticos que “buscam alternativas com base nas e com as vozes dos que estão à margem: os pobres, os favelados, negros, os indígenas, homens e mulheres homoeróticos[...]” (MOITA LOPES, 2008, p. 86).



Esse projeto envolve uma concepção anti-hegemônica de construção de conhecimento dos países centrais e suas agências e volta-se para o pluriversalismo (ibidem, p. 86).

Teóricos das Ciências Sociais afirmam que essas alternativas de construção de conhecimento estão no Sul, como Santos e Meneses (2009) e Milton Santos (2000). Segundo esses teóricos, trata-se de questionar uma episteme ocidentalista em função do sujeito inscrito nela ser colocado à margem, juntamente com sua história e seu conhecimento cultural e social, pois foi olhado pelo viés científico-ocidental em que só essas lentes ditavam “o que é científico”. A pesquisa em LA, nesse sentido, participa de um projeto de emancipação social que incorpora os diferentes grupos marginalizados (pela classe social, gênero, raça etc.) e não pretende “levar a verdade” para esses grupos, “mas construir a compreensão da vida social com eles em suas perspectivas e vozes sem hierarquizá-los” (MOITA LOPES, 2008, p. 96). Neste aspecto, nossa pesquisa em LA, ao pensar a centralidade da linguagem na educação para as relações étnico-raciais, propõe o entendimento de que os discursos são práticas sociais e construídos nessas práticas. Desse modo, essa pesquisa busca observar uma questão social que envolve o combate e a prevenção do racismo no Brasil, por meio de políticas públicas nas escolas, ao tratar, portanto, da Formação para a Educação das Relações Étnico-Raciais.

Assim, pensar a inteligibilidade dessa educação para as relações étnico-raciais na escola, em primeiro lugar, passa pela evocação do caráter social do discurso: “os participantes discursivos constroem o significado ao se envolverem e ao envolverem outros no discurso em circunstâncias culturais, históricas e institucionais particulares” (MOITA LOPES, 2002, p. 30).

Especificamente, esta pesquisa pretende cumprir uma agenda de pesquisa de LA no Brasil por dois aspectos: 1º) uma proposta de descolonialidade epistemológica<sup>14</sup>; 2º) na formulação de problemas de pesquisa e participação social. No primeiro aspecto, caminharemos na esteira de Moita Lopes (2008), reiterada por Kleiman (2013, p. 41), em que pesquisas em LA propõem “trazer outras vozes latino-americanas, a fim de “sulear” (orientar para o Sul) o debate e questionar a hegemonia ocidental do Norte”. Uma pesquisa acadêmica que pretenda o diálogo com cientistas sociais que se posicionam na periferia, à margem do

---

<sup>14</sup> Esta descolonialidade está relacionada à mobilização das vozes do sul. Assim, a partir deste capítulo e especificamente no próximo, o referencial teórico-metodológico foi associado mais especificamente a pensadores do Sul, entendendo que sulear ou descolonizar não implica em negar os saberes produzidos no norte, mas implica em dialogar com eles.



eixo euro-norte-americano de produção de conhecimentos. Isso significa defender uma LA crítica com

uma agenda que, em consonância com sua vocação metodológica interventiva, rompa o monopólio do saber das universidades e outras instituições que reúnem grupos de pesquisadores e intelectuais e toma como um de seus objetivos a elaboração de currículos que favoreçam, por um lado, a apropriação desses saberes por grupos na periferia dos centros hegemônicos e, por outro lado, a legitimação dos saberes produzidos por esses grupos (KLEIMAN, 2008, p. 42).

Em segundo, dada a constante autorreflexão própria da LA, em sua busca de consolidação, observou-se que o “acréscimo e a diversificação das questões investigadas na LA” isolam e definem os linguistas aplicados como os “que tratam de diferentes problemas da vida social” (KLEIMAN, 1998, p. 54). Ousamos dizer que, modestamente, pesquisas como essa em LA pode se configurar como “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) de grupos minorizados ao longo de nossa história: o/a homem/mulher negro/a, o/a homem/mulher indígena.

Buscamos, portanto, nesta LA, responder a um dos problemas sociais brasileiros em questão: as discriminações étnico-raciais frequentes na sociedade, especialmente no contexto educacional. Desse modo, ao tratar de questões étnico-raciais por meio destes aportes teóricos variados, voltamo-nos para um país que apresenta, dentre tantas, manchetes frequentes como estas:

No Brasil, a população negra é mais atingida pela violência, desemprego e falta de representatividade<sup>15</sup>

Situação dos povos indígenas no Brasil é tema de audiência na OEA<sup>16</sup>

Nesse sentido, assim como Maher (2007, p. 255) em sua pesquisa com indígenas do Acre, não ocultamos uma vontade política de que este trabalho contribua para uma maior reflexão quanto à educação étnico-racial na escola e, por meio dela, o combate e a prevenção às diversas formas de preconceito, principalmente, étnico-raciais.

Temos ciência da complexidade de tal proposta, uma vez que não se pode analisar as diferenças e ignorar as questões de poder nas diferenças culturais, como faz o

---

<sup>15</sup> Manchete da revista Carta Capital (publicada em 20/11/2017). Fonte: <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/seis-estatisticas-que-mostram-o-abismo-racial-no-brasil> acesso em 06/01/18

<sup>16</sup> Manchete da Agência Brasil (postada em 24/10/17) Fonte: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/direitos-humanos/noticia/2017-10/situacao-dos-povos-indigenas-no-brasil-e-tema-de-audiencia-na-oea> Acesso em 25/1/18

Multiculturalismo Liberal, que essencializa as diferenças mantendo crenças de que certas experiências são únicas, generalizando as experiências culturais (MAHER, 2007, p.260). Esse entendimento passa por uma concepção de cultura como produção histórica, uma construção discursiva e, antropologicamente, em constante processo e jamais acabadas (idem, p.261).

A partir disso, muitos dos linguistas aplicados, entre os quais me incluo, pretendem uma visão da pluralidade social, buscando igualdade de oportunidades, isso por meio do aumento da consciência de dominação dos grupos sociais, os quais são, discriminadamente, chamados a pensar que são grupos inferiores a outros; discursos reproduzidos nos outdoors, nas mídias e também nas escolas, em seus livros didáticos e discursos presentes na sociedade. A proposta é buscar o diálogo entre as culturas, em que o poder é negociado; diálogo que não se nega tenso, complexo e difícil (MAHER, 2007, p. 265).

Segundo Maher (2007, p. 267), todo projeto educativo que promova os grupos minorizados no país precisa atentar para “a educação do entorno”, estabelecendo um ensino e aprendizagem da convivência de respeito com as diferenças linguísticas e culturais desses grupos. Em primeiro lugar, exigindo que se aprenda a aceitar o caráter de mudança do outro; todos os grupos, e mesmo os minorizados, precisam compreender a natureza mutável da existência cultural. Por exemplo, ao indígena atual é perfeitamente cabível o uso das tecnologias, não sendo isso motivo de perdas culturais ou traição à tradição, como alguns indígenas e muitos não-indígenas defendem. Trata-se de uma maneira de se refletir sobre o conceito de identidade cultural, por vezes, entendido como inerte, sendo concebido, neste contexto, como versátil, móvel, vulnerável devido a sua inerente construção social e histórica, como já observamos no capítulo de identidades. Por conseguinte, é preciso “aprender a destotalizar o outro” (MAHER, 2007, p. 267), porque nós costumamos ter “modelos culturais” do que consideramos alheio, isto é, um indígena “deve” agir de determinado modo ou um negro “deve” ter afeição por tal aspecto. Além do mal da generalização (como se todo, toda indígena fosse igual), se observarmos, trata-se, novamente, de uma visão das identidades do outro unívoca, genérica e discriminatória. Maher (2007, p. 268) exemplifica isso com a negação que acontece quanto à complexidade das expressões culturais quanto aos grupos minorizados, como é o caso do indígena. Nesse caso, a “educação do entorno” sugere aprender que há diferenças interculturais e intraculturais entre os indivíduos. Para a linguista aplicada, uma maneira de se iniciar o trabalho com a diferença começa com o conhecimento da própria cultura, que é híbrida, multável, não unívoca, uma vez que nossas culturas são representações de culturas construídas discursivamente (MAHER, 2007). Essas questões estão

bem exemplificadas no artigo de Maher (2016, p. 61) em que afirma essa representação sobre o indígena: “Existe, no imaginário nacional, uma expectativa de que o indígena ocupe um determinado tempo, um determinado espaço e faça uso de um determinado modo de se comunicar.”

Nosso fazer científico se pauta, assim, em um fazer político, implicado com as questões sociais (CAVALCANTI, 2013; MAHER, 2007; MOITA LOPES; 2008). Dessa forma, esta reflexão buscou tratar dessas questões étnico-raciais, principalmente, em dois momentos nesta pesquisa:

1). Quando propomos a geração de dados dentro de contextos de formação continuada do docente para as relações étnico-raciais. Essa escuta, diálogo e análise desses discursos dos docentes em formação lança luz quanto às negociações das identidades étnico-raciais, quanto ao que se compreende sobre essas temáticas por parte deste formador educacional e pode nos ajudar a re-pensar essa formação docente e discente no que tange à educação para as relações étnico-raciais. Assumimos, portanto, este lugar político da pesquisa.

2). Quando optamos por selecionarmos discursos científicos representantes desses grupos em questão, ou seja, cientistas e estudiosos negros tratando das condições históricas de negritude e suas lutas étnicas, bem como líderes indígenas, por meio da literatura ou estudos da antropologia, história, sociologia etc. Essa proposta significa, assim, favorecer a presença para o que se fez ausente durante anos, conforme trata Santos (2002, p. 21), em sua “sociologia das ausências”,

A sociologia das ausências é uma pesquisa que visa demonstrar que o que não existe é, na verdade, activamente produzido como não-existente, isto é, como uma alternativa não-credível ao que existe. O seu objecto empírico é considerado impossível à luz das ciências sociais convencionais, pelo que a sua simples formulação representa já uma ruptura com elas. O objectivo da sociologia das ausências é transformar objectos impossíveis em possíveis, objectos ausentes (SANTOS, 2002, p. 21).

Assim, neste contexto de LA contemporânea, aliamos-nos às vozes do Sul (KLEIMAN, 2013; MOITA-LOPES, 2013).

#### 4.1 VOZES DO SUL

**Levantarnos para decir "ya basta"  
Ni África, ni América Latina se subasta  
Con barro, con casco, con lápiz, zapatear el fiasco  
Provocar un social terremoto en este charco**  
*Ana Tijoux, em Somos Sur<sup>17</sup>*

Esta epígrafe sugere a importância da resistência, não somente no contexto chileno da artista Tijoux, mas em todos os contextos frequentemente massacrados por toda forma de violenta dominação, o que demanda, por isso, resistir a uma única maneira de fazer ciência, o modo ocidental hegemônico. Esse outro modo de pensar ciência corresponde, neste aspecto, a Sociologia das Ausências proposta por Santos (2005, p. 14), pois sustenta colocar em evidência os fenômenos que foram classificados como invisíveis, porque desqualificados, por meio de processos de produção de não –existência. Santos (2005) elenca cinco lógicas de construção de invisibilidades.

A primeira delas é a “monocultura do saber e do rigor do saber” – diz respeito ao *status* atribuído à ciência moderna e à alta cultura, quando reputados como únicos espaços de produção de saberes válidos e de qualidade estética. É observado por Santos (2002, p.15) como um mecanismo poderoso, uma vez que tudo o que não pertence a esses espaços é automaticamente traduzido como desqualificado, inferior, não legitimado e, portanto, inexistente. Essa inexistência classifica os fenômenos e representações científicas/artísticas que estão fora destes cânones universais como “não cultos” ou frutos de “ignorância”. Neste sentido, os conhecimentos medicinais de povos indígenas, por exemplo, não podem ser legitimados como científicos, entretanto, uma empresa multinacional pode financiar estudos laboratoriais usando os saberes indígenas e, então, tornar aquele saber “não existente”, de fato, um saber existente e “válido”.

A segunda maneira de construir o “invisível” é a “monocultura do tempo linear”, que considera que a história possui um sentido único e linear, o que concorre para uma percepção de inexistência no sentido de atraso e não desenvolvimento das sociedades. Atrasadas seriam

---

<sup>17</sup> “Somos Sur (Feat. Shadia Mansour) - Ana Tijoux (Official Music Video)” disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=EKGUJXzxNqc> acesso em 10/06/19.

aquelas sociedades que não correspondem à trajetória única, “nos últimos duzentos anos: progresso, modernização, desenvolvimento e globalização” (SANTOS, 2002, p. 15). Deste modo, as formas de sociabilidade e os conhecimentos presentes nos países de “vanguarda” tornam-se os referenciais para designar o avançado e o primitivo, o moderno e o obsoleto, o desenvolvido e o subdesenvolvido.

A terceira lógica é a “monocultura da naturalização das diferenças”, sendo o processo de classificação social baseado em categorias que naturalizam hierarquias, escondendo seu caráter arbitrário. A classificação racial e sexual são as duas manifestações mais afetadas por essa lógica. A construção do homem branco como agente de civilização ou a construção da inferiorização do negro e, por isso, a necessidade de submissão do escravizado negro aos senhores da colônia, são alguns dos exemplos no modo como se opera essa lógica; “a não-existência é produzida como uma forma de inferioridade, inferioridade insuperável porque natural. Quem é inferior, porque insuperavelmente inferior, não pode ser uma alternativa credível a quem é superior”. (SANTOS, 2002, p. 16).

“A monocultura do universal e do global” é a quarta lógica da produção do invisível. Por meio desta lógica, a escala adotada como primordial determina a não importância das outras escalas. O universal e o global em detrimento do particular e do local são considerados em posição superior, a não-existência se produz na medida em que “As entidades ou realidades definidas como particulares ou locais estão aprisionadas em escalas que as incapacitam de serem alternativas credíveis ao que existe de modo universal ou global” (SANTOS, 2002, p. 16).

A última lógica é “a monocultura dos critérios de produtividade e de eficácia capitalista”; trata-se da produtividade incentivada pelo crescimento através da força do mercado. Há ênfase na valorização do que é “produtivo”, aplicado tanto à natureza quanto ao trabalho humano, sendo indispensáveis que sejam férteis e lucrativos em determinado ciclo de produção. Desse modo, o que não é produtivo, segundo a ótica capitalista, passa a não existir, sobrando-lhe o rótulo de esterilidade, de preguiça e da desqualificação profissional.

Santos (2002, p.249) alerta para o fato de “a produção social destas ausências resultar no desperdício da experiência social” e por isso a sociologia das ausências:

visa identificar o âmbito deste desperdício de modo a que as experiências produzidas como ausentes possam ser libertadas dessas relações de produção e, por essa via, se tornem presentes. Tornar-se presentes significa serem consideradas alternativas à experiência hegemônica, a sua credibilidade poder ser discutida e argumentada e as suas relações com essa experiência poderem ser objecto de disputa política (SANTOS, 2002, p. 249).

Na esteira de discussões que dialogam com as sociologias das ausências, Moita Lopes (2008, p. 87), ao discutir os construtos que têm orientado a pesquisa em LA contemporânea, afirma que o desafio é “como podemos criar inteligibilidades sobre a vida contemporânea ao produzir conhecimento e, ao mesmo tempo, colaborar para que se abram alternativas sociais com base nas vozes dos que estão à margem [...]”. Este projeto, concordamos com o autor, passa por uma concepção anti-hegemônica que pretende a criação de pluriversalismo em detrimento de um universalismo do conhecimento mantido por um capitalismo neoliberal, liderado pelos países centrais e suas agências. Desse modo, implica pensar cientificamente e construir arcabouços teóricos, cujos olhares não sejam estritamente ocidentais, trazendo para dentro aqueles que sempre estiveram de fora, as vozes dos excluídos do cânone da ciência tida como “A ciência”.

Essa visão é importante na LA, porque é uma área que tem como finalidade fundamental a problematização da vida social, no sentido de buscar compreender as práticas sociais nas quais a linguagem tem papel crucial. Essa compreensão só será benéfica socialmente quando considerarmos as visões de significado, como lugar de poder e de conflito, lugares de ideologias delineadas e interessadas. Segundo Kleiman (2013), os diálogos que a LA, desde a década de 1990, têm desenvolvido com as outras ciências sociais e humanas promovem a busca de respostas no que tange ao poder da linguagem como papel constitutivo de saberes, nos processos de “configuração identitárias e nas relações – feministas, étnico-raciais, sociais – que formam, conformam, deformam, informam, transformam as realidades que construímos” (ibidem, p. 42).

Essas pesquisas também passam por “lôcus da periferia cultural, econômica, epistemológica” em detrimento de uma produção de conhecimento “euro-eua-cêntricos” (ibidem, p. 43). Kleiman (2013, p. 43) trata essa mudança como uma “virada” epistemológica “para a periferia e a partir da periferia”, ou seja, na acepção da sociologia das ausências, é tornar esses sistemas de saberes científicos não mais subalternos em relação a esse centro hegemônico de produção de saber. Tratamos, assim, de propostas acadêmicas na arena da luta epistemológica, seja ela global ou local. Kleiman (2013) cita algumas maneiras em que isso pode ser viabilizado: inserir o processo investigativo nos movimentos políticos dos grupos

sociais que participam das pesquisas, como mulheres afrodescendentes, índios, professores etc., com o intuito de compreender os sistemas de conhecimento considerados periféricos em relação ao hegemônico. Também essa inserção política deve acontecer com os pesquisadores dialogando “da periferia para a periferia”, em um compartilhar do nosso continente e, por fim, a inserção no que tange à resistência dos linguistas aplicados que precisam romper as fronteiras epistêmicas das tradicionais universidades dos nossos países, as quais, frequentemente, negam a diversidade, a mudança e a renovação (KLEIMAN, 2013, p. 45).

Nesse sentido, esse movimento nos apresenta a “descolonização do conhecimento”, pois pretende mudança no *status* epistêmico das “histórias locais”. Propomos uma ciência crítica que questione as categorias científicas do Norte (ou do ocidente), reivindicando a inclusão de “todas as histórias que marcam um sujeito, inclusive as histórias locais dos atores sociais, agindo na periferia e a partir da periferia”. Concordando com Mignolo (2007 apud KLEIMAN, 2013, p. 47), reiteramos que é uma forma ética de pensar a pesquisa, porque não “tem uma dimensão etnocida, de destruição de uma cultura ou etnia”.

Por fim, nossa pesquisa cumpre uma agenda de pesquisa delineada nos estudos da LA contemporânea que pretende alternativas ao Eurocentrismo e ao Colonialismo, frente às inúmeras perguntas sobre as potencialidades do programa na atual geopolítica do conhecimento com a inserção das vozes do Sul no quadro epistêmico contemporâneo. Ao pensar a educação para as relações étnico-raciais no contexto de formação docente, incluímos nossa investigação no escopo de temas atraentes para os linguistas aplicados “que querem olhar, com os olhos do Sul, para o Sul” (KLEIMAN, 2013, p. 50).

## 5. A FORMAÇÃO PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

**É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele.**

*Paulo Freire, em Pedagogia do Oprimido*

Nosso lugar de geração de dados (nossas vozes, enunciados e trechos de enunciados), que foram recuperados para interpretação e análise) são as reuniões de formação da Equipe Multidisciplinar da escola Estadual Quilombo-Guarani, da cidade de Curitiba. Assim, as discussões sobre formação do professor são emergentes neste trabalho, por isso, neste capítulo, trazemos reflexões teóricas advindas de estudos/pesquisas sobre formação docente geral (inicial e continuada) e, em seguida, de formação específica para as relações étnico-raciais. Para tanto, escolhemos concepções de formação docente com as quais dialogamos, o que converge em saberes docentes comuns a essa formação; junto com essas questões, é possível delinear algumas identidades docentes correlacionadas. Antes de iniciarmos a discussão, é preciso fazer um adendo quanto à escolha de Paulo Freire para teorizar em uma pesquisa de formação de professores para a educação étnico-racial. Entendemos que, embora Freire não tenha se ocupado das causas raciais, ele contribui para nosso embasamento porque localizamos suas discussões como grandes incentivadoras da libertação do oprimido por meio da prática educativa transformadora. Como a epígrafe afirma, seu trabalho se assenta em discussões que favorecem a tomada de consciência para a transformação social, na qual incluímos a luta do oprimido contra o racismo. Quando questiona o opressor e chama o oprimido a construir consciência da opressão e combatê-la, podemos incluí-lo nas vozes que problematizam a coloniedade do poder – tratada em Quijano (2005). Desse modo, encontramos Freire promovendo discussões que poderiam integrar um currículo descolonial.

Outra questão é que consideram seus estudos propulsores para inúmeros pensadores que questionam o *status quo* de uma educação bancária em detrimento de uma educação que busque transformar a sociedade, diminuindo as desigualdades sociais e raciais, por meio da



prática reflexiva, dentre eles, destacamos bell hooks<sup>18</sup> (2013) que foi fortemente impactada por suas leituras na construção de suas discussões sobre feminismo negro. Ela afirma que

anos antes de conhecer Paulo Freire, eu já tinha aprendido com o trabalho dele, aprendido maneiras novas e libertadoras de pensar sobre a realidade social. [...] tinha vivido a luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter uma linguagem política para formular esse processo. Paulo foi um dos pensadores cuja obra me deu uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade de resistência (hooks, 2013, p. 66).

Observamos que a obra de Freire para hooks trouxe-lhe o entendimento das lutas de libertação e lhe deu instrumentos para pensar criticamente sobre ela e sua identidade ante as circunstâncias políticas. Essa breve justificativa nos parece suficiente para que Freire esteja no rol de teóricos que discutem formação docente nesta pesquisa.

Nessa seção seguinte, tratamos dos saberes necessários à função docente, aspecto tão presente na obra de educadores como Freire (2002), como também de outros que visam o pensar o “ser professor (a)”.

## 5.1 SABERES DOCENTES

Quais são os saberes docentes? Como professores em formação continuada e acadêmica podem acessar os saberes necessários para sua prática e compartilhar deles? Ao procurar entender essas questões, retomamos Tardif (2014), que tem se proposto a pesquisar a problemática da formação docente em diferentes países do mundo. O que suas pesquisas têm demonstrado é que os professores, nas formações, apresentam como saberes conhecimentos técnicos que os fazem docentes, mas acolhem outros saberes que consideram constitutivos de sua prática docente, os quais são de outras naturezas, que não apenas de formação disciplinar, como talentos pessoais, estratégias de atração motivadas pela competência emocional, estratégias de organização e planejamento ligados à experiência dos anos de docência, a capacidade de compartilhamento de práticas e convivência com os seus pares e outros. Nas palavras de Tardif e Raymond (2000):

---

<sup>18</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins, escritora norte-americana nascida em 25 de setembro de 1952, no Kentucky – EUA. O nome que ela escolheu para assinar suas obras é uma homenagem aos sobrenomes da mãe e da avó. O nome é assim mesmo, grafado em letras minúsculas. A justificativa, segundo a autora: “o mais importante em meus livros é a substância e não quem sou eu”. Fonte: <https://mardehistorias.wordpress.com/2009/03/07/bell-hooks-uma-grande-mulher-em-letas-minusculas/> acesso em 19/02/2019

Os saberes profissionais dos professores parecem ser, portanto, plurais, compósitos, heterogêneos, pois trazem à tona, no próprio exercício do trabalho, conhecimentos e manifestações do saber-fazer e do saber-ser bastante diversificados, provenientes de fontes variadas, as quais podemos supor que sejam também de natureza diferente (TARDIF; RAYMOND, 2000, p. 213).

Assim, cientes dessa pluralidade da natureza dos saberes docentes, vamos nos ater às discussões de Tardif (2014) sobre os saberes docentes revelados nas pesquisas sobre formação e, posteriormente, procuraremos observar quais paradigmas regem a seleção desses saberes, especificando, por fim, algumas identidades docentes e suas implicações na formação profissional (SCHÖN, 2000; PEREZ-GÓMES, 1992; JOHNSON, 2001; PIMENTA, 2002).

Tardif (2014) nos apresenta que os conhecimentos que constituem os saberes docentes são extremamente complexos, contrariando as pesquisas sobre formação que minimizam os saberes a aspectos psicológicos ou a conhecimentos técnicos. Para o pesquisador, uma primeira característica dos saberes docentes que o fazem complexo é a origem social dos saberes docentes, isto é, o saber docente se constitui na sociedade em confluência com vários saberes. Primeiro porque são partilhados por um grupo de agentes que trabalham nas mesmas instituições sociais e porque esse grupo tem disponíveis os mesmos recursos. Desse modo, a prática de um professor tem sentido dentro dessa relação social escolar (TARDIF, 2014). É social também, pois esse saber é legitimado por um sistema de instituições sociais que orientam e definem esses saberes dentro dos contextos de uso. O docente não decide sozinho seu repertório curricular, nem sua carga anual ou que tipos de conhecimentos são necessários aos seus educandos, há um conjunto de instâncias por trás dessas escolhas, por exemplo, Ministério da Educação, universidades, grupos científicos, administração escolar, sindicatos, Secretarias de Educação, núcleos regionais de educação etc. Marcada por tensões e conflitos, essa relação do saber docente com este social é atravessada por inúmeros discursos que estão impregnados de valores, ideologias sobre estes saberes, o que requer reconhecimento desses discursos e uma constante negociação nas relações sociais da escola.

Outra questão é que este saber é partilhado com sujeitos sociais, a partir de um projeto, para atingir determinados objetivos. “Ensinar é agir com outros seres humanos” (TARDIF, 2014, p. 13), isto é, por meio de práticas sociais, o docente interage com os educandos, em uma complexa rede de relações sociais dentro de sala de aula: negociações, incentivos, motivações, punições, diálogos que denotam/permeiam discursos dessa imensa cadeia verbal do saber docente. De fato, o centro do saber do professor está nesta relação com seu aluno(a).

Neste sentido, o ensino e aprendizagem deste saber não é entendido como uma transmissão de conteúdo, porque se impõe numa relação social, viva e heterogênea todos os dias por meio dos discursos que atravessam os contextos educacionais.

Os saberes docentes são vivenciados dentro de contexto de interação humana, pois o docente tem como objeto de trabalho o ser humano e suas práticas sociais. É na relação professor-aluno que o ensino e aprendizagem acontece. Dessa forma, tratamos de um trabalho específico que não pode ser pensado, pesquisado como outro trabalho de ordem industrial em que o objeto é transformado à mercê de sua “vontade”; como seres humanos, os educandos exigem constante motivação, negociação nas interações de sala de aula, na busca do docente para realizar seus objetivos traçados em um plano docente (ibidem, p. 22). Assim, esse saber implica também poderes, regras (valores, ética e tecnologias da interação) mobilizados e negociados pelos atores sociais na interação concreta da vida social.

Sendo sociais, são cruzados por uma história, o aspecto temporal incide sobre esse saber. Os saberes docentes são influenciados pelo tempo, já que a experiência docente influencia diretamente na construção dos diversos saberes e do saber-fazer dos professores. Assim, na experiência da sala de aula, nas interações variadas com colegas, nas relações com as instituições e com os saberes que são objeto de estudos (e outros) vamos aprendendo a ser professores. Além disso, podemos ressaltar que essa temporalidade também afeta o saber “que devemos saber” para ensinar, pois a depender dos tempos, alguns saberes são tomados como objeto de ensino em detrimento de outros; essa dinâmica temporal atinge também as formas de ensinar, quais habilidades devemos assimilar (no contexto atual, muitos professores estão buscando apreender conhecimentos tecnológicos para explorar seus conteúdos) - tudo isso está estritamente ligado ao contexto de evolução dos conhecimentos na sociedade. Os saberes docentes se transformam com o tempo e com as mudanças sociais e são construídos numa complexa trajetória socio-histórica.

Esta pesquisa é claramente um exemplo disso, pois os estudos étnico-raciais, bem como a criação da Equipe Multidisciplinar, só vieram a ser considerados “saberes escolares” e de caráter obrigatório, no Brasil e no Paraná, devido às lutas de povos/grupos sociais que foram historicamente oprimidos e lutaram pela necessidade de combate e prevenção às discriminações dessa ordem. Este momento atual (imbuído de sua complexa teia socio-

histórica-ideológica) possibilitou que esse conteúdo seja tratado como obrigatório no currículo escolar, principalmente por meio das duas leis que embasam este ensino<sup>19</sup>.

Os saberes docentes são plurais. Há uma gama de saberes de que esse profissional lança mão a fim de atingir seus objetivos (TARDIF, 2014). Essa diversidade dos saberes do docente é composta, dentre outros, do saber curricular, programas, livros didáticos, disciplinares, própria experiência, formação profissional, conhecimentos pessoais específicos; todos saberes que assessoram o professor na interação em sala de aula. Observamos que os saberes docentes são heterogêneos e originários de fontes de natureza diferente. Nesse sentido, é relevante, quando tratamos da formação docente, atentarmos para os saberes docentes e, por/para isso, levar em conta o que os docentes dizem quanto aos seus saberes, ou seja é preciso considerar mais saberes do que costumeiramente a cultura da formação dos professores tem feito, privilegiado o saber acadêmico-teórico, um saber tido como ideal, cuja proposta passa mais pela questão: “o que os professores devem saber?”; em detrimento dos saberes do docente de fato: “o que os docentes sabem e como fazem para ensinar o que sabem?” (GIMENEZ, 2005)<sup>20</sup>. Nesta relação entre pesquisas acadêmicas de ensino e aprendizagem e no cotidiano do professor que acreditamos haver mais soluções para as dificuldades da formação docente.

Por considerar essa diversidade dos saberes e propor a valorização dela, Tardif (2014) classifica os saberes docentes em saberes da formação profissional, disciplinares, curriculares e experienciais. Saberes profissionais são transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas ou faculdades de ciências da educação). Já os saberes disciplinares são definidos e selecionados pela instituição universitária e integram-se à prática docente através da formação – acadêmica e continuada – dos professores nas disciplinas ofertadas pela universidade, por exemplo, literatura, matemática, sociologia. Esses saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais, que são produtores de saberes. Os curriculares permeiam a carreira docente, sendo os discursos, objetivos, conteúdos e métodos que são instituídos pela instituição escolar – escolhidos como modelos da cultura erudita e de

---

<sup>19</sup> Devido ao atual governo, ressaltamos que é preciso lutar, pois há o risco de marginalização desses saberes.

<sup>20</sup> Alguns grupos de pesquisa têm sido notáveis neste tipo de investigação, como o atual projeto coordenador por Angela Kleiman “Letramento acadêmico, letramento do professor. O processo de formação para o local de trabalho” – disponível em: <http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do?id=K4783941Z0> acesso em : 08/06/2019.

formação para a cultura erudita, são os programas escolares que os professores devem aprender a aplicar (TARDIF, 2014).

Tardif (2014) destaca os saberes experienciais desenvolvidos pelos próprios professores no exercício de suas funções e na prática, no seu cotidiano; são frutos da experiência docente e, portanto, validados por ela (TARDIF, 2014). Dentre todos os saberes docentes, este parece ser o menos reconhecido pelo contexto de formação acadêmica. Os saberes são experienciais, marcados pela temporalidade, pois são adquiridos no contexto de uma história de vida e de uma carreira profissional. Ensinar é “aprender a ensinar” e dominar, de modo gradativo, os saberes necessários ao trabalho. Aliás, mesmo antes da formação, as experiências familiares e o contexto escolar – como educandos – fazem parte desse saber ensinar, nos inúmeros exemplos de professores que permeiam a história de vida do docente. Antes de ensinar, o professor já supõe crenças, representações, certezas sobre o “ser professor”, esse saber herdado, nas pesquisas feitas por Tardif (2014) se demonstrou bastante forte como “experiência de formação”. Essa temporalidade também é prevista quanto à carreira, que é um processo temporal marcado pela construção do saber profissional – consolidação da experiência, fases de transformação, de continuidade e de ruptura, mudanças no decorrer da carreira (isto é bem relevante para o docente, no que diz respeito às questões salariais, algumas carreiras docentes possuem planos de carreira e níveis dessa experiência docente).

Nesse sentido, a atuação profissional é complexa, em que o meio social e cultural do professor é um cenário psicossocial vivo e mutável, envolvendo a interação simultânea dos múltiplos fatores e condições. Há um enfrentamento de questões individuais e de grupos quanto à aprendizagem, aspectos psicológicos e emocionais de específicos, da turma e do próprio docente (exigindo além da saúde física, emocional e psíquica, o desenvolvimento do autoconhecimento). Todos esses fatores gerenciados em grupos e turmas heterogêneas, que mantém relações vivas e dinâmicas a cada dia, por vezes, acentuados por pertencerem a instituições distintas (é comum o docente estar ministrando aulas em duas ou três escolas durante o ano letivo). Perez-Gómez (1992) afirma que o êxito profissional depende da capacidade para gerenciar essa complexidade e resolver problemas práticos, integrando criativamente o conhecimento e a técnica; para Schön (1992), é o chamado processo de “reflexão-na-ação”, um “diálogo reflexivo” com a situação problemática concreta. Docentes que se abrem para a curiosidade do ensino e aprendizagem do aluno(a), são atentos aos processos concretos de sala de aula, quase como investigadores que procuram razões para as

situações de seu cotidiano, dialogam com os estudantes, buscando compreender seu processo de conhecimento, construindo relações como um mediador que auxilia na articulação do conhecimento do aluno(a) com o saber escolar favorece a “reflexão-na-ação”(SCHÖN, 1992).

Ainda é possível que esse professor reflexivo atue retrospectivamente, “sobre a reflexão na ação”, segundo Schön (1992, p. 85). Depois da aula, ele pensa no que houve, no que observou, nas posturas geradas, nos discursos que se apresentaram e o que podem revelar. Essa reflexão exige observação e descrição de representações múltiplas. A capacidade do professor atentar para as relações geradas na interação na/com a turma. Isto é, para além do conteúdo estabelecido no cronograma, há conteúdos que se instauram, permeiam, sobrevivem nas complexas interações e, com atenção, é possível perceber que relações estão sendo feitas e, em análise e interpretação, observar para onde apontam e de onde vêm. É preciso considerar que a dimensão da reflexão na ação está marcada por incerteza e confusão dos envolvidos no processo de ensino- aprendizagem. Essas emoções, ao invés de serem descartadas são valorizadas, gerando o conforto de que não há respostas certas únicas, mas que os conhecimentos sugerem respostas que demandam fontes socio-históricas e ideológicas. Nesse sentido, a confusão, a incerteza podem favorecer matéria-prima para investigação e para a reflexão de situações-problema. Ressaltamos que essa proposta pode parecer utópica para muitos professores brasileiros que, devido à demanda de aulas, não conseguiriam pausar para reflexão da interação, seguindo apressadamente para o próximo turno, por vezes, sem alimentação.

Embora os saberes docentes sejam dotados de uma rica complexidade, Tardif (2014) afirma que são frequentemente desvalorizados pelos próprios docentes e, por vezes, pelas instâncias de formação. Voltamos à crítica antiga sobre essa distância entre instâncias formadoras e docente em atuação, muitos professores questionam não serem perguntados, por parte das instâncias formadoras, sobre seus saberes experienciais e nem serem chamados a construir saberes para sua própria formação, ou ainda, opinar sobre quais deveriam ser os conhecimentos necessários ao seu cotidiano (inclusive trata-se de um desafio na formação, destacado por Gimenez (2005)). Embora tenha crescido bastante o número de pesquisas sobre práticas docentes, especialmente no campo da Linguística Aplicada, essas pesquisas nem sempre estão atentas aos saberes experienciais dos docentes e como esses saberes são mobilizados em sala de aula, na interação. A falta de valorização do saber docente por parte do profissional, dos formadores ou instâncias formadoras é apresentada também com caráter político para fortalecimento de “status” e hierarquias com objetivo de desagregar a classe

docente, ressaltando essa desvalorização, reiterando o grande prejuízo para a classe docente de modo geral, que se vê, por vezes, sem diálogo e desunida.

A perspectiva de Tardif (2014) pode ser mobilizada para corroborar a fala de Gimenez (2005), reiterando que a especificidade dos saberes docentes propõe uma formação diferenciada aos docentes, voltada aos saberes construídos pelos docentes não diretamente relacionados aos conteúdos disciplinares com quais os trabalham, o que, quase sempre não acontece. Na formação docente, é comum que as atividades formativas sejam disciplinares e desconsiderem outros saberes; outra questão é o raro diálogo entre professores e instituições de formação, quando os saberes experienciais do docente são ainda desvalorizados. Considerações sobre questões éticas e interações entre professor e aluno(a), afetividade e outros saberes subjetivos são ignorados nas instâncias de formação, como as universidades, limitando as discussões sobre o tema.

Para Tardif (2014), essa discussão supõe mudanças drásticas nas formações; um exemplo é a atitude de as instâncias de formação levarem em consideração os saberes cotidianos dos professores; isso favoreceria a formação dos profissionais bem como fortaleceria a identidade do profissional docente. Ainda questionaria a lógica do mercado escolar atual, em que o professor, muitas vezes, é visto como um “técnico”, um aplicador de teorias que tem como função auxiliar o aluno(a) a galgar posições no mercado e se adaptar socialmente, ao passo que os alunos(as) são vistos como clientes. Para o autor, é necessário um novo profissionalismo (alguns países já têm feito isso, inclusive o Brasil<sup>21</sup>), quando os saberes experienciais são valorizados e os professores pesquisadores da academia veem no docente da escola um professor-pesquisador, um parceiro de pesquisa para formação docente. Parceiro que tem o compromisso de devolver à escola os conhecimentos que a geração de dados naquele contexto possibilitou, que pode pesquisar em sala e favorecer discussões na academia. Uma possibilidade seria a criação de grupos de estudos/pesquisa que poderiam ser abertos a docentes em atuação, sendo realizados na escola e na universidade, favorecendo a diminuição da distância entre escola-universidade. Além disso, pesquisador-parceiro que, ao investigar, pesquisar uma sala de um professor, gera dados e retorna para discussão e compartilhamento do que foi encontrado, problematização e construção de conhecimentos.

---

<sup>21</sup> Pesquisadores da Linguística Aplicada como Neiva Jung e Pedro Garcez têm trabalhos nesta abordagem.



Entendemos que esses saberes docentes e as identidades neles negociadas colocam-se em diálogo e confronto com as diferentes visões de ensino. Destacamos, de modo sucinto, as três visões elencadas por Crookes (2016): visão tradicional, progressista e educação transformadora. A visão tradicional pretende uma educação homogênea, conhecida como técnica essencialista. Isto é, considera-se uma visão instrumental de educação, algo prático e útil, principalmente com fins de empregabilidade. Há um intuito de preparar indivíduos para se encaixarem na ordem existente, com ênfase na construção do caráter, cujo conhecimento partilhado representa uma cultura hegemônica e uma nação tida como una. Crookes (2016) cita o exemplo do avanço da ciência e da indústria que, tempos atrás, favoreceu a oferta de cursos técnicos, na Europa e nos Estados Unidos, como também no Brasil.

Essa perspectiva é dominante hoje, quando se alterou o domínio de poder, devido ao Estado-nação ter perdido sua visibilidade, em decorrência das economias capitalistas no poder, assume agora sob o termo “neoliberal”, esse modelo descreve as formas dominantes de organização econômica, em oposição às instituições públicas ou cooperativas (CROOKES, 2016, p. 67). Nessa perspectiva, o professor ocupa um papel de facilitador, cujas técnicas operam com fins determinados de instrumentalização do aluno (a). Sendo a livre circulação de capital e trabalho através das fronteiras nacionais vantajosa para as empresas, a meta dos sistemas educacionais é agora a criação de pessoas flexíveis, não enraizadas em áreas específicas, sem ligação profunda com línguas ancestrais que se dispõem a aprender e reaprender saberes, como por exemplo, a língua inglesa, como língua franca internacional. Como já observamos, essa visão elabora um modelo de formação criticado por Tardif (2014), pois o perfil de docente é de um técnico, aplicador de teorias, instrumentalizador afastado das relações sociais em que ele e seus estudantes estão inseridos.

Já a visão progressista apresenta uma educação em que o aluno(a) esteja no centro, aprendendo por meio de experiências, uma perspectiva holística sobre o desenvolvimento individual, que prima mais pela liberdade ou escolha (CROOKES, 2016, p. 68). A educação serve à melhoria da sociedade, promoção da democracia e a igualdade. Educar para o crescimento do indivíduo, com a construção de currículos mais democráticos e salas de aulas participativas, dessa forma, os(as) estudantes estariam bem preparados para assumir seus deveres como cidadãos (não apenas os econômicos). A sala de aula é campo de estudo, de experiências, onde o professor produz materiais centrados nas necessidades do aluno(a). O docente é um mediador e aprendiz com o aluno (a), explorando atividades e se engajando ativamente no processo de aprender. Os objetivos da educação progressista são crescimento



individual, comunicação funcional sobre questões de interesse e importância pessoal do grupo de estudantes, bem como o preparo para atuação cidadã, apoiando a democracia.

Por fim, a educação transformadora é uma perspectiva educacional que pretende transformar a sociedade (de modo positivo para a busca de justiça social) (CROOKES, 2016, p. 70). As concepções sobre currículo, estudante, professor e materiais são próximas da visão progressista, no entanto, se mostram mais desafiadoras, porque as situam no contexto social cujo conflito socio-histórico e ideológico é inerente. Dessa forma, a crítica à sociedade está implícita nesta visão que entende o professor como um agente que vê a educação como instrumento de melhoria social, Freire (2002) assenta-se nesta visão de educação. Além da experiência dos/as alunos(as)/as, há busca por problematização e negociação das relações educacionais, quando o professor desafia os alunos(as), que são concebidos como sujeitos pertencentes a classes sociais, raças e gêneros, cujas identidades sociais atravessam e afetam a aprendizagem, sendo responsáveis pela construção de conhecimento, bem como são alteradas neste processo de aprender.

Nesta pesquisa, buscamos compreender a educação de modo que se aproxima da visão transformadora, portanto, não alinhada com a racionalidade técnica, que segundo Schön (2000), está relacionada à filosofia positivista, a qual embasa a visão tradicional de educação (CROOKES, 2016). Neste paradigma positivista, os profissionais selecionam meios técnicos para resolver problemas, valem-se da aplicação da teoria e da técnica, advindas de conhecimentos sistemáticos, especialmente o científico. Perez-Gómez (1992), Crookes (2016), Tardif (2014) concordam que maioria das universidades ainda defendem uma certa hierarquia quanto a esta racionalidade técnica. Desse modo, o contexto atual de mudanças socio-históricas que atua decisivamente na re- construção das identidades docentes ostenta novos problemas da prática de sala de aula e formação docente, os quais não aparecem com estruturas bem delineadas e exigem do professor para além da aplicação de teorias e técnicas para suas resoluções. Tomando de um exemplo específico: nas escolas do Paraná, nos últimos anos, é cada vez maior o número de alunos(as) que se apresentam para o ano letivo (ou durante o processo anual) portando laudos deferidos por médicos e psiquiatras, inclusive alguns laudos equivocados. Assim o(a) professor(a) atua em turmas de estudantes com inúmeras dificuldades: problemas de audição, visão e déficit de aprendizagem, alunos(as) com

TDAH<sup>22</sup>, com diversos graus de autismo<sup>23</sup> etc..., mas, muitas vezes, não teve formação para atender a essas diferenças.

Sem dúvida, a realidade da escola atual (na maior parte, com salas superlotadas, à custa de desmandos governamentais e o raro/ausente investimento na área da educação pública), desafia-nos, imersos nesta estrutura, com uma demanda de conhecimentos que ultrapassa, em muito, nossas teorias disciplinares e nossa atual formação docente. A sala de aula, que já era um lugar complexo, porque humanamente heterogêneo em todos os sentidos, tornou-se ainda mais, frente às novas identidades do alunado e do professorado, negociadas nesta sociedade contemporânea. O docente atual se vê dentro de uma sociedade brasileira pós-moderna, cujas políticas públicas para educação não cumprem seu papel como o esperado e, imerso em contexto complexo e problemático, vê somar-se conflitos do trabalho aos pessoais, gerando inúmeros atestados e afastamentos por conta da saúde física, emocional e/ou psíquica debilitada. De acordo com estudos, 66% dos professores precisaram se afastar por causa da saúde, pelo menos uma vez no ano de 2018<sup>24</sup>.

Ao atentar para essas novas questões, como a inclusão proposta para a sala de aula e o reconhecimento das diferenças e, em muitos casos, sua implementação não eficiente<sup>25</sup> – há escolas que não possuem profissionais especialistas para acompanhamento, os professores, de modo geral, não são formados para atender a essa demanda – enfatizamos o caráter político/ideológico da escola e da escolaridade. Os ambientes de aprendizagem são lugares poderosos que sugerem, sustentam e constroem valores (JOHNSON, 2001, p. 59). Nem as escolas em que os professores trabalham, bem como as universidades em que estudam, são

---

<sup>22</sup> O Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH) é um transtorno neurobiológico, de causas genéticas, que aparece na infância e frequentemente acompanha o indivíduo por toda a sua vida. Ele se caracteriza por sintomas de desatenção, inquietude e impulsividade. Ele é chamado às vezes de DDA (Distúrbio do Déficit de Atenção). Em inglês, também é chamado de ADD, ADHD ou de AD/HD. Fonte: <https://tdah.org.br/sobre-tdah/o-que-e-tdah/> acesso em 20/01/2019

<sup>23</sup> Déficits na reciprocidade socioemocional, variando, por exemplo, de abordagem social anormal e dificuldade para estabelecer uma conversa normal a compartilhamento reduzido de interesses, emoções ou afeto, a dificuldade para iniciar ou responder a interações sociais. Fonte: <https://aempreendedora.com.br/wp-content/uploads/2017/04/Manual-Diagn%C3%B3stico-e-Estat%C3%ADstico-de-Transtornos-Mentais-DSM-5.pdf> acesso em: 20/01/2019

<sup>24</sup> Dado gerado em pesquisa da UFMG em parceria com o Ministério de Educação. Disponível em <https://novaescola.org.br/conteudo/12302/pesquisa-indica-que-66-dos-professores-ja-precisaram-se-afastar-devido-a-problemas-de-saude> acesso 13/03/19

<sup>25</sup> Em minha experiência pessoal, já vivi situações de atendimento eficiente com alunos(as) especiais, cuja escola tinha sala de recursos, a qual servia de apoio ao discente e ao docente. Em conjunto, fizemos um trabalho de ensino e aprendizagem atendendo as diferenças dos meus alunos(as). Porém não posso ignorar que já atue em instituição sem estrutura para apoio do professor (a) e aluno(a), quando, quase sempre, este aprendiz não é atendido de modo eficiente, sendo isolado na sala de aula, devido aos fatores já citados.

ambientes neutros, mas socioculturais, marcados por ideologias regidas em lugares de poder e interesses que variam socio-historicamente; é o caso da necessidade de formação docente que não somente reconheça as diferenças em sala de aula, de gênero, étnico-raciais e de alunos(as) especiais, mas também construa conhecimentos que possam atender de forma eficiente a essas diferenças. Dessa forma, concordamos com a afirmação de Perez-Gómes (1992):

A formação de professores não pode considerar-se um domínio autônomo de conhecimento e decisão. Pelo contrário, as orientações adotadas ao longo da sua história encontram-se profundamente determinadas pelos conceitos de escola, ensino e currículo prevalentes em cada época (PERES-GÓMES, 1992, p. 95).

Schön (1992) alerta para o fato de que um profissional docente que cria condições para a prática reflexiva entra em conflito com a burocracia das instituições escolares, haja vista, muitas delas, terem um modelo de “saber escolar” que não considera a prática reflexiva, os processos do aprender na confusão e na incerteza, mas preveem respostas certas e unívocas que precisam ser apreendidas (memorizadas ) para serem testadas em provas escolares, de concursos e em programas de avaliação dos níveis da educação, tantas vezes, de modo homogêneo sem considerar as diferenças. Para Schön (1992, p. 87), a solução para essa problemática é a prática reflexiva integrar o contexto institucional, ou seja, a equipe pedagógica e direção auxiliar na criação de liberdade do docente para a reflexão-na-ação. Ouvir alunos(as) e fazer da escola um lugar em que se ouça esses alunos(as) são fatores fundamentais para a formação contínua do professor reflexivo. Entendemos que, apesar de ideal, essa negociação é complexa e nem sempre harmônica.

Nesse sentido, Schön (1992, p. 89) afirma que “os ateliers de arte” oferecem boas ideais para a formação deste professor que reflete “na” e “sobre” a prática. Primeiro porque o estudante aprende-fazendo orientados pelo professor que, no processo, vai percebendo os caminhos de cada aluno(a). Assim, como um tutor, com palavras e gestos auxilia na construção do conhecimento, o qual pode ser reformulado várias vezes, até chegar ao considerado ideal para o processo de ensino e aprendizagem daquela arte naquele período. A formação deste docente ocorre da mesma forma, com a supervisão do processo de ensino e aprendizagem, quando refletem sobre o que fazem com os(as) estudantes no processo (nos estágios ou já na atuação profissional). Com a observação e a descrição detalhada das ações, posturas e a reflexão sobre a prática pode haver a reconstrução das intenções, estratégias e pressupostos criando um processo de aprender a ensinar e aprender a aprender (SCHÖN, 1992).

Acreditamos, como Pimenta (2002), que os saberes docentes não são formados somente pela prática, aliás, sociais, plurais e temporais. O saber docente é constituído pelas teorias disciplinares, de ensino e aprendizagem e da educação, dentre outras que auxiliam os docentes na construção dos diversos pontos de vista para a ação no seu contexto, possibilitando análises para a compreensão do contexto histórico, cultural, social e de si mesmo como profissionais. A reflexão é vista como uma imersão no mundo de sua existência, não sendo realizada de modo psicológico individual, haja vista o docente estar inserido em uma sociedade impregnada de valores, símbolos e correspondências ideológico-afetivas. Numa perspectiva crítica, essa questão passa por articular, nas investigações de prática reflexiva docente, práticas cotidianas do contexto escolar e contextos mais amplos (PIMENTA, 2002).

A partir desse breve panorama crítico e numa visão de docência como atividade emancipatória pessoal e coletiva de diminuição das desigualdades sociais, por meio da escolarização, ou seja, partindo da visão de ensino que se baseia na educação transformadora, observemos as possibilidades de revisão da proposta de formar um professor como prático-reflexivo.

Citando Gimenez (1999), Pimenta (2002) propõe que essa epistemologia pode ser efetivamente fértil quando considerar inseparável teoria e prática. Junto à ação há um conhecimento pessoal, que pode ser formado por experiências concretas nutrido por “cultura objetiva” (teorias da educação, da linguagem, por exemplo). Esses conhecimentos auxiliam o professor na criação de esquemas e constroem sua experiência teórico-prático em constante reelaboração. Dessa forma, a teoria como cultura objetiva é importante na formação, pois, além do poder formativo, oferece ao sujeito pontos de vista diversos para a ação em questão. Na articulação, os saberes teóricos se articulam aos saberes das práticas, resignificando os e sendo resignificados por eles (PIMENTA, 2002). Bem claro, que essa questão deve estar ligada à teorização dos variados saberes teóricos, não somente os fundados na concepção hegemônica de conhecimento teórico científico, fazer presente o conhecimento ausente, conforme Boaventura Souza Santos (2002) nos incita.

A partir de pesquisas junto a professores, Zeichner (1992, apud Pimenta, 2002, p. 6) sugere que a superação dos limites dessa proposta possa ocorrer por meio de três aspectos:

a) a prática reflexiva deve centrar-se tanto no exercício profissional dos professores por eles mesmos, quanto nas condições sociais em que esta ocorre; b) o reconhecimento pelos professores de que seus atos são fundamentalmente políticos e que, portanto, podem se direcionar a objetivos democráticos emancipatórios; c) a prática reflexiva, enquanto prática social, só pode se realizar em coletivos, o que leva à necessidade de transformar as escolas em comunidades de aprendizagem nas quais os professores se apoiem e se estimulem mutuamente. Esse compromisso tem importante valor estratégico para se criar as condições que permitam a mudança institucional e social (p.6).

Nesta visão, há uma proposta de reflexão coletiva enquanto prática social ( o professor como pertencente a uma classe profissional, a um contexto histórico e social), o que converge para uma concepção de professor como intelectual crítico, que incorpora a análise do contexto escolar no contexto mais amplo e tem compromisso claro na reflexão: “caráter emancipatório de transformação das desigualdades sociais” (GIROUX, 1990 apud PIMENTA, 2002, p. 6). Segundo os autores, é o olhar para a comunidade escolar como esfera democrática que promove a aliança entre grupos e setores da comunidade para pensarem os problemas educativos. A proposta é que se cada dia mais sejam envolvidos outros grupos na prática educativa, pais de alunos(as) e responsáveis, militantes de gênero, étnico-raciais, líderes religiosos, lideranças empresariais, isto é, uma comunidade representada por uma diversidade que possa somar às reflexões para solução de problemas. Sem dúvida, isso inclui as universidades e grupos cujas práticas sociais tenham compromisso com a população.

Nesse sentido, é preciso analisar como isso pode acontecer, a fim de que não seja apenas uma fala ou proposta, mas se analise os contextos escolares considerando sua heterogeneidade e as relações que dela decorrem, marcadas por conflitos de valores, exigindo negociações. Essa compreensão dos fatores sociais e das instituições que são condicionantes de nossa prática e formas de emancipação da dominação que afeta nosso pensamento e nossas ações não são tão naturais, apesar de muitas delas serem naturalizadas, daí a importância de se pensar a reflexão como prática contínua de descobertas para transformação social. Acreditamos que essa prática reflexiva coletiva pode ter como contexto as reuniões das equipes multidisciplinares no Paraná que, ao reunir docentes e a comunidade escolar nos processos para construção de práticas de educação étnico-raciais, pode produzir diversos saberes e reflexões sobre as práticas envolvendo questões antirracistas.

## 5.2 FORMAÇÃO PARA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

### Desensinamentos

Nos ensinaram a calar.  
A não dizer o que sentimos, nem o que pensamos.  
As coisas são como são e ponto. Tá entendido?!  
Na prática ninguém costuma mesmo  
Dar ouvidos a uma mulher, a uma negra.  
Que diferença faz o que você disser?  
Quantas vezes adiantou falar?  
Eles sempre dirão  
“Você só fica bonitinha assim, calada”  
Aprender a calar antes que te calem. (...)  
Então um dia  
Outras mulheres negras  
Das mesmas fileiras que nós  
Nos ensinaram que tudo que tínhamos aprendido  
Era uma grande farsa.  
Foi quando aprendemos a lutar.

Jenyffer Nascimento<sup>26</sup>

Iniciamos a seção com um trecho do poema de Jeniffer Nascimento, poeta e militante negra, que retrata os “desensinamentos” a que meninas e mulheres negras quase sempre são submetidas no cotidiano das sociedades; claramente, a autora faz uma crítica aos discursos de manutenção da discriminação e do silenciamento da mulher negra. No poema, Nascimento apresenta um lugar de luta e resistência, nas vozes negras que se levantam para desconstruir os discursos de preconceito racial. Situações de preconceito e discriminação têm permeado nossas culturas historicamente, privilegiando padrões eurocêtricos em detrimento de quaisquer outros. Não seria diferente na escola.

Atualmente, recebendo culturas ainda mais variadas, a escola é palco de uma arena de complexidade humana cheia de riqueza. Entretanto, por vezes, essa riqueza sequer é notada, a busca de um padrão de ensino, de cultura (e suas implicações: busca por uma normalidade cognitiva, de sexualidade, de gênero e étnico-racial), enraizada em uma perspectiva positivista de conhecimento, silencia os diferentes, as culturas variadas que habitam este lugar. Felizmente, pontos de mudanças, lugares de intersecção com as diferenças têm ocorrido de modo mais frequente. Sem dúvida, há muito que se fazer, porém a escola brasileira pareceu

---

<sup>26</sup> “Vozes Femininas da Literatura Periférica e a Poesia de Jenyffer Nascimento” disponível em: <https://ceert.org.br/noticias/historia-cultura-arte/8744/vozes-femininas-da-literatura-periferica-e-a-poesia-de-jenyffer-nascimento>

mais perceptiva das suas realidades étnico-raciais, durante todo processo de pesquisa de 2016 até 2018. Entretanto, conforme já relatamos na introdução, nosso contexto de defesa em agosto 2019, encontra esta mesma escola pública paranaense que tinha 56 horas de formação anual para o professor, sem nenhum Encontro Multidisciplinar, aliás, essas horas de formação foram restringidas a 20 horas, as quais acreditamos que serão disponibilizadas para novembro, mês de Consciência Negra. Apesar desta e outras ações de nossos governantes, os quais questionam e desconstruem os discursos em prol das políticas afirmativas no Brasil e no Estado, entendo que as raízes antirracistas foram fortalecidas, ou seja, práticas sociais foram e estão sendo alteradas devido a essa trajetória longa dos Movimentos Negros e Indígenas e estudos para a educação das relações étnico-raciais. Posso citar dois exemplos, dentre os vários que proliferam de um canto a outro do Brasil. Um deles é a manchete de protagonismo da mulher negra, Maju Coutinho, torna-se âncora de uma das emissoras de TV aberta mais importantes<sup>27</sup>. Ter uma apresentadora negra é um marco na história da televisão, principalmente, no âmbito dos telejornais. Outro exemplo é a defesa de Trabalho de Conclusão de Curso realizados em língua indígena, por exemplo, a ocorrência na Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará <sup>28</sup>. A pesquisa foi realizada pelo estudante indígena Bep Punu Kayapó, intitulado "Be Jakam Bet Djá Gu Me Arym Ba Arym Kaben o Ba Bit Noro Ket" que traduzido do significa - "Se nós escrevemos a nossa língua a gente não se esquece". Essas e outras notícias nos fazem manter as esperanças e a resistência ante o contexto atual.

Assim, neste tom, nesta seção, apresentamos algumas principais discussões sobre essa temática: o étnico-racial nas teorias do currículo; identificação dos conceitos que regem nossa pesquisa quanto à educação étnico-racial; um breve histórico da formação para educação das relações étnico-raciais na escola; justificativas (des)necessárias para uma formação voltada para as relações étnico-raciais, bem como algumas estratégias para o trabalho antirracista na escola, por fim, discorreremos brevemente sobre as bases legais que regem os estudos étnico-raciais na escola, contextualizando a especificidade da Equipe Multidisciplinar no Paraná.

---

<sup>27</sup> Notícia lida no site “Poder 360”, disponível em: <https://www.poder360.com.br/midia/maju-coutinho-e-anunciada-como-nova-ancora-do-jornal-hoje-da-tv-globo/> acesso em 15/09/2019.

<sup>28</sup> Notícia compartilhada em nosso grupo de Facebook “Multidisciplinar- FORMAÇÃO”, disponível em: <https://www.romanews.com.br/cidade/tcc-e-defendido-pela-primeira-vez-em-lingua-indigena/51954/?fbclid=IwAR3teUEz1yZwTKvLLjJ77EZfd989qVe1w80ilSO5JXgEuU0wM5QjI4G57Bo> acesso em 15/09/2019.



### 5.3 O ÉTNICO-RACIAL NAS TEORIAS DO CURRÍCULO

Com base nas discussões realizadas principalmente pelos Estudos Culturais (SILVA, 2010), historicamente, as teorias do currículo estiveram preocupadas, inicialmente com a questão de classe. Porém, observaram que as relações de desigualdade e de poder na educação e no currículo não podiam ficar restritas à classe social. Numa perspectiva política e sociológica, a teoria crítica do currículo devia considerar as desigualdades educacionais centradas nas relações de gênero, raça e etnia.

O próprio currículo passou a ser problematizado como racialmente constituído. Silva (2010) nos alerta para a complexidade que envolve as identidades raciais e étnicas, desde o uso dos termos em questão. As identidades étnicas e raciais estão relacionadas a saber e poder, a começar pelo termo “raça”, que decorre das relações de poder que legitimaram o homem branco europeu sobre as populações dos países por ele colonizados. Os termos “raça” e “etnia” carregam vários sentidos, a depender da teoria em estão localizados, uma vez que são concebidos como culturalmente, socialmente e discursivamente constituídos e, portanto, estão em constante processo de transformação e mudança.

Nos textos escolares e o currículo de forma ampla, durante muito tempo, trouxeram inúmeras narrativas étnico-raciais que, de certa forma, reforçaram o mito da origem nacional – pensando em Brasil -, apresentando as identidades dominadas como folclóricas e as dominantes como padrões a serem seguidos, modelos a serem desejados, e naturalmente privilegiados. É possível dizer que o currículo, dessa forma, mantém as marcas da herança do colonialismo/colonialidade<sup>29</sup> (SILVA, 2010, p. 102). Quijano (2009) esclarece os termos:

Colonialidade é um conceito diferente de, ainda que vinculado ao Colonialismo. Este último refere-se estritamente a uma estrutura de dominação/exploração onde o controle da autoridade política, dos recursos de produção e do trabalho de uma população determinada domina outra de diferente identidade e cujas sedes centrais estão, além disso, localizadas noutra jurisdição territorial. Mas nem sempre, nem necessariamente, implica relações racistas de poder. O colonialismo é, obviamente, mais antigo, enquanto a Colonialidade tem vindo a provar, nos últimos 500 anos, ser mais profunda e duradoura que o colonialismo. Mas foi, sem dúvida, engendrada

---

<sup>29</sup> Usamos os termos porque, apesar de distintos, mantem relações, pois um não existe sem o outro.



dentro daquele e, mais ainda, sem ele não poderia ser imposta na intersubjetividade do mundo tão enraizado e prolongado. Pablo González Casanova (1965) e Rodolfo Stavenhagen (1965) propuseram chamar Colonialismo Interno ao poder racista/eticista que opera dentro de um Estado-Nação. Mas isso só teria sentido a partir de uma perspectiva eurocêntrica sobre o Estado-Nação (QUIJANO, 2009, p. 74).

Diferente, portanto, da dominação de uma população sobre a outra em relação aos mecanismos políticos e produtivos num certo território, a colonialidade se fundamenta na própria classificação racial e étnica dos grupos sociais para o exercício do poder tanto em relação às questões materiais quanto na subjetividade dos sujeitos. A colonialidade está mais ligada a um tipo de construção discursiva que constitui as identidades dos sujeitos racialmente, associando essas identidades a hierarquias sociais que poderiam/deveriam ser assumidos por esses sujeitos. Pensar o currículo, entendendo que ele está racialmente construído, é compreender que ele é constituído pela colonialidade. Daí a necessidade de analisá-lo como tal e questionar as narrativas hegemônicas que o constituem, forjadas na colonialidade.

Entendemos que, nesta perspectiva, é preciso que se trate o racismo de forma não simplista e apenas como uma questão individual (apesar de que atitudes individuais precisam ser criticadas). Buscamos construir um foco que se volte à discussão mais ampla e profunda de “causas institucionais, históricas e discursivas do racismo” (SILVA, 2010, p. 103). Outra questão ainda é atentar para a profunda dinâmica psíquica do racismo, que inclui ansiedades, medos, contradições, resistências e negociações, compreendendo a subjetividade como múltipla, dialógica, carregada de tensões. Lembramos que, nesta análise, a identidade étnica e racial passa pela representação; Silva (2010, p.103) esclarece que “a representação é sempre inscrição, é sempre uma construção linguística e discursiva dependente de relações de poder”. A partir dessa abordagem do currículo<sup>30</sup> como narrativa étnico-racial, em que as identidades raciais são concebidas como históricas, contingentes e relacionais, passamos a descrever as categorias discursivas que regem a temática étnico-racial nesta pesquisa.

---

<sup>30</sup> Ressaltamos que estamos apoiados em duas perspectivas de currículo: crítica e decolonial. São vertentes diferentes, mas entendemos que pensar a raça como elemento constituinte da colonialidade oferece uma melhor dimensão do racismo e da luta contra ele.

### 5.3.1 Conceitos-chave na Formação para as Relações Étnico-Raciais: raça, racismo, etnia e preconceito

Quando tratamos das relações étnico-raciais, mobilizamos categorias discursivas conceituais diversas que indicam nosso lugar discursivo e, portanto, político-social, dentro do contexto científico. Concordamos com Gomes (2012, p. 39), que afirma que “os termos e conceitos revelam não só a teorização sobre a temática racial, mas também as diferentes interpretações que a sociedade brasileira e os atores sociais realizam a respeito das relações raciais”. Nesse sentido, Gomes (2012) cita a relevância dos movimentos sociais, em especial do Movimento Negro, no que tange às reformulações dos conceitos, enfatizando as dimensões políticas dessas categorias, o que contempla a tarefa de denunciar a realidade social, bem como favorecer uma (re)educação para as relações étnico-raciais em diversos contextos sociais.

Discorreremos sobre os conceitos de identidades (HALL, 2005), entendendo que pensamos as identidades sociais em permanente negociação social, cultural e discursiva, portanto, marcadas de instabilidades e historicidade. Desta forma, juntamo-nos a Gomes (2012) na seguinte perspectiva:

Enquanto sujeitos sociais, é no âmbito da cultura e da história que definimos as identidades sociais (todas elas, e não apenas a identidade racial, mas também as identidades de gênero, sexuais, de nacionalidade, de classe etc.). Essas múltiplas e distintas identidades constituem os sujeitos, na medida em que estes são interpelados a partir de diferentes situações, instituições ou agrupamentos sociais. Reconhecer-se numa identidade supõe, portanto, responder afirmativamente a uma interpelação e estabelecer um sentido de pertencimento a um grupo social de referência (GOMES, 2012, p. 42).

Assim, dentro deste contexto de múltiplas identidades sociais, destacamos as categorias referentes às identidades étnico-raciais (GOMES, 2012). Antes, porém, é preciso contextualizar historicamente alguns conceitos. Conforme Quijano (2005), o conceito de **raça**, tal como o conhecemos, tem sua história a partir da invasão das Américas. O autor considera que pode ter se originado como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, entretanto, desde essa época foi construído como “referência a supostas estruturas biológicas diferenciais entre esses grupos”. Desse modo, “a formação de relações sociais embasadas nessa ideia produziu, na América, identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (QUIJANO, 2005, pág. 117). Dessa forma, o espanhol e português, e mais tarde europeu, que se relacionavam à

procedência geográfica ou país de origem, começaram a adquirir também, em relação às novas identidades, uma conotação racial. O que convergiu, historicamente, para o racismo:

E na medida em que as relações sociais que se estavam configurando eram relações de dominação, tais identidades foram associadas às hierarquias, lugares e papéis sociais correspondentes, com constitutivas delas, e, conseqüentemente, ao padrão de dominação que se impunha. Em outras palavras, raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação social básica da população. (...)

Os colonizadores, com o tempo, codificaram como cor os traços fenotípicos dos colonizados e a situaram como a característica emblemática da categoria racial. Essa codificação foi inicialmente estabelecida, provavelmente, na área britânico-americana, como os negros eram ali não apenas os explorados mais importantes (a economia dependia de seu trabalho), também eram, principalmente, a raça colonizada mais importante, já que os índios não formavam parte dessa sociedade colonial, por isso, os dominantes chamaram a si mesmos de “brancos” (QUIJANO, 2005, p.117).

Essa sistematização dos conceitos principais para Educação das Relações Étnico-Raciais é importante porque, conforme já observou Soares (2008, p. 28), por exemplo, o termo “raça” é comumente utilizado para “apaziguar” conflitos entre alunos(as) negros e brancos, no entanto, reprodução de senso comum, não abarcando a problemática que o envolve.

Em função dessa relação de dominação pelo viés racial construído historicamente, consideramos relevante o trato com as três principais identidades raciais para essa pesquisa: negra, indígena e branca.

No que tange à **identidade negra**, Gomes (2012) explica que, para a compreensão da construção da identidade negra no Brasil, é fundamental percebê-la na sua dimensão subjetiva, simbólica e, principalmente, no seu sentido político, como uma “tomada de consciência de um segmento étnico-racial excluído da participação na sociedade, para a qual contribuiu economicamente, com trabalho gratuito como escravo, e também culturalmente, em todos os tempos na história do Brasil” (MUNANGA, 1994, p. 187 apud GOMES, 2012, p. 43). Deste modo, neste trabalho, concebemos essa identidade é “atravessada por processos de negociação, de conflitos e diálogos” (SOARES, 2012, p. 55).

Munduruku (2012) destaca a questão política da **identidade indígena**, afirmando que “a ‘descoberta’ da identidade pan-indígena e o conseqüente emprego político do termo *índio* acontecem no exato momento em que os líderes indígenas se percebem – a si e aos demais – sujeitos de direitos”. Neste sentido, a partir do Movimento Indígena, foi possível fazer conhecidos os indígenas para os povos que negavam sua presença em território nacional, bem

como fortalecer sua identidade. Gersem Baniwa (2006), inclusive, sinaliza que a denominação “índio” foi realizada em função de um “erro náutico” de Cristovão Colombo em 1492, enviado pela Coroa Espanhola às Índias, quando chegou, por engano, ao continente americano e nomeou os que aqui se encontravam como “índios”. Baniwa esclarece que cada “índio” tem sua etnia, com denominação própria, como os Munduruku, os Guarani, os Baniwa, os Yanomamis e outras. Baniwa (2006) destaca que o termo “índios” tem sido carregado de sentidos pejorativos, na relação com o branco, resultado do processo histórico de discriminação e preconceito contra os povos indígenas. Atrelam-se à figura do indígena, preguiça, selvageria, ignorância e outros. Outros sentidos também são observados como nas figuras românticas de Jose de Alencar, no índio Peri, protetor de florestas, romantizado. É certo que esses sentidos estigmatizam as posições identitárias impostas aos indígenas, são reducionistas e discriminadoras, menosprezando as complexidades de suas identidades sociais e étnicas. Apesar do caráter pejorativo histórico, Baniwa (2006), quanto à manutenção dos usos dos termos índio e indígenas, ressalta que:

Com o surgimento do movimento indígena organizado a partir da década de 1970, os povos indígenas do Brasil chegaram à conclusão de que era importante manter, aceitar e promover a denominação genérica de índio ou indígena, como uma identidade que une, articula, visibiliza e fortalece todos os povos originários do atual território brasileiro e, principalmente, para demarcar a fronteira étnica e identitária entre eles, enquanto habitantes nativos e originários dessas terras, e aqueles com procedência de outros continentes, como os europeus, os africanos e os asiáticos (BANIWA, 2006, p. 30).

A partir disso, o sentido pejorativo de índio foi sendo alterado para outro positivo de identidade multiétnica de todos os povos nativos do continente. Baniwa (2006) entende que passou a uma marca identitária [que pode ser] capaz de unir povos historicamente distintos, mas que lutam conjuntamente por direitos e interesses comuns. Neste sentido, hoje todos os índios se trata de “parentes”.

Chamamos atenção para o aspecto da problematização do pertencimento étnico-racial do branco, que tem sido posta em questão recentemente, quando tratamos de relações étnico-raciais. Lopes (2014) afirma que pensar o branco como sujeito racializável marca uma das transições históricas dos estudos da relação étnico-raciais. Neste sentido, o foco deixa de ser o negro para ser também o branco. Tratar da **identidade branca**

é romper com o pacto narcísico de transpor-se invisível e universal. O desenvolvimento de um aporte teórico entre este recorte racial compreende o despertar contributivo à desconstrução da ideia de quem tem raça são os negros, na medida em que os brancos se beneficiam do seu status humano generalizado (LOPES, 2014, p. 50).

Ferreira (2014, p. 254), citando Laborne (2014), explica que a “branquitude” é um modo de comportamento social, mantido por uma situação estruturada de poder, em que a racialidade é considerada neutra, sem nome, porém amparada por benefícios sociais vivenciados. Daí a pesquisadora subscrever uma posição de que há urgência em se abordar a identidade racial branca nos currículos e, conseqüentemente, nos cursos de formação de professores, para um ensino antirracista, como tem ocorrido recentemente, como demonstrado no dossiê sobre branquitude da Revista da ABPN<sup>31</sup>, nº 13, volume 16.

Assim, a ideia de branquitude passa pelo fato de que, sendo branco, já se tem um lugar de privilégio racial, econômico e político. Ao pensar essa identidade racial também nas pesquisas e discussões étnico-raciais propomos inscrever brancos na compreensão histórica de que a branquitude é uma construção social e de como ela foi construída, desmistificando a ideia de um poder advindo de mérito individual, competências ou muito trabalho (LEONARDO, 2002 apud FERREIRA, 2014). Entendemos ser o racismo negativo para todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, no entanto, é ainda que mais cruel com aqueles que são suas vítimas diretas.

Lopes (2014, p. 57), citando Piza (2002, p. 72), ressalta que se trata da “intensa visibilidade da cor e de outros traços fenotípicos aliados a estereótipos sociais e morais para uns e a pretensa neutralidade racial para outros. Concordamos com a pesquisadora que as conseqüências da visibilidade para os negros são conhecidas, mas a neutralidade do branco é tida como “natural”, sendo considerado o modelo de aparência e de condição humana.

Daí a importância de se abordar a questão, o que implica também atentar para a questão do “mestiço” na construção do mito da democracia racial, onde a

---

<sup>31</sup> “A Revista da ABPN é um periódico de acesso livre e gratuito, publicado com periodicidade trimestral pela Associação Brasileira de Pesquisadores(as) Negros(as), em versão eletrônica, disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista>. Seu principal objetivo é dar visibilidade às discussões sobre relações raciais a partir da produção de pesquisadores(as) e intelectuais negros(as), bem como de outros(as) comprometidos(as) com a promoção da equidade racial e a produção de conhecimento sobre África e diásporas africanas, em escalas nacional e internacional. Tem como público-alvo pesquisadores(as) e comunidade acadêmica em geral, membros de organizações e instituições que trabalham com a questão racial, pessoas interessadas no debate sobre as relações raciais” – apresentação da revista, retirada do site da revista, disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/> acesso: 25/02/2019.

tríade branco-índio-negro se encontra e se dissolve em uma categoria comum fundante da nacionalidade. Daí o mito da democracia racial: fomos misturados na origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas sim um povo miscigenado, um povo mestiço (MUNANGA, 2008, p.112).

Para LOPES (2014), devemos observar o contínuo gradual de cores e entender que ao mestiço de pele clara são acessíveis os privilégios raciais de acordo com sua aproximação fenotípica ao grupo branco. Concordamos com LOPES (2014, p.55) que “negros, brancos, mestiços [e índios] têm sentidos políticos e lugares específicos no imaginário brasileiro”. Schucman (2012, p. 84) enfatiza que a “inferiorização das raças” é realizada conforme maior ou menor aproximação do branco quanto ao negro.

Entendemos não ser simples a questão da discussão da identidade branca (e mestiça), sendo alguns desafios do exame crítico da branquitude apresentados por Lopes (2014): primeiro devido à escala de cores de pele existente determinante das relações raciais; segundo, a branquitude como categoria histórica, relacional e socialmente construída é uma variante dependente de época e lugar, já que ser branco em determinado lugar geográfico/social não implica ser em outro. Em terceiro, a relação entre classe e raça pode assumir uma postura política, em que o branco da periferia se autoidentifica como negro (valendo-se de privilégios<sup>32</sup> de branco-negro da periferia não condicionados ao negro em quaisquer contextos). Pode ocorrer também de brancos se autodeclararem índios, negros ou pardos por questões de posição política e associação às lutas raciais. Um de nossos palestrantes da pesquisa, apesar de apresentar traços fenotípicos brancos, autodeclarou-se pertencente a um grupo indígena do Paraná<sup>33</sup>.

Neste contexto de identidades raciais, outros conceitos de **raça** podem ser mobilizados na pesquisa. Ao usarmos o termo, além de retomarmos à discussão de Quijano (2005), pensamos também no modo como alguns sociólogos e o Movimento Negro têm apresentado este termo, com nova interpretação, fundamentada em sua dimensão social e política. A justificativa para seu uso é o fato de a discriminação racial e o racismo presentes na sociedade brasileira ocorrerem devido tanto a questões culturais dos representantes de diversos grupos étnico-raciais, quanto aos aspectos físicos/fenotípicos dos que pertencem a esses grupos.

---

<sup>32</sup> Schucman (2012, pág. 25), em sua tese, discorre sobre dois principais privilégios da branquitude: os materiais e os simbólicos.

<sup>33</sup> Marcus foi um formador que ministrou uma palestra em uma das formações continuadas, porém não conseguimos gerar dados para a pesquisa, além de trechos de enunciados registrados no Diário de pesquisa decorrentes deste contato apenas.

Assim, as “raças”, neste estudo, entendidas como construções sociais, políticas e culturais produzidas nas relações sociais e de poder no processo histórico, não são vistas como categorias naturais, mas, nesta esteira de pensamento, raça é um conceito ressignificado, que tem o sentido político, social e identitário (SOARES, 2008). Assim, entendemos o conceito biológico de raças humanas, como manipulado em contextos de dominação como no nazismo, como uma construção social carregada de poder (GOMES, 2012). Nesse sentido, se aproxima do conceito de raça discutido por Quijano (2005).

A característica específica do racismo brasileiro é a ambiguidade, pois é normalmente velado, negado por boa parte da nossa sociedade, apesar de suas consequências serem claras em todos os cotidianos sociais, principalmente no escolar; um racismo fortemente destacado nas pesquisas, como as do IBGE, quando negros<sup>34</sup> e brancos apresentam dados tão desiguais em níveis de escolaridade, renda familiar e acesso à saúde, por exemplo. Além disto, embora a maior parte da população brasileira negue ser racista, contradiz-se ao afirmar que a maioria já presenciou situações de racismo (GOMES, 2012). Nesta sociedade, fazemos necessário o uso do termo “raça” para dar conta deste sentido carregado de aspectos de discriminação social e política e de suas dimensões de poder histórico-culturais.

Vale ressaltar que os estudiosos do assunto (MUNGANGA, 2005; GOMES, 2005, 2012; FERREIRA, 2008) concordam com a importância do uso de outros termos para falar do pertencimento racial do brasileiro, é o caso do termo “etnia”. Entretanto Munanga afirma que, em se tratando dos negros, essa substituição “raça” por “etnia”, na realidade, não contribui para pensar a questão no Brasil, isso porque é impossível classificar a o segmento negro por etnias, em função de os africanos terem sido trazidos para o Brasil e separados dos seus grupos étnicos, além de faltar documentação histórica que poderia reagrupar ou localizar as etnias (MUNANGA, 2005). Nesse sentido, para SOARES (2008), somente o termo etnia não é suficiente para a compressão dos efeitos do racismo na vida das pessoas negras.

Assim, nessa esteira de entendimento, usamos a expressão **étnico-racial** para denotar a multiplicidade de dimensões da história do povo negro e, ainda, para abarcar a categoria “etnia”, denominação que se refere aos diferentes grupos a que pertence cada indígena (BANIWA, 2006). Pertencer a uma “etnia” significa participar de “um grupo social cuja

---

<sup>34</sup> Negros, neste trabalho, inclui as categorias pretos e pardos do IBGE, conforme assinala o Movimento Negro.



identidade se define pela comunidade de língua, cultura, tradições, monumentos históricos e territórios” (BOBBIO, 1992, p. 449 apud GOMES, 2012, p. 50).

Conseqüentemente, conceitualizamos **racismo**, nesta pesquisa, como um comportamento, ação de aversão e até de ódio, dirigida a pessoas que possuem um pertencimento racial marcado por sinais, por exemplo: cor da pele, tipo de cabelo, formato do nariz etc. Porém, é também um conjunto de ideias e imagens referentes aos grupos humanos que creem na existência de raças superiores e inferiores (GOMES, 2012). Estudiosos afirmam que se trata de um comportamento social construído a partir da colonialidade e que se expressa de modos diferentes a depender de contextos e sociedades. O racismo pode ser individual ou institucional (estrutural).

Individual é a manifestação racista por meio de atos de discriminação cometidos por indivíduos contra outros, chegando a casos extremos de violência, agressões, destruições de bens e assassinatos. Já o institucional é observado em práticas sistêmicas de discriminação fomentadas pelo Estado ou com o seu apoio indireto. Alguns exemplos: isolamento de negros em determinados bairros, escolas e empregos; livros didáticos cujos personagens negros são estereotipados ou inexistentes (GOMES, 2012). Também pode ser denominado “estrutural”, esse racismo foi denunciado por Nascimento em 1978:

Os órgãos e as instituições do poder público no Brasil, governo: os legisladores, o sistema de justiça criminal, a polícia, os intelectuais, a imprensa, etc., lançam uma guerra contra os negros sem nenhuma piedade ou compaixão; uma guerra nunca de direta confrontação, mas sutil e indireta, perseguindo persistente e sem pressa dessas vítimas do destino, pervertendo negando a eles seus direitos civis, subvertendo seu direito à educação, negando-lhes assistência pública ou qualquer tipo de apoio oficial para custeio de educação ou subsistência (NASCIMENTO, 1978, p. 90).

Outra categoria que destacamos é a do **preconceito**. Conforme Gomes (2012, p. 54), refere-se a um “julgamento negativo e prévio dos membros de um grupo racial de pertença, de uma etnia ou de uma religião ou de pessoas que ocupam outro papel social significativo”. Esse julgamento não é aleatório, mas construído na interação social, nas relações sociais das quais fazemos parte. Assim, discursivamente, vamos negociando identidades de gênero, raça, grupo social, religioso etc., porém imersos em uma sociedade que preconiza interações baseadas em valores discriminatórios construídos social e historicamente. É lamentável, embora comum, que sejamos “contaminados” por essa maneira de vivenciar as identidades nossas e as dos outros. Portanto, na escola, as crianças já chegam com ideias preconcebidas sobre questões étnico-raciais, construídas nesta herança familiar/social e a diversidade racial,



para grande parte, é vista como lugar negativo, “ruim”, “feio”, “estranho” etc. (FERREIRA, 2008, p. 61). Munanga (1996) esclarece que “todas as culturas são preconceituosas”:

o preconceito é um dado universal; ele não é natural, é cultural, e todas as culturas são preconceituosas, incluindo a negra. Mas o problema do Brasil é que ninguém quer assumir abertamente esse preconceito, e quando ele se transforma em racismo enquanto ideologia que tem sua origem inventariada e conhecida, as coisas se complicam demais (...). Estamos num país onde certas coisas graves e importantes se praticam sem discurso, em silêncio, para não chamar atenção e não desencadear um processo de conscientização, ao contrário do que aconteceu nos países de racismo explícito. (MUNANGA, 1996, p. 213)

Em sua discussão, sobre o tema, SOARES (2008) afirma que há o preconceito de marca, o qual se baseia na aparência do indivíduo, por exemplo no tratamento como negro a pessoas com traços negróides expressivos. Como também há o preconceito de origem, comum nos Estados Unidos, relacionado aos descendentes de uma família negra que, a menos de três gerações, independente dos traços físicos, é negro, ocorrendo um preconceito de sangue (NOGUEIRA, 1954, apud SOARES, 2008, p.94).

E se esse discurso não for “tratado”, discutido, re-pensado, questionado durante o período da infância e desenvolvimento, vai sendo mais solidificado no interior/exterior do indivíduo que, se não confrontado com contradiscursos, manterá essa visão preconceituosa e, conseqüentemente, fortalecerá muitas atitudes de preconceito. Por fim, a discriminação racial pode ser entendida como a prática do racismo e a efetiva atitude de preconceito, discriminar é adotar práticas de racismo e de preconceito (ibidem, p.55).

#### 5.4 JUSTIFICANDO O ÓBVIO – POR QUE EDUCAR PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

Iniciamos este ponto esclarecendo: sendo a escola contemporânea um cenário plurirracial, pluriétnico e pluricultural<sup>35</sup>, a diversidade é um aspecto social central dos indivíduos que ali se encontram para vivenciar práticas sociais de ensino e aprendizagem;

---

<sup>35</sup> Embora tenhamos consciência das diferenças de gênero, sexualidade, religião, classe social entre outras e também consciência de que essa diversidade está intimamente relacionada com raça, etnia e cultura, não as trazemos para o texto porque procuramos, neste momento, focalizar a formação para as relações étnico-raciais. Salientamos nossa compreensão de que todas essas identidades sociais são indissociáveis, mas destacamos agora as identidades raciais, étnicas e culturais.

assim, apesar de dividirmos o capítulo em formação mais geral e formação para as relações étnico-raciais, parece-nos coerente (e até óbvio) afirmar que essa formação não deveria ser alheia à acadêmica, pois o trato com a diversidade é um dos saberes essenciais do saber docente, haja vista que trabalha com seres humanos. Lidar constantemente com identidades híbridas, tensões de valores sociais raciais, questionamentos históricos sociais dos educandos sobre questões étnico-raciais são situações frequentes de todo docente. Posicionar-se quanto às relações étnico-raciais prevê ética profissional e conhecimento atualizado do assunto (TARDIF, 2014; FERREIRA, 2012). Mesmo tendo essa realidade, aparentemente clara, entretanto, o que ainda se observa é a rara discussão sobre as relações étnico-raciais na formação acadêmica deste professor (poucos são os relatos de formação na graduação desses docentes). Essa situação exige então uma formação continuada que não só complementa (parece-nos ideal), mas que, na maioria das vezes, apresenta, pela primeira vez, ao docente essa temática. Neste item, ressaltamos a importância dessa formação específica, seja nas universidades, seja nas escolas e instituições responsáveis pela formação da carreira docente.

A diversidade como condição da natureza humana precede à abordagem pedagógica, ou seja, é impossível pensar a escola, cuja função seja democrática, sem diversidade e, especialmente, diversidade étnico-racial e cultural. Vamos além e questionamos o modo como essa diversidade vem sendo tratada nesse contexto: como riquezas de culturas e perspectivas ou é simplesmente ignorada? Contribui para as visões equivocadas da sociedade e fortalece os preconceitos construídos por valores sociais que hierarquizam entre grupos determinadas raças e etnias ou questiona e desconstrói as discriminações entre grupos? Ao refletirmos sobre essas questões, observamos que a escola, durante muito tempo, tem tratado a diversidade étnico-racial de modo a favorecer a manutenção das desigualdades raciais, por ser indiferente às questões étnico-raciais ou por interferir de modo prejudicial, com discursos marcados por preconceito, o que reforça a escola como instituição participante da construção do racismo estrutural.

Entretanto, cabe a ressalva que a escola, apesar de reproduzir muitas das desigualdades que permeiam nossa sociedade, é dialeticamente um espaço preñado de capacidades de transformação da realidade da sociedade na qual está inserida, pois “a educação escolar ainda é um instrumento capaz de fortalecer suas lutas para conquista de direitos através de uma formação crítica” (SOARES, 2012, p. 79)

Estudar, pesquisar, discutir, planejar e construir práticas pedagógicas antirracistas se apresenta como uma maneira de combate a este racismo, pois favorece uma consciência sobre aspectos sociais e históricos envolvidos na formação dos povos e raças e na construção do racismo (ORLANDO; FERREIRA, 2014). Isso favoreceria tanto docentes como discentes, que poderiam aprender a se colocar no lugar do outro e a desfazer mitos, como o da democracia racial. Munanga (2005, p. 15), na apresentação da obra “Superando o racismo na escola”, relembra-nos um fato:

Alguns dentre nós não receberam na sua educação e formação de cidadãos, de professores e educadores o necessário preparo para lidar com o desafio que a problemática da convivência com a diversidade e as manifestações de discriminação dela resultadas colocam quotidianamente na nossa vida profissional (MUNANGA, 2005, p. 15).

Não é preciso dizer que essa lacuna deixada na nossa formação compromete a formação do cidadão e alimenta o mito da democracia racial. Nosso contexto de formação é, sobretudo, eurocêntrico, e reproduzimos consciente ou inconscientemente muitos dos preconceitos que estão presentes na sociedade. Tantas vezes, os estereótipos são visíveis até mesmo nos materiais que usamos em sala, como os livros didáticos e, por falta de formação, não questionamos o que está posto. Alguns de nós, inclusive, assumimos posturas de discriminação, frutos dos preconceitos que carregamos. Assim, o espaço escolar, que poderia ser um lugar de relevância para desconstrução dos discursos de discriminação, acaba mantendo essa realidade sofrível que se reflete, sem dúvida, em todos os indivíduos desse contexto, em forma de problemas variados: isolamento de alunos(as) cujas raças são menosprezadas, construção e manutenção de estereótipos de identidades raciais, reforço dos privilégios da raça valorizada, violência verbal e física, bullying racial etc., questões que poderiam ser mediadas se o docente tivesse formação para trabalhar com as questões étnico-raciais.

Há algo, entretanto, que precisa ser reforçado: pensar as relações étnico-raciais, no que tange aos povos de nossa nação, em especial, negros e indígenas, não é um exercício de valorização apenas para esses grupos sociais; é, bem certo, um exercício de cidadania e formação para a diversidade no intuito de atentar para a riqueza do humano (MUNANGA, 2005; GOMES, 2005). Além disso, significa atentar para as discussões de identidades que se fazem, se pensam, se constroem pelo olhar do outro, nas relações, ora, pensar questões étnico-raciais é pensar nos “outros” que me constroem enquanto “eu” (HALL, 2005). Essa constituição não se dá unicamente na alteridade que toma como diferente o outro negro ou

indígena e que, portanto, reforça a lugar de privilégio e padrão do branco. O branco também é outro. Como tal, seu lugar também precisa ser pensado. Daí a educação para as relações étnico-raciais contribuir para todos os grupos, para se pensarem nas diferentes relações de alteridades que lhe são constituintes, com as diferentes relações de poder também constituintes. Consequentemente, a formação para as relações étnico-raciais é uma necessidade para o docente, se olharmos para a escola atual – principalmente a pública - em sua função de espaço de formação social, ética, crítica e democrática.

Unimo-nos a Munanga (2005) na afirmação de que a escola pode ser um contexto de reversão dos discursos racistas e formação para um verdadeiro cidadão consciente da diversidade racial inerente às identidades sociais. Oferecer uma formação específica capaz de “questionar e desconstruir os mitos da superioridade e inferioridade entre grupos humanos introjetados pela cultura racista” (MUNANGA, 2005, p. 17) é uma tarefa fundamental para alunos(as) e, antes disso, para nós, professores (as). Desse modo, a formação para as relações étnico-raciais começa em nossa própria autopercepção quanto ao modo como concebemos e percebemos pertencimentos e relações raciais; tomar consciência de que o racismo como construção discursiva permeia nossas visões de mundo desde nosso nascimento e, como povo brasileiro fruto do mito da democracia racial, o racismo está presente em nossa sociedade e, portanto, faz parte de nossa constituição. Trata-se de uma primeira atitude corajosa que devemos ter, conforme Munanga (2005), ou ainda, romper com a nossa hipocrisia (GOMES, 2005). E agir na direção de confrontar esse racismo.

Neste aspecto, assim, uma consciência da necessidade de um combate ao racismo, que não é pautado somente na lógica ou racionalidade do pensamento científico/biológico de que não existem “raças superiores”. Significa uma percepção mais profunda de que o preconceito está nas “entranhas” de nossa construção de identidades, pertence aos discursos de crenças e valores que nos constituem e habitam nossos lugares de afetividade. Essa visão favorece um combate mais efetivo do racismo e do preconceito nas relações humanas. Em se tratando de formação docente, isso se reproduz em posturas que vão além das disciplinas curriculares e se aproxima do “objeto humano” de trabalho, composto de emoções, perspectivas, crenças, espiritualidades que lhe são pontos de contato com a realidade (imaginários coletivos que precisam ser acessados). Concordamos que esses pontos de contato podem ser melhores lugares de conexão para uma construção para a diversidade das relações étnico-raciais do docente com seus alunos(as) que apenas a lógica científica ou bases legais (MUNANGA, 2005).

Para que essas mudanças quanto às construções das relações raciais aconteçam, é necessário um planejamento de práticas pedagógicas e de formação, estimulando a reflexão sobre os aspectos sociais e históricos envolvidos na formação dos grupos sociais (ORLANDO; FERREIRA, 2014). Inclusive, este planejamento está relacionado à formação dos educadores, conforme as Leis Federais n.º 10639/2003 e 11.645/2008. Essas leis preveem, conseqüentemente, que as escolas e os educadores sejam qualificados para o ensino e para uma reeducação das relações entre diferentes grupos étnico-raciais. Nesse sentido, esta pesquisa de análise dos discursos étnico-raciais nos contextos educacionais (escola e universidade), tendo como interlocutores principalmente os professores formados, buscou promover um modo de (re) pensar a educação para essas relações. Em se tratando de professores (os quais, geralmente, são formadores de opinião), significa evitar a propagação de discursos de preconceitos, bem como aproveitar para propor discussões antirracistas geradas nas interações cotidianas, além da possibilidade de fortalecer agentes de empoderamento e valorização da diversidade étnico-racial.

Essa educação passa por discursos de reconhecimento e valorização das diferenças e não do anulamento delas; nesse sentido, concordamos com Orlando e Ferreira (2014):

[analisando a fala de um dos participantes da pesquisa] (...) as diferenças não devem ser relegadas a um segundo plano, vendo-as como algo errado e divulgando-se que todos são iguais, tendo em vista que a sociedade é pluriétnica, pluricultural, na qual nenhum indivíduo é igual a outro, cujas diferenças são essenciais para a identificação cultural de um grupo e para a manutenção dos seus costumes. Em virtude disso, a aparência, como afirma a acadêmica, não pode ser desconsiderada, porque o que tem valor é a essência do ser humano, pois, assim, se está confirmando que os traços fenotípicos de um indivíduo lhe conferem maior ou menor valor, status e superioridade (ORLANDO; FERREIRA, 2014, p. 212).

Consideramos, como as autoras, que uma formação acadêmica e continuada que trate dessas questões é imprescindível para a construção de uma sociedade mais justa. A escola pode contribuir decisivamente para isso, desde que haja formação para tanto. Nessa formação, um aspecto fundamental implica conhecer o processo histórico do racismo na sociedade brasileira.

Este percurso pode ser encontrado, dentre tantos outros autores, por exemplo, na obra de Abdias Nascimento (1978), em que ele denuncia o papel do processo de mestiçagem na efetivação de um genocídio racial imposto pela ideologia eurocêntrica, a qual orientou, durante longo tempo, as elites políticas e intelectuais brasileiras. Nesse sentido, questionou fortemente o mito da democracia racial construído e mantido no Brasil e buscou reconfigurar

o debate sobre o negro no contexto latino-americano. Na discussão da época, Nascimento (1978) propôs medidas que minimizassem a situação drástica de exclusão e discriminação social em que vivia o negro nos anos oitenta. Propôs desde medidas de promoção à pesquisa das questões raciais entre brancos e negros até o estudo da História da cultura da África e dos africanos em todos os níveis de educação, dentre outras. Essas propostas de Nascimento (1978) visavam construir um novo quadro sociocultural em que se põe em xeque a “democracia racial”.

Nascimento (1978) faz, ainda, uma importante retrospectiva histórica dos tempos da escravização inicial no Brasil, concomitante à invasão do país em que, por força de sistemas legais e militares, os povos africanos eram saqueados em todos os sentidos: bens materiais, culturais, religiões e linguagens; isto à custa de uma suposta “civilização” imposta pelo branco europeu. Sobre a escravização, o autor denuncia: “Aqui temos reunidos a agressão, o desrespeito histórico e humano, como um evento normal, já que se pratica tudo isso com frequência e extensamente” (NASCIMENTO, 1978, p. 50).

A denúncia emocionada e crítica de Nascimento (1978) explicita quão trágico e, ao mesmo tempo, naturalizado, foi o processo de escravização no Brasil, sendo alicerce para a construção do mito da democracia racial. Dentre as justificativas citadas para esse mito, está a “fama” conquistada de que o processo de escravização era benevolente, isso aconteceu, segundo o autor, por meio de discursos de “mentira e dissimulação”. São exemplos disso, estratégias colonialistas, como as leis do “indigenato”, as quais propunham a assimilação das populações africanas à cultura e identidade portuguesas, tratando de “legalizar” generosamente, escondendo o saque e a repressão dos povos africanos, bem como a negação de suas culturas. Essa “bondade do colonizador” se expressa também nos discursos oficiais da época (discursos oficiais do documento do Ministério da Educação e da Cultura, por exemplo), os quais mascaravam a ideologia colonizadora ao afirmar que o sistema escravocrata brasileiro tinha sido importado da África, pois os próprios africanos os praticavam, sendo praticado como sistema político, naturalmente, no contexto brasileiro. Esses discursos construíram, propositalmente, uma imagem de uma África selvagem e obscura, como já observamos nas discussões trazidas por Quijano.

A esse discurso, soma-se a reiterante mensagem de que a escravização praticada na América Latina católica teria sido mais generosa, bondosa e humana no trato dos escravizados, em contraponto, às colônias inglesas. Ruiz del Vizo, uma das propagadoras

deste discurso, afirma que essa escravização não era tão dura, em função da intervenção da Igreja Católica. Porém, Nascimento (1978) denunciou, em sua obra, o caráter omissivo, tantas vezes, da Igreja frente à crueldade da escravização, bem como era incentivadora de uma submissão alienada do escravizado ao seu “senhor”, além de uma constante marca de preconceito não tão implícita nos discursos religiosos documentados na época (VIEIRA, 1662, apud NASCIMENTO, 1978):

Um etíope, se se lava nas águas do Zaire, fica limpo, mas não fica branco, porém na água do Batismo sim, uma coisa e outra: Asperges me hyssopo, et mundabor (51): ei-lo aí limpo. – Lavabis me, et super nivem dealbabor (52): ei-lo aí branco (p. 53).

Não somente denuncia essa ideia de “bondade” da Igreja para com os escravizados que vieram forçadamente para o Brasil, mas também Nascimento (1978) denuncia a construção de um discurso de interculturalidade em pleno regime escravocrata, ou seja, haveria interculturalidade na “pátria mãe-gentil”. Discurso fundado na ideia de que havia apoio à formação e às fraternidades religiosas e às nações étnicas. Pelo contrário, para Nascimento (1978), porém, os incentivos aos ajuntamentos culturais das nações étnicas dizem respeito à manutenção do ódio entre os próprios escravizados que, ao celebrarem suas inimizades étnicas, favoreciam a desunião, tão necessária à manutenção do *status quo* do sistema escravocrata. Funcionários da Corte destacavam que os indivíduos comuns viam os batuques dominicais dos negros como desrespeito ao dia de descanso; o governo, entretanto, fazia uso disso como arma de conservação das diferenças entre as nações e, conseqüente, inibição de uma rebelião, caso os escravizados resolvessem se unir (NASCIMENTO, 1978).

Outra instituição que contribuía para a ideia de um sistema escravocrata menos duro era a criação das fraternidades religiosas mantidas pelo cristianismo, irmandades negras eram criadas a cada construção de uma Igreja. Apesar de parecer uma forma de pertencimento da Igreja para a população negra, era, para alguns historiadores, uma maneira de discriminar socialmente o negro escravizado, separando-o do convívio da irmandade branca. Para Nascimento (1978), esse argumento era equivocado e tentava negar o racismo na sociedade escravagista, haja vista, a discriminação social ser estabelecida por meio da raça.

Em sua argumentação, Nascimento (1978) elenca mais uma tese que embasa o mito da democracia racial brasileira: as relações amigáveis entre senhores e escravizados; essas teriam sido a causa da sobrevivência dos traços da cultura africana na brasileira. Dentre os defensores desta tese estão Gilberto Freyre (na década de 30) e Pierre Verger (década de 70), que descrevem em seus escritos as cenas de celebrações negras com a presença de brancos



senhores entusiasmados com as danças e músicas, uma aparente confraternização para além das raças. Relatam também a “singela” relação entre amas negras e as senhoras brancas e seus filhos, em uma harmoniosa heterogeneidade racial brasileira. Estes relatos de cunho sentimental “piegas e de barato apelo emocional”, são “resultados diretos dos mecanismos de controle exercidos pelos senhores sobre seus escravizados”, segundo Nascimento (1978, p. 57), e fortalecem o desejo de confirmar uma sociedade brasileira mista e que aceita, de modo indiscriminado, toda contribuição africana apresentada. As permissões para festas, por exemplo, dizem muito mais respeito à preservação da vida dos escravizados, em detrimento do crescimento alarmante de mortes por conta da crueldade submetida no trabalho escravo, que o suposto desejo de confraternização entre brancos e negros.

A questão da extensão da América Latina é outro fator considerado positivo para denotar uma aparente situação favorável da escravização no Brasil, uma vez que haveria poucos escravizados por senhores distribuídos ao longo das terras brasileiras, por isso haveria um tratamento “mais suave” para aqueles sujeitos. Entretanto, Nascimento (1978) denunciou que a situação seria contrária a isso, pois em função do comércio de escravizados ser facilitado dada a aproximação das costas brasileiras e africanas, as plantações brasileiras demonstraram uma maior população de escravizados do que na América Inglesa. Essa situação favorecia uma não preocupação dos senhores com os escravizados enfermos que precisavam de tratamento, acarretando mortalidades em número alto, dada à “facilidade” de compra de outros sujeitos escravizados.

Longe de ser uma atitude pacífica e submissa, em que o negro aceitava a condição de escravizado (discurso comum ainda hoje), muitas eram as formas de resistência a esta crueldade do sistema escravagista e a demonstração da força dos povos negros. Nascimento (1978) considera mesmo o banzo – uma reação de apatia física e psicológica que denunciava a saudade de sua pátria, bem como a inconformidade ante aos maus tratos dos seus senhores – e o surgimento de muitos quilombos, culminando com a República dos Palmares, como exemplos que ratificam o caráter de luta dos negros africanos em terras brasileiras.

Este percurso feito pelo sociólogo Nascimento (1978) denuncia a construção dos argumentos que embasam o mito da democracia racial até agora. Aliás, é forçoso afirmar que muitos dos(as) estudantes brasileiros sequer têm noção de que o sistema escravagista foi uma realidade cruel e marcante na vida dos negros brasileiros, trazendo consequências até os dias de hoje. Menos ainda têm noção das lutas de resistência a esse sistema. Frequentemente os



livros de história minimizam a resistência até como forma de propagar um discurso de submissão à dominação. Daí a importância da educação para as relações étnico-raciais, a fim de que tenhamos acesso aos estudos realizados por intelectuais como Nascimento e possamos ter acesso a outras narrativas que foram e têm sido historicamente silenciadas.

Outra minoria étnico-racial que sofreu violências neste passado colonial e sofre ainda na atualidade são os indígenas. Munduruku (2012, p. 65) enfatiza que “não é de hoje que os indígenas são considerados um peso para a sociedade brasileira”. De acordo com Baniwa (2006), foram 506 anos desde a dominação exercida pela colônia portuguesa em que os indígenas sobreviveram a uma história de luta para vencer epidemias, guerras, escravização, aldeamentos e esforços de integração à “população nacional”. Muitos deram sua vida nesta luta. De lá para cá, avanços ocorreram, a começar pelos dados que indicam a resistência do povo indígena, como o crescimento demográfico, confrontando a profecia de desaparecimento do índio: “o crescimento demográfico que está em torno de 4% ao ano contra 1,6% da população brasileira, o que possibilitou um aumento de 250.000 índios no início da década de 1970 para 700.000 em 2001” (BANIWA, 2006, p. 20).

Em prefácio à obra de Luciano Baniwa (2006), o secretário de educação continuada em 2006, Ricardo Henriques (Secad/MEC), reforça que as diferenças étnico-raciais foram sempre ignoradas em contexto brasileiro:

as diferenças culturais dos povos indígenas, dos afrodescendentes e de outros povos portadores de identidades específicas foram sistematicamente negadas, compreendidas pelo crivo da inferioridade e, desse modo, fadadas à assimilação pela matriz dominante (HENRIQUES, apud BANIWA, 2006, p. 10).

Ressaltamos, inclusive, que não é raro desconsiderar o indígena em contextos de educação para relações étnico-raciais. Uma hipótese é que isso ocorra pelo apagamento das identidades indígenas, como se pode observar no discurso de alguns dos participantes desta pesquisa, discursos estes comuns entre alunos(as) e professores: “índio é o que está lá na tribo; não tem índio na cidade, por que a gente vai precisar discutir relação étnico-racial pensando nestes indígenas se eles nem estão aqui?”. Essa postura faz com que, como agentes educacionais, deixemos de tratar dos indígenas (sejam aldeados ou os da cidade, que estão ali na sala de aula ou em outros contextos sociais com os quais interagimos). Assim, confortamos em nossas tão estereotipadas – e infelizmente sempre tão propagadas – visões sobre os indígenas. Por vezes, visões mantidas por discursos históricos (cujo narrador não é o

indígena): as imagens do futuro da nação do índio canibal e assassino emerge o protótipo do brasileiro mestiço.

Neste contexto de discussões étnico-raciais, no que tange ao indígena, nossa pesquisa procurou contribuir buscando pensar caminhos que dialogassem com algumas questões cruciais propostas na obra de Luciano Baniwa (2006), as quais valem ser reforçadas:

- De que modo reverteremos a histórica de subordinação da diversidade cultural ao projeto de homogeneização que imperou – ou impera – nas políticas públicas, o qual teve na escola o espaço para consolidação e disseminação de explicações encobridoras da complexidade de que se constitui nossa sociedade?
- Como convencer os atores sociais de que a invisibilidade dessa diversidade é geradora de desigualdades sociais?
- Como promover cidadanias afirmadoras de suas identidades, compatíveis com a atual construção da cidadania brasileira, em um mundo tensionado entre pluralidade e universalidade, entre o local e o global?
- Como transformar a pluralidade social presente no microespaço da sala de aula em estímulo para rearranjos pedagógicos, curriculares e organizacionais que compreendam a tensão gerada na sua positividade, a fim de ampliar e tornar mais complexo o diálogo entre realidades, perspectivas, concepções e projetos originados da produção da diversidade sociocultural?
- Como superar a invisibilidade institucionalizada das diferenças culturais que valida avaliações sobre desempenho escolar de crianças, jovens e adultos sem considerar as suas realidades e pertencimentos sociais? (BANIWA, 2006, p. 10).

Procuramos contribuir para essa discussão, em princípio, com a análise das negociações estabelecidas nos discursos étnico-raciais que constituem o contexto escolar de formação continuada sobre os indígenas, considerando que esses estudos reverberam para des-construção de discursos de discriminação e estereótipos e reelaboração de propostas de discursos focados nas identidades indígenas contemporâneas, sem abandonar o respeito às suas tradições. Especialmente ao se notar que dos 240 povos indígenas brasileiros (de acordo com censo de 2010) 36% residem no meio urbano, é importante também observar e compreender uma certa inquietação social quanto à essa “aceitação” do índio “na cidade”. Frequentemente o indígena citadino é visto pelos não-índios como se tivesse abandonado suas identidades étnicas, uma vez que não correspondem aos estereótipos indígenas, figuras historicamente delineadas para todos nós (MAHER, 2016):

A representação que no mais das vezes se tem é que as mudanças observadas nas culturas indígenas que iriam para além de suas supostas “fundações” ou “raízes” históricas implicam em “perda de identidade cultural” (MAHER, 2007). Embora não tenhamos dificuldade alguma em aceitar que outras identidades culturais sejam instáveis, dinâmicas e, por isso mesmo, sujeitas a constantes modificações, no que tange aos povos indígenas a tendência é colocá-los como reféns do que seriam seus costumes ancestrais (p. 60).

É muito comum que a imagem dos indígenas seja estereotipada e fixada. Boa parte disto pode ser efeito inclusive de como boa parte da educação tem focalizado os indígenas ao longo dos anos. Em geral, os livros de história limitam-se a falar sobre os indígenas no início do processo colonial. Depois dessa fase inicial do colonialismo, os indígenas são invisibilizados. Com exceção do Dia do Índio, quando a celebração remete ao índio seminu e com penas na cabeça, a imagem do indígena praticamente desaparece. Esse tratamento escolar pode contribuir para fixação do estereótipo do indígena.

Embora tenham passado por mudanças nas suas culturas, alguns elementos de ligação com o passado são mantidos. Para Baniwa (2006, p. 19), por exemplo, o respeito e a vivência dos ancestrais iluminam “o futuro a partir das riquezas, dos valores, dos conhecimentos e das experiências do passado e do presente, para garantir uma vida melhor e mais abundante para todos os povos”. O líder indígena nos apresenta o modo indígena de perceber o “progresso” e a abundância de vida, o que passa por uma perspectiva que foge, muitas vezes, do modo colonial (e capitalista) de organização de suas sociedades: “formas diferenciadas de organizar trabalhos, de dividir bens, de educar filhos, de contar histórias de vida, de praticar rituais e de tomar decisões sobre a vida coletiva” (ibidem, p. 19).

Para o autor, as diferentes identidades indígenas devem ser focalizadas, primeiro porque representam uma parcela significativa da população brasileira e, segundo, porque sua diversidade cultural e de conhecimentos contribuiu decisivamente para a construção do Brasil. Assim, desde a década de oitenta, os índios brasileiros têm desenvolvido estratégias de reconstrução de autoestima e legitimação de seus conhecimentos e direitos. Com a Constituição de 1988, os índios, “de transitórios e incapazes, passaram a protagonistas, sujeitos coletivos e sujeitos de direitos e de cidadania brasileira e planetária” (BANIWA, 2006, p. 19)

Em perspectiva semelhante, Gomes (2005, p. 143) trata das estratégias de atuação, como formação, para combate ao preconceito na sala de aula. Enfatizamos, como a autora, a educação como um processo amplo e complexo de construção de saberes culturais e sociais, por isso, o papel da escola, principalmente pública, jamais pode ser pensado “descolado” das

questões étnico-raciais, uma vez que elas fazem parte das relações sociais (GOMES, 2005). Assim, reiteramos, a partir de Tardif (2014), a pluralidade de saberes docentes que é construída ao longo da formação docente e a relacionamos aqui a perspectiva de Gomes (2005), que considera que é preciso compreender o cotidiano escolar para além das disciplinas, vislumbrando as dimensões humanas (inerentes à relações de ensino e aprendizagem), como a ética, as diferentes identidades, a diversidade, as relações raciais dentre outras; ou seja, os saberes necessários à formação docente e discente são plurais, uma vez que as sociedades e as relações humanas são ricas, plurais e complexas.

Uma das estratégias citadas para uma formação docente eficaz é o conhecimento dos elementos que compõem as relações étnico-raciais. Muitos docentes não sabem discernir o racismo brasileiro, não conhecem as realidades étnico-raciais do país e seus desdobramentos. Dessa forma, essa falta de conhecimento produz um reforço do mito da democracia racial.

Outro aspecto levantado por Gomes (2005) é a valorização dos alunos(as) cujas identidades raciais e étnicas são desvalorizadas socialmente, um reconhecimento dos potenciais, por vezes menosprezados, e das riquezas culturais desses grupos sociais, o que pode auxiliar na promoção de mudança de concepção étnico-racial, tanto dos próprios grupos que sofrem discriminação, como dos colegas que olham de outra perspectiva, a qual lhes foi negada durante tanto tempo. Novas práticas de enfrentamento do racismo são necessárias, a fim de lidarmos de modo sério e constante com a questão para que ela seja uma questão não apenas para datas comemorativas (dia do índio, dia da consciência negra etc.), mas passe a ser frequente como é, de fato, nas práticas cotidianas escolares. O professor, formado para tanto, sabe(rá) aproveitar as situações que surpreendem no dia- a- dia escolar e interferir para um diálogo franco sobre as relações étnico-raciais (GOMES, 2005). As novas práticas incluem uma parceria das escolas com movimentos sociais, ONGs, movimentos negros e indígenas que proponham projetos pedagógicos, assessorando a escola, como também interagindo com outras realidades que favorecem uma perspectiva mais ampla do problema e um trabalho mais rico neste aspecto.

Fato é que essa postura passa pela necessidade de o docente e a escola conhecerem mais de perto os projetos de enfrentamento do racismo e solicitarem materiais que possam auxiliar a escola a conhecer as temáticas (culturas negras e indígenas, bem como os privilégios brancos) e a pensar projetos para serem vivenciados no ambiente escolar (ibidem, p. 151). Precisamente, um interesse de conhecer e mapear quais são as instâncias próximas da

escola, na cidade, no bairro e uma divulgação desses projetos e dessas propostas pode ser uma alternativa para um trabalho mais sério quanto a essas questões. Outro modo de agir nesse sentido é interagir com outras escolas, no intuito de saber o que têm feito para trabalhar com essas relações. Essa troca de experiências favorece o enriquecimento das diversidades promovendo diálogos necessários à formação e ao compromisso com a cidadania e democracia (GOMES, 2005). Um exemplo é o caso dos projetos das Equipes Multidisciplinares, que poderiam ser compartilhados entre os grupos escolares de instituições diferentes, pois, normalmente, não há trocas nestas formações, e cada escola vivencia seus projetos no ano e apresenta relatórios para o Núcleo. Isso pode ser feito de modo mais dialógico, as instituições podem trocar experiências entre docentes e discentes da mesma cidade, a fim de se reconhecerem em outras realidades escolares e amplificarem seus modos de prevenção e combate ao preconceito étnico-racial.

Uma alternativa proposta por Gomes (2005) é o relacionamento mais próximo dos centros de formação e universidades com as instituições escolares, para pensar essa temática, a fim de que, desde a formação acadêmica até no exercício de sua profissão, o docente seja chamado a discutir e se atualizar constantemente. Essa proposta dialoga com um problema já observado por Tardif (2014) e Gimenez (2005) no que tange à distância entre os docentes das universidades e os docentes das instituições escolares. Para que essa distância diminua e essas formações sejam possíveis, é necessário “flexibilizar” os tempos escolares – isto está posto na LDB – a fim de construir formações mais híbridas, em que comunidade escolar, formadores universitários e docentes de profissão dialoguem de modo mais aberto e eficiente.

Desse modo, tratando dos estudos das africanidades brasileiras, Gonçalves e Silva (2005) afirmam que a finalidade desses estudos corresponde ao direito dos descendentes de africanos, mas também de todos os brasileiros, de se valorizar e ter a sua “dignidade”, lembrando que isto significa: poder ser distinto e se expressar cada um de acordo com os valores de seu grupo étnico-racial, do grupo que tem como referência, tendo garantidos seus direitos civis, sociais, políticos. No que tange aos indígenas, significa aprofundar o conhecimento sobre os modos de vida dos diferentes grupos étnicos, suas perspectivas culturais, reformulando o olhar da sociedade, normalmente pejorativo, para uma compreensão dessas realidades culturais diferentes das do não-índio, desfazendo-se os inúmeros preconceitos que permeiam a figura do indígena, em função do desconhecimento e/ou não aceitação de suas visões de mundo. Isso inclui uma formação que pense os povos indígenas como sujeitos políticos e coletivos, com direitos garantidos.

Escolhemos as incisivas palavras de Petronilha Gonçalves e Silva (2007) para fechar a seção e melhor resumir a importância dessa formação antirracista:

A educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em outras palavras, persegue o objetivo precípua de desencadear aprendizagens e ensinamentos em que se efetive participação no espaço público. Isto é, em que se formem homens e mulheres comprometidos com e na discussão de questões de interesse geral, sendo capazes de reconhecer e valorizar visões de mundo, experiências históricas, contribuições dos diferentes povos que têm formado a nação, bem como de negociar prioridades, coordenando diferentes interesses, propósitos, desejos, além de propor políticas que contemplem efetivamente a todos (GONÇALVES e SILVA, 2007, p.490).

#### 5.4.1 Bases legais para o ensino das relações étnico-raciais

A partir do documento “A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos”, organizado por Luciana Jaccoud, do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, podemos apresentar alguns desafios concernentes às políticas públicas para igualdade racial, como também avanços alcançados. Segundo Jaccoud (2009), a temática das desigualdades e discriminação raciais ganhou destaque no país, o que favoreceu atender às demandas de combate ao preconceito racial com o crescimento de instrumentos repressivos e a adoção de ações de cunho valorizativo, compensatório e afirmativo, e apontou para a construção de uma política de promoção da igualdade racial.

Por isso, a promoção da igualdade racial tornou-se objeto da intervenção governamental, com a crescente emergência de iniciativas, programas e ações nos diversos campos das políticas públicas, com a criação de um quadro institucional específico voltado à promoção da igualdade racial. Assim, em 2003, foi criada a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), com status de ministério, cujo objetivo era formular e coordenar políticas e articular ações do governo federal de combate à discriminação e à desigualdade racial. Foram criados, ainda, o Conselho Nacional de Promoção da Igualdade Racial (CNPIR) e o Fórum Intergovernamental de Promoção da Igualdade Racial (Fipir). Além de serem realizadas as Conferências Nacionais de Promoção da Igualdade Racial, tendo ocorrido a primeira em 2005 e a segunda em junho de 2009. Apesar disso, Jaccoud (2009)

considera que ainda estamos no processo, apesar de dez anos, ainda temos desafios pela frente, principalmente no que tange à manutenção dessas conquistas, uma vez que o atual governo é explicitamente contra as políticas de afirmação étnico-raciais. Um deles diz respeito ao mito da democracia racial que paira no país, minimizando o problema racial brasileiro. Outra questão é a relação que fazem entre os fenômenos da pobreza e da desigualdade racial, a qual tem sido usada como justificativa para priorizar a questão social em detrimento da racial; isso não é coerente, porque, a despeito de serem fatores relacionados, são distintos e são questionados quando se observa quais identidades raciais têm maior escolaridade e ocupam posições de prestígio social, sem dúvida, os negros não são os privilegiados (JACCOUD, 2009, p. 13).

Outra dificuldade está no processo de implementação da política de promoção da igualdade racial. Dentre elas, a descontinuidade, a limitada cobertura e a ainda insuficiente coordenação das políticas raciais. Soma-se a isso, a discriminação direta, a discriminação indireta (racismo institucional) e o preconceito racial; é preciso confrontar o próprio racismo como formulação que sustenta a ideia de uma hierarquia entre grupos raciais.

Os avanços não podem ser ignorados, como por exemplo, a diminuição da invisibilidade da questão racial. O debate público dos últimos anos trouxe compreensão da sociedade brasileira sobre um dos seus mais importantes mecanismos de exclusão e promoção da desigualdade social. Em segundo lugar, as iniciativas públicas que vêm sendo adotadas possibilitaram iniciar um enfrentamento do preconceito no âmbito de diferentes instituições, como as que integram o sistema de ensino e o sistema de saúde pública. Esses avanços auxiliaram na qualidade e cobertura das políticas universais e têm apontado para a “ampliação da equidade nas oportunidades, de redução das desigualdades e de democratização dos espaços e recursos sociais” (JACCOUD, 2009, p.15).

Assim, esta seção visa ordenar, brevemente, as bases legais que constituem pareceres responsáveis pela formação quanto à educação étnico-racial no país. Ressaltamos que as leis discutidas são resultadas de um longo caminho histórico de lutas dos grupos sociais, negros e indígenas e estudiosos de educação antirracista, a fim de vislumbrar melhores caminhos para diminuição da desigualdade étnico-racial e para uma construção de uma sociedade mais democrática.

Iniciamos com a Lei 10.039/03, que alterou a LDB (lei 9.394/96) para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-



brasileira. No ano de 2008, a Lei 11.645 alterou novamente a LBD para incluir no currículo a obrigatoriedade do estudo da história e cultura dos povos indígenas. Assim, a legislação passou a exigir a inclusão no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

Salientamos também, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, nos termos do Parecer CNE/CP 3/2004 (BRASIL, 2004a), e da Resolução CNE/CP1/2004 (BRASIL, 2004b), o estabelecimento da educação das relações étnico-raciais, como um núcleo dos projetos político-pedagógicos das instituições de ensino de diferentes graus e como um dos focos dos procedimentos e instrumentos utilizados para sua avaliação e supervisão, isto significa a obrigatoriedade de elaborar intencionalmente atividades voltadas para a educação das relações étnico-raciais.

Destacamos as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana cujo objetivo é: “construir uma nação democrática”. É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades que proporciona diariamente também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de africanos, além das de raiz asiática e europeia. É preciso ter clareza que o Art. 26<sup>a</sup>, acrescido à Lei 9.394/1996, provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos; exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (BRASIL, 2004)

Em 2009, a Secretaria de Promoção da Igualdade Racial (Sepir), em parceria com o MEC, elaborou o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, o qual visa a implementação da Educação das Relações Étnico-raciais, das leis responsáveis, buscando sistematizar orientações, focalizar competências e responsabilidades dos sistemas de ensino, instituições educacionais, níveis e modalidades (BRASIL, 2009).

Juntamente a esse conjunto de leis, diretrizes e normas de implementação de políticas públicas no sentido de serem ações afirmativas no campo dessa educação, outros documentos



orientadores, podem ser citados: Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2006); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica (2012); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Quilombola (2012) e as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos (2012).

Entendemos que, por meio de leis, normas e orientações, o Governo Federal reconheceu a dívida histórica para com as populações negras e indígenas excluídas e marginalizadas da sociedade. Também deixou mais claros os discursos contraditórios, os conflitos ideológicos e os preconceitos raciais, que são uma realidade cruel na sociedade brasileira, porém tantas vezes escamoteada pelo mito da democracia racial.

Além dessas leis, voltadas para o ensino das questões étnico-raciais, especificamente no Paraná, destacamos uma proposta inovadora com a implementação de equipes antirracistas dentro das escolas, as Equipes Multidisciplinares (EMs). Por se tratar de nosso contexto de interação e geração de dados, a próxima seção trata especificamente da proposta. A próxima seção foi elaborada baseada nas discussões geradas por meio da leitura da documentação oficial das Equipes Multidisciplinares, de artigo científico sobre a implementação das equipes e de discursos gerados em entrevista concedida pela coordenação das EMs na Secretaria de Educação do Paraná.

#### 5.4.2 Equipes Multidisciplinares

**Birds flying high you know how I feel  
Sun in the sky you know how I feel  
Breeze driftin' on by you know how I feel**

**It's a new dawn  
It's a new day  
It's a new life  
For me  
And I'm feeling good<sup>36</sup>**

Nina Simone *na canção Feeling Good*

**De acordo com a visão musical e rítmica de mundo dos**

---

<sup>36</sup> Na tradução: Pássaros voando alto, você sabe como eu me sinto/Sol no céu, você sabe como eu me sinto/Brisa passando, você sabe como eu me sinto/É um novo amanhecer/É um novo dia/É uma nova vida/Pra mim/E estou me sentindo bem.

**Guarani, o som das palavras evocadas pela oralidade dos mitos tocam fisicamente os ouvidos, entram nas veias, percorrem o sangue, aquecem a alma, vibram no corpo de maneira a romper com a inércia, criando movimento, mais som, mais vida.**

Oliveira Dias e Campelo Filho *in*  
*Mitos Indígenas no Ambiente Escolar*

A primeira epígrafe me parece perfeita para a seção, dado o meu sentimento em relação a este enunciado. Isso porque quando representantes de uma raça oprimida se encontram no caminho da liberdade, buscando por ela, lutando por ela, avançando a cada dia, “há um novo amanhecer, um novo dia”, como anuncia Nina Simone. Assim, do meu lugar de pesquisadora e participante da pesquisa, após tantas leituras e discussões que mostraram as nefastas consequências da discriminação racial, só posso estar em estado de esperança, com uma doce alegria para tratar da criação das Equipes Multidisciplinares (doravante EMs), deste projeto paranaense inovador no que tange à educação étnico-racial nas escolas e colégios do Paraná. A segunda epígrafe, sobre o modo de ver o som dos indígenas, aponta a relevância que ações afirmativas como essas propõe ao nos colocar em contato com a cultura do outro e seus sentidos, favorecendo uma construção empática do outro e não discriminação, uma vez que esta última pode ocorrer também por ignorância, desconhecimento do outro.

Explico o contexto deste estado de espírito: em um segundo momento da pesquisa (depois da qualificação), fui orientada pela banca que trouxesse mais informações sobre a Equipe Multidisciplinar, em função da relevância do trabalho para as educações étnico-raciais na escola estadual paranaense, uma vez que não dispúnhamos de informações em artigos ou obras sobre essas equipes. Assim, nesta busca, além do artigo científico escrito pela Equipe Multidisciplinar da Secretaria de Educação do Paraná, por ocasião da implementação das EMs, tive a oportunidade de ser recebida para uma entrevista<sup>37</sup> com a coordenadora, Edna Aparecida Coqueiro, e um dos professores participantes da equipe pedagógica, Galindo Pedro Ramos, os quais, juntamente com mais três integrantes, são os formadores da SEED, responsáveis pela implementação da proposta, elaboração de materiais e gerenciamento dos

---

<sup>37</sup> Entrevista concedida por Coqueiro e Ramos. Entrevista concedida em 20 de março de 2019. Entrevistador: Maísa Cardoso. Paraná, 2019. 1 arquivo .mp3 (41min.27) e 2 arquivo.mp3 (1h03min.). As transcrições estão postadas na pasta do DRIVE da GOOGLE chamada TRANSCRIÇÕES TESE MAÍSA CARDOSO 19/06/19: <https://drive.google.com/drive/folders/1tmxJWCLPOH2gji-3gEH9RwuZCWxpzzK6?usp=sharing>

coordenadores dos núcleos, compondo a Equipe da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola. Além do artigo, essa entrevista me trouxe muitas informações sobre a origem da EM os objetivos, a evolução do formato da equipe, as perspectivas e os avanços conseguidos até aqui. Faço um adendo de que essa seção, por vezes, tem a indicação das perguntas que foram geradas na interação com esses dois professores, a fim de compreendermos as discussões feitas.

Coqueiro et al. (2013,17889) relatam a experiência de implementação das EMs, a partir da Resolução 3399/2010–GS/SEED e na Instrução 010/2010 – SUED/SEED. Esses documentos descrevem as normas que regulamentaram o funcionamento e a composição das Equipes Multidisciplinares em todos os estabelecimentos de ensino e Núcleo Regional de Educação do Paraná. Essas equipes, em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, e por meio da articulação das disciplinas da base nacional comum, “são constituídas como instâncias de organização do trabalho escolar, com a finalidade de efetivar a educação das relações da diversidade étnico-racial” (COQUEIRO et al., 2013, p. 17890).

Mas antes dessa implementação, já se observava, desde 2004, um contexto no Paraná acerca de políticas públicas de ações afirmativas, ocorridas a partir dos diálogos com o movimento social negro e o movimento sindical; assim, a Secretaria de Estado da Educação do Paraná – SEED, com a sanção da Lei 10.639/03, tem como pauta da política educacional do estado as orientações acerca da educação das relações étnico-raciais (COQUEIRO et al., 2013, p. 17889). O professor Ramos ressaltou essa questão na entrevista, pois, segundo ele, ao momento de implementação, ocorrido em 2010, precedeu-se a política em nível federal (a criação da lei 10.039/03, já tratada na seção anterior), favorecendo no Paraná a criação da Deliberação n.º 04/06<sup>38</sup>, em que no Artigo 1º institui

Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, a serem desenvolvidas pelas instituições de ensino públicas e privadas que atuam nos níveis e modalidades do Sistema Estadual de Ensino no Paraná (CEE, n.º 04/06)

---

<sup>38</sup>

Deliberação disponível para consulta em:  
<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF> acesso: 04/05/19.

Observa-se que a Deliberação citada já constrói um contexto de discussão para as relações étnico-raciais na escola, não no formato de Equipe, mas com a orientação de que os professores eduquem para a fraternidade entre raças, reconhecendo e valorizando as identidades, histórias e culturas dos afro-brasileiros, buscando garantir o “reconhecimento e igualdade de valorização das raízes africanas da nação brasileira, ao lado das indígenas, europeias e asiáticas” (CEE, n.º 04/06).

Além disso, exige que o Projeto Político Pedagógico das instituições de ensino trate da História e da Cultura Afro-Brasileira e Africana, ao longo do ano; isso corresponde ainda, segundo o documento, a uma abordagem dessa história de modo positivo, buscando contribuir para que o aluno(a) negro-descendente veja-se positivamente, na história de seu povo, dentro de sua cultura de matriz africana, na contribuição para o país e para a humanidade. Essas e as outras orientações se estendem para as instituições de formação acadêmica e pós-graduação do Paraná, em que devem atualizar seu Plano Político Pedagógico a fim de atender a essa demanda.

Outro destaque da deliberação é a obrigatoriedade de registro da autodeclaração racial do(a) aluno(a) por ocasião da matrícula escolar. Nesse sentido, entende-se que essa deliberação já apresenta muito do que vem a ser a proposta das EMs que foram implementadas em 2010. Segundo Coqueiro (2019), partindo deste contexto, dentro do Núcleo de Educação das Relações Étnico-Raciais e Afro-descendência (NEREA), em 2009, em conjunto com as discussões dos movimentos sociais negros no Paraná, de estudiosos da Universidade Federal do Paraná e das discussões geradas no “Fórum permanente de educação e diversidade étnico racial do Paraná” – FPEDER/PR, as EMs nascem com o princípio de articular os diferentes segmentos da escola, pois entendem que o trabalho de educação étnico-racial é responsabilidade de todos.

Sobre a formação e funcionamento das EMs, Coqueiro disse que elas eram formadas por 30 pessoas, originalmente, em formato único para todas as escolas, mas hoje, conta com um número de participantes proporcional ao porte da escola. Outra marca das EMs iniciais era que os professores decidiam os conteúdos para a pauta dos encontros, porém, segundo Coqueiro e Ramos, esses estudos acabaram-se por desvirtuarem-se para outros temas que não étnico-raciais. Daí houve a proposta de preparação do material de apoio nas reuniões pela Equipe Multidisciplinar da SEED, que repassa as informações para os técnicos do núcleo, os quais fazem a ponte com os coordenadores nas escolas. Esses encontros são organizados em um cronograma anual, com média de seis encontros presenciais e/ semipresenciais. Nos

primeiros anos, a EM da escola só era feita com encontros presenciais, hoje conta com estudos semipresenciais, com textos e listas de atividades avaliativas realizadas *on-line* para os participantes acrescentarem seus estudos. Ramos comentou que essa inclusão do semipresencial se deu por dois motivos: os professores, normalmente, estão com carga horária elevada, havendo menos disponibilidade para formação continuada e porque houve denúncias para a equipe, na SEED, de que alguns docentes não participavam dos encontros e assinavam a lista de presença.

Voltamos a uma questão séria quanto à formação continuada, já tratada neste trabalho, que é o caso das instituições responsáveis pela formação do professor não o favorecer com tempo disponível para formação. Essa é uma crítica geral dos docentes que, cheios de turmas, em turnos variados e até escolas diferentes, não podem se atualizar com qualidade, pois estudar exige tempo para leituras, reflexão, estudos, participação em grupos de estudos e outros. Isso pode se refletir, infelizmente, no contexto escolar, quando encontramos docentes, pouco motivados por estagnarem ou estarem em defasagem de conhecimentos. Sem dúvida, há uma formação continuada com cronograma da secretaria, mas, no caso da formação para as relações étnico-raciais, não há compensação de horas, sendo necessário o professor estudar em horas extras, nos encontros presenciais e nos semipresenciais, o que pode ser bastante desgastante para alguns, como impossível para outros, daí isso restringir a participação dos docentes na EM.

Perguntado sobre a composição dessas EMs, Ramos enfatiza o caráter democrático na composição, como na eleição de coordenação das equipes. Há um processo quase como uma “eleição” para escolher os integrantes e coordenador(a), realizado por meio de uma comissão que inclui o(a) diretor(a). Essa comissão faz uma chamada das pessoas, divulgando o período de inscrição da EM e, por meio de uma audiência pública, apresenta a temática e as questões que serão abordadas na EM (ressaltaram que essa audiência não ocorre em todas as escolas, apesar de ser uma exigência). Depois de inscritos, aqueles que querem liderar são nomeados coordenadores. Esses serão os responsáveis por organizar a formação de acordo com o cronograma e o material recebido do Núcleo de Educação que, por sua vez, recebeu instruções da SEED, do Departamento da Diversidade, com suas equipes: Equipe da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola e da Coordenação da Educação Escolar Indígena, Campo e Cigana.

Essa democracia também é observada no caráter heterogêneo quanto aos participantes, podendo (e preferencialmente) ser constituída de todos os setores da escola,

agentes, docentes, pedagogos(as), estudantes e participantes da comunidade (líderes comunitários ou participantes de movimentos sociais) podem se unir à equipe. Para Coqueiro e Ramos, essa pluralidade de pessoas só vem a somar nas discussões e favorece que a escola e a comunidade estejam em diálogo quanto à temática e que as questões sejam construídas para além dos muros da escola. Um exemplo é a divulgação do Seminário de Consciência Negra, que ocorre em novembro e pode ter mais adesão da comunidade devido à comunidade escolar, como pais/responsáveis de alunos(as), estar envolvida nas EMs e repassar os convites para os eventos e notícias.

Coqueiro e Ramos ressaltam que as EMs são uma política educacional que acontece não só nas escolas, mas nos núcleos de educação e na SEED, como uma cadeia de discussões para educação étnico-raciais e revelam demandas diferenciadas de acordo com seus contextos, toda a rede discutindo o material elaborado pela equipe da SEED. Ramos afirmou que isso é indispensável, uma vez que os setores precisam saber responder ou ter a quem recorrer quanto às questões étnico-raciais que aparecem, como o tema das cotas em concurso de professor ou situação de racismo vivenciada. Ainda, destaca que, “se o racismo é predominante no cotidiano”, quanto mais pessoas participarem de uma educação antirracista, mais desconstruímos os discursos racistas em nosso dia a dia.

A questão da raça também é posta, uma vez que, preferencialmente, pessoas de pertencimento étnico-racial negro e indígena são convidadas para participar. Porém Coqueiro ressalta que, anos atrás, era mais difícil conseguir essa composição étnico-racial, pela ausência dessas raças e etnias no contexto escolar, principalmente, docentes. Atualmente, isso tem melhorado, mas não como ideal. No caso da EM da SEED, neste ano de 2019, os três servidores que fazem parte da Equipe de Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola são negros, já o núcleo indígena<sup>39</sup> não apresenta preferência quanto à raça, segundo Coqueiro. Este fator de engajamento de militância e pertencimento pareceu-nos, na pesquisa, crucial dentro do desenvolvimento da equipe escolar, pois, quando havia representantes do segmento negro e/ou indígena, a discussão dos temas ou elaboração de atividades pareceu tomar maior força, devido à representação. Coqueiro e Ramos deixam isso se entrever ou até explícito em várias situações na entrevista em que se colocam neste lugar enfatizando o pertencimento racial negro. Um dos exemplos quando isso ocorre é na

---

<sup>39</sup> Em função do tempo escasso da pesquisa frente à demanda já gerada, não investigamos as razões da não exigência da equipe responsável pelas discussões indígenas.

reafirmação da centralidade da temática étnico-racial negra e indígena da EM, em detrimento de outras raças ou etnias:

fazemos quando estamos dialogando com as pessoas...para explicar esse processo...entendeu? pra entender da importância da EM como um processo histórico ...neste momento...é uma conquista...é um lugar...específico pra essa discussão... que nunca teve...nenhum lugar...né...ou ...o lugar dela sempre foi embaixo do tapete...né...nos lugares de subalternidade...de invisibilidade e tudo mais ...da população e da história dessa população...e a gente tem de ficar o tempo todo afirmando que a EM dentro do latifúndio achou um espaçozinho pra ela...né...pra que se discuta...então tem o restante da escola...Todo...pra estudar tudo...mas tem o momento que para pra estudar especificamente isso... **(informação verbal – entrevista<sup>40</sup>)**

Desta forma, o objetivo das EMs é o desenvolvimento prático de ações que favoreçam a aplicação e a efetiva vivência das leis que embasam as questões étnico-raciais na escola. Isso significa desenvolver ações que valorizem a presença de estudantes negros, quilombolas e indígenas nas escolas, bem como ajudem a desconstruir o mito da democracia racial e coloquem em prática os estudos das histórias, culturas e religiosidades desses grupos. Vale lembrar o que ressaltou Ramos e Coqueiro quanto aos materiais enviados pela SEED: são um parâmetro de trabalho e precisam ser discutidos, mas não somente, em vista de cada escola ter pontos específicos de tensão neste tema, os quais são identificados e trabalhados pela equipe durante o processo de dois anos em que ela está estabelecida (cada escola elabora seu plano de ação). A formação das EMs passa por uma reflexão dos processos de exclusão, racismo e preconceito vividos em situações específicas na escola, especificamente, as EMs de cada estabelecimento buscam soluções dinâmicas e pontuais no cotidiano de cada escola. Coqueiro “personifica” a EM e afirma:

então a ideia da EM na escola ...é a presença de uma...vamos supor ...vamos dar personalidade para equipe...é como se fosse uma pessoa ali dentro ...cotidianamente... dentro da escola... levantando essa bandeira... dizendo...né...isso aqui é pra isso...aconteceu um caso de racismo...tá ali a equipe multi...um professor necessita de uma informação pra tirar dúvida ...pra buscar um subsídio ...a Equipe tem instrumento porque a SEED disponibiliza... **(informação verbal - entrevista)**

---

<sup>40</sup> As transcrições procuraram obedecer às normas do Projeto de Estudo Coordenado da Norma Urbana Linguística Culta (Projeto NURC), enfatizando que, em função do tempo da pesquisa e da quantidade de dados gerados, atemo-nos apenas à representação do conteúdo do discurso verbal e não à entonação revelada nos trechos de enunciados.



É importante atentar para a fala de Coqueiro, pois ela destaca a EM como um lugar de apoio aos estudantes, funcionários, professores e comunidade escolar do entorno no que tange às questões étnico-raciais. Pensamos que nem todas as equipes multidisciplinares têm clareza dessa importante missão dentro da escola, sendo bem mais que um certificado – como também alertou Coqueiro na entrevista.

Sobre o processo de construção das propostas temáticas, dos roteiros e dos cadernos de estudo que são disponíveis para a formação, perguntei como isso ocorre e qual a preocupação quanto aos conteúdos. Ramos enfatizou a centralidade da questão do negro (e do indígena, consequentemente):

a gente trabalha com duas...na minha cabeça...são duas coisas...né...a primeira delas é... o não-negro compreender a história da população negra... desde o processo anterior à chegada destes escravizados no Brasil...né...do que é a África...da formação... África...do que a gente discutiu no ano de 2017...É...e... do processo após a chegada dessas pessoas...aqui...da formação social...plural... econômica política...da participação dessas pessoas nesta formação...é...os não negros compreenderem esse processo e respeitarem isso...  
(...) é...que a história é contada de uma outra forma...para quem é negro ter a noção de conhecer todo esse processo... dentro da escola...que não vai ficar só ali...vai transpor isso... e...  
(...) construindo essa identidade... essa autoafirmação...enquanto empoderamento  
(...) enquanto pessoa negra...poder...hoje em dia a gente percebe que os mais jovens...né...já estão assumindo isso de uma forma muito...fácil...maravilhosa...  
**(informação verbal - entrevista)**

Isso foi reiterado, principalmente, porque essa centralidade, segundo Coqueiro e Ramos não era (e ainda, às vezes, não é) respeitada. Apareceram denúncias de que a questão étnico-racial do negro e do indígena estavam sendo desvirtuadas por questões como violência contra a mulher, outras raças/etnias que compõem o Paraná etc. Coqueiro ressalta que são temas relevantes, porém a EM tem um papel na discussão antirracista na escola, relacionada especialmente ao cumprimento das leis antirracistas para a escola (ou seja, estudos da história e cultura negra e indígena). Inclusive essa é uma das resistências vivenciadas pela equipe, além da pergunta comum e reiterante: “de novo, a Equipe Multidisciplinar?”

Para Coqueiro e Ramos, essas resistências denotam que ainda há muito trabalho pela frente, apesar dos avanços que foram alcançados. Assim, o professor é chamado a pensar a educação antirracista por meio das discussões nesta formação e tem esse apoio quando precisar tratar da temática. Coqueiro declarou que a EM deseja tornar a questão antirracista na escola uma “relação cotidiana”, de acordo com o plano de ação formulado pela escola. A coordenadora enfatiza que é algo que deve ser frequente, uma discussão permanente dentro da escola, ela conclui “A EM é uma escola [antirracista] dentro da escola”.



Sobre os materiais e conteúdos tratados, Ramos explicou que há estudos que são feitos um ano antes do lançamento dos cadernos de estudo do ano para definir o tema e os textos a serem utilizados na formação do ano seguinte. Estes estudos são elaborados com base em discussões do movimento social, bem como da Equipe da Educação das Relações Étnico-Raciais e Escolar Quilombola e, em algumas situações, em conjunto com Universidade Federal do Paraná. Além disso, a equipe solicita aos integrantes da EM da escola uma avaliação do trabalho no fim do ano, na qual os participantes da EM nas escolas podem sugerir temáticas e julgar os conteúdos escolhidos. Essa avaliação também dá pistas das demandas que precisam ser tratadas nas escolas paranaenses.

Sobre os avanços e expectativas que ocorrem(eram) no caminho da EM, Coqueiro destacou “estamos no caminho certo”, uma vez que as EMs têm apresentado cada vez mais engajamento desde 2010, não somente pelo número de participantes, mas também pelos retornos recebidos nos relatórios finais, nos planos de ação que são elaborados pelos participantes. No ano de 2018, foram 35.000 pessoas envolvidas nas EMs, o que demonstra o avanço alcançado pela EM, segundo Coqueiro, essa maior adesão demonstra que a EM tem uma demanda na escola e, por isso, não retrocede, desde 2010, só tem avançado.

Antes de fechar essa seção, gostaríamos de apresentar algumas reflexões sobre a proposta da EM no Paraná exposta até aqui. Concordamos com Coqueiro e Ramos (2019), ao enfatizarem que o conhecimento da cultura afro e indígena na escola pode colaborar decisivamente para a reconstrução da autoestima do(da) estudante negro(a), daí a importância da implementação das leis antirracistas por meio da EM no Paraná. Entretanto, se consideramos a construção das identidades dentro das relações, na alteridade semelhante e na diferente, acreditamos ser possível ampliar o foco das identidades nos estudos da EM. Por exemplo as identidades do “branco” poderiam ser postas em questão, no exercício de estudantes brancos se perceberem nas relações raciais com os negros em vantagem nos mais diversos setores da sociedade, o que pode contribuir para maior entendimento quanto às propostas de ações afirmativas. Nesse sentido, outras identidades em negociação com a identidade negra podem ser objeto de reflexão e discussão antirracistas. Sem dúvida, não se trata de descentrar a temática da EM, mas de conceber as identidades raciais imersas nas relações com outras identidades e construídas discursivamente por meio delas e construindo estas, dentro de uma cadeia verbal dinâmica e complexa que é a educação para as relações étnico-raciais.

Para nós, as EMs são um avanço no sentido de procurarem garantir que ações propostas sejam, de fato, realizadas pela escola, no que tange ao cumprimento das leis étnico-raciais. Com carga horária de formação docente, certificação e objetivo de multiplicação de propostas na escola para os demais docentes, as EMs são um interessante instrumento para a construção de uma escola, efetivamente, mais democrática. Ressaltamos, também, que essas leis são legítimos instrumentos de construção social democrática, desde que efetivamente aplicadas e vivenciadas no cotidiano escolar. Para tanto, é necessário docentes que assumem posturas éticas quanto à responsabilidade da escola nessa construção desafiadora, porém urgente e belamente humanizadora.

Por fim, apesar de saber das complexidades e desafios presentes no caminho da educação antirracista, a equipe entrevistada comemora os frutos gerados nessa sementeira. Fecharei a seção com um dos frutos que a Equipe Multidisciplinar tem gerado na escola paranaense. Aconteceu em 2017, em Londrina (PR), os alunos(as) buscaram o Núcleo de Educação para compor uma EM apenas de alunos(as), sendo aprovado e coordenado por uma aluna. Nas EMs, o aluno(a) é um convidado, porém nesta os(as) estudantes são os protagonistas. No último encontro do Fórum, dezenove escolas paranaenses se apresentaram com a proposta de equipes só de estudantes. Se isso não se chama um bom futuro, não sei o que é.

## 6. METODOLOGIA

*(...) a pesquisa é um modo de construir a vida social ao tentar entendê-la Santos em Do pós-moderno ao pós-colonial. E para além de um e de outro*

A epígrafe que inicia esta seção anuncia um aspecto que reitera o lugar de onde escolhemos falar cientificamente: do campo da Linguística Aplicada (LA) contemporânea que tem procurado, cada dia mais, uma pesquisa científica aliada à proposta de responder às questões sociais que têm emergido, caracterizando-se como um fazer científico –político.

Neste lugar da LA, assumo, portanto, ainda uma proposta de paradigma qualitativo. Assim nossa pesquisa pode ser identificada, de acordo com a proposta de Garcez e Shultz (2015; p.22), como etnografia da linguagem: “etnografias da linguagem no âmbito da Linguística Aplicada se produzem em comunidades discursivas interessadas em práticas de linguagem e se voltam também para interlocução com comunidades profissionais não acadêmicas”. Especificamente, podemos chamar de etnografia da linguagem já que consideramos fundamentais os registros audiovisuais de interação realizada, pois há possibilidade de rever os dados várias vezes, o que favorece a reflexão para as análises.

Procuramos, portanto, para esse processo interpretativo etnográfico, manter dois princípios cruciais da pesquisa: a reflexividade e o estranhamento. A primeira corresponde ao constante refletir do pesquisador sobre seu papel social na investigação e o de seus participantes. Só é possível reconhecer o lugar social dos participantes e olhar com “olhos deles”, se reconheço o meu lugar social e minha ontologia (JUNG, 2003, p.87). Conforme afirma Erickson (1989, p.62), é necessário “adotar a instância crítica de um filósofo, questionando continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles”.

Já o estranhamento é um esforço sistemático de estranhar o familiar (ERICKSON, 1989). Significa que as crenças, teses e formulações já definidas para os fenômenos pesquisados, as quais o pesquisador levou ao campo, devem se manter o mais conscientes possíveis para que, em comparação com as apresentadas pelos interlocutores da pesquisa, sejam confrontadas, rejeitadas e reinterpretadas, tidas como estranhas, como um olhar novo para aquilo que pode ser tido como “já visto” pelo pesquisador. Ver como se “fosse pela primeira vez”, tantas vezes quanto for necessário, a fim de procurar interpretar os dados com o olhar dos interlocutores dentro do contexto histórico e social da pesquisa. Ressaltamos a escolha do uso do termo “interlocutores” ou “participantes” e não “sujeitos” de pesquisa.

Durante a geração de dados e análise, observamos que os “sujeitos” são interlocutores da pesquisa, uma vez que, agiram como parceiros no processo, com os quais dialoguei o tempo todo e, por vezes, esse diálogo e a relação que mantivemos nas interações construíram meu caminho metodológico. Daí eu, como participante e todos os envolvidos, acabamos por nos constituirmos como interlocutores na construção desta pesquisa.

Vislumbrando uma pesquisa etnográfica que se inserisse na realidade do *locus* pesquisado, que fosse responsável com os dados gerados dentro das interações com/entre pessoas de “carne e osso” – interlocutores que vivenciaram, compartilharam e pesquisaram no cotidiano deste cronograma anual antirracista proposto pela SEED –, no processo de formação continuada, observamos o que aconteceu e não o que deveria ter acontecido. Acreditamos que pesquisas como estas contribuem para a aproximação das discussões acadêmicas com o contexto escolar, em um exercício de diálogo e aprendizagem mútua, discursos de teoria e prática conversam e nos apresentam a complexidade e riqueza do aprender na pesquisa (GARCEZ; SCHULTZ, 2015).

Pensando nesse cenário, neste capítulo, nosso objetivo é descrever este contexto de geração de dados, os interlocutores envolvidos e a trajetória da pesquisa. Antes de continuar, ressaltamos que, à exceção da pesquisadora e dos formadores da SEED, os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por nomes de origem indígena e afrodescendente, como também o nome da escola se relaciona a essas duas referências étnico-raciais, conforme o documento - modelo (TCLE) assinado pelos interlocutores - que enfatiza que a identidade verdadeira seria preservada<sup>41</sup>.

## 6.1 CONTEXTO, DADOS, INTERLOCUTORES

Nosso *locus* de pesquisa é o colégio estadual onde foram realizados os encontros da EM, o Colégio Estadual Quilombo-Guarani. Localizado em um dos bairros de Curitiba, funcionando desde 1978, este colégio atende alunos(as) de Ensino Fundamental II e Ensino Médio, nos três períodos. Escolhi este lugar, porque fazia parte do corpo docente desde 2015,

---

<sup>41</sup> Cumprindo com o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (em anexo A -TCLE, p. 262) – com exceção do nome da pesquisadora (também sujeito da pesquisa), os nomes verdadeiros dos participantes foram substituídos por nomes de origem indígena e afro-brasileira, visando preservar as identidades desses interlocutores.

sendo parte da EM, e em 2016 assumi a coordenação da Equipe Multidisciplinar do colégio, devido à coordenadora anterior não poder continuar. O fato de já pertencer ao quadro de funcionários da instituição desde 2015 favoreceu a interação com o grupo que foi formado, pois já nos conhecíamos enquanto colegas de trabalho e conhecia, relativamente, a dinâmica do colégio e o alunado. Isso me permitiu uma construção de pesquisa etnográfica da linguagem, pois durante um ano estive na coordenação da EM, mas já estava inteirada do contexto desde 2015, quando fiz parte da EM, como docente.

Com 37 anos de existência, na época, o colégio contava com 62 funcionários, sendo destes 47 docentes. O número de estudantes matriculados em 2016 era de 628, que não puderam ser contabilizados quanto à autodeclaração racial, pois, segundo informações da secretaria, na época, os(as) alunos(as) levavam as fichas para preenchimento, mas a maior parte não assinalava a autodeclaração racial, deixando em branco.

Para atender aos objetivos da pesquisa, escolhemos como foco principal de análise os discursos gerados nas interações com os professores participantes da EM. Assim, as gravações em vídeo/áudio foram nossos principais instrumentos geradores de dados. Em princípio, nosso objetivo era analisar também os discursos gestuais, mas, em função da questão temporal, focamos apenas nos discursos verbais. Sem dúvida, não faltará oportunidade de ampliar a pesquisa em outro momento com esses dados em vídeo. Os documentos escritos pelos docentes na EM e enviados para o núcleo também compõem a análise, pois conversam com os discursos verbais gerados nas interações. Aliás, o Plano de Ação e o Memorial apresentam trechos dos discursos dos encontros da EM, por isso, por vezes, são retomados na análise. Segundo o roteiro do 2º encontro<sup>42</sup>, o Plano de ação deveria ser elaborado no segundo encontro, mediante análise do contexto da escola e deveria apresentar o planejamento de:

- Práticas didático-pedagógicas que relacionem o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas disciplinas curriculares;
- Ação Mobilizadora de Reconhecimento e Valorização Afro-Brasileira, Quilombola e Indígena; Ações para a Promoção de Igualdade Racial garantindo a participação e atuação multiplicadora dos Agentes Educacionais e Estudantes integrantes da EM;

---

<sup>42</sup> Os documentos do cronograma anual fazem parte do “Material Pedagógico 2016” elaborado pela EM da SEED para estudo e trabalho nos encontros. Estão postados (cronologicamente) no site “Dia a Dia Educação”, na seção Equipes Multidisciplinares e podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1447> acesso em 11/06/2019.

- Realização do seminário na Semana da Consciência Negra;  
OBS: A postagem do plano de ação no Sistema CELEPAR deverá ocorrer até o dia 15 de julho de 2016 (SEED, 2016, p. ?).

Já o Memorial Descritivo é outro gênero escrito que foi elaborado, segundo o documento “Orientações para o 6º encontro das Equipes Multidisciplinares”<sup>43</sup>, enviado para os coordenadores pelo núcleo, o qual objetivou apresentar relatos e avaliações das ações realizadas no processo anual da equipe. Assim, os dois documentos elaborados, Plano de Ação e Memorial Descritivo, não foram nosso material de análise principal, como também os documentos enviados pela SEED para trabalho nos encontros, porém foram retomados, excepcionalmente em alguns momentos da análise, já que também estão presentes nas falas do grupo.

Nossas gravações foram feitas com câmera Nixon profissional e, por vezes, com um Iphone 5C através do aplicativo de gravação Swivl<sup>44</sup>, que foi bastante útil. Os documentos enviados pela SEED podem ser acessados na página *dia a dia educação*<sup>45</sup>, na aba Multidisciplinar 2016, e os documentos elaborados pela EM do colégio foram anexados na tese. A transcrição dos áudios foi feita manualmente por meio de aplicação gratuita encontrada na internet chamada “oTranscribe”<sup>46</sup>.

No Quadro 1, retomamos os objetivos e os instrumentos geradores de dados:

QUADRO 1 - OBJETIVOS DA PESQUISA E INSTRUMENTOS GERADORES DOS DADOS

Objetivos	Instrumento de geração de dados
a) Investigar o que os docentes compreendem por formação docente e, especificamente, formação para a educação das relações étnico-raciais	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais enviados à Equipe Multidisciplinar pela SEED/ Núcleo de Educação de Curitiba, bem como a análise dos documentos/materiais produzidos pela Equipe durante o período de um ano;</li> <li>• Discursos dos docentes em formação gerados nas reuniões e oficinas ministradas;</li> <li>• Documentos oficiais que tratam das questões étnico-raciais na formação do professor, bem como os materiais citados pelos docentes e/ou produzidos pela EM;</li> <li>• Entrevista com formadores da Equipe Multidisciplinar da SEED.</li> </ul>
b) Compreender que identidades sociais estão em jogo nos discursos dos	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais enviados à Equipe Multidisciplinar pela SEED/ Núcleo de Educação de Curitiba, bem como a análise dos</li> </ul>

<sup>43</sup> Anexo B – ORIENTAÇÕES PARA O 6º ENCONTRO, p. 265.

<sup>44</sup> Disponível em : <https://cloud.swivl.com/library> acesso em 20/03/2019.

<sup>45</sup> Disponível em <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1447> acesso em 20/03/2019.

<sup>46</sup> Disponível em <https://otranscribe.com/> acesso em 20/03/2019

docentes em exercício e em formação acadêmica no contexto de formação para as relações étnico-raciais	<p>documentos/materiais produzidos pela Equipe durante o período de um ano;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Discursos dos docentes em formação gerados nas reuniões e oficinas ministradas;</li> <li>• Documentos oficiais que tratam das questões étnico-raciais na formação do professor, bem como os materiais citados pelos docentes e/ou produzidos pela EM;</li> <li>• Entrevista com formadores da Equipe Multidisciplinar da SEED.</li> </ul>
c) Analisar como são negociadas essas identidades nos discursos de formação docente para relações étnico-raciais.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Materiais enviados à Equipe Multidisciplinar pela SEED/ Núcleo de Educação de Curitiba, bem como a análise dos documentos/materiais produzidos pela Equipe durante o período de um ano;</li> <li>• Discursos dos docentes em formação gerados nas reuniões e oficinas ministradas;</li> <li>• Documentos oficiais que tratam das questões étnico-raciais na formação do professor, bem como os materiais citados pelos docentes e/ou produzidos pela EM;</li> <li>• Entrevista com formadores da Equipe Multidisciplinar da SEED.</li> </ul>

FONTE: A autora (2016/2019)

Como já se sabe, um projeto tem apenas vislumbres sobre a pesquisa e, na trajetória, quase sempre, há novos percursos que são encaminhados à medida que o trabalho vai se desenvolvendo, por isso, vale ressaltar que alguns objetivos propostos no projeto não puderam ser consolidados, como também outros que não estavam em questão, foram acrescentados. Consideramos esse fenômeno de extrema importância, uma vez que a pesquisa apresenta sua própria vida e percorre o seu caminho, muitas vezes, inusitado, revelando nestes entraves, sentidos para o pesquisar.

Assim, nosso foco principal de geração de dados foram os discursos da Equipe Multidisciplinar, produzidos principalmente nas reuniões de formação continuada realizada no colégio. No andamento da pesquisa, foi necessário ampliar dados no que tange à EM, o que acabou em nova geração de dados por meio de uma entrevista semiestruturada com os responsáveis pela EM na SEED. Os discursos de docentes em formação, gerados em oficina ofertada a um grupo de acadêmicos na Universidade Federal do Paraná, não foram analisados, conforme previa o projeto inicial, por consideramos mais eficiente priorizarmos um contexto de análise de formação docente. Mas, no final do trabalho, fizemos algumas considerações sobre a interação que ocorreu com os acadêmicos. No Quadro 2, a seguir, os dados que compõem o material de análise deste trabalho:

QUADRO 2 - INTERAÇÕES E DADOS GERADOS

Item	Interação	Data	Semana turno	Dado gerado	Tempo extensão	Nº inter.	Interlocutores
1	Encontro não- oficial 1	29/04 2016	sexta-feira vespertino	Vídeo MP4	23min05s	3	Máisa, Zanira, Tauane

2	Encontro não- oficial 2	20/05 2016	sexta-feira vespertino	Vídeo MP4	1h40 min	6	Maísa, Busara, Janaína, Kênia, Kauê, Moema
3	1º Encontro oficial	21/05 2016	sábado matutino	Vídeo MP4 Áudio MP3	1h08min3 8s  33min	11	Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira, Janaína, Kênia
4	2º Encontro oficial	13/06 2016 01/07 2016	segunda- feira vespertino  sexta-feira vespertino	Áudio MP3 Plano de ação	55min52s  10 pág.	3  11	Maísa, Kauane, Zola Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira, Janaína, Kênia
5	3º Encontro Oficial Projeto Desapropriem-se de mim	15/08 2016	segunda- feira noturno	Vídeo MP4 Áudio MP3	52min52s  59min59s	17	Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira, Janaína, Kênia, Dandara, Abá, Akin, Indianara, Potira, Ajagunã
6	Palestra sobre cultura indígena - Formação continuada geral	25/08 2019	quinta-feira manhã	Relatos escritos no Diário de pesquisa		11	Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira, Janaína, Kênia
7	Produção em casa (4º encontro-oficial)	16/11 17/11 2016	quarta-feira quinta-feira	Relatos escritos murais	10 pág.	8	Janaína, Busara, Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Iana, Zanira,
8	Produção em casa (5º encontro-oficial)	18/11 2016	sexta-feira	Relatos escritos	10 pág.	11	Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira, Janaína, Kênia
9	Memorial descritivo (6º encontro-oficial)	13/12 2016	terça-feira	Produção escrita coletiva	10 pág.		Maísa, Nina, Zanira, Janaina, Busara, Kauane,
10	Produção escrita Diário	20/03 2016	Anual	Relatos escritos e orais Áudio MP3	170 pág.	1	Maísa
11	Grupo no facebook	09/05 2016	Anual	postes			Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira,



							Janaína, Kênia, Jurema
12	Questionário on-line	02/02 2019	Mês	Respostas escritas	11 formulários Google	11	Maísa, Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira, Janaína, Kênia
13	Entrevista Semiestruturada	20/03 2019	quarta-feira vespertino	Áudio MP3	1h44min6s	3	Maísa, Edna Coqueiro, Ramos

FONTE: A autora (2019)

Como se pode observar, a geração de dados junto aos interlocutores da EM do colégio ocorreu de 29 de abril até 20 de novembro de 2016 – dentro do cronograma anual enviado pela SEED. As outras interações (posteriores) foram inseridas porque no decorrer da pesquisa surgiu a necessidade, por meio da banca de qualificação ou porque os dados indicavam que havia algo a mais para ser investigado. Daí acrescentarmos a entrevista com a equipe da EM na SEED e o questionário de autodeclaração dos interlocutores realizado via formulário Google. Em horas de áudio das interações dos encontros e da entrevista, somamos em média 9 horas de gravações.

Os interlocutores da pesquisa são, principalmente, os integrantes da EM, constituída de 12 pessoas, sendo 10 mulheres (nove docentes e uma aluna) e 2 homens (docentes). Além desses interlocutores, contei ainda com três docentes não pertencentes ao quadro da escola, ministrantes de formações para a EM. Em função da relação constante que a coordenação da EM exige com a equipe pedagógica, a direção e uma pedagoga fazem parte da geração dos dados, eventualmente. No Quadro 3, alguns dados importantes para visualização das características dos integrantes dessa formação:

QUADRO 3 - INTERLOCUTORES DE PESQUISA – FORMAÇÃO CONTINUADA – EM

Nome - Função	Sexo – idade	Raça/ Etnia	Tempo de docência	Formação graduação	Formação extra - geral	Experiência na EM
Maísa Docente/coordenação	F 39	Parda	15 anos	Letras	Mestrado	1 ano
Dandara Docente	F – 30	Preta	07 anos	Matemática	Especialização – 2	2 anos
Jurema Diretora	F – 35	Branca	10 anos	Ciências Soc. / Geografia	Especialização	2 anos
Nina Docente	F – 43	Branca	12 anos	Educação Física	Especialização – 2	1 ano
Janaína Docente	F- 49	Parda	17 anos	Letras- Port – Espanhol	Especialização -2	2 anos
Zanira Docente	F- 47	Branca	23 anos	História	Especialização -2	2 anos

Tauane Docente	F – 50	Parda	12 anos	Medicina Veterinária	Outro	Nenhuma
Iana Docente	F – 33	Parda	2 anos	Letras Port.- Inglês	Especialização -2	1 ano
Zola Docente	M- 49	Parda	22 anos	Filosofia	Especialização	Nenhuma
Kauê Docente	M- 37	Branco	10 anos	Matemática	Especialização	Nenhuma
Busara Docente	F- 51	Negra	12 anos	Filosofia Letras Port.- Ing.	Mestrado em Tec. e Soc.	2 anos
Kauane Docente	F-53	Parda	3 anos	Letras-Port. Inglês	Especialização -2	Nenhuma
Kênia Estudante	F- 15	Preta	9º ano	Ensino Médio	-	-
<b>Interlocutores não fixos</b>						
Araci Docente	F- 33	Parda	15 anos	Geografia	Especialização	Nenhuma
Miriane Figueira Formadora externa	F -33	Preta	Ação pontual	Tecnologia em fotografia	-	Nenhuma
Nelson Sebastião Formador externo	M- 38	Parda	18 anos	Ed. Artística	Especialização Educação - história, arte e cultura africana e afro-brasileira	Nenhuma
Marcus Formador externo	M- 53	Pardo	-	Sem resposta	Cursos	Sim
Rose Comunidade externo	F – 57	Preta	40 anos	PDE	Especialização - 2 Mestrado acad.	Sim

FONTE: A autora (2019)

Como se pode observar, o grupo não se apresentou representativo das demais funções exercidas na escola, somente docentes e direção, o que consideramos uma formação não tão democrática como prevê a formação das EMs; segundo Coqueiro e Ramos, em entrevista (2019), quando da constituição das EMs, os diversos setores da escola e da comunidade devem participar. Apesar do número limitado, contamos com uma aluna como integrante, o que foi bem interessante, já que não era tão comum que os alunos(as) participassem das equipes deste colégio em anos anteriores.

Outro aspecto é que a maior parte do grupo se autodeclara pardo ou negro, sendo oito participantes que assim se autodeclararam e três autodeclarados brancos. Coqueiro e Ramos enfatizaram a participação de integrantes indígenas e negros como preferenciais, a fim de ampliar os espaços de atuação dessas identidades raciais, porém reassertamos que uma discussão das relações étnico-raciais é fundamental à heterogeneidade racial do grupo, uma vez que as identidades são construídas nas relações, daí a participação do branco poder auxiliar na conscientização de seu privilégio racial na sociedade e contribuir para empatia quanto aos sofrimentos de negros e indígenas; assim, não significa uma equipe apenas negra/indígena, a preferência diz respeito a produzir uma demanda.

No que tange à formação antirracista, em resposta ao formulário dos interlocutores<sup>47</sup>, percebemos que essa formação não ocorreu nos cursos acadêmicos para maioria do grupo, sendo, portanto, crucial que a formação continuada dê respaldo para esses docentes fazerem um trabalho eficaz na educação antirracista. Inclusive, na questão sobre essa formação continuada específica do tema, metade dos docentes citaram que participaram de oficinas promovidas pela SEED e GTRs com a temática, ao longo de suas carreiras (o grupo é, predominantemente, pertencente ao Quadro Próprio do Magistério do estado do Paraná (QPM)<sup>48</sup>. Esse fato de metade do grupo já ter realizado alguma formação antirracista e de ser a maior parte pertencentes ao quadro de funcionários, pareceu-nos possibilitar interações mais democráticas, pois a maioria dos docentes tinham sua maior carga horária no colégio.

Infelizmente, isso pode não acontecer com os professores PSS<sup>49</sup>, já que é comum que sejam contratos sejam limitados por um período de tempo, por variadas questões, dentre elas, porque um professor QPM, assume a vaga no concurso ou devido à sua mudança de região, ou porque o contrato é apenas para uma substituição de docente/funcionário semestral ou até de alguns dias. Essa situação colabora para uma menor adesão do professor PSS às atividades do colégio ou a necessidade de romper com grupos de formação. Ainda, é preciso considerar que essa formação gera certificado que serve como comprovação de formação para o docente QPM e avanços na carreira, isso não ocorre com o PSS, os cursos não são computados. Dessa forma, os docentes/funcionários do PSS participam dos grupos por interesses pessoais, já que, como classe de trabalho, não receberão certificação.

Para Coqueiro (2019), é importante que o participante da EM não a veja apenas como certificação, mas com interesse pelo tema, produção e multiplicação de conhecimentos antirracistas, porém, sabemos que a certificação ofertada na carreira docente para a formação continuada é um grande atrativo para os estudos, no sentido de valorização do profissional que procura continuar aprendendo e se atualizando. A seguir, vamos sistematizar as interações resultantes da geração de dados.

---

<sup>47</sup> Instrumento gerador de dados número 12, de acordo com Quadro 2, pág. 111.

<sup>48</sup> Seis interlocutores para seis que não participaram de nenhuma formação com a temática, de acordo com as respostas dadas às perguntas 12 e 13: “Antes da EM de 2016, você realizou algum curso/formação para educação étnico-racial?; “Se você respondeu "sim" à questão 12, conte brevemente sobre a temática estudada e onde ocorreu essa formação”.

<sup>49</sup> O PSS é um processo seletivo simplificado, realizado pela SEED para contratação temporária de professores, pedagogos, intérprete de libras, auxiliares de serviços gerais e assistentes administrativos. Disponível em [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/01\\_oque\\_processo\\_seletivo\\_simplificado\\_pss.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/pss/guia%20de%20inscricao/01_oque_processo_seletivo_simplificado_pss.pdf) acesso em 12/02/2019

## 6.2 A INSERÇÃO NA EQUIPE MULTIDISCIPLINAR E OS PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

Nessa seção, preocupamo-nos em descrever como foi a trajetória da pesquisa quanto às interações e geração de dados constantes no Quadro 1 e Quadro 2 (p. 110 e 111). Em princípio, apresentei aos membros do grupo, informalmente, o projeto de pesquisa e a intenção de trabalhar com a formação continuada da EM. Como sinalizaram que poderiam participar, nas primeiras conversas e encontros, comecei a gravar e a fazer anotações para o Diário de Pesquisa<sup>50</sup>. Fiz gravações em vídeo e áudio<sup>51</sup>, isso porque, por vezes, eu temia que a câmera usada apresentasse problemas durante a gravação – falta de bateria ou problema de outra ordem. Então, por isso, meu aparelho de celular, na maior parte das vezes, estava gravando o áudio também.

As interações gravadas correspondem aos encontros de formação continuada que ocorreram no Colégio *locus* da pesquisa. A formação anual foi realizada com seis encontros dentro do cronograma anual para a EM. O **primeiro encontro oficial** da Equipe Multidisciplinar ocorreu dia 21 de maio de 2016, na cidade de Curitiba, em uma das salas do colégio, uma sala grande usada para reuniões. Os professores foram convocados naquela semana, com base em um cronograma da Secretaria de Educação do Paraná (SEED), repassado pelo Núcleo Regional de Educação, responsável por coordenar as EMs. Em função da disponibilidade de todos os professores, preferimos o sábado para podermos encontrar todos os participantes, já que a maioria dos docentes não estava ministrando aulas apenas naquele colégio. Ao primeiro encontro oficial, atrelamos outros dois momentos, anteriores a esse, composto de uma espécie de conversa com alguns participantes da EM sobre suas experiências com formação antirracista. Conseguimos nos reunir com nove interlocutores antes do encontro oficial. Essas conversas foram realizadas no laboratório de química e na sala de reuniões, em três momentos, já que nem todos poderiam nos mesmos horários.<sup>52</sup> Em

---

<sup>50</sup> O Diário de pesquisa escrito não pode ser anexado, pois contém muitas páginas, com textos variados: trechos de pesquisas, cronogramas de estudos, anotações, transcrições de áudios gravados após algum encontro e outras anotações decorrentes das reflexões que fui realizando durante a pesquisa.

<sup>51</sup> O documento de aprovação do Comitê de Ética da UFPR para realização da pesquisa consta no - para pesquisar outros documentos acessar número do Processo 76717817.6.0000.0102 no site da Plataforma Brasil : <http://plataformabrasil.saude.gov.br/login.jsf>

<sup>52</sup> Conforme descrito no Quadro 2 – INTERAÇÕES E DADOS GERADOS (p. 111).

função de não serem momentos do cronograma oficial, chamamos esses encontros de **“encontro não-oficial um e dois”**.

Essas conversas dialogam com discussões sobre a formação docente para as relações étnico-raciais, por isso estão sendo observadas como relacionadas por comporem a cadeia de enunciados mais ampla e complexa “formação continuada para as relações étnico-raciais”. Esses dois momentos foram cruciais no que tange a conhecermos a Equipe, bem como para compartilharmos experiências que os professores tinham com a EM ou formações antirracistas extras, além de já irmos pensando nas propostas para o ano. Detalhes sobre as temáticas e discussões desses momentos foram apresentadas no decorrer da análise.

O **segundo encontro** ocorreu em uma segunda-feira logo depois das aulas do período da tarde e, presencialmente, poucos puderam participar em função de estarem com aulas noturnas. Segundo o cronograma da SEED, esse encontro deveria ser gerenciado em dois momentos, totalizando 12 horas. No primeiro, trataríamos do material específico para discutir o tema: “Currículo, valorização e reconhecimento étnico-racial” e, no segundo, de 8 horas, da “Atuação dos integrantes da EM na multiplicação, disseminação e ampliação dos conhecimentos nos seus respectivos segmentos”<sup>53</sup>. Esse encontro foi, portanto, o momento de elaborar o Plano de Ação, inclusive se propõe a discussão por disciplinas neste momento. Como não pudemos reunir todos, os três integrantes que estavam presentes trouxeram propostas e dividimos as tarefas para o restante do grupo, enviando por e-mail e postando no grupo do *Facebook* o que foi decidido quanto à elaboração do Plano.

Vale lembrar que um dos integrantes reclamou da falta dos colegas e questionou a assinatura destes sem participação presencial, procuramos compreender a ausência e propomos a divisão de tarefas para serem feitas fora da escola e entregues depois. Nossa intenção foi de que todos os integrantes dessem sua contribuição na equipe e, como tivemos que elaborar o Plano, o documento que seria implementado durante o ano, essa foi a opção. Assim foi feito e, dias depois, em 01/04/2016 tínhamos gerado o Plano e pude enviar para o Núcleo de Educação um documento de 10 páginas em que apenas um dos professores não fez

---

<sup>53</sup> Este e outros documentos cronograma anual fazem parte do “Material Pedagógico 2016” elaborado pela EM da SEED para estudo e trabalho nos encontros. Estão postados (cronologicamente) no site “Dia a Dia Educação”, na seção Equipes Multidisciplinares e podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1447> acesso em 11/06/2019.

nenhuma contribuição quanto às atividades e propostas para a educação das relações étnico-raciais (conforme Quadro 2 - interações e dados gerados, p. 111).

O **terceiro encontro** foi assim delineado pelo material da SEED<sup>54</sup>:

### III ENCONTRO

#### 1º MOMENTO – 04 HORAS

1. Aprofundar o debate e os conhecimentos sobre o tema: Currículo, valorização e reconhecimento étnico-racial a partir do:

- Estudo dos encaminhamentos metodológicos disciplinares para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana.
- Estudo do texto orientador para o ensino de História e Cultura Indígena.

#### 2º MOMENTO – 08 HORAS

1. Atuação dos integrantes da Equipe Multidisciplinar no espaço escolar.

- Multiplicação, disseminação dos conhecimentos nos seus respectivos segmentos.
  - Desenvolvimento das ações propostas no Plano de Ação.
2. Fundamentação para o ensino de História e Cultura Indígena (anexo II).

No entanto, havia um mês, tínhamos recebido um contato e convite para recebermos uma formação antirracista de um projeto de fotografia e arte chamado “Desapropriem-me de mim”<sup>55</sup>, da artista visual Miriane Figueira e, percebendo o potencial do projeto, aceitamos a formação, marcando para a data de 15/08/2016. Na segunda-feira à noite, os docentes tiveram uma formação para multiplicação de atividades antirracistas com os(as) estudantes e turmas, inclusive a exposição ficou na escola durante três semanas para visitação dos alunos(as) e todos da comunidade escolar. Foi um trabalho muito interessante que movimentou a escola, pois convidamos toda a comunidade escolar para participar, além da EM. Neste encontro, tivemos 17 pessoas participando, inclusive não integrantes da EM e membros da comunidade escolar. Dois momentos constituíram esse encontro: um de teorização a respeito da figura da mulher negra, nas fotografias de jornais do passado e toda a proposta do projeto de uma ressignificação dessa mulher escravizada, com a artista Miriane Figueira e, em seguida, a visitação à instalação da artista – que fora montada em uma das salas do colégio. Após a visita, o arte-educador, Nelson Sebastião, apresentou uma aula sobre assemblagem, para embasamento teórico da atividade prática que os docentes foram chamados a realizar (e

---

<sup>54</sup> Consultar nota 51.

<sup>55</sup> De acordo com o site <http://desapropriamdemim.com.br/>, o trabalho “Desapropriem-me de mim”, da artista visual Miriane Figueira, consiste na elaboração de 6 obras em tecido, fotografia e costura, criadas a partir da obra piloto, criação de conteúdo via web e ações afirmativas em negritude direcionadas a escolas públicas de Curitiba/PR. Acesso em 14/03/2019.

replicar com seus estudantes), para ressignificação dessas fotografias de mulheres negras nuas, com uso de tecidos, pinturas, materiais extras e possibilidades de colagens.

O **quarto encontro** teve o formato de preparo para a Semana da Consciência Negra, que é um evento oficial nos colégios, quando se propõe atividades mais situadas sobre educação antirracista. Essa reunião que, segundo a SEED, deve ser realizada em 4 horas, propõe a elaboração de propostas para essa semana. Em nosso caso, durante conversas informais, nossa equipe decidiu fazer um evento noturno e criar uma instalação na sala de reunião, em que seriam expostos em murais os trabalhos realizados ao longo do ano. Essa proposta foi acatada devido a um atraso que teria ocorrido por conta da paralisação<sup>56</sup> que fizemos para lutarmos por nossos direitos. Depois de mais de 40 dias, ao voltar para as salas de aulas, as reposições de aulas e conteúdos, nas semanas e nos sábados, fizeram com que a EM decidisse não fazer um evento tão longo, mas explorarmos o trabalho que tinha sido realizado durante o ano. Cada dupla de integrantes ficou responsável por um mural e todos decoramos a sala da EM, que foi aberta à visitação para toda a comunidade escolar, inclusive com ficha de avaliação do trabalho da EM durante o ano.

Além disso, **no quinto encontro**, que corresponde ao evento da Semana de Consciência Negra, fizemos uma “Noite de talentos”, cuja temática principal foi a das relações étnico-raciais e o concurso de Beleza Negra (bem tradicional no colégio). Ao elaborarmos os murais, percebemos que percorremos uma trajetória anual com vários trabalhos antirracistas e propostas interessantes. Porém o evento noturno, apesar da proposta ter sido boa, nossa falta de som adequado para o espaço aberto da quadra não favoreceu o andamento que desejávamos.

Por fim, o **sexto encontro** foi direcionado para a construção do documento exigido pela SEED, o Memorial Descritivo. Este memorial tem como objetivo a apresentação das práticas realizadas pela equipe durante o ano e a avaliação dessas práticas. No nosso caso, cada membro ficou incumbido de escrever sobre alguma prática com a qual se envolveu mais diretamente. Quase todos retornaram essa atividade que foi enviada para mim por e-mail que, como coordenadora, sistematizei as informações no documento modelo e enviei para o sistema *on-line*.

---

<sup>56</sup> Conforme notícia : <http://g1.globo.com/pr/parana/educacao/noticia/2016/10/professores-da-rede-estadual-iniciam-greve-no-pr-por-tempo-indeterminado.html> acesso em 14/03/2019



Além dessas interações oficiais, a EM organizou uma palestra<sup>57</sup> sobre a temática indígena, sendo ministrada pelo formador externo, o especialista em Cultura Indígena, Marcus Paiva. Uma formação direcionada a todos os professores da escola, no período da manhã, em uma formação continuada, no dia 25 de agosto de 2016. Essa formação não foi gravada, mas o material foi disponibilizado para os professores (os slides da discussão).

Outras interações observadas na pesquisa foram realizadas no Facebook<sup>58</sup>, por meio de um grupo criado para nos comunicarmos (eventos da EM) e trocarmos informações presentes na rede sobre a educação para as relações étnico-raciais. Em princípio, um grupo fechado, porém, mais tarde, abrimos para o público que quisesse participar. Apenas dois professores da EM não estavam no grupo, pois não tinham perfil nesta rede social. Além da EM, foram convidados outros que se interessam pelo tema e, no momento, temos 154 participantes e está ativo. Ao longo da pesquisa, observamos que houve pouca interação no grupo desta rede, os compartilhamentos foram feitos a maior parte por mim, alguns visualizavam, outros não. Comentários e curtidas foram raros. Algumas vezes, os professores perguntavam sobre uma proposta de atividade e eu mencionava um compartilhamento no grupo, daí algumas visitas e usos, mas não foi uma ferramenta tão utilizada nas interações dos integrantes da EM.

Outra interação que foi importante para a geração de dados foi um questionário *online*<sup>59</sup> em que os participantes deram informações pessoais e responderam às questões fechadas e abertas sobre a formação antirracista de que já haviam participado, além de fazerem sua autodeclaração racial. Os participantes receberam o convite para responder às questões por meio do WhatsApp e do e-mail. Foi interessante porque até o momento, já no final da pesquisa, não tínhamos percebido que temos um grupo predominantemente pardo/negro. Esses dados serão retomados na análise.

Por fim, outra geração de dados que ocorreu somente no final da pesquisa foi uma entrevista semiestruturada com a coordenação da Equipe Multidisciplinar da Secretaria de Educação do Paraná. Sem dúvida, esses dados nos ampliaram a interpretação e análise dos

---

<sup>57</sup> Item 6 do Quadro 2 – instrumentos geradores de dados, p. 111.

<sup>58</sup> Conforme item 11 do Quadro 2, p. 111 - Facebook do grupo “Multidisciplinar- FORMAÇÃO” disponível no endereço [https://www.facebook.com/groups/652956838193041/1350824595072925/?comment\\_id=1350824821739569&notif\\_id=1560527879721477&notif\\_t=group\\_comment](https://www.facebook.com/groups/652956838193041/1350824595072925/?comment_id=1350824821739569&notif_id=1560527879721477&notif_t=group_comment) acesso em 14/06/2019.

<sup>59</sup> Conforme item 12 do Quadro 2 – p. 111 - questionário criado com a ferramenta “formulário Google docs.”.



dados gerados anteriormente, pois complementaram informações sobre a criação, processo de formação, objetivos da EM, bem como sua evolução ao longo dos anos.

Nosso foco principal da análise dialógica foram os discursos verbais, porém as outras interações e dados gerados são retomados na análise, uma vez que fazem parte dessa cadeia verbal “formação para a Equipe Multidisciplinar” do colégio Quilombo- Guarani. Um exemplo de documento que não foi analisado especificamente, mas dialoga com os demais dados, é o Diário de pesquisa, em que relatei minhas angústias de pesquisa, dúvidas, cronogramas de estudos e resenhas de textos ou anotações sobre o tema.

Mas como olhei para os dados gerados? Confesso que a quantidade de dados foi um fator conflitante. A parte prática da pesquisa nem sempre é tão clara para o pesquisador, para mim, não foi. Porém, após refletir, escolhi um caminho a seguir. Em primeiro lugar, voltei-me para o objetivo geral da pesquisa e seus objetivos específicos e decidi que, pontualmente, olharia para os dados seguindo essa ordem. Retomando:

QUADRO 4 - PERGUNTAS E OBJETIVOS DE PESQUISA

<b>Pergunta geral</b>		
Quais são e como são negociadas as identidades sociais no processo de formação docente para relações étnico-raciais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná?		
<b>Objetivo geral</b>		
Investigar quais são e como são negociadas as identidades sociais no processo de formação docente para relações étnico-raciais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná		
<b>Perguntas de pesquisa e Objetivos específicos</b>		
<b>Pergunta A</b>	<b>Pergunta B</b>	<b>Pergunta C</b>
<i>a) o que os docentes compreendem por formação docente e, especificamente, formação para a educação das relações étnico-raciais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná?</i>	b) que identidades sociais estão em negociação nos processos de formação docente nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná?	c) como são negociadas essas identidades sociais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná?
<b>Objetivo específico A</b>	<b>Objetivo específico B</b>	<b>Objetivo específico C</b>
<i>Investigar o que os docentes compreendem por formação docente e, especificamente, formação para a educação das relações étnico-raciais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná</i>	Compreender que identidades sociais estão em negociação nos discursos dos docentes em exercício e em formação acadêmica no contexto de formação para as relações étnico-raciais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná	Analisar como são negociadas essas identidades nos discursos de formação docente para relações étnico-raciais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná
<b>Contexto: formação continuada</b>		
Enunciados e trechos de enunciados	Enunciados e trechos de enunciados	Enunciados e trechos de enunciados
<b>Categorias destacadas</b>	<b>Categorias destacadas</b>	<b>Categorias destacadas</b>

FONTE: A autora (2018).

Após voltar-me para os dados, sistematizei o processo da seguinte forma: buscar responder cada uma das minhas perguntas de pesquisa olhando para todos os dados. Embora eu entenda que os enunciados respondem/dialogam com mais de um objetivo, dada a natureza heteroconstitutiva dos discursos, minha organização para apresentação da análise separou os enunciados, localizando-os preferencialmente no primeiro objetivo (respondendo a primeira pergunta específica de pesquisa) e, depois, separei os enunciados que respondessem à segunda e à terceira perguntas de pesquisa - no intuito de organizar os dados e propor uma melhor discussão sobre o que foi gerado, o que não significa que ignorei os imbricamentos que apareceram, mas acredito que, em função da quantidade de dados, essa sistematização me pareceu mais didática e, espero, para meus (minhas) leitores (as). Apresento, o processo de análise, no Quadro 5:

QUADRO 5 - PROCESSO DE ANÁLISE DA PESQUISADORA

<b>A partir da pergunta geral: Quais são e como são negociadas as identidades sociais no processo de formação docente para relações étnico-raciais?</b>	
1.	Atentei para a <b>primeira pergunta de pesquisa (depois segunda e terceira)</b> e busquei nos dados gerados (nos itens principais – ou seja, nas interações que geraram discursos verbais orais), enunciados e trechos de enunciados – conforme a concepção bakhtiniana - que respondem à questão;
2.	Dentre as respostas encontradas, em confronto/relação com outros discursos desta grande cadeia verbal de discursos da pesquisa, fiz uma seleção de dados considerados mais relevantes segundo meu ponto de vista: por atender à questão, por serem inusitados, por denotarem uma recorrência e outros aspectos observados na interpretação;
3.	Sistematizei os aspectos relevantes para apresentação da análise no trabalho em tópicos da análise;
4.	Busquei fazer exposição, argumentação e comprovação dos aspectos encontrados mediante relação com a teoria dialógica, discussões teóricas de embasamento das leituras e outros discursos que ecoaram em ressonâncias múltiplas e complexas.

Fonte: A autora (2018)

Assim, no capítulo seguinte, eu apresento a exposição das discussões suscitadas por esse caminho de análise de dados.

## 7. QUE NOS DIZEM OS DISCURSOS SOBRE FORMAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS?

*De nuestros miedos  
nacen nuestros corajes  
y en nuestras dudas  
viven nuestras certezas.  
Los sueños anuncian  
otra realidad posible  
y los delirios otra razón.*

*Eduardo Galeano em El libro de los abrazos*

Neste capítulo, apresento as discussões a partir dos dados gerados nas interações, os encontros de formação das Equipes Multidisciplinares do Colégio Estadual Quilombo-Guarani. Como já afirmei, esses discursos verbais orais são analisados juntamente com outros discursos escritos que circundaram as interações<sup>60</sup>.

Abro o capítulo com uma fala de Galeano, escritor uruguaio, lembrando que estar nesta posição de pesquisador é um lugar arriscado, subjetivo e de temor para nós, “há medos nesta nossa coragem”, porque preciso olhar para as formações docentes que me fizeram (e me fazem) docente, ou seja, os discursos analisados sobre formação docente me constituem, constituem minha identidade social de docência, e, neste caso particular de pesquisa, eu faço parte da formação de outros docentes, em um exercício de “autoanálise”. Essas relações entre pesquisadora, demais participantes da pesquisa e contexto de interação e geração de dados são postos a partir de um contexto de pesquisa em LA interdisciplinar, contemporânea, transgressora (PENNYCOOK, 2008) que se abstém de fazer ciência como produção de verdade (MOITA LOPES, 2013).

Conforme afirma Erickson (1989, p.62), ao tratar da pesquisa etnográfica, é necessário “adotar a instância crítica de um filósofo, questionando continuamente os fundamentos do convencional, examinando o óbvio, aquilo que é tido por certo pelos participantes internos da cultura, que se tornou invisível para eles”. Assim, para mim, há o temor, aqui confessado, que corresponde à importância dada em minha análise ao discurso do outro na constituição de meu próprio discurso, nessa valorização da alteridade bakhtiniana (BAKHTIN/ VOLOCHINOV, 2006). Certa estou também que nego identidades sociais nesta cadeia dialógica discursiva; identidades de mulher, pesquisadora, parda, mas também de

---

<sup>60</sup> Segundo Quadro 2 – INTERAÇÕES E DADOS GERADOS, p. 111.

docente pertencente ao quadro de professores da instituição escolar que foi um dos espaços de pesquisa além de coordenadora da EM desta mesma instituição. Trato de relações que envolvem uma negociação de várias identidades sociais pessoais e dos outros participantes, condicionando nosso contexto de pesquisa como um lugar permeado por relações discursivas dialógicas complexas na cadeia verbal de enunciados sobre formação na Equipe Multidisciplinar.

Essas relações dialógicas estão imbricadas pela esfera de utilização da linguagem a que pertencem, principalmente, a escolar/acadêmica (BAKHTIN, 2003) e, cada gênero discursivo a ser analisado dentro dos contextos de interação precisou ser considerado como um tecido de “muitas vozes” ou de muitos textos ou discursos que se entrecruzam, se complementam, respondem uns aos outros ou se polemizam entre si. Assim, esta análise emerge do contexto concreto real de discussões em uma formação docente para as relações étnico-raciais, em parte, respondendo a um discurso legal quanto à obrigatoriedade dessas discussões legitimada pelas leis que regem os estudos étnico-raciais na escola, além de pareceres e diretrizes das EM no Paraná. Neste cenário discursivo, os enunciados legais interagem com os discursos dos docentes de profissão, polemizando muitas vozes e emergindo identidades e negociações entre essas posições discursivas.

Como já foi tratado nos capítulos anteriores, com base no dialogismo, a linguagem é constituída de diálogo e, portanto, todo enunciado responde a enunciados anteriores e antecipa outros que virão. Neste capítulo, busco refletir sobre o conjunto de valores que permeiam os discursos e excertos de discursos gerados nas interações da Equipe Multidisciplinar. Observo a interação de que participam os interlocutores atentando para seus enunciados e com quem dialogam. Para isso, apresento trechos de enunciados que foram selecionados para análise e pretendo observar neles os enunciados que os antecedem e os sucedem. Ainda, busco perceber, nesses enunciados, a presença das forças centrípetas - aquelas que centralizam, que buscam levar à homogeneização - e das centrífugas - que visam à descentralização, à heterogeneidade – discussões decorrentes da análise dialógica, baseada na teoria do Círculo de Bakhtin, favorecendo uma interpretação das relações dialógicas dos discursos aqui presentes.

Como expliquei, no capítulo metodológico, essa primeira parte da análise lança um olhar mais atento para a primeira pergunta de pesquisa: “a) O que os docentes compreendem por formação docente para a educação das relações étnico-raciais?”. A partir da pergunta, destaquei, como um signo linguístico, a expressão nominal “Formação Docente da Equipe

Multidisciplinar” (Formação docente da EM) e, então, procurei olhar para alguns enunciados nos quais esse signo está presente; em seguida, atentei para as recorrências e trechos de enunciados que possibilitam responder à pergunta de pesquisa; isso favoreceu a identificação de categorias de análise. Dividimos o capítulo em duas seções que correspondem a duas categorias principais para responder às perguntas de pesquisa: 7.1) Formação docente para a educação das relações étnico-raciais na EM; 7.2) Identidades sociais e suas negociações na formação docente para a educação das relações étnico-raciais na EM .

## 7.1 CADEIA VERBAL FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EM

Na análise dessa categoria, a expressão nominal, tomada aqui como signo ideológico, carregado valorativamente, “Formação docente da EM”, apareceu recoberta dos seguintes valores:

QUADRO 6 - FORMAÇÃO DOCENTE DA EM

<b>Categoria geral formação</b>	<b>Interações principais que geraram dados – discursos orais</b>
<p><b>1. EM como formação docente prática</b></p> <p>compartilhamento e construção de ideias e atividades escolares sobre relações étnico-raciais para desenvolver com o aluno (a).</p>	<p>Encontro Multidisciplinar não-oficial 1 (EMNO1)</p> <p>Encontro Multidisciplinar não-oficial 2 (EMNO2)</p> <p>1º Encontro Multidisciplinar (EM1)</p> <p>2º Encontro Multidisciplinar (EM2)</p> <p>3º Encontro Multidisciplinar (EM3)</p>
<p><b>2. EM como espaço de relatos pessoais sobre questões étnico-raciais</b></p> <p>EM como momento de abertura para relatos de situações racistas e de discriminação relacionadas à identidade negra, indígena e outras minorias, em segundo lugar</p>	<p>Encontro Multidisciplinar não-oficial 1 (EMNO1)</p> <p>Encontro Multidisciplinar não-oficial 2 (EMNO2)</p> <p>1º Encontro Multidisciplinar (EM1)</p> <p>2º Encontro Multidisciplinar (EM2)</p> <p>3º Encontro Multidisciplinar (EM3)</p>
<p><b>3. EM como lugar de movimento para resignificação da identidade negra(o) e indígena</b></p> <p>As atividades produzidas e falas dos interlocutores revelam posições que constroem um movimento de resignificação positiva das identidades étnico-raciais em questão,</p>	<p>Encontro Multidisciplinar não-oficial 1 (EMNO1)</p> <p>Encontro Multidisciplinar não-oficial 2 (EMNO2)</p> <p>1º Encontro Multidisciplinar (EM1)</p> <p>2º Encontro Multidisciplinar (EM2)</p> <p>3º Encontro Multidisciplinar (EM3)</p>

principalmente, a do negro (a)	
--------------------------------	--

Fonte: A autora (2019)

A partir do quadro anterior, organizei a apresentação das categorias nos subtítulos a seguir.

### 7.1.1 EM como formação docente prática

A primeira posição valorativa que destaco que se fez recorrente nos dados gerados, na EM foi um olhar para a formação **enquanto construção/compartilhamento de práticas de sala de aula, atividades**. Já no conjunto de enunciados dos encontros não-oficiais e 1º e 2º encontros oficiais estão bem marcadas as posições que assumem a formação como momento de construção/aprendizagem de atividades para os alunos(as) ou trocas de experiências já realizadas em anos ou contextos anteriores. Assim, há uma relevância nas falas dos docentes de que estes momentos servem para **discussão de propostas de trabalho com atividades para os(as) estudantes**, como foi trazido pelos participantes quando compartilhavam atividades que haviam sido realizadas, como pinturas de telas, jogos étnico-raciais, sessão de filmes, aulas de danças e palestras, tendo como público-alvo os(as) alunos(as), como mostram os trechos a seguir, de um dos encontros não-oficiais, num bate-papo no laboratório da escola, em contraturno. Neste momento, estamos Busara, Janaína e eu interagindo:

((falando da experiência com a EM no ano anterior em outra escola – em resposta à questão que eu fiz “como foi a experiência na equipe ano passado?”))

Janaína: o lado positivo é que ... fazer os trabalhos com os alunos...eles se empolgam ...eles gostam ...eles participam...fazer as exposições...esses negócios ...é bem legal...é um lado bem gostoso...e sai uns trabalhos maravilhosos...tá...tem muitas ideias...né...é...eu fiz uma exposição de quadros... ficou lindo... lindo... lindo...

((sugerindo atividades))

Busara : a gente podia fazer sabe o quê? tipo cartazes - frases - para gente espalhar, pela escola, frases ...não coisas grandes...

(...)

Busara: eu acho tipo um cine cult... seria acho uma das formas mais legais da gente trabalhar isso...

Eu: eu acho que é... (...)

Busara: (...)...tem um vídeo bem legal pra gente trabalhar que se chama "vista minha pele" que é um vídeo (tem na internet) (...)

Janaína: eu sugiro um filme que eu acho que é maravilhoso... só que não consigo, que em nomes eu sou...

Busara: qual? indiano?

Janaína: não... aquele da... daquela menina ... Flor do deserto... acho que é ...Flor do deserto... eu acho maravilhoso passar para o ensino médio... principalmente para as meninas

(...)

Janaína: (...) porque daí podia trazer também a questão da dança...(..) dá também pra trazer pessoas com palestras de fora, eu posso trazer

Busara: acho que isso é legal...

(...)

Busara: a gente pode pedir pra o professor de Geografia... pra mostrar essa questão... da... demografia do país...o número de negros...de brancos... de índios...

Eu - questão do senso né...

Busara: isso...usar esses dados...pra eles começarem a verificar como é isso...como funciona... (EMNO1)

Esses trechos compõem a categoria que trata da formação como prática da EM. Duas professoras presentes nesta interação (Busara e Janaína) já haviam participado da formação em outros anos e suas falas podem ecoar enunciados anteriores que tratam da experiência. Observo que elas citam várias atividades práticas realizadas com os(as) alunos(as) em anos anteriores. Esses trechos são legitimados pelos demais interlocutores e dialogam com documentos que regem a EM, conforme observamos neste outro trecho da interação em que eu destaco o encontro para produção de um “Plano de Ação” e a leitura da proposta da EM, que define as ações e funções da EM, como “debates, estratégias e ações pedagógicas”:

((dirigindo-me a mim, ao chegar à reunião))

Janaína: tá... me conte a proposta?

(...)

Eu: porque ela tava me perguntando ...a Janaína...a proposta...a proposta da EM está colocada assim ó ((lendo o material enviado pela SEED que normatizam as funções da EM)):

“São espaços de debates, estratégias e de ações pedagógicas que fortaleçam a implementação da Lei n.º 10.639/03 e da Lei n.º 11.645/08, bem como das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena” (EMNO1)

Ao retomar o discurso normativo da EM, o trecho “estratégias e de ações pedagógicas” que auxiliem a implementação das leis antirracistas citadas enfatiza a parte prática dessa formação, “implementar: pôr em prática”, o que dialoga com os enunciados destacados nas falas das interlocutoras.

No 1º encontro, houve a manutenção dessa posição valorativa de “EM como formação docente prática”, nos trechos que retomam a perspectiva de “fazer algo”, como os excertos das falas da Nina, que sugere “jogos indígenas”, e eu pergunto de data possível, ao que Busara sugere usar a Semana Cultural, instituída pela SEED em calendário, para os eventos de educação antirracista:

Nina: na parte de Educação Física tem os jogos indígenas  
 Eu: tem? Ah é?  
 Nina: tem...é muito legal...  
 Eu: e são jogos diferentes ou não ?  
 Nina:..é...Zarbatana... tipo aquele negócio de acertar assim... oh... tem corrida de tora... daí na outra escola... em vez de fazer com tora... pegava os bancos ((interlocutores riem)) tinha que carregar e levantando os bancos... cabo de guerra... futebol de cabeça  
 Zanira: quando você faz essas coisas assim, é bom guardar alguns materiais...e estimular outros para fazerem  
 Eu: tem uma data...Nina... que é interessante fazer?  
 Nina: tem de ver a data que eles fazem o campeonato... tem de procurar...  
 Eu: que aí a gente poderia... de repente... movimentar... e fazer um campeonatinho... e aproveitar para discutir um pouquinho da cultura indígena  
 Nina: e... na outra escola que a gente fez... os mais velhos... Ensino Médio... eles fizeram maquete dos jogos indígenas... ficou bem legal...  
 Eu: legal... (...)  
 Busara: ((corrigindo prova)) - por que a gente não usa aquela bendita Semana Cultural que a gente não faz nada e aproveita essa época...  
 Eu: mas a Semana Cultural é de novembro? Ou não?  
 Nina: não... mas eu acho assim... naquela semana... a gente podia destacar tipo um... dois dias pra os índios (EM1)

Os excertos revelam que há disseminação de ideias sobre “o que fazer” entre as interlocutoras na formação da EM. A troca de experiência sobre atividades já realizadas no mesmo contexto ou fora dali é fundamental. Isso é relevante também por se tratar do primeiro encontro oficial, o que corresponde a planejar as ações da EM. Nesse sentido, observamos que os saberes docentes aqui mobilizados dizem respeito tanto aos saberes acadêmicos, que se ocupam de descrever os jogos indígenas, quanto aos saberes experienciais, que se referem às atividades relativas ao trabalho pedagógico com esses jogos realizados anteriormente. Esses saberes mutuamente se constituem na visão de formação como prática a ser desenvolvida com os(as) estudantes.

No segundo encontro, a questão prática também é acentuada, provavelmente devido ao encontro ser norteador da construção do Plano de Ação, que foi o documento coletivo gerado pela equipe para o trabalho anual, exigência da coordenação da EM na SEED. Neste encontro, estávamos em cinco. Seis docentes estavam ausentes em função de estarem trabalhando à noite (período em que realizamos o encontro), por isso, combinamos que elaboraríamos as atividades em casa, e por escrito, como tarefa. Cada integrante da equipe ficou de elaborar uma prática de educação para as relações étnico-raciais dentro de sua disciplina ou interdisciplinar, de acordo com modelo do Plano enviado para nós. O discurso de Plano dialoga com os trechos de enunciados produzidos nos primeiros encontros (não oficiais e primeiro), em que, os interlocutores compartilharam de ideias para a formação anual.



Em seguida da proposta de tarefa, neste encontro oficial, planejamos o primeiro “MultiCine”, um projeto de cinema antirracista, idealizado pela docente Busara, na nossa primeira conversa, o encontro não-oficial 1. Então, discutimos as listas de filmes que trouxemos e decidimos que os(as) estudantes poderiam escolher dentre dois filmes, por meio das resenhas que seriam expostas no colégio. A partir da leitura das resenhas, escolheriam uma das histórias, por meio de votação. Os filmes sugeridos foram “A história de uma lenda” e “Escritores da Liberdade”. A sugestão de um dos filmes, que inclusive foi o ganhador, foi feita pelo interlocutor Zola:

Eu: ...o que Zola?

Zola: história de uma lenda

Eu: não conheço...

Zola: conta a história do primeiro negro que disputou ... que entrou... nos times profissionais dos Estados Unidos...o quanto que ele sofreu para superar todos ...

Eu: para ser aceito...

Zola: todas as os preconceitos... quando nos estados...tinham cidades que não aceitavam ele entrar na cidade...

(...)

Zola: ... é muuito bom este filme

Eu: vocês acham que a gente sugere 3 ou 2?

Kauane: não...só dois...

Eu= porque daí eu coloco duas resenhas de cada um

Kauane= por que este filme (...)

Zola: muito bom este filme...ele virou uma lenda... **(EM2)**

Durante a semana, os(as) alunos (as) leram as resenhas e escolheram/votaram no filme “A história de uma lenda”. O evento rendeu participação além do esperado. Em uma noite de frio curitibano, conseguimos reunir 40 pessoas, estudantes e alguns de seus parentes – pais e responsáveis, irmãos, amigos. O filme durou duas horas e meia e fizemos comentários breves ao final, devido ao frio das horas da noite. Assim, a categoria “Formação docente prática” é reforçada com os enunciados que denotam a construção de práticas de ensino e aprendizagem para o aluno(a), seja em forma de projeto, seja em forma de atividades de sala de aula, conforme o Plano de Ação<sup>61</sup> apresentou. Importante observar que o docente mobilizou sua experiência para sugerir o filme, uma vez que já o conhecia, já o tinha assistido.

Na terceira reunião, a interação pareceu fortalecer a proposta de atividades e a perspectiva de formação como prática, mas o público-alvo desta prática em primeiro lugar foi

---

<sup>61</sup> Vide Anexo C, p. 266

o docente. Em forma de oficina, no dia 15/08/2016, recebemos o projeto “Desapropriem-me de mim”<sup>62</sup>, da artista visual Miriane Figueira, aprovado pela Funard, para educação antirracista nas escolas. A oficina trouxe abordagens teóricas sobre a história do povo negro, principalmente, referente às mulheres negras e escravizadas. Houve apresentação de discussões teóricas como referências sobre a história, principalmente, da época de escravização, bem como sobre a condição das mulheres negras e como elas eram vendidas, nuas, em situação de humilhação, em praças públicas. Figueira compartilhou conosco várias obras de artistas visuais afrodescendentes contemporâneos, abrindo um leque de conhecimentos sobre a arte negra, suas temáticas. O arte-educador Nelson Sebastião, que também participou da formação, apresentou-nos exemplos das propostas técnicas para a realização do trabalho a ser realizado pelos docentes, destacando a “assemblagem”<sup>63</sup>, como parte da oficina formativa.

Nesta formação, os enunciados sobre a técnica, o “como fazer”, foram permeados por exemplos de artistas, obras, contextos históricos das imagens e fotografias que compunham o material do projeto. Assim, esse encontro foi embasado por trechos de enunciados que configuram teorias sobre as identidades da mulher negra, com foco na arte negra, como afirma Figueira (2014) quanto à proposta do projeto:

Como possibilidade em formar educadores, por meio de oficinas, a proposta de levar o projeto às escolas parte também de um descontentamento no que concerne à inclusão de arte negra nos espaços destinados à exposição artística em Curitiba. (FIGUEIRA, 2014, pág. 5)

Para a artista, a partir de um saber afro-brasileiro, o projeto visou problematizar as questões raciais dentro de sala de aula, por meio de aprendizado de uma educação afrocentrada<sup>64</sup>, com embasamentos teóricos que favoreçam uma formação antirracista adequada para este enfrentamento. Neste sentido, os enunciados teóricos/exemplificativos de Figueira e Sebastião, ao ministrarem a oficina, concebem um “formar” que passa por

---

<sup>62</sup> Site do projeto : <http://desapropriammedemim.com.br/projeto/> acesso em 10/01/2019

<sup>63</sup> “O termo origina-se do francês e significa montagem. Ao primeiro olhar, a assemblage pode parecer uma arte estranha. Na realidade, é um trabalho no qual o artista une objetos, por colagem ou encaixe, expressando o seu imaginário. Os objetos que fazem parte das obras permanecem em seu estado original, mas, unidos, parecem diferentes.” Definição disponível em : <https://www.historiadasartes.com/olho-vivo/atelie/assemblage/> acesso 20/02/2019

<sup>64</sup> Segundo Nogueira dos Santos Junior (2010), uma educação afrocentrada deve ser apoiada em fundamentos que se apoiam na história do povo africano, numa linha filosófica africana.

construção de conhecimento, apresentação de teorias, contato com autores(artistas) e referências que favoreçam aos docentes a discussão e a prática da atividade escolar para essa educação específica. De acordo com Figueira (2014), a lei 10.639/03 precisa de um tratamento adequado na escola:

Porém, para que esta lei seja aplicada de forma eficaz nas instituições, é necessário um corpo de educadores interessados e formados adequadamente, de modo que tais ações educativas não ocorram apenas no dia 20 de novembro (dia da Consciência Negra), mas sim durante todo o ano letivo. É importante lembrar que precisamos descolonizar o saber, discutir, problematizar e protagonizar a versão da história contada por nós, negros, dos dias 25 de julho (dia da Mulher Latino-americana e Caribenha), 13 de maio (Abolição da Escravatura) e 28 de setembro (dia do Ventre Livre), além de reforçar a memória da história negra no Brasil com a mesma importância dada às pautas já existentes. (FIGUEIRA, 2014, pág. 5, 6)

Os trechos do enunciado de Figueira (2014) denotam posições dialógicas que concordam com resultados de pesquisas sobre formação para as relações étnico-raciais relatados por Ferreira (2012), quando alerta para a necessidade de mais horas de aprofundamento, o que nos parece prever uma formação antirracista mais eficaz, para a atuação do professor em contexto escolar:

Muito mais tempo parece ser necessário para que a maioria dos/as professores/as se prepare para ensinar sobre o tema. (FERREIRA, 2012, p. 43)

Os resultados desta pesquisa que apontam que as questões de prática pedagógica deveriam ser repensadas cuidadosamente, pois é no momento dessa prática que as mensagens são enviadas aos/às alunos/as. (FERREIRA, 2012, p. 45)

A citação de Ferreira (2012) dialoga com a grande cadeia verbal que trata da formação antirracista, evidenciando que essa formação deve ser objeto de planejamento e cuidado por parte dos responsáveis, dando atenção à complexidade da reflexão que se propõe para os docentes. Na pesquisa de Ferreira (2012), sobre formação antirracista, como já foi apresentado, os professores mostraram que, apesar de formação específica, quando na aplicação/construção de conhecimento com a turma, mantinham-se alguns encaminhamentos/discursos racistas e posturas que fortaleciam os estereótipos de identidades negras. Tanto o trecho de enunciado de Figueira, como os resultados citados por Ferreira (2012), podem ser colocados em relações dialógicas com a fala de Coqueiro e Ramos na entrevista, quando foram perguntados sobre mudanças no processo de evolução da EM. Coqueiro citou um problema decorrido de falta de encaminhamento na manutenção temática:

Coqueiro: ... a gente foi observando assim... lá no primeiro momento...a escola...tinha a EM...mas a Secretaria não determinava o que a escola ia discutir ...então... o coordenador junto com a equipe escolhia os textos... definiam o tema...cada escola discutia o que queria...dentro da temática [no início era assim] né... dentro da temática...ora não dentro da temática...que tinha escola...que deixava a questão étnico- racial e lia pra discutir outros assunto... tudo isso a gente foi vendo por meio do sistema como que eles iam postando o plano de ação ..eu vi que aparecia lá...entendeu? então...não dá pra ser dessa forma...a linguagem tem que ser um diálogo com a rede ...né...então a partir de 2014 começamos a fazer o material...pra estudar...só os encontros presenciais... **(informação verbal - entrevista<sup>65</sup>)**

Coqueiro e Ramos mencionam que era comum receber Planos de ação que não centralizavam a educação para as relações étnico-raciais, por isso a decisão de preparo de materiais e encaminhamentos. Nesses diferentes enunciados, a formação como prática configura-se também como espaço em que saberes experienciais e acadêmicos se cruzam, tendo em vista que tanto a oficina como a entrevista mostram a mobilização desses diferentes tipos de saberes. Assim, a “Formação docente como prática” dialoga com cadeias de enunciados produzidos em distintas esferas: acadêmica, artística, escolar, administrativa.

Desta forma, observamos, na categoria “formação docente como prática”, em Figueira (2014), no terceiro encontro, que as referências bibliográficas, os artistas citados sugerem lugares sociais ocupados pela mentora do projeto, ou seja, a alteridade ali apresentada é, na verdade, constituinte do seu eu, conforme os estudos do Círculo de Bakhtin propõe. Figueira (2014) projeta-se nas falas, nas vozes, em posição política-ideológica a defender a educação antirracista. Neste sentido, parece ter sentido dizer que, ao embasar teoricamente, ao escolher as referências, os formadores destes estudos para a educação étnico-racial refletem discursos que lhe são próprios, que os formam, por assim dizer, em diálogo com as identidades dos autores citados, lidos e trabalhados, o que também corresponde a dizer que esses enunciados podem favorecer formação das alteridades em formação. Assim como Figueira parece ser formada pelos discursos que escolheu como embasamento teórico e prático, tanto quando os escolheu para compor seu projeto, como nos trechos de enunciados orais em que, claramente, concorda com eles, também pode promover que os outros que estão

---

<sup>65</sup> “informação verbal - entrevista” refere-se a trechos da entrevista concedida por Coqueiro e Ramos. Entrevista realizada em 20 de março de 2019. Entrevistador: Maísa Cardoso. Paraná, 2019. 1 arquivo .mp3 (41min.27) e 2 arquivo.mp3 (1h03min.). Em função da extensão do arquivo, as transcrições estão postadas na pasta do DRIVE da GOOGLE chamada TRANSCRIÇÕES TESE MAÍSA CARDOSO 19/06/19: <https://drive.google.com/drive/folders/1tmxJWCLPOH2gji-3gEH9RwuZCWxpzzK6?usp=sharing>

em diálogo (nós que recebemos esta formação), ao entrarmos em contato com esses discursos, negociemos nossas identidades raciais neste diálogo. Daí a importância dos formadores no que tange à organização, elaboração e execução da formação antirracista. Figueira, em seu enunciado na formação, reitera seu compromisso com a educação afrocentrada:

Figueira: (...) e aqui todas as fontes estão disponíveis para *dowlouad* e a gente vai entrar essa semana para vocês baixarem... e duas vezes por semana... eu coloco um artista negro novo... a gente tem dificuldade em falar ah... mas não tem artista negro novo? não... a gente tem artista negro pra mostrar ...o problema é que a gente não tem uma plataforma pra tentar suprir aí essa ausência

(...)

Figueira: (...) esta é a Kenyatta ...ela utiliza o mesmo material que eu...ela pega...a mesma base... que eu utilizo...essas imagens destas negras nuas...vistas como tribais ((símbolo de aspas nas mãos)) né...tidas como tribais e ela ressignifica esse corpo...negro nu...só que ela pensa esse corpo negro e nu como um detalhe cartográfico né...eu penso o corpo como um corpo político e ela pensa como um território cartográfico .. mas ela é incrível...então

(...)

Figueira: (...) essa aqui é uma artista brasileira que chama Rosana Paulino...ela foi fundamentação teórica pra escrever o ‘desapropriem-me de mim’ porque foi a primeira artista brasileira que eu conheço que fala sobre...memória...né...porque estou falando sobre essa minha memória...ela tem vários trabalhos...esse da esquerda...do Bastidor...ela segue uma série de ...fotografias da família dela...das mulheres da família dela...ressignifica falando sobre essa mordada...que nos impede de ter visibilidade...que nos impede de falar...que nos impede de estar nos espaços...daí ela coloca num bastidor.. (EM3)

O gênero oficina “Desapropriem-me de mim”, ao centrar em embasamentos teóricos que respondem a discursos afrocentrados, em relação dialógica, é enunciado que pode dialogar com o enunciado “Teorias do Currículo” (SILVA, 2010), pois essa formação concebe um currículo basicamente fundamentado em autores ligados à discussão étnico-raciais e principalmente pertencentes às identidades negras e indígenas. Isso nos parece ser relevante quando, no caso deste projeto e dos materiais produzidos pela equipe da SEED<sup>66</sup>, a EM teve como referências dos discursos impressos nos materiais e, nas duas formações extras, estudiosos, teóricos, literários, pesquisas e artistas, principalmente, negros e indígenas. Podemos dizer que houve a divulgação, o compartilhamento e a reflexão sobre um conhecimento não-eurocêntrico, denunciado no discurso da “Sociologia das ausências”, de Boaventura Souza Santos (2002). Ainda, essa formação antirracista, como enunciado, parece responder ao enunciado de pesquisadores brasileiros, como Ribeiro (2017), que afirma ser

---

<sup>66</sup> Os documentos do cronograma anual fazem parte do “Material Pedagógico 2016” elaborado pela EM da SEED para estudo e trabalho nos encontros. Estão postados (cronologicamente) no site “Dia a Dia Educação”, na seção Equipes Multidisciplinares e podem ser consultados no seguinte endereço eletrônico: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=1447> acesso em 11/06/2019.

necessário dar o “lugar de fala” ao negro/indígena, ou seja, dar ouvidos aos enunciados que contam suas histórias, pela perspectiva dessas identidades étnico-raciais, como tantas vezes lhes foi proibido e como não-negros/indígenas jamais ouviram. Vale destacar também que essa formação se baseou em enunciados não-verbais, compostos por signos visuais, que eram as imagens das obras de artes de artistas negros e indígenas. Nesse sentido, essa formação aponta tanto uma descolonização do saber quanto do ser, uma vez que, ao mobilizar esses diferentes enunciados no enunciado secundário que se caracterizou como oficina de formação docente, priorizou as vozes e conhecimentos marginalizados ou silenciados tanto na academia como nas artes.

No quarto encontro, não tivemos interação presencial, mas, como apresentamos no Quadro 2 (p. 111), elaboramos um mural verbo-visual, coletivamente, das atividades que realizamos ao longo do ano de 2016, para apresentação na Semana de Consciência Negra, o que se configurou como uma instalação<sup>67</sup> quando, por meio dos murais produzidos pelos participantes da EM, rememoramos as atividades promovidas pela equipe, com textos escritos em diferentes formatos e cores, fotografias, imagens e esculturas expostas. A comunidade escolar foi convidada, durante dois dias, a visitar a exposição. Novamente, se apresentam discursos que classificamos na categoria “formação como prática” motivada por este encontro, já que os participantes se ocuparam em criar-reproduzir novos discursos verbo-visuais que retomassem os enunciados já tratados na EM durante o ano, as práticas realizadas. Devido à paralisação<sup>68</sup> que alterou o calendário escolar, bem como o fato de termos atuado durante todo o ano, consideramos interessante a criação dos murais e não fizemos outras atividades novas com os(as) estudantes.

Nessa semana, como coordenadora da EM, reafirmei o compromisso com os professores, em horário de intervalo, para que houvesse um trabalho em sala de aula com discussões étnico-raciais. Acredito que parte do corpo docente já tinha posto em prática alguma atividade, devido a sua matéria, bem como tinha usado alguma ideia do Plano de Ação que disponibilizamos aos docentes, desde que o elaboramos. Além disso, os professores

---

<sup>67</sup> Em diálogo com a formação recebida, definimos “o termo instalação foi incorporado ao vocabulário das artes visuais na década de 1960, designado assemblage ou ambiente construído em espaços de galerias e museus. [...] A Instalação é uma forma de arte que utiliza a ampliação de ambientes que são transformados em cenários do tamanho de uma sala. Pintura, escultura e outros materiais são usados conjuntamente para ativar o espaço arquitetônico. O espectador participa ativamente da obra e, portanto, não se comporta somente como apreciador”. Disponível em: <https://www.historiadasartes.com/nomundo/arte-seculo-20/instalacao/>. Acesso 20/02/2019.

<sup>68</sup> Conforme já citado na nota 45.

tinham ciência de nosso grupo Multidisciplinar no *facebook* e alguns estavam já participando, podendo trabalhar com várias das ideias compartilhadas. Os murais criados foram sete e deveriam trazer as seguintes informações: qual evento, quando, onde, quem se envolveu, como foi e avaliação. Abaixo os responsáveis por cada mural e evento:

QUADRO 7 - MURAI

<u>MURAI</u>	<u>RESPONSÁVEIS</u>
1 - MULTICINE: Filme <i>Eu sou a lenda</i>	Kauane e Maísa
2 – Oficina de formação <i>Desapropriam-se de mim</i> – projeto de fotografia – formação de professores e, posteriormente, de alunos (as)	Tauane, Maísa
3 -MULTICINE 2 – documentário <i>Vista minha pele</i>	Zola, Kauane
4- Palestra sobre <i>Cultura Indígena</i>	Nina, Kauane, Iana
5- Livros sobre cultura indígena	Zanira
6 -Murais da equipe: Dois murais: Mulheres Negras na história e Mural das relações étnico-raciais	Busara
7 DIVULGAÇÃO DE LIVROS que discutem questões étnico-raciais presente no acervo da biblioteca do colégio	Maísa

Fonte: A autora (2018).

A elaboração do mural, cujo conteúdo rememorava as atividades já realizadas durante o ano, foi ao encontro do trecho de enunciado de Coqueiro na entrevista, em que ela alerta para que a instituição escolar não se atenha às discussões étnico-raciais somente na Semana de Consciência Negra, mas durante todo o ano; sem dúvida, esse trecho confronta os que agem de tal forma, desconfigurando a ideia da EM que é uma formação antirracista presente no cotidiano escolar. Coqueiro afirma:

[sobre a formação na EM para os docentes]

Coqueiro: ...então o que ele vai falar sem passar por uma formação...por um debate...? Por uma coisa que traga pra ele uma certa...relação...ele passa ter que conviver...com essa discussão...

(...)

Coqueiro: ... então a ideia da EM na escola é a presença de uma...vamos supor ...vamos dar personalidade pra equipe...é como se fosse uma pessoa...ali dentro ...cotidianamente dentro da escola...levantando essa bandeira...dizendo...isso aqui é pra isso...aconteceu um caso de racismo? Tá ali a Equipe Multi...um professor necessita de uma informação pra tirar dúvida ...pra buscar um subsídio ...a equipe tem instrumento porque a SEED disponibiliza...

Coqueiro: então... é pra ter uma relação cotidiana com essa temática...

(...) a gente trabalha muito informando que a escola não deve fazer atividades pontuais ...é uma coisa contínua...ela pode ampliar...a gente manda né...mas ela amplia de acordo com suas necessidades...ela constrói um plano de ação né...você sabe...então você sabe esse plano de ação é segundo a identidade da escola...que é bem específica... (**informação verbal - entrevista**)



Sem dúvida, Coqueiro assinala que a proposta da formação EM não é preparar apenas para atividades como a Semana da Consciência Negra ou Dia do Índio, mas tratar do tema como ele se concretiza nas relações sociais concernentes ao cotidiano escolar, seja numa fala de um aluno(a) para outro, seja na abordagem de um conteúdo. As relações dialógicas que promovem questões raciais permeiam nossos discursos nos contextos sociais e só não são motivos de discussão e reflexão porque são, frequentemente, ignoradas e/ou silenciadas por aqueles que poderiam explorá-las, neste caso específico, a EM da escola.

A atividade prática como resultado da formação esteve presente nos enunciados gerados no quinto encontro, o evento da Consciência Negra, em que a equipe produziu um Show de Talentos durante a noite e o “Concurso de Beleza Negra”. O enunciado show constituiu-se de outros enunciados como letras de música e coreografias que trataram do tema étnico-racial e o concurso buscou valorizar as identidades negras do(a) menino(a) negro(a)<sup>69</sup>, já que coloca em evidência os traços fenotípicos da segmento negro, favorecendo novas leituras discursivas sobre o que é ser belo(a) na sociedade brasileira. O show contou com vários grupos que se preparam para se apresentar, porém, como o colégio não conta com uma aparelhagem de som que suporte uma área como a quadra (onde escolhemos para apresentação), nem pudemos alugar um som adequado, a apresentação foi prejudicada quanto à isso, já que muitas músicas não foram ouvidas com clareza pelo público. O concurso, bastante tradicional no colégio, foi novamente um sucesso, neste ano de 2016, elegendo um garoto e uma garota negra como “belezas negras” do colégio. Essas práticas respondem a discursos que tratam da não valorização do negro, da não referência de beleza, apagamento de sua identidade racial por meio do branqueamento, como considerou Figueira em sua oficina:

Figueira: eu consigo me identificar e dão o texto que eu tô falando basicamente eu quero saber porque eu pinteí essas mulheres porque essas mulheres estão maquiadas nós também encontramos um problema gigantesco na indústria é cosméticos que nós não temos produtos para as nossas peles nós não temos produtos para nossos cabelos nós sabemos nós temos um produto que nos alisa nós temos uma base que nos clareia então qual é esse modelo que se segue? (EM3)

Colocamos em evidência que a atividade prática do encontro cinco está em relação dialógica com discussões teóricas frutos de pesquisas científicas como a de Figueira (2014) e

---

<sup>69</sup>Ressaltamos que esta perspectiva de “formação como prática” se entrecruza com a perspectiva de “EM como lugar de movimento para ressignificação da identidade negra(o) e indígena”, sendo assim, as categorias 1 e 3 dialogam.



em teorias sobre feminismo negro<sup>70</sup>, como as discussões de hooks (2013), como também com trechos de enunciados do cotidiano da mulher negra sobre a formação da identidade da mulher negra, imersa em problemáticas perante uma sociedade que, durante anos, ignorou as peculiaridades da segmento negro, favorecendo o uso de cosméticos que promovem o embranquecimento e não a valorização desta identidade racial. A alteridade da mulher branca, neste sentido, está em contraposição à negra, numa relação que se sobrepõe negativa.

O último encontro é, na verdade, a produção do Memorial Descritivo<sup>71</sup>, que conta o que fizemos durante o ano, como um relato da formação. Esse documento foi elaborado coletivamente. Quando os docentes fizeram os murais, solicitei que escrevessem relatos sobre cada evento e enviassem junto ou após a produção do mural, o que resultou em vários enunciados escritos em duplas ou individuais discorrendo sobre os eventos. Ao receber os relatos, organizei-os em um só texto, além de complementar na perspectiva de coordenação<sup>72</sup>. No discurso escrito Memorial, enviado para a SEED, reitera-se a ênfase na “prática” da formação antirracista para formação do estudante, pois os interlocutores tiveram como objetivo descrever os eventos realizados durante o ano e os avaliaram, no sentido de construção de reflexão sobre a formação ofertada por meio das práticas que foram elaboradas no gênero discursivo Plano de Ação. Esses enunciados, portanto, estão em relação dialógica, uma vez que o Memorial responde ao Plano de Ação. Ambos os enunciados tratam da formação na perspectiva de prática a ser desenvolvida ou já desenvolvida com os(as) estudantes.

Os trechos dessa categoria “EM formação docente como prática” dialogam com uma cadeia enunciativa ampla sobre formação docente, em que as formações são contextos de construção e proposta de práticas para uso em sala de aula. Essa praticidade aparece também, por vezes, relacionada à questão da interdisciplinaridade, ou seja, propostas em que os docentes elaboram e trabalham conjuntamente com as turmas, assumindo determinados focos no tema, como Zanira sugere à Nina no primeiro encontro, quanto a questões indígenas, quando Nina sugeriu os jogos:

---

<sup>70</sup> Novamente observamos o diálogo entre a “formação como prática” com a “EM como lugar de movimento para resignificação da identidade negra(o) e indígena”.

<sup>71</sup> Anexo D – MEMORIAL DESCRITIVO, p. 276

<sup>72</sup> O Memorial Descritivo configura-se como um gênero secundário que carrega em si outros enunciados.

Zanira - de repente Nina...pegar uma turma que eu tenha e você tenha...Nina... pegar uma turma que eu tenho e você tenha e eu faço a pesquisa com eles...que entra mais a parte de História ...e eu tenho toda parte histórica... eu tenho... se você quiser...(...) daí depois eu passo e você desenvolve com eles a prática... né? Pra não ficar você fazer tudo... (EM1)

Também Iana conta que Zanira, de História, trabalhou a história do povo negro com os alunos(as) do sétimo, e Iana, em parceria, estava construindo com os alunos(as) conhecimentos relativos à contação de histórias, haja vista a oralidade ser uma marca presente nas tradições de origem africana. Iana estava trazendo as histórias dos contos africanos trabalhando a contação de histórias em que os alunos(as), além de explorar as lendas e histórias das culturas africanas, desenvolviam aspectos da oralidade para contação, pois os alunos(as), ao final, apresentariam as histórias para a turma:

Iana: a Zanira... a gente tá trabalhando no sétimo... na segunda... eles vão apresentar contos africanos..., eles fizeram uma pesquisa e eles vão apresentar...eu ajudei a fazer a pesquisa... eles copiaram o conto e estão estudando o conto porque né...e tavam trabalhando o conto comigo...e aí é um gênero narrativo... então eu pedi para que eles estudassem bem o conto... memorizassem os personagens para que eles contassem ...que ele não podiam poder ler ...a regra é que não se leia...eu posso trazer a câmera para filmar...(EM1)

Observamos que aqui, então, a prática parece estar aliada a um trabalho em conjunto, em parceria, posição enunciativa que está em diálogo, aparentemente, com a proposta da EM, quando possibilita integrar docentes de várias disciplinas, funcionários de áreas diferentes (da cozinha, limpeza, administrativo) e a comunidade escolar. Quanto à interdisciplinaridade, nossa EM era constituída de professores de Matemática, Português, Sociologia, História, Geografia e Educação Física. Essa interdisciplinaridade pode ser um fator de riqueza para a formação, favorecendo posições enunciativas sociais que afirmam que essa ligação dos conteúdos nas turmas constrói sentidos no ensino e aprendizagem, no diálogo entre as áreas, em que o tema é visto por ângulos diferentes e inter-relacionados. Assim, a interdisciplinaridade possibilita aprofundamento da temática e favorece o diálogo na grande cadeia enunciativa do conhecimento. Isso ecoa nos discursos legais das Diretrizes Curriculares da Educação Básica (BRASIL, 2013) quando declara que:

A interdisciplinaridade é, portanto, entendida aqui como abordagem teórico-metodológica em que a ênfase incide sobre o trabalho de integração das diferentes áreas do conhecimento, um real trabalho de cooperação e troca, aberto ao diálogo e ao planejamento (NOGUEIRA, 2001, p. 27). Essa orientação deve ser enriquecida, por meio de proposta temática trabalhada transversalmente ou em redes de conhecimento e de aprendizagem, e se expressa por meio de uma atitude que

pressupõe planejamento sistemático e integrado e disposição para o diálogo. (BRASIL, 2013)

Essa interdisciplinaridade está presente na realidade social escolar, quando os conhecimentos construídos nas interações sociais não são estanques ou divididos em conteúdos específicos, mas se apresentam híbridos como elos na extensa e complexa cadeia enunciativa dos conhecimentos. A interdisciplinaridade e a ênfase aos saberes diversos são enunciadas no trecho de artigo científico, quando os autores destacam a constituição da EM no que tange a diversas áreas poderem integrar a equipe:

A partir de 2012 estas equipes passaram a ser compostas por 30 (trinta) pessoas, distribuídas em 20 (vinte) da rede estadual (professoras/es, pedagogas/os, agentes educacionais, instâncias colegiadas, diretoras/es) e 10(dez) convidadas/os (mães, pais, movimentos sociais, professores/as e funcionários/as da rede municipal, professoras/es de instituições de ensino superior, representantes das Comunidades Remanescentes de Quilombos, lideranças indígenas, entre outras/os) (COQUEIRO et al., 2013, p. 17891).

Essa diversidade de saberes é comprovada em nossa equipe, quando agregou diferentes identidades sociais/raciais/profissionais, tanto na constituição quanto ao gênero (mulheres e homens), como nas diversas disciplinas e formações (no nosso caso, sete disciplinas diferentes): Letras – Português, Inglês e Espanhol, Matemática, Educação Física, História, Medicina Veterinária (Ciências e Biologia), Filosofia e Sociologia.

Ainda em relação à fala de Iana, observamos que a docente mobiliza saberes acadêmicos distintos – contos de tradição africana, oralidade, gênero conto e tipologia textual (narrativo) – relacionando-os a saberes experienciais, uma vez que apresenta os modos de proceder na orientação dos(as) estudantes para a pesquisa e a apresentação dos contos.

Finalizamos essa categoria “formação como prática para os(as) estudantes”, dialogando com os enunciados sobre formação docente presentes neste trabalho, nos quais a prática reflexiva proposta como alternativa para uma formação docente eficaz propõe a vinculação da teoria à prática, considerando que, sem esta relação, tende-se ao ativismo, somente técnicas e um “fazer” alienado por parte dos envolvidos, conforme já reiteramos com os enunciados de Pimenta (2002), que apresenta uma prática reflexiva contextualizada e composta de conhecimento de disciplinas, teorias de ensino e aprendizagem que auxiliam nas análises dessas práticas e reformulação/construção de conhecimentos.

Nos enunciados que discutem formação docente se tensionam discursos variados sobre teoria e prática e a ênfase em uma delas na formação dos professores. Parece-nos que os

cursos de graduação, as licenciaturas, ora se preocupam em ser conteudistas ora se valem exageradamente de disciplinas técnicas sobre “como fazer”. Ligando-nos aos enunciados sobre pesquisas da área, a articulação entre teoria e prática é um dos desafios citados por Gimenez (2005) quanto à formação docente. Trazendo essa questão para esta formação antirracista da EM, o que observamos é que a necessidade de construção de conhecimentos teóricos para a produção de atividades para a sala de aula foi menos recorrente nos discursos dos formandos que dos formadores. O trecho a seguir corresponde a um momento da interação em que eu, como coordenadora e formadora, no primeiro encontro não-oficial, retomei com os interlocutores a necessidade de se saber diferenciar os conceitos de raça e etnia, e avisei o que seria nossa discussão do primeiro encontro:

Eu: eu acho que seria legal a gente pensar...né... porque o que eu quero propor pra vocês para o próximo encontro... pra daí vocês irem dando uma olhada sobre essas relações étnico- raciais ... afinal de contas o que é um étnico-racial... (...) porque eu também penso...acho que nós...a gente vai multiplicar essas informações...

Busara: são mais étnicas que raciais... né?

Eu: isso... mas é isso que eu quero pensar ...Busara...porque...no fundo... eu falo por mim... dentro da equipe... eu tenho dúvidas quanto ao que é étnico e o que é racial ...

Busara<sup>73</sup>: mas racial não tem... o conceito de raça é um conceito furado... só existe uma raça... então é uma questão de como as diversas etnias... os diversos grupos se veem...

Eu: mas a questão é: a gente precisa pensar isso como equipe porque o aluno ... a gente precisa entender para poder passar isso porque quando a gente fala... a gente fala ... a gente fala...a ‘raça’... (EM1)

Neste trecho, eu me coloco em posição discursiva de docente que busca informações conceituais sobre o tema, tendo em vista que, naquele momento, não tinha embasamento teórico, mas apenas simpatia pela temática, o que ocorre com muitos dos participantes que aderem à equipe. Daí minha fala denotando a necessidade dessa formação mais teórica-conceitual. Isso é reiterado na voz de Figueira (2014), quando destacou o imperativo de discussões cujos conhecimentos embasem a formação antirracista, evidenciando a formação com embasamentos antirracistas. Ao buscar esse embasamento, a artista-educadora assinala a necessidade de ouvirmos as vozes historicamente silenciadas, de modo que haja uma descolonização do saber (FIGUEIRA, 2014). Assim, a posição desta formadora aponta para

---

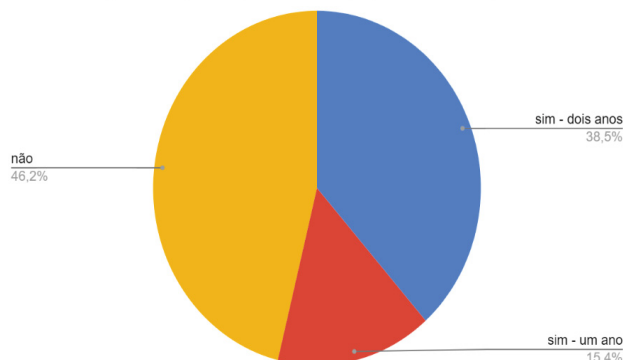
<sup>73</sup> Ressalvamos que o saber que a docente mobiliza aqui difere dos saberes construídos tanto nos contextos acadêmicos quanto nos movimentos sociais negros. Aqui é um bom exemplo desses saberes docentes como saberes compósitos (TARDIF, 2014), que vêm de lugares sociais diversos. Parece que a professora fala mais vinculada a um certo senso comum que busca negar o discurso das raças, do que se posicionando de modo antirracista. É um discurso do senso comum que busca construir igualdade: somos todos da raça humana. Por outro lado, esse discurso alimenta o mito da democracia racial.

uma formação que agregue as “vozes do Sul”, conforme Moita Lopes (2008) e Kleiman (2013, p. 41) tratam, em uma correlação discursiva sobre novas concepções de saber científico, conforme Santos (2002, 2009) ao propor uma “nova episteme”. Nesse sentido, a arte-educadora amplia a cadeia enunciativa formadora, que se expande ainda mais pelo fato de ela trazer enunciados não-verbais para formação. Esta, portanto, é feita a partir de posições valorativas que convergem entre si na busca por ouvir essas vozes antes silenciadas, e se amplia por não se prender aos enunciados verbais escritos, considerando que outras linguagens são também linguagens de saber, como apontam estudiosos da decolonialidade. Embora seja constituída por posições valorativas convergentes, em relação aos discursos dominantes, a formação na EM se configura pela ação de forças centrífugas, que lutam contra essas posições dominantes que construíram o mito da democracia racial.

Verificamos que os enunciados da EM, nesta categoria “EM como formação docente prática” dialogam com os enunciados antirracistas presentes em muitas discussões contemporâneas, como discussões que tratam da valorização da cultura afro/indígena, numa construção de identidades raciais positivas, enfrentamento ao preconceito étnico-racial e retomada de novas narrativas. Acreditamos que esse aparente repertório teórico-científico de teorias étnico-raciais pode ter ocorrido devido a algumas razões. Primeiro, em decorrência da formação anterior deste professor (em cursos de formação específicos ou na própria EM, como exibido nos gráficos a seguir); por sua identidade racial e formação pessoal (por participação no movimento sociais negro/indígena ou pertencer a essa identidade racial). Observemos os gráficos a seguir, os quais apresentam sistematizadas as respostas quanto à formação antirracista dos interlocutores:

GRÁFICO 1- EXPERIÊNCIA DE FORMAÇÃO AO EM

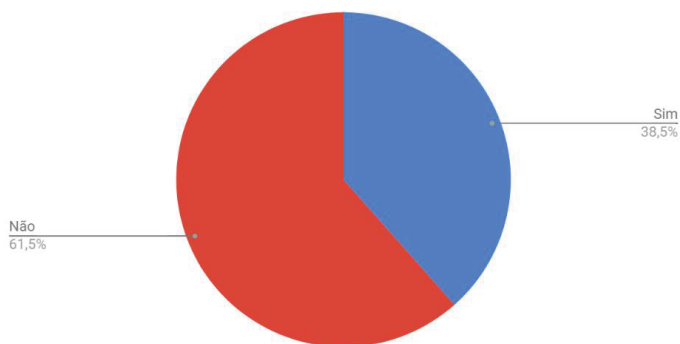
10. Você já tinha participado da Equipe Multidisciplinar ?



FONTE: (o autor, 2018)

### GRÁFICO 2 – FORMAÇÃO ÉTNICO-RACIAL EXTRA

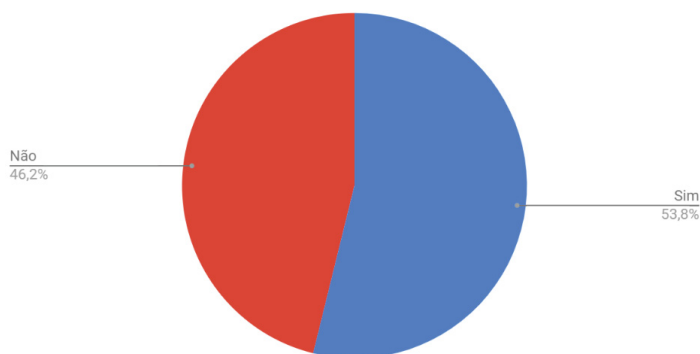
12. Antes da EM de 2016, você realizou algum curso/formação para educação étnico-racial?



FONTE: (o autor, 2018)

### GRÁFICO 3 - FORMAÇÃO ANTIRACISTA ACADEMIA

14. Na formação acadêmica que você realizou, houve o tratamento de questões étnico-raciais?



FONTE: (o autor, 2018)

Verificando as respostas dadas às perguntas relacionadas a saberes condizentes à educação para as relações étnico-racial, é possível perceber que aproximadamente metade do grupo de interlocutores participou de alguma formação, inclusive na graduação, o que pode ser uma razão para que algumas interações, mesmo não sendo diretamente mediadas por

teoria, trouxessem trechos de enunciados que revelam discursos dessa cadeia verbal de formação específica. É preciso confessar que, na identidade de formadora e pesquisadora, bem como docente que se iniciava nas discussões antirracistas, o fato dos nossos encontros não terem ênfase nos textos teóricos fez com que eu, antes de analisar os dados, considerasse nossa formação “apenas” práticas sem reflexão teórica, portanto, parecendo-me superficiais. Porém, além de termos realizado discussões teóricas que nos favoreceram pontos de reflexão com as práticas (no encontro 3 e na formação da cultura indígena), as próprias práticas discutidas nas interações trouxeram ecos discursivos de responsividade aos teóricos contemporâneos antirracistas, revelando os saberes experienciais e específicos sobre o tema que constituem os saberes gerais desses professores, construídos em suas experiências variadas de aprendizado, conforme nos demonstram, em parte, os dados dos gráficos.

Ao tratar dessa relação entre teoria e prática, com ênfase para a prática de atividades de formação para os(as) estudantes, apontamos um outro fator que nos chamou atenção nesta EM: a aparente desconsideração do destinatário/interlocutor dessas práticas. Se acreditamos em uma educação que dialogue, cujo conhecimento é construído com o(a) aluno (a) e não apresentado para ele(a), como se fosse “pronto” (FREIRE, 2002), pareceu-nos intrigante que, apesar da maior parte do conjunto de enunciados centralizarem as atividades “para” o(a) aluno (a), não apareceram muitos trechos de enunciados que denotam uma preocupação sobre o que este(a) interlocutor(a) tem a sugerir, que práticas lhe são interessantes, ou seja, o(a) estudante foi raramente “consultado”<sup>74</sup> sobre as práticas que a EM iria desenvolver com ele(a). Assim, os trechos de enunciados parecem mostrar uma EM que acredita saber o que é necessário dizer nesta formação, porém aquele(a) que será formado não é ouvido(a) em suas necessidades para a construção destes conhecimentos (para quem serão direcionadas e pensadas as práticas?).

Se lembrarmos, com Bakhtin (2003), que todo enunciado tem um interlocutor e é construído com base nele, nossas hesitações, escolhas de palavras, silêncios todos revelam com quem estamos dialogando, essa posição enunciativa pode ser interpretada de algumas formas. Uma delas é que a EM, nos excertos destacados, pretende claramente atender ao público estudante e formá-los por meio de uma educação antirracista, porém, ao não dialogar

---

<sup>74</sup> Lembramos que houve alguns momentos em que o estudante participou, como a escolha dos filmes pela resenha – interesse parcialmente levado em consideração, mas que já motivou engajamento. No caso do show e do desfile, isso também ocorreu, pois os estudantes que escolheram se inscrever para estas apresentações, denotando, nestas interações, maior participação do aluno(a).

efetivamente com os alunos (as), não abre espaços de conversas para a elaboração do Plano de Ação anual da EM, denota um entendimento pré-concebido do que os adolescentes precisavam aprender quanto às questões étnico-raciais. Isso parece revelar uma postura que entende as identidades sociais de estudantes e adolescentes como fixas no lugar de quem aprende, mas que não têm o que ensinar. Além disto, parecem fixas porque a experiência com estudantes em anos anteriores dirige o trabalho para o ano seguinte ou corrente. Esse trecho de enunciado discorda de Hall (2012) ao questionar a ideia de identidades fixas, já que os docentes têm como alunos(as), naquele ano, outros(as) estudantes, gerando novas demandas, por vezes, muito diferentes do ano anterior; tratamos de novo do lugar/espço sócio-histórico, cujas identidades são móveis, instáveis e sócio históricas (HALL, 2012). Se pretendemos pensar a formação desses(as) estudantes para o respeito à diversidade e ao diálogo, como somos os(as) primeiros(as) a negar-lhe o direito de serem ouvidos e, assim, construir saberes que lhe sejam significativos?

Entretanto, esse limitado diálogo com o educando que a nossa “prática” apresentou só não se deu de forma completa, porque Kênia, a estudante, participou dos encontros, como integrante da EM, e pudemos ouvi-la algumas vezes, o que favoreceu voltar o olhar para os estudantes. Inclusive, em uma das reuniões, em tom de conversa, Kênia relatou uma situação de racismo e *bullying* provocada por uma antiga pedagoga do colégio contra ela, denunciando uma situação de racismo<sup>75</sup>:

Eu: mas... é... você chegou a ter alguma experiência ou você já viu? ((falávamos de situações de racismo))

Kênia: hum...sim...uma pedagoga... uma vez me chamou de...é que assim... meus pais foram chamados...

Busara: eu conheço a pedagoga...

Kênia: meus pais vieram na escola... por causa de um problema que tinha acontecido... e a pedagoga entre a conversa ...que tava os professores e minha mãe... minha mãe tava nervosa e tal... a pedagoga falou ‘você tem ...eles têm dever de chamar de macaca tampa de barril’<sup>76</sup> ... ‘macaca tampa de barril’ e a pedagoga era gorda... (EMNO1)

Observamos que, quando a estudante é ouvida, há um relato de experiência cruel de racismo, ocorrido dentro da escola e tendo como agente uma educadora (pedagoga). Esse

---

<sup>75</sup> Esse relato da aluna conversa com a segunda categoria: “EM como espaço de relatos pessoais sobre questões étnico-raciais”.

<sup>76</sup> Observamos que o trecho de Kênia representa as diversas formas de preconceito que se agregam em algumas situações. A aluna ressalta o fato de a pedagoga ser gorda, porque ela se sentiu humilhada não apenas pela identidade racial, mas pela forma de seu corpo.



relato não seria lembrado e até conhecido por alguns dos presentes não fosse a oportunidade para ela falar; ao ouvi-la, é possível mensurar os discursos racistas que permearam aquele contexto escolar, os lugares hierárquicos que abusaram do poder e, sem dúvida, esse relato pode ter favorecido nossas reuniões e formações aos docentes, uma vez que sugerem posições enunciativas racistas de docentes para com os discentes que precisam ser desconstruídas.

Essa posição enunciativa também pode ser interpretada como um distanciamento do docente em relação ao discente, para o qual nos alerta Freire (2002), já que contraria um dos saberes necessários ao ensinar próximo da realidade do discente:

Preciso, agora, saber ou abrir-me à realidade desses alunos com quem partilho a minha atividade pedagógica. Preciso tornar-me, se não absolutamente íntimo de sua forma de estar sendo, no mínimo, menos estranho e distante dela (FREIRE, 2002, p. 51).

Ora, essa posição social do docente aberto ao diálogo com o discente, construindo conhecimentos, liga-nos à cadeia de enunciados freirianos concernentes aos saberes necessários àquele que ensina. Freire orienta que quem ensina esteja aberto a aprender; ou seja, aprender sobre o outro e com o outro. O autor também aponta para a “coerência” exigida no ensinar, em que nós docentes agimos conforme o que pretendemos ensinar, diminuindo a distância entre o “discurso e a prática” (FREIRE, 2002, p. 50). Assim, na grande cadeia discursiva da formação antirracistas nas quais os docentes estavam inseridos, seria coerente vivenciar práticas sociais que concordem com essas posições enunciativas que respeitam a alteridade, no exercício de ouvir o outro, dialogando com suas necessidades e respeitando suas diversidades sociais e étnico-raciais.

Aliás, ressaltamos que houve momentos em que, nos enunciados, foi apresentada a proposta de diálogo com o aluno(a), porém na elaboração das práticas das atividades da EM, ao longo do ano, os(as) estudantes não foram ouvidos, não foram chamados a falar na maioria das vezes. Busara foi uma das docentes que apresentou a possibilidade de diálogo com o estudante e da inserção dele na proposta de construção do plano de ação da EM:

Busara: e daí... quando a gente fechar o que a gente quer fazer... ir de sala em sala... explicando para os alunos... o que vai ser trabalhado... qual a necessidade disso... e deixar eles sugerirem... poderem sugerirem... mas entrar e pedir os dez minutos da aula... entrar em turmas e ir falando mesmo... mostrando pra que eles possam participar... daí a gente coloca a questão de valer parte da nota...que eles têm aqueles dois pontos de trabalho do bimestre que a gente pode fazer os trabalhos normais e aqueles que quiserem participar podem usar esses pontos de trabalho para participar do grupo ...projeto (EMNO1)

Em outro momento, Kênia opina sobre o que achava da Semana da Consciência Negra e ouvimos dela o seguinte:

Kênia: porque...tipo, ninguém leva o assunto sério... as meninas querem apresentar uma dança...querem dançar funk ... (EMNO1)

Acreditamos que esta fala da estudante corresponde a uma atitude responsiva para esse raro diálogo ocorrido por meio da EM. Os discursos antirracistas que lhe são impostos pela formação são confrontados com contradiscursos em que os alunos(as) respondem com indiferença ou “não levam a sério”, parecendo que os enunciados não fazem sentido, não lhe dizem respeito, respondem às suas dúvidas e angústias; ainda, parece-nos que outra atitude responsiva dos alunos(as) à proposta de formação da EM é uma manutenção dos estereótipos que deveriam ter sido desconstruídos ao longo da formação (práticas), como por exemplo, no caso citado por Kênia, quando as meninas, na Semana de Consciência Negra, escolheram fazer uma apresentação de dança com *funk*, sendo acusadas de enfatizar a erotização da mulher negra. Essa referência à erotização é um elo na cadeia discursiva de uma das Semanas de anos anteriores. Kênia, ao enunciar a dança, rememora uma situação do ano anterior na escola, em que um grupo de estudantes apresentou a dança na Semana e isso gerou várias contradiscursos dos docentes e de alunos(as) e pais, criticando a apresentação em função da aparente erotização (figurino, coreografia e letra da música), o que não se esperava em contexto escolar. O caso repercutiu porque a dança fora gravada pelos estudantes que a assistiram e compartilharam em redes sociais, gerando essas críticas aos envolvidos na Semana, principalmente, os integrantes da EM.

Essa posição enunciativa da aluna “responde” de modo que não denota uma construção de posições antirracistas, mantendo uma visão conservadora e preconceituosa da música *funk*, como muitos do grupo. Apesar do incidente com reclamações de pais, consideramos que os trechos de enunciados sobre a valorização do feminino negro e a desconstrução de um estereótipo voltado apenas para a sexualidade da mulher negra, gerado na violência da escravização das mulheres negras e a obrigatória submissão ao homem branco (hooks, 1981) poderia ter sido trazida à tona na formação, mas não foi feito, reforçando o preconceito com as escolhas dos educandos. Desse modo, os enunciados rememorados por Kênia contrapõem-se a uma formação mais sólida em que os docentes, neste caso, os integrantes da EM, teriam uma formação antirracista que possibilitasse o trabalho em sala de aula ou em práticas pedagógicas que fossem eficientes para a desconstrução de discursos

racistas e permitissem novas posturas enunciativas – de alunos (as) e professores - que refletissem em suas práticas sociais, no cotidiano escolar. Sendo a formação ausente ou frágil, pode ocorrer o inverso, ao se tentar realizar uma formação, a manutenção dos discursos racistas pode ser favorecida, enfatizada e até legitimada.

A categoria “formação como prática” insere-se ainda na cadeia verbal de produção de atividades, projetos e estratégias antirracistas para a sala de aula. Acreditamos que é uma nova demanda, dada a inserção do tema há pouco tempo na escola, que está sendo suprida, aos poucos, em função de muitos professores e pesquisadores estarem explorando a temática e auxiliando a formação docente. Um exemplo é a coletânea organizada por Ferreira (2008), que aborda estratégias e discussões sobre formação para as relações étnico-raciais (disponível gratuitamente para *download* na internet<sup>77</sup>). Em nível federal, em 2006, o MEC/SECAD apresentou um caderno de “Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”, também disponível na rede, um material que alia discussões teóricas e artigos que sugerem estratégias para sala de aula<sup>78</sup>, destinado principalmente à formação docente, conforme anuncia em sua apresentação,

O texto de cada grupo de trabalho se dirige a diversos agentes do cotidiano escolar, particularmente, os(as) professores/as, trazendo, para cada nível ou modalidade de ensino, um histórico da educação brasileira e a conjunção com a temática étnico-racial, adentrando na abordagem desses temas no campo educacional e concluindo com perspectivas de ação (MEC, 2006, p. 14).

Esses enunciados, tanto o de Ferreira (2012) quanto o trecho retirado do site do Ministério da Educação (2006), inserem-se numa gama de discursos que, juntamente com enunciados legais sobre a educação étnico-racial, pertencem à cadeia verbal da formação para as relações étnico-raciais promovidos em função das crescentes ações afirmativas que foram institucionalizadas: “entende-se por ações afirmativas o conjunto de medidas especiais voltadas a grupos discriminados e vitimados pela exclusão social ocorridos no passado ou no presente” (MEC, 2006<sup>79</sup>).

Os excertos de enunciados da cadeia sobre ações afirmativas antecedem, portanto, a fala das docentes, na formação, no que tange às discussões contemporâneas sobre diversidade

---

<sup>77</sup> Livro PEAB – PROJETO DE ESTUDOS AFRO-BRASILEIROS: Contexto, Resultados de Pesquisas e Relatos de Experiências disponível em : <http://aparecidadejesusferreira.blogspot.com/2015/01/livro-gratuito-peab-projeto-de-estudos.html> (acesso em 20/08/2018)

<sup>78</sup> [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes\\_eticoraciais.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/orientacoes_eticoraciais.pdf)

<sup>79</sup> Citação retirada do site <http://eticoracial.mec.gov.br/acoes-afirmativas> (acesso em 20/08/2018)

racial e sucedem às posições enunciativas que revelam a necessidade de entender/aprender/construir um “como fazer”, assim, se a temática diversidade racial está na escola como conteúdo obrigatório, é preciso saber tratar dela, ou seja, buscar estratégias para implementação dos dispositivos legais, como tem feito a Equipe Multidisciplinar no Paraná. Gomes (2005) nos chama atenção para a realidade escolar e sobre essa dificuldade no trato com as questões étnico-raciais (GOMES, 2005):

Como será que nós, professores e professoras, temos trabalhado com a questão racial na escola? Que atitudes tomamos frente às situações de discriminação racial no interior da escola e da sala de aula? Até quando esperaremos uma situação drástica de conflito racial ou enfrentamento para respondermos a essas perguntas? Por que será que a questão racial ainda encontra tanta dificuldade para entrar na escola e na formação do professorado brasileiro? (GOMES, 2005, p. 146)

Nesse sentido, Gomes (2005) e Ferreira (2012) concordam assumindo posições que denotam tanto a limitação do trato quanto à questão étnico-racial na escola, quanto à dificuldade, por vezes, enfrentada pelo professor/formador ao tentar realizar uma formação.

Por fim, os conjuntos de enunciados denotam relações dialógicas entre si, pois reiteram a busca por atividades práticas para a sala de aula. Uma das razões que podem motivar essa busca é a docência como profissão, uma vez que os docentes parecem objetivar responder à obrigatoriedade com o trato da diversidade étnico-racial – conforme leis lidas no primeiro encontro (Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08). Respondem, portanto, aos discursos legais sobre isso e às suas secretarias que fiscalizam esse trato, reiterando a necessidade de que estes conteúdos se façam presentes no planejamento anual dos professores de todas as matérias e, assim, façam presença nos discursos das disciplinas de todos os professores durante o ano letivo e não somente em novembro na Semana de Consciência Negra.

Essa posição enunciativa de cumprimento da legislação alia-se à opinião de Moita Lopes (2006) sobre a importância da função do professor na construção de significados na sala de aula, destacando o desenvolvimento da conscientização sobre as identidades sociais dos alunos(as) e de seus pares:

Considerando a relevância da escola na vida dos indivíduos, ainda que, por nenhuma outra razão, pelo menos em termos da quantidade de tempo que passam/passaram na escola, pode-se argumentar que as práticas discursivas nesse contexto desempenham um papel importante do desenvolvimento de sua conscientização sobre suas identidades e a dos outros. Além disso, tendo-se em mente o fato de que as escolas são, em última análise, instituições socialmente justificáveis como espaços de construção de conhecimento/ aprendizagem, pode-se argumentar que os significados gerados em sala de aula têm mais crédito social do que em outros contextos,

particularmente devido ao papel da autoridade que os professores desempenham na construção do significado (MOITA LOPES, 2006, p. 37-38).

Ao considerar a importância das escolas citada por Moita Lopes (2006) bem como a autoridade do docente na construção de discursos, reiteramos que as identidades sociais estão em constante construção nas relações dentro das interações escolares, assim, um aparente simples apelido motivado por uma característica racial que é dito de um aluno(a) para o outro ou uma pergunta sobre cotas que ocorra de modo aleatório no contexto escolar poderá sugerir inúmeros significados étnico-raciais para a turma.

Essa discussão que sucede ao excerto do linguista recupera um elo da cadeia enunciativa dos saberes necessários ao ser professor na qual a expressão nominal chave é: “rejeição a qualquer forma de discriminação”. Segundo Freire (2002), um dos saberes que constitui a ação docente é

a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres<sup>80</sup> (FREIRE, 2002, p. 16).

A relação teoria-prática que emergiu nos trechos sobre formação traz “ressonâncias” das experiências de minha formação pessoal, porque posso relacionar essa ênfase na ação prática à minha experiência como docente formadora de professores do Ensino Municipal da cidade de Maringá (conforme relatei no capítulo 3). As formações mais elogiadas e tidas como melhores, segundo os participantes, eram as formações em que os formadores traziam mais atividades e propostas para uso imediato em sala de aula, uma espécie de “bateria de exercícios”. Assim, os discursos teóricos/científicos serviam para embasar os discursos práticos, os exercícios e as atividades para a sala. Normalmente, naquela minha experiência de formação, a instituição formadora (no caso, o jornal) entrava em contato com os responsáveis pela contratação da formação para saberem quais temas os docentes gostariam de ver ou sentiam mais dificuldade para o trabalho. Essa consulta era realizada, normalmente, com os coordenadores, que perguntavam aos seus docentes/coordenadores e, depois disso, solicitavam a temática aos responsáveis pela formação.

---

<sup>80</sup> Lamentamos que esta fala de Freire (2002) seja tão atual nos dias de hoje, os discursos de preconceito advindos do governo em gestão são, sem dúvida, ataques à democracia.

Essas posturas frente à formação docente, sem dúvida, apresentam polêmicas. Como contradiscursos, por exemplo, são comuns posições enunciativas, como os de uma das minhas colegas de formação, que questionava a entrega das atividades para aqueles professores e afirmava que os docentes “queriam tudo pronto”, aparentemente, vistos por ela como docentes “técnicos aplicadores”, de acordo com Tardif (2014). No Brasil, essa procura por manuais didáticos práticos e/ou o uso do livro didático como fonte de conhecimento remonta às décadas de 1950 e 1960 (SOARES, 2002), quando o sistema escolar viveu uma crise que apontava para escassez de profissionais para o ensino da crescente população escolar com a chegada das camadas populares às escolas. Diante disso, para suprir a demanda de docentes, uma formação mais rápida e técnica ganhou lugar, e o professor, historicamente, foi marcado por discursos de formação que ofereciam manuais e atividades práticas para aplicação como conceito de ensino e aprendizagem, desconsiderando a produção de conhecimento como uma construção dialógica (BAGNO, 2003).

Esses conjuntos de trechos de enunciados que favorecem atividades práticas na formação também podem dialogar com posições enunciativas de identidades docentes sobrecarregadas de aulas, tarefas escolares e currículos, para os quais a hora/atividade e, mesmo a formação continuada, não garantem tempo suficiente para estudos em grupos para formação e elaboração de aulas antirracistas, sendo, portanto, estes manuais (principalmente para demanda de temas contemporâneos) um auxílio para os docentes que precisam ministrar muitas aulas, corrigir provas e elaborar seus planejamentos.

Cabe-nos fazer uma ressalva, elucidada por Ferreira (2012), quanto a atividades práticas e formação antirracista. Em sua pesquisa, observando as interações dos professores em sala de aula, considerou que os docentes, de modo geral, precisam de uma formação mais longa para que tenham tempo de reflexão mais profunda sobre os conteúdos antirracistas, o que pode favorecer que estes conhecimentos sejam colocados em prática, já que alguns professores de sua pesquisa tiveram posições enunciativas que não denotaram discursos antirracistas em sala de aula, apesar de terem participado das formações. Ao observar a citação de Ferreira (2012) e sua experiência, parece-nos ecoar o enunciado de responsividade tardia de que trata Bakhtin (2003), no sentido de que toda palavra é “preche de resposta” (BAKHTIN, 2010), porém essa resposta não precisa, necessariamente ser imediata; assim, os docentes, ao receberem uma formação, precisam de tempo, de maturação das discussões para então fazerem intervenções práticas no contexto escolar. Concordamos com Ferreira (2012), pois um maior tempo de reflexão e entendimento das questões pode produzir mais solidez nas

discussões dos encontros. Nesta cadeia verbal de formação, Munanga (2005) lembrou-nos, como docentes, da nossa fragilidade quanto à nossa própria educação que não apresentou na nossa experiência de formação, geralmente, discussões antirracistas, sendo assim, justificável um tempo prolongado de reflexão para desconstrução e formação de novos discursos antirracistas, principalmente entre os docentes. Ressaltamos que a formação antirracista é uma oferta da possibilidade de questionar e desconstruir mitos, mas não garante que essa oferta seja aceita e concordando com Coqueiro e Ramos, em entrevista, sabemos que se trata de um longo caminho de resistência sendo percorrido, não havendo respostas mágicas para o problema.

Enfim, nos discursos podemos afirmar que há conjuntos recorrentes de trechos de enunciados que consideram a formação um lugar de construção/compartilhamento de exercícios práticos, os discursos sobre formação, aparentemente, têm uma grande responsabilidade em munir o professor de atividades práticas, didáticas, podendo ser observadas como sugestões que auxiliam o trabalho do docente. Os interlocutores da pesquisa, na formação, demonstraram, através do conjunto de enunciados, compreenderem a formação como um contexto de compartilhamento de experiências docentes vivenciadas por eles mesmos, por seus professores ou por colegas no ambiente escolar. Essas experiências docentes estão relacionadas à cadeia verbal de saberes docentes, na qual se insere o enunciado de Tardif (2014), que explica do que se constitui os saberes docentes:

O saber não é uma coisa que flutua no espaço: o saber dos professores é o saber deles e está relacionado com a pessoa e a identidade deles, com a sua experiência de vida e com a sua história profissional, com as suas relações com os alunos em sala de aula e com os outros atores escolares na escola etc. (TARDIF, 2014, p. 11).

Nesse trecho, delimitam-se alguns constituintes dos saberes dos professores, que foram recuperados no conjunto de excertos de enunciados como observamos, nas interações do Encontro 1 e Encontro não-oficial 1 e 2.

Eu: e... daí... o que você achou...o que você chegou a ver...

Janaína: eu vou falar assim.... o lado positivo e negativo

Eu: diga...

Janaína: o lado positivo é que... fazer os trabalhos com os alunos...eles se empolgam ...eles gostam ...eles participam...fazer as exposições...esses negócios ...é bem legal...é um lado bem gostoso...e sai uns trabalhos maravilhosos...tá...têm muitas ideias...né...é... eu fiz uma exposição de quadros... ficou lindo... lindo... lindo...

Eu - eles que fizeram?

Janaína: eles que pintaram...eu levei os desenhos ... ((gesto com a mão de entrega)) ...né...eles riscaram e pintaram com tinta ... e tá até hoje na exposição do colégio...tá...então é uma coisa assim.... o lado ruim.... que eu acho é assim....você



tem datas para entregar relatórios... cê tem datas para isso... e daí mexer com ser humano é difícil... então...eu já falo assim... eu acho que é o lado que você mais vai se desgastar...

Eu: você já tá me avisando né...gente...

Janaína: ((ri também)) eu tô! né Busara? então... mas assim, eu acho que agora...com este total de horas que aumentou o total de horas...acho que vale a pena...

Eu: então...é... também acho...e aumentou pra dois anos... (EMNO1)

O trecho destacado ecoa na cadeia verbal de saberes docentes, no que tange à experiência docente na EM. Janaína conta para nós, na reunião, sua experiência com a EM, avaliando dois lados: positivo e negativo. Inclusive, compartilha de sua experiência, daquilo que vivenciou como forma de me ajudar a “saber” o que me espera, como um aviso. Essa posição enunciativa daquela que apresenta um saber baseado em cadeias discursivas de seu passado, ao dialogar com Tardif (2014), enfatiza a importância da experiência no fazer docente, no ser docente. Dentro do espectro dos saberes docentes, tratamos aqui da experiência profissional docente, o saber experiencial que é construído socialmente na prática da profissão.

Por todas as exemplificações aqui trazidas, a categoria “EM como formação docente como prática” foi estabelecida.

### 7.1.2 EM como espaço de relatos pessoais sobre relações étnico-raciais

Sobre a categoria geral “formação EM”, a segunda categoria levantada nas interações foi a **EM como espaço de relatos pessoais sobre relações étnico-raciais**. Isso porque observamos uma repetição de trechos de enunciados que ecoaram por meio de relatos do cotidiano dos interlocutores, por isso subjetivos, pessoais. Essa recorrência de trechos de enunciados ocorreu explicitamente nas interações Encontro não-oficial 1, Encontro não-oficial 2, 1º Encontro e 3º Encontro.

Essa categoria nos surgiu com espanto feliz, pois ver a EM como espaço de relatos pessoais significa dizer que nossas interações produziram, nos interlocutores, liberdade e, parece-nos, também a construção de um espaço democrático, no sentido de uso da palavra, quando os interlocutores se sentiram à vontade para relatar situações pessoais sem receio de mostrarem algumas de suas dores, medos, preconceitos e superações. A EM como espaço de interação humana gerou em nós a liberdade para compartilharmos muitos relatos de episódios vividos por nós ou por alguém próximo a nós. Ao olhar para os trechos de enunciados que



denotam isso, vislumbrei dois contextos de produção destes relatos: o escolar e o familiar. O interessante é que, como vamos ver, a maioria dos relatos pessoais que ocorreram na família, originaram-se de experiências vividas na escola que foram levadas para discussão em casa. Daí retomamos Bakhtin (2003), no trato com as esferas de comunicação humana, entendermos que os discursos se imbricam, se entrecruzam dentro de cada esfera e transpassam, fazendo entrecruzar as próprias esferas de atividades humanas. Os discursos étnico-raciais que moveram discussões na família surgiram de situações escolares em nove dos quatorze excertos encontrados. No primeiro encontro, momentos depois de assistirmos a um vídeo que estava no roteiro da SEED, sobre a autoestima da criança negra<sup>81</sup>, temos o seguinte relato:

Iana: tava falando ali... de...né...participar da família...ahm...meu filho teve uma situação e minha também... ele tem 4 e ela agora tem 6 ...na escolinha...ele falou 'a professora disse que eu sou preto e a minha amiga é amarela' ...né...diferenciando... então a professora ali... ela não soube como conduzir com eles o que é ser o moreninho e o que que era ser o loiro... ali... ela não conseguiu explicar (...) ele chegou em casa dizendo que ela era amarela 'por que ela era amarela ... mãe' ?né...com aquele ... e eu 'amarela?' até entender o que que tinha se passado na escola ... que era uma diferença de cor que ele tava discutindo ... abordar aquilo com ele foi difícil (...)

e a minha filha chegou em casa falou assim "mãe... tem um menino lá que tá me chamando de café com leite "

Eu: ela achou ruim?

Iana: é... mas eu aí eu 'mas por quê?' ... 'ah mãe...a gente tava brincando no intervalo e ele fala que eu sou café com leite e as meninas são só leite'

Eu: hum...

Iana: ..as loirinhas ... aí eu mostrei para ela o que era a cor dela... eu mostrei um monte de mulheres lindas da cor dela... ela fala do cabelo que é bem cacheado... eu mostrei um monte de mulheres com aquele cabelo... então... eu comecei a mostrar que essa beleza também é bonita...né? é café com leite... filha? Porque você é morena...então talvez ele chamaria a outra só de cafezinho ...porque ...mas você deve levar isso pra sua pedagoga... você falou com sua pedagoga? ela diz que falou 'olha , pedagoga , né...ela adora ir lá...porque ela vai lá e fala com a pedagoga :olha... o fulano fez isso e isso' porque eu acho que a escola também tem que participar naquele menino pra fazer ele...

Eu: essa intermediação?

Iana: é... por que esse café com leite amanhã ...o que que vai virar, né? **(EM1)**

Entendemos que a fala da interlocutora foi motivada pelo vídeo que trata da formação da identidade da criança negra, se configurando, portanto, como uma resposta àquele enunciado/vídeo. Em ambos os casos, Iana apresenta situações ocorridas na escola que

---

<sup>81</sup> "Nação | TVE – Autoestima da criança negra - 18/11/2015". Disponível em [https://www.youtube.com/watch?v=vuyznxQnWAQ&list=PLqQpGTI\\_WHkI45NTOe\\_nae1QUvR\\_xZ5GI&index=95&t=1063s](https://www.youtube.com/watch?v=vuyznxQnWAQ&list=PLqQpGTI_WHkI45NTOe_nae1QUvR_xZ5GI&index=95&t=1063s) acesso em 20/02/2019

o filho e, posteriormente, a filha discutiram em casa. Esses relatos denotam uma fala pessoal, marcada pelas negociações da identidade profissional docente e identidade materna e a negociação das identidades raciais que ocorrem na família em relação àquelas interações e negociações anteriores na escola. Na construção de identidade daquela criança-estudante-filho, temos o excerto do enunciado da professora-mãe que enfatiza o relato da criança quanto ao “dizer” da docente, o que promove a pergunta, a interação da criança com a mãe e favorece uma conversa sobre a questão racial.

No exercício da alteridade bakhtiniana, a criança se vê nas palavras da docente e questiona sua fala, que é apresentada para a mãe. Esses excertos reforçam, parece-nos, a importância da discussão racial na escola e a necessidade de formação docente, já que são inúmeros os ocorridos que a trazem à tona e, nem sempre, a família – ou responsável – consegue abordar de forma adequada, como Iana relembra a dificuldade para explicar a identidade racial do filho.

Como afirma Bakhtin (2010), nossos enunciados estão carregados de enunciados outros, que podem ser retonalizados quando os re-enunciamos. No relato desta professora, estão presentes diferentes camadas valorativas: a fala da professora, posicionando o aluno(a) e sua colega, carregado de estereótipos no que se refere às relações étnico-raciais; a fala da mãe-professora que relata a experiência para o grupo em resposta ao vídeo e tonaliza valorativamente sua narrativa com as cores da crítica; a fala relatada da criança para mãe, que é apresentada como pergunta sobre a posição em que a professora os posiciona e tonaliza essa afirmação docente com as cores das dúvidas. Todos os enunciados são carregados valorativamente e a mãe-professora recobre com suas próprias tonalidades o relato do filho e a voz da professora. Ao mesmo tempo em que o relato parece a partilha de uma experiência carregada do sofrimento materno ao ver o filho se questionando sobre sua identidade racial, o relato também parece se configurar como uma docente em formação questionando a ausência de formação de outra docente. Essas posições se entrecruzam e compõem a negociação identitária da mãe-professora. Nessa negociação, a professora-mãe recorre aos saberes experienciais para dar sentido à formação que está vivenciando e, ao partilhar essa experiência, contribui para a formação dos(as) colegas docentes ali presentes.

Além disto, podemos considerar que esses trechos de enunciados se relacionam aos discursos legais que apresentaram maior ênfase ao trato racial na escola (que é constituída desta demanda). Tanto as leis quanto, no Paraná, a proposta da EM favorecem que este tema seja tratado com maior seriedade pela comunidade escolar que, como esfera de comunicação,

é constituída pelas cadeias discursivas das relações étnico-raciais e da educação para as relações étnico-raciais. Na fala da interlocutora, observamos as relações entre mãe-filho-professora e mãe-filha-colega-pedagoga, sendo que, em ambas as interações, as responsabilidades da docente e da pedagoga são enfatizadas por Iana. O(A) representante escolar, a professora ou a pedagoga, mostra-se como formador para as relações étnico-raciais e, na/pela linguagem, produz os sentidos que são “levados” para casa.

Esse trecho de enunciado fortalece o discurso sobre a responsabilidade docente, já que os discursos que vigoram na escola são considerados cruciais na formação da criança e, por isso, tantas vezes, diversos setores da sociedade polemizam sobre o currículo escolar, opinando sobre o que a escola deve ou não deve ensinar. É o caso do mencionado projeto “escola sem partido” que prevê inúmeras sanções aos conteúdos escolares, uma delas a não inserção de discussões raciais e de gênero na escola. Enquanto isso, como forças centrífugas, neste emaranhado de vozes, temos livros didáticos de Português, distribuídos em escolas públicas brasileiras, por exemplo, atualizados com discussões sobre literatura afro-brasileira e indígena que jamais seriam possíveis há 30 anos, como é o caso da coleção “Português: trilhas e tramas”, adotado por algumas das escolas públicas de Curitiba.

Nesse sentido, dialogamos com a proposta da EM, ressaltada por Coqueiro, na importância da equipe para a formação antirracista na escola:

Coqueiro: então a ideia de a EM na escola ...e a presença de uma...vamos supor ...vamos dar personalidade pra equipe...é como se fosse uma pessoa...ali dentro ...cotidianamente... dentro da escola...levantando essa bandeira...dizendo...isso aqui é pra isso...aconteceu um caso de racismo...tá ali a Equipe Multi...um professor necessita de uma informação pra tirar dúvida? pra buscar um subsídio ...a Equipe tem instrumento porque a SEED disponibiliza...

Eu - humrum...

Coqueiro- então...é pra ter uma relação cotidiana com essa temática... **(informação verbal - entrevista)**

Outro excerto que faz parte desta categoria de depoimentos pessoais é parte da fala de uma docente, relatando uma cena vivida em sala de aula, tida como “brincadeira” por muitos discentes:

Nina: eles chamam ele de nego... ‘vai nego, vai preto’ toda hora... ele não liga...acho... no fundo... ele ri um pouco... mas tipo ele não leva mal... mas eu acho um absurdo falar isso... entendeu? porque tem nome... é uma pessoa igual às outras porque chamar ele de nego?

Kauane: eu acho que isso aí é uma questão de que na escola... assim ah...ah...esses xingamentos... a gente viveu uma situação ontem...porque a pessoa que ouve... ela vai levando... leva aqui... leva lá...chega uma hora em que aquilo extrapola sabe... então assim ..é ... **(EM1)**

No trecho de enunciado de Kauane é possível perceber certa responsividade, quando diz que a pessoa ouve e vai levando, ela aponta para a compreensão de que aquilo causa desconforto, mágoa, incomoda, a ponto de em algum momento a pessoa reagir. Já a Nina parece apresentar uma fala de senso comum: “ele é uma pessoa como qualquer outra...”. Entretanto, ele não é uma pessoa como qualquer outra porque alguém que está sofrendo violência por parte de quem usa sua raça para diminuí-lo. Ele está aguentando essa violência, dentre tantas razões, porque os discursos presentes nos livros de história e a narrativa predominante é do negro resignado ao sofrimento e não do negro que, tendo orgulho de sua raça, reage à violência que lhe é imposta e resiste.

A interferência de Kauane sobre uma “reação” também pode ser colocada na cadeia enunciativa de negros escravizados que lutaram por liberdade, de negros hoje que lutam pelos seus direitos. Considerar a resposta possível de “extrapolar” (como aponta a Kauane) como vingança pode ser um modo desvincular dos movimentos de resistência à escravização, das lutas que levaram aos quilombos, por exemplo. No poema de Solano Trindade<sup>82</sup>, podemos identificar discursos que apontam para este negro da resistência, tão pouco estudado na escola:

**Sou Negro - Solano Trindade**

Meus avós foram queimados  
pelo sol da África  
minh'alma recebeu o batismo dos tambores atabaques, gonguês e agogôs

Contaram-me que meus avós  
vieram de Loanda  
como mercadoria de baixo preço plantaram cana pro senhor do engenho novo  
e fundaram o primeiro Maracatu.

Depois meu avô brigou como um danado nas terras de Zumbi  
Era valente como quê  
Na capoeira ou na faca  
escreveu não leu  
o pau comeu  
Não foi um pai João  
humilde e manso

Mesmo vovó não foi de brincadeira  
Na guerra dos Malês  
ela se destacou

---

<sup>82</sup> TRINDADE, Solano. *Sou negro*. In: *Cantares ao meu povo*. Ed. Brasiliense, 1981, p.32.

Na minh'alma ficou  
o samba  
o batuque  
o bamboleio  
e o desejo de libertação... (TRINDADE, 1981, p. 32)

De um lado, essas posições enunciativas demonstram que os docentes estão cientes de que há uma situação de “bullying” racial ocorrendo, de outro, observamos que, nem sempre, há respostas imediatas (ou pelo menos não foram citadas na interação) destes docentes a esses enunciados em sala de aula, ou seja, o estudante se vê sozinho enfrentando a situação de discriminação e, talvez, por isso, prefere manter posição de silenciamento e/ou humor a questionar a situação, dentre tantas razões pode ser o fato de se saber tantas vezes só, na escola, nesta luta contra o racismo. Também podemos interpretar essa fala de Nina como uma maneira de colocar o problema e, por meio deste diálogo, conseguir ideias de como agir.

Outra relação dialógica aparente é a postura machista que os meninos tendem a ter devido à formação social que recebem, o que não lhes restringe em suas expressões de sentimentos. Sobre essa construção masculina, o enunciado “The mask live you in”<sup>83</sup> (A máscara que em você vive) é uma resposta discursiva ao comportamento desses garotos. Este documentário americano dirigido por Jennifer Siebel Newsom, que tratou da educação de meninos americanos, em que enfatiza, por meio de estudos e entrevistas, a construção da identidade social do garoto sendo ensinado, desde cedo, a “engolir o choro”, na metáfora de que expressar sentimentos ou pedir ajuda é atitude própria das meninas, aliás, posturas enunciativas frágeis e inferiores às de “meninos” que são considerados fortes e superiores. Daí que o garoto, ao ser discriminado na escola, pode reagir rindo ou com violência. Sobre isso, relacionamos um dos enunciados publicados em jornal virtual sobre o trágico atentado à escola brasileira, que reiterou este eco de discursos machistas que constroem a cadeia verbal “formação masculina”: “Massacre em escola de Suzano: Padrão de atiradores envolve crise de masculinidade e fetiche por armas, dizem especialistas”<sup>84</sup>. Por este exemplo citado por Nina e as relações dialógicas realizadas, podemos corroborar que

Assim, as relações dialógicas são extralinguísticas. Ao mesmo tempo, porém, não podem ser separadas do campo do discurso, ou seja, da língua enquanto fenômeno integral concreto. A linguagem só vive na comunicação dialógica daqueles que a

---

<sup>83</sup> Trailer disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=LS8bwOesLjA&t=7s> acesso em 30/03/19.

<sup>84</sup> Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-47573154> acesso: 30/03/2019

usam. É precisamente essa comunicação dialógica que constitui o verdadeiro campo da vida da linguagem. Toda a vida da linguagem, seja qual for o seu campo de emprego (a linguagem cotidiana, a prática, a científica, a artística etc.), está impregnada de relações dialógicas. (BAKHTIN, 2010, pág.209)

Inserindo a fala de Nina na cadeia discursiva, percebemos que este trecho de enunciado pode manter uma extensa relação dialógica sobre a construção do que é ser homem em nossa sociedade ocidental e suas consequências.

Mantendo-nos na categoria de relatos, Busara, no encontro não-oficial, apresenta um excerto que configura duas vozes tensionadas bastante comuns nos discursos étnico-raciais, que é a discussão sobre cotas raciais, política afirmativa questionada por alguns de seus discentes, nas aulas:

Busara: ...com os meninos... eles dizem assim 'professora ...eles têm a mesma inteligência...' falo assim 'mas não tem a mesma oportunidade, jacaré!'...

Eu- os argumentos que eles usam né... [sobre cotas ] (...)

Busara: e quando tem um negro questionando...é porque ele foi...teve a cabeça feita...eu tive ali na escola...ah...lembra daquele menino da noite...que jogava bola...de SP...? Que era negro? do 3º ano... ((fala se direcionando a outra interlocutora, docente)

Moema: Marcos?

Busara: ele foi embora antes do final do ano...lembra?

Moema: ((faz sinal negativo com a cabeça))

Busara: do 3º da turma do...Victor... dois anos atrás...um pouco mais...não lembro o nome do menino...mas ele jogava bola...ele veio pra Curitiba pra treinar aqui por um tempo...e a gente discutia a questão das cotas porque eu discuto isso sempre...daí ele falou assim 'não concordo...professora' e ele negro mesmo... negrinho...daí ele chegou pra mim e falou assim 'não concordo ...professora' ...sabe...mas ele não tem noção do quanto ele tá sendo usado porque ele joga bola...(...)'não..professora...negro tem capacidade...'porque ele se achava melhor que os outros porque ele tava conseguindo jogar bola ...

Eu - e quanto preconceito tem no futebol... né...

Busara: ele não tem noção...sabe...daí você olha ...fala 'cara... mas tem preconceito...veja isso...' 'não... professora...' ...mas assim óh! eu – porque ele tava sendo...manipulado... (EMNO1)

No trecho, Busara, professora de Sociologia, relembra uma discussão polêmica na questão étnico-racial, autodeclarada negra, ao relatar sobre o estudante negro e sua contrariedade quanto às cotas. Ela cita de modo bivocal – isto é, em sua voz, busca trazer a tonalidade valorativa presente na voz do estudante. Busara aponta a falta de compreensão do aluno(a) quanto às razões para que tenhamos ações afirmativas, como as cotas raciais, e, por isso, ressalta sua indignação. A postura enunciativa do garoto faz parte dos discursos de senso comum na análise do tema, mas o que mais parece ser terrível para a docente é que o estudante, sendo negro, parece desconhecer sua história de desigualdade racial (e aceita discursos que a ignoram). Um dos aspectos do senso comum é a associação das cotas ao

discurso racista de incapacidade intelectual que negros teriam e ao discurso racista da indolência. Esses discursos se alimentam de uma posição liberal, que defende que todos teriam condições iguais, mas que alguns não teriam êxito escolar e/ou socioeconômico por falta de capacidade intelectual ou por falta empenho individual. Assim, essa posição transfere a responsabilidade para o indivíduo e silencia injustiças, exclusões e desigualdades históricas. Além disto, retoma fortemente antigos discursos racistas, que afirmaram por séculos a incapacidade intelectual e a indolência dos negros, construídos inclusive pelo racismo científico. Ao deslocar para o indivíduo a responsabilidade ou relacionar as cotas à capacidade intelectual, o estudante mostra-se constituído por esses discursos e revela, na visão da professora, o desconhecimento das razões históricas da exclusão da população negra no ensino superior.

Essa situação, na cadeia formação antirracista, antecede o objetivo da EM na escola, como disseram Coqueiro e Ramos na entrevista, que é apresentar para o povo não branco, mas principalmente para o povo negro e indígena a sua memória, a sua história a fim de que essas identidades étnico-raciais se reconheçam, na escola, por meio de novas narrativas, não-brancas e eurocêntricas. Para o povo negro, significa rememorar os discursos históricos de um passado de escravização, suas consequências e lutas de resistência, como são as políticas afirmativas.

Outro momento que nos chamou bastante atenção foi a intervenção feita pela aluna que compôs nossa equipe, que narrou a situação de racismo estrutural (GOMES, 2005) ocorrido com ela, nesta escola. Chamou-me atenção porque, quando convidei os alunos(as) para participarem da equipe e somente ela aceitou, eu desconhecia esta experiência, e hoje me pergunto se não foi essa a razão de Kênia ter aceitado participar da EM. Para comprovar essa leitura discursiva, retomo um trecho de enunciado de Kênia já citado na categoria anterior, gerado no encontro não-oficial 1, quando eu abri a fala para ela, perguntando a opinião dela quanto a experiências de “bullying” racial (se ela tinha visto algo ou vivenciado), uma vez que Busara tinha mencionado que muito do “bullying” advém de preconceito racial. O relato pode ser revisto na pág. 144, em que esta oportunidade de ouvir Kênia<sup>85</sup>, na EM, favoreceu à garota descendente de negros contar a violência praticada pela pedagoga da escola. No nono

---

<sup>85</sup> Como observamos, na categoria anterior “formação docente como prática” discutimos uma certa incoerência ocorrida em nossa EM relacionada à pouca abertura para participação do discente nas construções de práticas voltadas especialmente para ele.



ano, Kênia relembra a situação vivida no sexto ano e me parece ter sofrido duas vezes naquela situação. Primeiro, porque aparentemente ela vinha sofrendo “bullying racial” em sala de aula. Kênia em seu trecho de enunciado nos apresenta a presença de sua mãe na escola para resolver uma situação de bullying racial que ela estava vivendo em turma, porém, ao invés de ser ajudada pela equipe pedagógica, é mais fortemente agredida pela profissional, quando ela reforça, em seus excertos, que a pedagoga afirmou que “eles têm o direito”, devido à aparência física de Kênia. Esse relato pessoal é recebido com admiração por mim, mas também pelas professoras que já sabiam do acontecido, porque eram docentes antigas na instituição, tamanha a crueldade.

Minha admiração não somente questiona a formação docente para o trato com as questões raciais, além da necessidade do combate ao racismo na escola, pois, no sistema, as posições de poder (hierárquicas) que ocupam esses agressores favorecem a impunidade, como reforça a fala de Kênia, quando diz que a mãe não “processou porque...” (na fala, ela não completa a ideia). Esse silenciamento por parte da garota e da mãe pode se originar da consciência deste poder que a agressora tinha dentro da estrutura educacional, o que sugere a importância da formação étnico-racial da EM nas escolas, a fim de que as vítimas do racismo saibam como agir e tenham auxílio nas situações de discriminação para que haja punição.

Outro encontro no qual a formação se caracteriza como espaço de relato é no terceiro encontro. A formadora Miriane Figueira, autodeclarada negra, durante toda a formação, fez várias referências ao seu lugar pessoal, sua formação pessoal de mulher negra, seus lugares de subjetividade e, inclusive, aspectos pessoais que a motivaram na criação do projeto “Desapropriem-me de mim”. Vejamos alguns de seus relatos:

((no início da formação))

(...) ele [o projeto] **surge quando encontro fotos de mulheres negras...** então é onde eu encontro as imagens de mulheres negras e nuas que... por muita tristeza... **eu falo isso que... com muita tristeza...** foi utilizado no material didático... é... eu penso... então... hoje ... qual é a imagem da mulher negra a partir disso daqui né ? como as mulheres negras são vistas hoje pensando nessa pornografia e partir disso ... **eu me sinto na obrigação de dar significados a essas imagens que eu me sinto violentada quando eu me encontro com essas imagens todas ... (EM3, grifos nossos)**

é... eu estava lendo principalmente ( ) ocupação da mulher negra e nós temos dois principalmente... dois estereótipos da mulher negra... a mulher negra que é escura... cabelo tipo opaco cabelo bem crespo ... ((falando sobre uma tela exposta no slide)) neste quadro e nesse texto é uma mulher que é a mãe que acolhe... que tem mais força... que aguenta serviço pesado e pra ela é negado o amor... ela não tem amor não tem direito de amar e a mulher mais clara que é a mulher mulata-exportação que é erotizada que é o que vendem... a globeleza... então esses reflexos de atualidade que surgiram lá atrás quando foram feitas essas imagens... isso indica exatamente



um fator... mas... (...) é construída a partir disso... e daí eu penso como expor esse material? daí eu pensei muito em como divulgar esse material com um curador... um curador que me avalia... não necessariamente que **cura as minhas necessidades** porque ele não tá preparado para me avaliar e **eu penso que sou de candomblé e...** durante um mito que nós temos lá... **a gente faz as curas que são uma espécie de ...e que tudo acontece em cima de uma esteira**

((falando sobre o objeto usado na instalação ‘esteira’ - símbolo do candomblé – lugar de cura - onde as fotografias ressignificadas por Figueira são postas, após ‘cura’))

(...) essa esteira... ela serve como passos de aprender... então... é a partir de cima da esteira ... que é **um ato sagrado que eu aprendo todas as experiências que eu faço em cima dela e isso é o papel da escola... que é isso o espaço de aprender... espaço de aprender** sobre a minha individualidade... então aqui tá no material o mesmo projeto...mas ele foi exposto na rua e aí como um outro suporte daí os fios ...os fios representam a violência... por isso **que eu furo para costurar essa roupa...** eu estou falando sobre essa violência que nutre essas mulheres remendando essas histórias... (EM3, grifos nossos)

Esses três excertos deixam entrever o lugar pessoal de Figueira, ao falar constantemente de seu sofrimento, de sua dor, como representante negra, de tomar contato com essas fotografias que foram usadas durante muito tempo em livros didáticos, para tratar da mulher negra escravizada. As mulheres nuas, esses signos em diferentes enunciados visuais, são ecos na cadeia de discursos de Figueira e de suas experiências como mulher negra e a construção de sua identidade. Esse lugar pessoal de Figueira é motivo para a produção do projeto, como processo pessoal de “cura”, como ela afirma. Assim, a formação na EM, reforça-se como contexto de discursos que marcam subjetividade, em que os interlocutores apresentam trechos de enunciados que denotam experiências pessoais com a discriminação, com o racismo. Neste caso, na metáfora “sentem na pele” a dor. Além disso, a fala de Figueira entra na cadeia verbal formação antirracista, considerando a “educação” lugar de cura, onde mulheres negras (e homens negros, como também mulheres e homens indígenas) podem aprender sobre sua individualidade e, principalmente, ressignificar suas identidades sociais<sup>86</sup>. Como ela, Gomes (2005), Ferreira (2002), hooks (2013, 1981), Munanga (2005), Munduruku (2017) e outros intelectuais das relações étnico-raciais, fortalecem discursos que concordam que somente uma educação para as relações étnico-raciais pode desconstruir os discursos de racismo e reconstruir novas narrativas:

Não existem leis no mundo que sejam capazes de erradicar as atitudes preconceituosas existentes nas cabeças das pessoas, atitudes essas provenientes dos

---

<sup>86</sup> Desta forma, os relatos, que estão na segunda categoria, dialogam com a terceira categoria, porque assim a EM se configurou como lugar de ressignificação das identidades.

sistemas culturais de todas as sociedades humanas. No entanto, cremos que a educação é capaz de oferecer tanto aos jovens como aos adultos a possibilidade de questionar e desconstruir os mitos de superioridade e inferioridade entre grupos humanos que foram introjetados neles pela cultura racista na qual foram socializados. (MUNANGA, 2005, p. 17)

Nesta categoria, voltamo-nos para esses dados que a EM trazem, este lugar de expressão de dores, afetos e experiências humanas que a formação proporcionou. Em relação dialógica, a fala de Munanga (2005) parece-nos fazer sentido, pois a lógica da razão não é suficiente no processo formativo para modificar o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do(a) negro(a) e do(a) indígena na sociedade, mas há a “dimensão afetiva e emocional”, a qual pode representar pontos de contato com o outro eficazes nesta formação, pois tocam nossa humanidade, nossa capacidade de sentir o/com o outro, um exercício de empatia:

Considerando que esse imaginário e essas representações, em parte situados no inconsciente coletivo, possuem uma dimensão afetiva e emocional, dimensão onde brotam e são cultivadas as crenças, os estereótipos e os valores que codificam as atitudes, é preciso descobrir e inventar técnicas e linguagens capazes de superar os limites da pura razão e de tocar no imaginário e nas representações. Enfim, capazes de deixar aflorar os preconceitos escondidos na estrutura profunda do nosso psiquismo (MUNANGA, 2005, pág. 19).

Na linha de Munanga (2005), fecharemos essa categoria com o relato de uma das interlocutoras do terceiro encontro quando, Araci, autodeclarada parda, relembra o relato de Dandara, docente e negra, quando em uma de nossas formações, contou que, na infância, chegava da escola e ia se lavar para ver se “branqueava”, esse e outros exemplos são trazidos por SOARES (2008), ao discutir a fragilidade identitária da criança negra e o auto-ataque como defesa.

Na adolescência, felizmente, teve a orientação de sua tia, militante negra, para ressignificação de sua identidade racial. Araci denota em sua fala empatia com o sofrimento da interlocutora e colega Dandara:

Araci: nossa...aquilo...ficou marcado em mim quando você falou...((olhando para Dandara)) a gente tava tendo um momento de...de repasse do multidisciplinar...e ela falou que ela passou por este percurso de não aceitação... na infância...ao orgulho de

ser o que é hoje em dia...(...) fácil falar quando você não sofre sobre isso...né gente...(EM3)<sup>87</sup>

Esses excertos desta categoria que dá sentido à “formação na EM” fundamentam nossa interpretação de que esta formação favorece o compartilhamento de relatos pessoais sobre discriminação pessoal ou alheia, construindo um ambiente possível para construção de discursos afetivos e desconstrução do mito de que não há racismo no Brasil. Mais ainda, constrói lugares de fala para participantes da EM negros e indígenas (ou descendentes) que tiveram, ao longo da história, tão poucos espaços para falarem e serem ouvidos.

A escuta desses relatos, por outro lado, ressignifica, a partir das experiências, os saberes academicamente construídos. Como Araci ressalta, o que a marcou na formação foi o relato da experiência, esse saber construído na vivência, capaz de tocar, como diz Munanga, no imaginário e nas representações. Como assinalou Coqueiro, em entrevista, ao falar da EM, esta realmente pode se configurar como lugar de tratar (no sentido de cuidar de feridas e machucados) os efeitos das relações étnico-raciais na escola e para além dela. O saber experiencial pode ser o que melhor ajuda a refletir sobre como esses imaginários e essas representações nos constituem. Nesse sentido, caminhamos para a próxima categoria, uma vez que os imaginários e as representações constroem nossas identidades.

Enunciados que denotam essa descolonização do saber também podem ser observados quando atentamos para o material enviado pelo Núcleo, produzido pela Equipe Multidisciplinar da SEED, para ser trabalhado com a EM do colégio. Autores referência em discussões antirracistas – como Munanga (2005), Gomes (2005), Munduruku (2017), Luciano (2006), Omolewa (2007), Silva (2009) – são nomes recorrentes na bibliografia que respalda a discussão dos cadernos dos encontros da EM. Em trechos da entrevista dos formadores da equipe da SEED, Ramos e Coqueiro confirmam a proposta da EM, de construir e apresentar vozes que favoreçam a duas questões principais desta formação:

Ramos: a gente trabalha com duas...na minha cabeça são duas coisas...né...a primeira delas é...que o não negro compreender a história da população negra desde o processo anterior à chegada destes escravizados no Brasil né...do que é a África...da formação da África...do que a gente discutiu no ano de 2017 que era o tema da EM ...e... do processo após a chegada dessas pessoas...aqui...da formação social...plural ...econômica política...da participação dessas pessoas nesta formação...é...os não-negros compreenderem esse processo e respeitarem isso....

---

<sup>87</sup> Este relato também aponta para a terceira categoria, uma vez que trata da ressignificação da identidade étnico-racial negra.

Eu - hunrum...

Ramos: é... que a história é contada de uma outra forma para quem é negro ter a noção de conhecer todo esse processo... dentro da escola...que não vai ficar só ali...vai transpor isso... e...

Coqueiro: construção de identidade

Ramos: construindo essa identidade...essa autoafirmação enquanto empoderamento  
**(informação verbal - entrevista)**

Esses discursos que denotam o intuito de formação para conhecimento da narrativa do negro/indígena não contada na escola até então e o conhecimento da participação do negro/indígena e da valorização de sua identidade social na construção da sociedade brasileira podem ser analisados à luz dos conceitos de forças centrífugas e centrípetas, comuns ao funcionamento das línguas. Forças centrípetas e centrífugas agem sobre os usos linguísticos e sobre os discursos sobre as línguas, “ao lado das forças centrípetas caminha o trabalho contínuo das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verbo-ideológica e da união caminham ininterruptos os processos de descentralização e desunificação” (BAKTHIN, 2002, pág.82). Enquanto as forças centrípetas agem para manutenção das formas linguísticas e para os discursos de poder que buscam uniformizar as formas linguísticas, as forças centrífugas agem para as mudanças linguísticas, se opondo às posições de poder centralizadoras e homogeneizadoras. No caso das relações étnico-raciais, os discursos antirracistas advindos de vozes étnico-raciais historicamente silenciadas pelas forças centrípetas agem como forças centrífugas, que resistem à unificação dos discursos étnico-raciais em torno do mito da democracia racial ou em torno de discursos racistas mais explícitos. Essas vozes historicamente silenciadas narram outras formas de negociação das identidades negras.

Esta tensão discursiva responde também aos discursos de indivíduos que questionam uma formação antirracista, como nos compartilhou Coqueiro:

Coqueiro: na verdade...a gente entende que é processo...a demanda é complexa...resultados mirabolantes...aquela coisa...'abraçaram a causa de um dia pra outro' essa expectativa a gente nunca teve...a gente sabe que é um processo em que a gente vai trabalhar com resistência...né...a gente encontra em diferentes níveis...entendeu...extremamente...como estão todos envolvidos e encontramos escolas dizendo...isso não precisa...de novo? EM...quer dizer...ainda...desde 2010 e nós vamos encontrar pessoas que não compreenderam nem a finalidade da EM...mas não é a maioria... **(informação verbal- entrevista)**

Este trecho de enunciado deixa entrever as vozes sociais que, em relações dialógicas, resistem à formação antirracista, corroborando o mito da democracia racial. Vozes que consideram desnecessário o trato anual, processual da discussão na escola, como ocorre na

EM, revelando forças centrípetas. Porém, em oposição, na continuação desta fala, no próprio trecho, enunciados revelam processo de evolução da temática e resistência:

Coqueiro: (...) vamos encontrar pessoas que não compreenderam nem a finalidade da EM mas não é a maioria...por isso a gente continua com bastante ânimo...vem crescendo...tem observado que o interesse não tá só na certificação...como eu disse há pouco...tá gerando pesquisas né? sinal que as pessoas que estão dentro da escola ... dialogando...tão falando... (...) prestando atenção...tão levando a EM pra fora da escola...né...porque nem sempre quem vem fazer a pesquisa é gente da escola...é o professor...é alguém que se interessou pela temática...a expectativa que a gente tem é que a EM vai fazer a diferença dentro da escola né...na forma como ela é composta...pra que a gente venha de fato...ter bom resultado na educação das relações étnico- raciais... **(informação verbal - entrevista)**

### 7.1.3 EM como lugar de movimento para ressignificação da identidade negra(o) e indígena

A terceira categoria relativa à “formação da EM” foi definida **como lugar de movimento para ressignificação da identidade negra e indígena**; ou seja, durante a formação, as atividades produzidas e falas dos interlocutores constroem um movimento de ressignificação positiva das identidades étnico-raciais em questão, principalmente, a do negro (a). Podemos dizer que essa ressignificação se inicia no objetivo da EM, que é a implementação dos discursos legais que regem a EM, as leis antirracistas, as quais obrigam a introdução dos estudos sobre a história das populações negras/indígenas. Consideramos uma ressignificação, uma vez que essa implementação situa os estudos dessas culturas de modo central, na escola, por meio das equipes. Essa evidência não existia antes da lei. Coqueiro e Ramos, na entrevista da SEED, enfatizam essa execução (Ramos já citado na página 163 deste trabalho) :

Coqueiro: então... eu sou a professora Edna...atuo na coordenação das Relações Étnico Raciais e Educação Escolar Quilombola...que trabalha então com a implementação da ...lei 10.639...(...)...nas Equipes Multidisciplinares...

Coqueiro: finalidade implementar a lei 10.639 e a 11000 [11.645] que depois ...em 2008...acrescenta a cultura indígena...então essa é ...a única e exclusiva finalidade da EM... não tem outras temáticas e problemáticas na escola que é de responsabilidade da EM **(informação verbal - entrevista)**

Parece-nos que afirmar a inserção e a implementação dos discursos sobre a história destes povos seja em si já uma ressignificação das suas histórias, porque sequer estavam presentes nos discursos dos conteúdos escolares ou, se estivessem, eram lembrados como reforço da escravização, favorecendo a manutenção dos enunciados racistas e estereotipados,

como exemplificou Figueira em seu projeto, no terceiro encontro, com a publicação de fotos de negras escravizadas em livros didáticos antigos. As leis e as suas discussões nas equipes, bem como os discursos para essa formação, favorecem a construção de novas narrativas.

Outros discursos que se mostraram de valorização da identidade negra(o) na formação da EM foram várias atividades sugeridas pelos docentes durante o ano letivo. Uma delas sugerida e produzida por Busara, foi a elaboração de um mural com cartazes de mulheres negras famosas na história da sociedade brasileira. Este mural afixado no refeitório e na recepção do colégio configurou-se como um discurso de divulgação e valorização da identidade racial da mulher negra. As informações dos murais foram retiradas da internet e sistematizadas para comporem três cartazes, tamanho A4, com a imagem da personalidade e um breve texto, foram essas as mulheres escolhidas por Busara:

QUADRO 8 - MURAL MULHERES NEGRAS NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A Primeira Engenheira Negra Do Brasil	Enedina Alves Marques  Foi a primeira mulher e primeira negra a graduar-se em Engenharia Civil pela Universidade Federal do Paraná, em 1945. A engenheira participou da construção da Usina de Parigot de Souza e trabalhou na Secretaria Estadual de Educação, entre outros locais.
Primeira Deputada Negra do Brasil	Antonieta de Barros  Pouca gente conhece a história de Antonieta ou mesmo sabe quem foi ela. Em Florianópolis, capital do estado de Santa Catarina, no Sul do país, ela aparece em nome de rua, escola, túnel e tem até um memorial. Fez da educação sua luta de vida. Ela acreditava na educação como único caminho possível para a emancipação feminina e dos pobres. Ela sempre defendeu a educação para todos, independente de raça, credo ou sexo.
Primeira Juíza Negra, rastafári, do Brasil	Luislinda Dias de Valois Santos  Primeira Juíza negra, rastafári, do Brasil  Foi promovida a desembargadora titular do Tribunal de Justiça da Bahia (TJ-BA) em 2013. Reconhecida por lutar pelas causas contra o preconceito racial, hoje atua como magistrada substituta do Tribunal de Justiça da Bahia. “Eu costumo dizer que sou a primeira juíza negra, rastafari, cabelo vermelho do Brasil”

FONTE: A autora (2019)

Esse discurso de valorização parece ser fundamental na reconstrução da identidade negra. Busara, interlocutora e mulher negra, em relato escrito<sup>88</sup>, enfatizou essa importância:

Este mural tinha como objetivo resgatar a autoestima de meninas negras ou afrodescendentes. Muitas delas nem pensam na possibilidade de um curso superior e os exemplos trazidos são de épocas em que era muito mais difícil ter acesso a uma universidade (EM4)

Observamos que a interlocutora, na proposta da atividade, reconfigura a negra na sociedade, joga luz em discursos que foram tantas vezes ignorados pela maioria de não-negros(as) e até por negros (as). Essa resignificação favorece elos em cadeias verbais tanto para o(a) negro (a) quanto para o(a) não-negro(a), sendo tão importante para o(a) branco(a) entrar em contato com esses discursos de valorização, quanto para o(a) próprio(a) negro(a) na sua construção de valor próprio. Percebemos o jogo da alteridade em construção discursiva, na formação, uma vez que os discursos sobre o(a) negro (a) influenciam as identidades de negros (as) e não- negros (as).

Outra prática que encaminhou a construção desta categoria foi a exposição do filme “42 - A história de uma lenda”, no projeto contraturno chamado “Multifilme”, em que a EM buscou apresentar filmes e documentários com a temática étnico-racial. Um dos filmes escolhido pelos (as) alunos (as) apresentou uma história baseada em fatos reais, cujo protagonista negro vive o camisa "42", Jackie Robinson, o primeiro jogador de baseball negro a ser aceito na liga principal do esporte nos Estados Unidos em tempos de muito racismo. Ao tratar desse jogador negro que se tornou um dos mais importantes da América, resignifica-se a história do povo negro, evidenciando potencialidades e protagonismos.

De forma semelhante, o “Concurso da Beleza Negra” realizado no ano de 2016 – e tradicional no colégio – também entrou nesse fluxo de cadeia enunciativa antirracista quando valorizou a beleza afro-brasileira dos(as) estudantes. Ocorrendo na Semana da Consciência Negra, o concurso contou com inscrições para duas categorias: garoto e garota beleza negra. Essa formação da EM que favorece questionar uma beleza única e tradicionalmente europeia se soma aos discursos que se mobilizam para valorizar a cultura, riqueza e características fenotípicas do negro(a). São ainda contradiscursos que respondem a trechos de enunciados

---

<sup>88</sup> Apêndice A – RELATO ESCRITO SOBRE MURAL – p. 2, concernente à geração de dados “Produção em casa” (4º encontro-oficial) ocorrido em 16/11/2016 -17/11/2016



como o de Miriane Figueira, na formação, tratando da mulher negra na ressignificação que faz das fotografias, pintando-as (maquiando-as):

Figueira: eu quero saber por que eu pinte essas mulheres? por que essas mulheres estão maquiadas? nós também encontramos um problema gigantesco na indústria é... cosméticos que nós não temos produtos para as nossas peles... nós não temos produtos para nossos cabelos (...) nós temos um produto que nos alisa... nós temos uma base que nos clareia... então qual é esse modelo que se segue? (...) enquanto o branco está procurando... ah ...eu preciso de maquiagem... nós ainda não tivemos o direito de ter essa maquiagem...um confronto que existe através da maquiagem e eu abordo o cabelo justamente para falar da importância do cabelo ser visto como um cabelo que é bonito... porque eu não havia visto isso antes... (EM3)

Em uma cadeia dialógica de enunciados, Figueira reitera o potencial da formação na construção da ressignificação das identidades étnico-raciais, neste caso, da identidade da mulher negra. No trecho do discurso dela, observamos que, ao pintar (maquiar) as imagens das mulheres negras escravizadas e valorizar os cabelos das mulheres negras escravizadas, reconstrói discursos do que é “belo” em nossa sociedade, abrindo possibilidades para os meninos e meninas negros (as), como no concurso, para valorizarem suas características raciais, além de favorecer que os não-negros reformulem também os conceitos e discursos sobre beleza, favorecendo a construção de discursos plurais quanto ao belo.

Para fechar essa categoria, parece-nos que, na formação EM, há discursos que denotam uma reconstrução da identidade indígena, porém não de forma tão explícita como a do negro. Os excertos que denotam um novo lugar para o indígena são ainda marcados por tensões discursivas vestidas de estereótipos que constituem o índio lendário e tribal, ora como selvagem ora como figura romântica e lúdica. Entretanto, consideramos uma ressignificação porque estes discursos são apresentados permeados de forças centrífugas que questionam essas visões postas e denotam um movimento de desconstrução dos discursos racistas. No excerto abaixo do primeiro encontro, Nina, ao ser perguntada sobre “o que é um índio”, quando falávamos de identidades, produziu enunciados que essa interpretação:

Nina: ... ah...eu acho assim... a gente sabe o que é mais...o dia do índio lá ...aquela pessoa lá...depois aboliram aquilo... não existe mais...  
Zanira: nos livros de história... é o preguiçoso...  
Nina: na história...você vê...é isso?  
Zanira: vê... nos livros do EM... que eu trabalhei na outra escola tinha a palavra preguiçoso...  
Eu: e você consegue pegar isso pra gente? podia tirar pelo menos uma cópia da página?  
Nina: para os alunos...você fala índio... eles nem sabem quem é...  
Zanira: ele era visto como inferior... o que não gostava de trabalhar e tal ...daí tinha a questão...você tinha de comparar ele porque o branco trocou o trabalho do índio pelo



trabalho do negro... também imagina a questão de que porque o negro era mais forte...o índio era preguiçoso ...na verdade não era nada disso...  
Iana: na verdade...o índio ajudou bastante ...tudo que estava relacionado à mata...o índio dominava... mas o trabalho na cidade ele não se adaptou... daí levou o nome de preguiçoso  
Eu: olha só...uma visão...  
Iana: imagina? sai né...na mata... caça... pesca...  
Eu: e você é preguiçoso? (EMI)

Nos excertos, parece-nos se colocam os trechos de enunciados de senso comum, porém como duvidosos, já em questionamento, por exemplo, quando Nina diz que seus alunos(as) nem sabem quem são eles ou usa o advérbio “lá” para localizar os indígenas fora da cidade. Nina parece considerar uma identidade indígena lendária: o índio aldeado, sem contato conosco e, de certa forma, extinto. Zanira intervém com uma característica apresentada no discurso livro didático de História, o qual favorece uma construção de identidade racial de um índio como “preguiçoso”. Reconhecemos que essa caracterização permeia as vozes de senso comum advindas de visões do homem branco que não “reconhece” a visão de mundo indígena, no autoritarismo de que há apenas um discurso sobre tempo e trabalho. Entretanto, trechos de enunciados de escritores indígenas como Munduruku (2017), são contradiscursos que desconstruem esses preconceitos:

‘Índio é preguiçoso’, reza a lenda popular calcada numa visão de trabalho tipificada pela revolução industrial que defendia a máxima ‘tempo é dinheiro’.  
Embora seja óbvio o viés etnocêntrico – teoria que preconiza a superioridade de um povo sobre o outro se colocando como referência para tudo – o ocidente construiu um olhar sobre o trabalho colocando-o como o centro da vida, da realização e da dignidade da pessoa humana. E jogou por terra outros pensamentos, outras teorias, outras práticas que não levavam em consideração uma visão de tempo centrada na produção.  
Por que, dizem, que o índio é preguiçoso (...) fazendo as pessoas criarem um estereótipo perigoso de povos tão diversos e distintos entre si?  
Para o indígena existem dois tempos: o passado e o presente. (...)  
Quando, em tempos antigos, os portugueses tentaram escravizar os indígenas esses não aceitaram aquela imposição. Trabalhar, para o português colonizador, era acumular. Acumulação é uma das dimensões do futuro. Acumula-se, poupa-se, guarda-se com a intenção de utilizar depois, amanhã. Os indígenas não sabem o que é o amanhã. E fugiram da escravidão. Os portugueses inventaram, então, que eles eram preguiçosos demais para aquela função nobre. E assim ficou. (MUNDURUKU, 2017, p. 50, 51)

De modo didático, Munduruku (2017) demonstra o quanto discursos de preconceito podem estar fundamentados em uma falta de conhecimento a respeito do outro. Desse modo, enfatiza discursos indígenas sobre tempo e trabalho diferentes do percurso ocidental, promovendo que saberes ausentes (SANTOS, 2002) sejam conhecidos na escola e novas

significações sobre o que é ser indígena possa desconstruir enunciados de preconceito étnico-racial.

Acreditamos que esse lugar do indígena, cujo movimento de resignificação parece estar em processo mais lento, nas discussões da EM deva-se à pouca exploração da temática indígena, como salientou Zanira, no primeiro encontro, quando falávamos da Semana de Consciência Negra:

Zanira: diferenciar... nem que faça menos coisa... mas sabe um negócio diferente? Porque toda vida fica neste negócio só o negro e o índio ? só eu à noite... ano passado que trabalhei coisas sobre índios...só...o resto do pessoal da manhã e da tarde... que eu vi... foi tudo negro ...eu à noite que trabalhei com os alunos noite do Médio... (EM1)

No trecho de Zanira, vê-se um tom valorativo de “reclamação”, no que tange ao espaço (in)disponibilizado para os discursos referentes ao indígena comparado ao da cultura afro. De certa forma, este trecho de enunciado propõe situar o indígena na EM com maior relevância, considerando que as leis abarcam tanto negros quanto indígenas. Assim, esses excertos demonstram resignificação, porém há, ao mesmo tempo, manutenção dos estereótipos, construindo teias discursivas complexas que favorecem pensar que as questões indígenas carecem de mais discussões na EM, como se pode novamente atentar no trecho seguinte. Nesta interação não-oficial, Zanira, Tauane (descendente indígena) e eu falamos de possíveis atividades, quando Zanira sugere um trabalho com indígenas:

Zanira: eles ((os estudantes)) gostam muito dessa interação...de você conhecer pessoas que trazem ideia (...) isso... eles amam...se a gente conseguisse trazer várias pessoas... tipo... missionários e...pessoas de outras profissões...que são indígenas...na Federal ((UFPR)) acho que você consegue alguma coisa assim pra gente... alunos que estão lá que... que estudam lá...são pouquíssimos né...que... enquanto eu estava estudando lá eram pouquíssimos que você via por ali... mas imagina se estes alunos olharem aqui e verem aqueles índios que colocam aquele... coisa na boca e eles todos pintados... que a gente estuda isso nos livros

Tauane: professor que dê educação indígena ...

Zanira: um professor que dê...que agora eles tão abrindo aí...no site do ‘dia a dia’... a seleção pra professor... então pra ele poder contar a experiência... como que é trabalhar com ...com indígena que eu às vezes eu falo do que eu sei...mas não é muita coisa...uma vez minha irmã foi selecionada para trabalhar com indígena sendo que ela nunca trabalhou e nem tinha feito nada

Eu: hum...

Zanira: aí a gente tinha o conhecimento... minha irmã mora lá no norte do Paraná e lá tem várias ..ela faz história agora... mas isso faz uns 20 anos que não tinha este negócio desta preparação para você trabalhar... no máximo você tinha que fazer um curso ou uma interação pra você poder falar a língua deles... só que eles não aceitavam... eu conto isso para os alunos... eles não aceitavam... aí minha irmã não quis porque ...

Eu: não aceitavam o quê?

Zanira: um professor que não fosse de origem indígena ou alguém que não fosse da interação deles ...eles queriam assim...

Tauane: então... eu sou descendente de índio...(..)

Zanira: eu ia perguntar mas não quis, mas ‘tu tem cara de índio?’ não... daí acha ruim... né? mas eu achei que era... então... aí eles não aceitam pessoas que não são assim da interação deles... aí essa minha irmã não quis porque não tinha nenhum conhecimento da coisa... como é que eu vou trabalhar com índio ? aí uma colega da gente foi escolhida ...você acredita que ela apanhou? eles bateram nela... saíram com ela pra correr... não voltou mais...

Eu: nossa...

Zanira: (...) não sei se ela era muito autoritária ou se ela não sabia falar...ou ...enfim... não gostaram e saíram correndo e botaram ela pra correr e se ela voltasse lá...mas assim botaram ela no carro e disseram, entra dentro do carro aí que senão você vai apanhar? vai embora... entendeu? assim, isso há 20 anos atrás... claro que hoje possivelmente seja diferente... (EMNO2)

Esse trecho está carregado de diversos sentidos referentes a visões de mundo sobre o indígena. Assim, ao mesmo tempo em que a interlocutora considera que há indígenas na universidade, ela traz excertos que descrevem uma identidade indígena agressiva e pouco dialógica. Assim, na mesma interação, Zanira negocia sentidos de indígenas diversos que permeiam seu imaginário, construídos por meio de suas experiências -com sua irmã- como também a sua própria vivência de estudante que dividiu o campus com universitários indígenas. Destacamos que, embora, nos trechos destacados, haja a visão lendária do índio “violento” ou apenas tribal (ornado com botoques e pintados para celebrações), não ignoramos um pequeno movimento de resignificação em alguns momentos, nessa admissão de que há universitários indígenas na Universidade Federal do Paraná: “alunos que estão lá que... que estudam lá...são POUQUÍSSIMOS NÉ...que... enquanto eu estava estudando lá eram pouquíssimos que você via por ali...”. Outra possibilidade de resignificação diz respeito à conquista de direitos aos indígenas, como quando cita a exigência de anuência dos Caciques para a seleção de diretores e auxiliares; medidas legais tomadas frente a luta do povo indígena quanto ao direito de serem mais autônomos na educação de seu povo:

Art. 2º Definir a Declaração de Anuência, como requisito obrigatório para a designação de Diretores e Diretores Auxiliares, a qual será subscrita pelo Cacique e lideranças da comunidade indígena e Presidente da Associação e lideranças das comunidades quilombolas (Resolução SEED 3945).

Eu: não aceitavam o quê?

Zanira: um professor que não fosse de origem indígena ou alguém que não fosse da interação deles ...eles queriam assim... (EMNO1)

Outro enunciado que caminha nesta direção de valorização do indígena é o Plano de Ação<sup>89</sup>, que apresentou várias ações que favorecem o conhecimento das culturas indígenas, por meio de lendas<sup>90</sup>, como também de duas sugestões da interlocutora descendente indígena:

QUADRO 9 - SUGESTÕES DO PLANO DE AÇÃO INTERLOCUTORA TAUANE

<b>Matéria</b>	<b>Conteúdo</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Data</b>	<b>Material</b>	<b>Responsáveis</b>
Química e Biologia	Estudo das plantas medicinais presentes na cultura indígena	Conhecer a cultura indígena e os saberes medicinais presentes nas plantas	2º semestre	Textos teóricos e plantas medicinais	Professores de Química e Biologia
EM	Visita à comunidade indígena	Entrar em contato com a comunidade indígena	2º semestre	Ônibus para transporte	Professores da Equipe Multidisciplinar

Fonte: A autora (2019)

As atividades sugeridas por Tauane levam em conta a riqueza indígena no que tange ao conhecimento da natureza e suas ervas medicinais, como também propõe visita dos professores à comunidade indígena. Também podemos observar uma valorização da identidade indígena se considerarmos uma negociação sendo feita por Tauane, já que confirmou ancestralidade indígena, ao ser perguntada por Jussara. Nesse sentido, comprova nossa categoria de movimentação no sentido de valorização da identidade indígena por meio de um dos conhecimentos deste povo; já a segunda prevê aproximação do professor com a cultura indígena, o que pode favorecer uma maior compreensão quanto a sua visão de mundo, como já nos lembrou Munduruku (2017).

Desse modo, essa seção buscou apresentar as principais representações sobre a categoria nominal “Formação docente na EM”, o que observamos estar marcada por categorias como formação docente como prática docente, relatos de subjetividade e ressignificação das representações identitárias do negro e indígena, além de demonstrar problemáticas que mantém/reforçam demandas na EM como a não discussão da identidade da mulher indígena e a pouquíssima representatividade do povo indígena nas práticas docentes, como também a falta de diálogo do docente com o alunado no que tange às duas questões étnico-raciais para trabalho, dentre outras.

<sup>89</sup> Anexo C, p. 266.

<sup>90</sup> Ver sugestões de estudo de lendas no Plano de ação Anexo C, p. 266.

## 7.2 IDENTIDADES SOCIAIS E SUAS NEGOCIAÇÕES NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EM

Nesta seção, nosso foco são as identidades culturais e sociais que foram negociadas nos discursos durante essa formação, nas relações estabelecidas entre interlocutores. A partir da discussão dos Estudos Culturais sobre identidades culturais (HALL, 1996; WOODWARD, 2012), bem como da filosofia de linguagem bakhtiniana (2002, 2003, 2010), buscamos compreender que identidades sociais/raciais são negociadas nas interações e como são negociadas no diálogo com as complexas cadeias enunciativas de formação antirracista, mas também no diálogo com cadeias que corroboram o racismo, especialmente o racismo estrutural no contexto educacional. Esse olhar foi realizado por meio da interpretação dos distintos discursos e dos sistemas de representação pelos quais os interlocutores construíram seus lugares, se posicionaram e falaram nos encontros de formação da EM.

Analisaremos os objetivos dois (quais identidades sociais aparecem?) e três (como são negociadas), conjuntamente, o que reforça a visão deste trabalho sobre a construção e a negociação das identidades sociais serem realizadas somente nas relações sociais, por meio delas e através delas (WOODWARD, 2012).

Ao analisarmos os discursos, encontramos identidades sociais ora presentes nos trechos de enunciados explicitamente pronunciadas pelos interlocutores, ora podendo ser vislumbradas na interação, via interpretação. Ao voltarmos-nos para as transcrições, buscamos, na releitura dos dados transcritos, palavras/signos que remetessem a representações das identidades sociais, mas também, na interpretação dos trechos, encontramos identidades negociadas implicitamente nos discursos. Por exemplo, na transcrição do encontro três, o signo “negro” foi utilizado várias vezes na construção de posições dos interlocutores. Mas também foi possível identificar a identidade social da “mãe”, quando observamos falas que remeteriam a situações pessoais de interlocutores com seus filhos.

Outra questão é que, como diferentes identidades podem ser negociadas pelo mesmo interlocutor numa mesma interação, também foi recorrente um mesmo interlocutor colocar em jogo distintas identidades na mesma interação, dando ênfase a determinada identidade racial, em certos momentos.

No quadro abaixo, explicitamos as representações das identidades sociais presentes nas interações, cientes de que essas identidades não são isoladas/separadas, mas são mutuamente constitutivas e interdependentes:

QUADRO 10 - IDENTIDADES SOCIAIS PRESENTES NAS INTERAÇÕES

<b>ID GENERO/FAIXA ETÁRIA</b>	<b>ID RACIAL</b>	<b>ID PROFISSIONAL</b>	<b>RELAÇÃO PARENTAL</b>
Mulher	branca	Docente formadora-coordenadora	Mae
Mulher	Negra	Docente participante da EM	Pai
Homem	negro	Docente participante em indígena	Filho
Criança - menina	negra	Estudante	Filha
Adolescente - mulher	negra	Estudante	Pais
Homossexual-lésbica	negra	Aluna	Noiva
Menina	negra	Professora	Esposa
	Criança negra	Educador	
mulher	Indígena	Professora	
	Branco (a)	Professores	

FONTE: A autora (2019).

Imersos na cadeia enunciativa que tratou das “identidades sociais”, separamos, no quadro, especificando as identidades, mas reiteramos o imbricamento e a mútua constituição dessas representações identitárias sociais na mesma interação, no mesmo trecho de enunciado. Na constituição e negociação das identidades sociais, o sujeito pode colocar em jogo várias identidades sociais, as quais são evocadas mediante a necessidade na interação. A separação no quadro tem finalidade analítica e visou mostrar que houve a negociação de identidades raciais, de identidades profissionais e de identidades familiares, como também foram reiterantes as identidades de gênero, como a da mulher negra, fortemente enfatizada nas interações. Esse exemplo ainda pode nos lembrar que, mesmo que sejam negociadas duas identidades sociais na mesma fala, o interlocutor pode tender a sobrepor uma delas, estabelecendo uma relação hierárquica para cumprir com seu intento discursivo. Das identidades sociais presentes, focalizamos, pelo critério “recorrência”, aquelas identidades que mais apareceram. Além deste critério, enfatizamos o objetivo do trabalho, cuja temática implica atentar para as identidades raciais presentes e analisar as negociações que ocorreram.

A partir de uma contabilização de ocorrências e observação dos objetivos da pesquisa, estabelecemos como principais sete identidades sociais/raciais fundamentais nas interações da EM. Na ordem de maior recorrência, são:

QUADRO 11 - IDENTIDADES PARA ANÁLISE

Identidades sociais		Especificidades
1	Negro(s)	Alusão geral a povo negro; o negro (a)
2	Mulher (es) negra (s)	Ênfase no gênero e na raça
3	Docente formador- coordenador	Professor – docente – formador responsável pela formação direta ou indiretamente
4	Docente participante da EM	Professor – docente em formação participante da EM
5	Estudante	Aluno (a) público alvo das atividades da EM
6	Indígena – índio	Alusão ao povo ou indivíduo cuja identidade étnico-racial é indígena
7	Branco (a)	Alusão à homem/mulher branca - categoria racial branca

FONTE: A autora (2019).

No quadro anterior, a ordem de exposição demonstra com que ênfase as identidades sociais foram colocadas em jogo nos discursos dos interlocutores, ou seja, a recorrência da identidade negra, em primeiro lugar, põe em evidência o lugar de destaque dado à categoria racial do povo negro nas interações. Esses aspectos já anunciam que essas identidades estão permeadas por sistemas de significados próprios do uso da linguagem, como consideramos em Bakhtin (2003), o que nos favoreceu as leituras a seguir das negociações que parecem ser estabelecidas nas interações. Ressalvamos que, no item sobre formação docente na EM, tratamos da negociação de algumas identidades sociais/raciais, dada a construção de heterogeneidade dos discursos, porém, de modo mais sistemático, nesta seção, nosso foco foram as identidades sociais e as negociações construídas nas interações. Quanto à exposição dessa parte do texto, embora começemos com a identidade mais presente nos enunciados, não seguimos a ordem do quadro, mas à medida que uma identidade se relacionava com a outra, construindo negociações, fomos apresentando as análises.

**A identidade racial mais assinalada nos discursos foi a identidade racial “negro (a)”**. Essa identidade foi negociada nos discursos de modo predominante na maior parte das interações, ora como categoria representativa do povo negro, ora como homem negro, sexo masculino. Esta ênfase na categoria racial negra foi interpretada levando em consideração alguns aspectos. O primeiro deles se refere à constante presença de trechos de enunciados que denunciam uma identidade racial marcada não somente por uma história de discriminação racial ocorrida por meio da escravização no Brasil ou fora deste país, mas também por discursos que denotam um cotidiano de enfrentamentos racistas vividos pelos interlocutores negros (as) participantes da Equipe Multidisciplinar ou observados pelos não negros e citados nas falas na interação na EM.

Esses trechos dialogam com o “estudo da história e cultura afro-brasileira” presentes nos discursos legais que exigem a discussão da temática afro-brasileira na escola, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Parece-nos que essa inserção da obrigatoriedade dos estudos da história e cultura desta identidade racial promoveu a ênfase em discursos sobre a história que relembram o sofrimento deste povo. Trechos discursivos dos encontros da equipe mostraram a relevância ou ainda a não possibilidade de se “desconectar” essa identidade deste passado de violência. Vejamos alguns excertos dos interlocutores:

((falando sobre como discutir a questão da colonização brasileira – quando perguntei sobre como falar de raça e etnia))

Busara: negros, brancos, portugueses e depois a gente chegaria no período da... final da escravidão com a vinda dos povos europeus... onde você vai ter ainda mais enraizado essa questão do preconceito... tanto quanto do índio que já foi destruído literalmente... e contra os negros... houve ou descendentes de negros que perpetua até hoje... mas eu acho que trabalhando o conceito de povo

(...)

porque houve no Brasil uma política de branqueamento da população...no comecinho da escravidão...antes de existir a escravidão...desde 1840...império de D Pedro II...já havia começado a trazer imigrantes europeus para o Brasil...ele traz uma primeira leva pra Petrópolis ...depois vai trazendo ...durante um período...até a gente chegar na época do final da escravidão em 1888...um pouco antes de 88...depois de 88...tem uma vinda massiva deles...brancos para o Brasil...daí vai vir o povo da Europa...alguns ganharam terra...outros vão ser operários em São Paulo...nem toda uma estrutura perfeita... mas com claro intuito de branquear a população...e quando você liberta os escravos ...joga eles na rua como traste mas você não faz uma passagem do trabalho escravo para o trabalho livre ((sinal com a mão)) ...o negro não podia comprar terras...mesmo que ele tivesse dinheiro para tanto...existia uma lei de terras no Brasil que não permitia que ele tivesse (...)**(EMNO1)**

((falando sobre sua obra de arte – na produção da oficina))

Busara: (...) daí eu recortei pra:::... salientar os olhares...porque se você observa o olhar de cada uma das figuras você pode fazer uma leitura da vida de cada um deles...e a expressão que a gente já conhece...que o olhar é a janela da alma...né...aquilo que vai dentro de você ... você expressa no seu olhar...e daí...eu queria fazer...um contraponto do corpo cativo e do corpo livre...e a gente observa essa questão da escravidão...característica com os pés descalços sempre...a gente nunca vai ter escravos...independente do lugar que ele ocupasse na família...calçado...ele sempre vai estar de pés no chão (...)**(EM3)**

((apresentando a minha produção na oficina))

Eu: é... este aqui eu escolhi ...tava falando até para Figueira...é...porque essa semana uma aluna ...a gente tava falando sobre questões de escravidão ...ela leu um dos textos e aí ela disse 'nossa ...professora...lendo ...dói muito...eu achava que era tipo...não era de verdade...'como se isso não tivesse acontecido...e aí eu coloquei a ideia do tecido escuro embaixo este aqui né... **(EM3)**



Os três primeiros excertos pertencem a mesma interlocutora, professora de Sociologia, negra, Busara. Em algumas de suas intervenções, tratou deste passado. No primeiro excerto, ao questionar o aprendizado sobre o “descobrimento”<sup>91</sup> do Brasil, propõe a discussão da constituição do povo brasileiro, na sua diversidade étnico-racial (povos negros, indígenas e portugueses). Apresenta discursos históricos da época da Colônia e do Império brasileiro, com a chegada dos imigrantes europeus e a estratégia de branqueamento da população brasileira, no final da escravização. No terceiro trecho, cita trechos que remetem aos símbolos de escravidão, como os pés descalço e enfatiza a aparente “libertação dos escravos” lançados à margem da sociedade sem condições dignas para viver. Todos estes trechos são ecos na cadeia verbal da história de escravidão que, no Brasil, durou mais de trezentos anos.

Nesses trechos que destacamos, observamos que a professora negocia sua identidade negra junto com sua identidade docente: ela explicita seu saber e, a partir desse saber, posiciona-se como uma docente que busca sensibilizar os(as) estudantes para os modos de representação, nas imagens, do povo negro escravizado. Sua negociação da identidade negra também é feita tanto pelo próprio tom da voz (ao enfatizar o signo “traste”), como pela escolha lexical (“traste” – como foram considerados/identificados os negros após o fim da escravização; “joga eles na rua” – enfatizando o descarte). Nesse excerto, Busara assinala como o povo negro era identificado, representado pelos brancos escravagistas. Como docente, ela busca desnaturalizar/explicitar e questionar essas representações. Ao afirmar “o negro não podia comprar terras...mesmo que ele tivesse dinheiro para tanto...existia uma lei de terras no Brasil que não permitia que ele tivesse (...)”, Busara introduz uma visão diferente daquela predominante, que era o negro pobre ou miserável, sem posses. No meio do povo negro, havia aqueles com condições econômicas de comprar terras, mas eram impedidos legalmente pelos brancos de fazê-lo. Deste modo, a docente assinala outras posições ocupadas por parte do povo negro na história e contribui para mudar as representações, ampliando possibilidades de identificação com a negritude. A professora mobiliza seus saberes acadêmicos e experienciais nesta negociação identitária.

No encontro três, para explicar a arte que eu produzi na oficina “Desapropriam-me de mim”, cito um trecho discursivo que se apresentou no gênero “aula de Português”, em que

---

<sup>91</sup> Optamos por usar o termo “invasão”, dadas as discussões decoloniais sobre este momento histórico (QUIJANO, 2005)

uma aluna minha da oitava série questionou a escravização do negro, considerada para ela um mito e não um fato histórico. Novamente, observamos a representação da identidade negra ligada a este passado. Neste gênero oficina, foram frequentes os trechos de enunciados construídos pela ministrante artista visual Miriane Figueira que, na proposta de ressignificação da imagem da mulher negra escravizada, menciona excertos discursivos que rememoram essa história do povo negro. Quase sempre esse passado de dor da escravidão é permeado de trechos de enunciados que denotam as suas graves consequências:

Figueira (...) aí eu penso nos contextos nossos nisso ...quem é essa mulher? que histórico ela tem? quais suas dores e seus amores suas dores...e a partir disso eu começo a pesquisa pra encontrar essa imagens...tá...todas elas estão no Calunga Grande...que é um livro com várias imagens da iconografia do século dezoito e dezenove ...daí eu escrevo o projeto em dois mil e treze e mando pra Fundação Cultural que é onde eu tenho meu primeiro problema... onde ...na banca me perguntam **por que é importante falar de negritude?..** no edital de Artes Visuais pra bolsa produção... eu honestamente fiquei sem ação... porque como é que eu vou ser avaliada **por uma banca que não tem conhecimento mínimo de história? né... não tem o contexto mínimo do contexto dessas imagens e porque que é importante...quais que são as suas (justificativas) ...da década da privação ( ) que estamos vivendo...daí eu escrevo em dois mil e treze pela Fundação Cultural e não sou contemplada (EM3, grifos nossos)**

A voz de Figueira parece focar nas consequências desse passado de escravização sofrido pelas mulheres retratadas na iconografia do projeto; ou seja, dessas mulheres foi tirado o direito de sonhar, amar, acessar bens materiais e tantos outros “bens” vivenciados pelas não negras, negando-lhes direitos mínimos sociais. Além disto, a artista negra recobre com tom de indignação a narrativa relativa à sua avaliação por uma banca que questiona a necessidade de se propor um projeto de arte cujo tema seja essa história das mulheres negras, lida pela banca como “negritude”, e sua ressignificação. Figueira vê na pergunta da banca o discurso hegemônico quanto a essa condição histórica e atribui a essa ignorância a não implementação de seu projeto antirracista. A artista mobiliza seu conhecimento construído a partir de diferentes tipos de saberes (história, arte e gênero social) para negociar sua identidade de artista negra engajada, de mulher negra que quer que mulheres negras e brancas desnaturalizem as representações históricas construídas das mulheres negras escravizadas. Ela coloca em jogo sua identidade não apenas racial, mas a identidade de artista negra que conhece a história. Nessa negociação se coloca em posição de quem conhece a história. A arte-educadora não posiciona racialmente nenhum dos membros da banca, mas os posiciona quanto ao conhecimento histórico. Desta forma, aponta para um aspecto importante trabalhado também na EM: a afirmação da representatividade identidade negra, muitas vezes,

passa por conhecimento histórico. A negritude que se quer construir é uma negritude consciente de sua história e das representações produzidas para ser consciente também do seu lugar e de seus direitos.

Assim, nos trechos que apresentaram a identidade negra, a herança histórica da escravização se reforçou como característica recorrente na representação do que se considerou identidade racial negra. Acreditamos que esta história pôde e pode auxiliar aos discentes, por meio de uma pedagogia do questionamento, a refletir sobre os discursos de desigualdade racial, uma vez que é uma das graves consequências geradas por este tempo de escravização. Tanto a professora de sociologia quanto a arte-educadora assinalam a necessidade desse conhecimento histórico e da análise das representações semióticas para a negociação de uma identidade negra positiva.

Dandara negociou a representação da identidade negra na formação no terceiro encontro fazendo dialogar o conteúdo da formação com uma reportagem sobre o genocídio dos homens negros que ela havia lido naquele mesmo dia:

Dandara:... e hoje eu fui na perícia...e eu tava...tinha uma revista Veja assim no canto... dizendo assim...é:...RJ aprova...'daí tava embaixo assim 'de 3 dias...20 mortos'...daí eu abri a revista....daí tava lá descrito...todos eles...e a grande maioria...até...contei assim...dos 20...13 eram negros...

Figueira: é assustador...

Dandara: daí...eu fui colocando assim....né...o que acontece ... daí tava questionando essa situação...será que é só nos EUA que tá tendo isso?

Araci: não...

Dandara: porque aqui não é tão...é divulgado...e também falado quanto é lá...

Figueira: hum

Dandara: porque tá... aconteceu de dois...né...que foi registrado...dois agora .... mas aqui é todo dia...todo dia...um final de semana...20 somente no RJ...

Figueira: isso... (EM3)

Na fala, percebemos o tom indignado de Dandara negociando trazendo dados e discursos referentes a representação da identidade étnico-racial negra. Como mulher negra, explicita o racismo estrutural vivenciado pelo homem negro, lançado à margem da sociedade desde sua escravização e, mesmo alforriado, muitos não conseguem trabalho devido à discriminação, o que se soma à imagem estereotipada da figura do negro por parte da polícia e a naturalização de seu extermínio. O jornalista Caco Barcelos e o antropólogo Luiz Eduardo

Soares, em suas obras<sup>92</sup> produzidas a partir de pesquisas sobre o sistema policial brasileiro, apontam para o extermínio de jovens negros pobres no Brasil. Embora a reportagem não tenha sido sobre homens negros brasileiros, como assinala a fala de Dandara, ela traz a representação para o contexto brasileiro e assinala que não se sabe ao certo sobre esse extermínio porque “não é tão divulgado” como nos Estados Unidos. Novamente, a negociação da identidade passa pelo conhecimento, agora não mais histórico, mas contemporâneo. A professora assinala que ao se assumir a identidade negra é necessário conhecer e reconhecer a violência contra homens jovens negros no Brasil.

Outra consequência da escravização – além das representações das mulheres negras e dos homens negros e além da violência que sofrem – é trazida por Coqueiro, coordenadora da Equipe da SEED, quando reclamou seu lugar de fala como representante negra, suprimindo uma “demanda”, no intuito de poder contar sua história nunca antes contada. A fala da coordenadora pode ser colocada em diálogo com a fala de Figueira, que denuncia o apagamento da narrativa do negro devido a não expressividade na mídia e nas narrativas eurocêntricas:

((quando perguntei sobre sua autodeclaração racial))

Coqueiro: sim...nós nos declaramos...nós nos declaramos' ia falar como nós...hahaha...é...como mulher negra...né...como disse uma amiga que sempre diz 'mulher negra brasileira' né...sem nenhuma dúvida em relação ao meu pertencimento étnico-racial ...**sem nenhuma dúvida em relação à história do povo negro no Brasil e no Paraná ...e sem nenhuma dúvida de que esta demanda né...é a nossa história de vida...e a gente faz com muito afínco assim para que ela dê certo...pra que acontece...pra que as escolas consigam fazer um bom trabalho por meio das EM...( informação verbal – entrevista)**

Figueira: (...) nós não temos **uma mídia protagonista sendo que a nossa história não está sendo contada por nós né? quem foi Dandara né? não foi Isabel que nos libertou... e sabemos que não foi a princesa Isabel que nos libertou... quem é negro sabe que foi Zumbi...Dandara ( ) então essas para essas questões que nós precisamos atentar pra nós... precisamos contar a nossa história... nós precisamos saber a nossa história (EM3, grifos nossos)**

A negociação da identidade racial negra é repleta das marcas das histórias de escravização, discriminação racial, exclusão social e da luta (como Zumbi e Dandara) pela liberdade e pelo reconhecimento. Essas histórias constituem os discursos das representações das identidades de negros e negras ainda fortemente agredidos, direta ou indiretamente, como

---

<sup>92</sup> Luiz Eduardo Soares. **Desmilitarizar**. Boitempo Editorial, 2019. Caco Barcellos. **Rota 66**: a história da polícia que mata, Editora Record, 1992.

rastros de um racismo histórico. A fala da arte-educadora, por outro lado, assinala a necessidade de não se fixar na história do sofrimento e, portanto, de conhecer também a história das lutas e conquistas do povo negro. Isso implica renarrar essa história, que nos é contada pela perspectiva única do branco. É preciso conhecer a história a partir de outro ponto de vista, nas vozes de outros agentes das histórias, que são negros. Neste aspecto, as perspectivas da artista e de Coqueiro, sobre a necessidade de conhecer a história do povo negro, se assemelham à posição de Busara, que dialoga também com a visão de Dandara, sobre conhecer o que se passa hoje com a população negra, especialmente a masculina.

A negociação da identidade negra associa esse conhecimento da história e das construções das representações a uma mudança de posição quanto à autoestima, que passa pelo autoconhecimento. Parece-nos vislumbrar isso, por exemplo, no relato de Dandara. Como eco discursivo, Dandara ao falar com sua filha, dialoga com sua própria história de discriminação racial, conhecimento e autoconhecimento:

((falando de seu sofrimento na infância e sua autodescoberta))

Dandara: (...) então... assim... aqui...uma das pessoas que fizeram essa quebra comigo foi a minha tia rose ...((Tia Rose foi convidada por Dandara para participar nesta formação)) ...porque eu tenho uma ...a minha mãe ela é negra...só que ela não se aceita enquanto negra...e ela assim ...na cabeça dela... nós temos que...seguir o padrão que está aí no momento...então assim...daí eu sofria muito na escola... e...pra ter essa...pra me libertar...pra ...né...parar com tudo isso...com esse sofrimento todo...eu tive que me... conhecer enquanto pessoa...enquanto a...mulher negra...como tudo...a daí eu comecei a ler (...) porque assim...meu entendimento era só ...eu queria só bater...bater...assim...não aceitava quem me falasse outra coisa...e daí eu comecei a ler e a entender...tudo...né...assim...e questionar sobre tudo que eu tinha passado antes e no decorrer...e essa menina...é um retrato assim um pouco assim também...de tudo...da criança hoje ...se ela não tiver firmeza...família dela não tiver firmeza...naquilo assim que ela tá...tá sofrendo... passando assim...sem nem entender o porquê...né...porque no comecinho você falar...olha ... aconteceu isso ...né...olha esse cabelo black ...é por causa disso ...ela não consegue entender ... (...) porque eu tenho uma menina...minha menina...tem seis anos...agora tá indo para escola né...daí eu um dia falando para ela assim ó teu cabelo é 'black'?...tem muita criança que não vai te aceitar lá...vão ficar tirando sarro...a tua pele... (EM3)

No trecho, Dandara, como mãe negra, preparou sua filha para o racismo que poderia enfrentar, oferecendo uma formação que não pôde receber como filha, já que sua mãe não se aceitava como negra. Essa recusa da condição identitária do negro, representada pela mãe, de acordo com Soares (2008), não se limita a uma atitude de assumir essa condição, mas a de negar, pressupondo antes reconhecer-se enquanto tal. Assim, Dandara, careceu de sua tia, a qual ajudou nesta construção de autoafirmação e autoestima racial. Quebrar um sistema de não autoaceitação requer, como assinala a professora, conhecimento e autoconhecimento: para se conhecer, ela passou a ler. A negociação de sua identidade negra afirmativa passou

pela mediação de alguém que tinha mais experiência e mais conhecimento que ela. O saber experiencial compõe o conjunto de saberes necessários à negociação da identidade. Negociando sua identidade de docente-leitora, a professora assinala o papel da leitura na construção desse conjunto de saberes. Como alguém que acessa esse conjunto de saberes, ela pode ensinar à filha, pode partilhar com a filha tanto seu conhecimento experiencial quanto conhecimentos de outra ordem. Aparentemente a professora se refere aos conhecimentos históricos sobre o povo negro.

Por outro lado, a constituição da identidade racial negra marcada pela discriminação e exclusão são ainda bastante fortes. Quando eu mencionei para Coqueiro sobre a importância de termos pessoas negras na EM da escola, como coordenadores principalmente, ela assinalou a falta de pessoas negras nos espaços da sociedade. A ausência de pessoas negras nesses espaços está relacionada à exclusão social, que é ainda muito marcante na nossa sociedade

Eu: (...) o que eu percebi...é...nas equipes...é que você tem uma equipe mais efetiva quando você tem mais a identidade negra na equipe...você vê o trabalho fluindo mais...você vê...aquilo acontecendo mais... quando você tem menos...você tem... aquilo já é um pouquinho mais devagar...né...aquela...é...a questão do pertencimento...dessa busca...da identidade...dessa construção...como ela é forte...dentro da equipe...por isso eu acho tão importante isso que vocês fazem aqui e que seja...mesmo compartilhado na escola...que haja a pergunta pra participação para o professor e a professora... o funcionário negro...chegue nele e diga 'você quer participar'? porque não abrir tanto...pode abrir mas primeiro fale com ele.. me parece...

Ramos: inclusive um dos critérios é... solicitado... feita a divulgação da EM...temos 15 vagas...20 pessoas se inscrevem...critérios de desempate...o primeiro deles é que as pessoas têm de ser negras...pertencimento...

Coqueiro: nós temos um problema...que é a existência de pessoas negras nos espaços...

Eu: sim sim (**informação verbal – entrevista**)

Esse trecho de enunciado é eco em uma cadeia enunciativa mais ampla que reivindica tanto o fim da exclusão social como novas identidades nesses espaços sociais, como o da educação, em um mundo contemporâneo. Figueira reivindica este espaço quando questiona o edital. Como os discursos atuam em forças centrípetas e centrífugas, observamos um esforço dos movimentos sociais negros na formatação de políticas públicas para acesso aos espaços historicamente restritos a brancos ou historicamente marcados pela limitação para negros. É o caso de universitários(as) negros (as) que, em função das cotas raciais, têm acesso aos bancos acadêmicos de universidades públicas. Busara, em um dos encontros relatando sobre sua abordagem das cotas raciais com seus alunos(as), chamou a atenção para esse movimento ao lembrar que em sua época isso não era possível:

Busara: ...eu estudei a vida inteira em colégio estadual ...público  
 Moema:...público... né? mas eu não tive oportunidade que o pessoal tem ...ah  
 ...quem estuda em colégio público ter oportunidade de entrar...  
 Busara: ((confirmando com a cabeça ) Universidade Pública...  
 Eu - nós tivemos que 'ó'...  
 Busara: a gente nem imaginava entrar numa Federal...  
 Moema: quem estuda em colégio público tem oportunidade de entrar...  
 Busara: entrar na Federal ou qualquer outra... você nem pensava nisso porque  
 entrava os melhores dos melhores...  
 Moema: e geralmente filhinho de papai...que ficavam estudando o dia inteiro...  
 (...)  
 Busara: mesmo a questão dos empregos...dos concursos...  
 Moema: certo...  
 Busara: concurso de professor tem reserva de vagas para negros e afro-  
 descendentes...  
 Eu: neste último?  
 Busara: tem...  
 Eu: eu não vi...  
 Busara: tem um número reservado ....pra pessoas com deficiência....tudo aquilo que  
 a lei obriga...tinha um campo especial...(EMNO1

No excerto, Busara também destaca as vagas em concursos públicos, o que dialoga com políticas afirmativas com vistas à diminuição da desigualdade racial, promovendo uma certa reparação histórica. No trecho em análise, as professoras associam o conhecimento do texto legal ao saber experiencial relacionada à dificuldade do acesso à universidade pública. Esses saberes são mobilizados em relação à discussão da professora com seus alunos(as) sobre as cotas. Pelo relato, a professora, no diálogo com seus alunos(as), associa o debate (inclusive acadêmico) sobre as cotas à sua própria experiência de exclusão, de impossibilidade de acesso. Na formação da EM, seu relato pontua a necessidade dos conhecimentos formais e experiências sobre as cotas para ensinar aos alunos(as). Entre as colegas, ela assinala também a necessidade de um conhecimento formal específico: a leitura do edital, que dialoga com textos oficiais. A cadeia enunciativa mobilizada pela docente envolve enunciados produzidos em diferentes esferas: legal, política, administrativa, acadêmica e escolar, mobilizando saberes formalmente construídos e saberes construídos na experiência. Nesse sentido, podemos compreender que a negociação da sua identidade docente se dá na interação com estudantes e com as colegas na formação na EM e na interação com enunciados vários, provenientes nessas diferentes esferas.

Outra relação dialógica posta em questão nestes enunciados sobre a identidade negra diz respeito à assunção desta identidade racial. Os trechos de discursos repetiram a descoberta de pertencimento racial ou o fortalecimento desta, como se houvesse, em determinado momento, uma consciência de uma posição racial negra adormecida que despertou no



interlocutor. Nos excertos dos interlocutores negros Dandara, Coqueiro, Ramos e Figueira podemos exemplificar essa interpretação, Figueira destaca isso no início da formação, ao explicar a motivação do seu projeto:

Figueira: (...) eu não posso falar do Desapropriem sem falar da minha identidade...porque é algo que tá intimamente ligado ele é auto biográfico... não tem como estar distante disso ...e... o Desapropriem é uma espécie de reflexo da minha construção de identidade e com isso eu entendo que eu sou negra...boa parte da minha vida...não me entendi como mulher negra...negava minha negritude...e isso tá muito ligado com este mito de mestiçagem... (EM3)

Na fala de Figueira, ao avocar a identidade racial negra, retomamos Hall (2003) que postula a identidade como conceito construído social, histórico e culturalmente, não dado no nascimento. Figueira constrói sua negritude na trajetória de vida e parece “coroar” esse pertencimento com o projeto ao trazer a metáfora da cura do Candomblé – cura para ela e para sua ancestralidade ressignificada no projeto, conforme já relatado no trecho da página 160 desta pesquisa.

Esse aspecto parece-nos interessante, uma vez que a assunção da identidade racial negra, nos discursos dos interlocutores, se apresentou como fator fundamental na autodescoberta, ocorrendo como resolução dos conflitos decorrentes da identidade racial ou na evolução de uma categoria racial para outra – mestiça, mulato para negro(a). Na continuação, Xoloni destacou um conflito na questão racial, desde sua vida escolar que parece trazê-lo para formação com dúvidas quanto ao seu pertencimento racial. Quando apresenta sua obra de arte, destaca o embranquecimento da população:

Xoloni: ...enfim...né...quem eu sou...e outros... que também...que daí nem vão se ver como negros também...porque enfim...porque você colocou o colorismo né...a situação do colorismo ali...é...

Eu: você se vê como negro?

Xoloni: não me via...até porque a minha mãe é... polaca ... né...minha mãe é filha de polacos... então...eu...ela ia na escola quando eu era pequeno e as crianças perguntavam se era minha mãe...e se eu era adotado...e aquilo me intrigava assim ...e me chateava também...assim...e...confrontei ela...lembro até de procurar a certidão de nascimento...ver se não era adotado mesmo...pelo comentários das crianças mesmo...e mesmo vendo meu pai...né...negro assim...

Tia Rose: ah...seu pai é negro... mas daí você não se via... você se via na sua mãe né...

Xoloni: é...e... até meu pai...meu pai não se vê como negro ...se duvidar... e...é isso porque de mãe eu sou 50% polaco...com certeza...e já...de parte de pai...eu sou o brasileiro...né...espanhol... português...índio e negro...então...sei lá...daí sei lá nesta discussão eu me sinto...muito próximo...mas ao mesmo tempo eu também fico...enfim...é uma situação né...é...então essa daqui é uma discussão enfim...desse processo da tonalidade...da pele...do apagamento...da mestiçagem...acho que é isso mesmo... (EM3)



Na fala de Xoloni, percebemos um questionamento, uma dúvida quanto ao seu pertencimento. Isso retoma como eco que as questões raciais não são simples, haja vista a questão de a mestiçagem ser uma problemática racial brasileira. No artigo de Lopes (2014), a autora trata de sua experiência, que pode ser colocada em relação dialógica com Xoloni, por ser fruto de uma relação inter-racial e ter um fenótipo ambíguo<sup>93</sup>:

Por ser resultado de uma relação inter-racial (mãe preta –pai branco), e por apresentar um fenótipo ambíguo, a minha autoafirmação racial é sempre questionada/questionável. A questão é que/a brasileiro/a branco/a se sente cada vez mais confortável em considerar a miscigenação, em reconhecer o ‘pé na senzala’ ou ‘desenterrar a avó preta’, mas isso não ausenta o poder e/ou os privilégios do mesmo. Quero dizer que o racismo brasileiro não se concretiza em genética, em ancestralidade, na gota de sangue. Se reconfigura nas relações do olhar, da estética, sobretudo e todas as coisas da cor da pele, o nosso racismo é estruturalmente epidérmico, melanocrático. (LOPES, 2014, pág. 49)

Neste sentido, a mestiçagem, que gera dúvida em Xoloni, ecoa em muitos indivíduos que se consideram a “raça brasileira”, discurso que acarreta na manutenção do mito de democracia racial, a mistura da origem e, hoje, não somos nem pretos, nem brancos, mas um povo mestiço (MUNANGA, 2008). Em Lopes (2014), entendemos que as relações de racismo estão para além da ancestralidade, mas está relacionada com a aparência do “ser negro”. O diálogo com Lopes (2014), uma vez que, mesmo me considerando parda, com ancestralidade negra, depois de alguns encontros da equipe e leituras antirracistas, questionei este lugar de fala de quase-branca, evidenciando minha consciência de privilégios. Deixo entrever este questionamento quando converso com os formadores da SEED:

Eu- e eu fiquei pensando por que não foi ela...a coordenadora....quer dizer...apesar de me considerar parda..né...eu ainda pensava agora...na época eu não tinha este olhar...me chamaram e eu falei 'pra mim tudo bem' eu acho interessante...né..tinha uma discussão..mas é...nossa...olhando para os dados...como era...eu falando pra ela...quer dizer...ela devia falar pra mim ?  
(...) mas ela [a participante negra] foi uma das mais importantes na minha pesquisa...como diálogo ..ela já tinha um nível de leitura antirracista...bem mais que eu ...então dialogou bastante ((estou me referindo a professores negros dentro da equipe – principalmente Busara)... por isso que eu acho tão fundamental...é...parece-me ...essa ideia de ter uma coordenadora...e principais pessoas ali que tenham um pertencimento ...que responda à lei...porque infelizmente...às vezes na escola...lançam muito amplo né...e aí às vezes não chega na pessoa e quando ela fica sabendo...já tá composta...e aí ela não ...então tá..já tá fechada...né...quer dizer...vou me preocupar? (**informação verbal - entrevista**)

---

<sup>93</sup> Fenótipo ambíguo, para Lopes (2014), diz respeito às características físicas que não apontam para uma identidade racial específica, no caso do mulato quase branco, ele pode ser visto como pardo ou como branco.

Assim questioneei o meu direito de falar sobre negritude frente aos interlocutores negros da minha equipe, já que a branquitude que me constitui me privou de muitas experiências racistas das quais falamos até aqui. Assim, interpretamos processos de posições raciais assumidas, negociações ocorridas nas trajetórias dos indivíduos sobre sua assunção racial. Em Hall (2003, p. 15), “identidade é uma posição que se assume, uma costura de posição e contexto, e não uma essência ou substância a ser examinada”. Essa minha fala ainda apresenta outras questões do meu processo de pensar a minha própria identidade racial e a de um formador antirracista, se me autodeclaro parda, portanto, pertencente ao povo negro, por que não me sinto no “direito” de falar em nome deste povo? Além disso, percebo outro trecho de enunciado que pode estar relacionado a minha ideia de que a formação das relações étnico-raciais da EM só pode ser realizada pelas identidades focadas nas leis, isto é, negras e indígenas? Ignoraria, portanto, outras identidades étnico-raciais que, em relação com a indígena e negra, são construídas e constroem-se mutuamente? Sem dúvida, nestas perguntas, revelo um conflito identitário racial, um processo de formação antirracista inerente a minha identidade de docente formadora, coordenadora, cuja identidade racial e formação esteve (está) em processo de construção durante todo o percurso deste trabalho.

De outro modo, em excertos de outros interlocutores, houve enunciados em que os conflitos causados devido à identidade racial percebida pelo outro e por si trouxe aos interlocutores negros um re-posicionamento de identidades raciais, promovendo minimização das crises de existência ao negociar a identidade e o pertencimento racial negro. É o caso de Dandara, já citado, que relatou sua autodescoberta da negritude, após discriminação racial na escola; ela conta isso, ao falar sobre sua obra de arte construída na oficina “Desapropriem-se de mim”, conforme trecho já citado na página 180, ao mencionar sua tia como grande responsável por sua construção de representação positiva da negritude, ela enfatiza ainda que sem isso, a criança negra sofrerá muito, como ela sofreu até a ajuda de sua tia Rose.

Nos discursos pessoais de Dandara, percebemos seu alerta para com a necessidade dessa autopercepção racial para a libertação da pessoa negra. Segundo ela, este autoconhecimento trouxe-lhe pertencimento e rompimento com o sofrimento de não se “saber negra”, quando era criticada, zombada na escola justamente por causa disso. Sem dúvida também a não representatividade da criança negra, em sua época, favorecia este contexto de dor. Parece-nos que a posição de identidade racial negra deve ser construída e negociada pelo próprio negro(a), por meio de discursos de conhecimento sobre a história de seu povo e a valorização da sua cultura o quanto antes, já que, nas relações sociais, é fortemente

confrontado sobre ela, o que gera crises de existência. Neste sentido, a importância da Equipe Multidisciplinar na escola é crucial, pois os conteúdos afrocentrados favorecem que meninos(as) negros(as) vejam-se representados, bem como possam ser assessorados quando precisarem quanto à essa construção da identidade racial.

Retomando a complexa cadeia de construção das identidades (HALL, 2003, 2005, 2012), assumir essa posição pode ser evitada pelo próprio negro(a), dentre alguns fatores, devido a uma memória dolorida de escravização, sofrimento e exclusão que é um forte constituinte da identidade negra, como observamos nos trechos anteriores, chegando ao auto-ódio, conceito explorado na discussão de Soares (2008). Sobre isso, a formadora Coqueiro afirma:

Coqueiro: eu acho que a gente viveu um processo de desconstrução da identidade...da negação da identidade...porque quantos negros não se assumem como negros ...pra não sofrerem...não assumir também a dor do racismo ...né..é...tentar escapar destas barreiras que o racismo vai colocando...é um processo complexo demais...pra que a gente leve pra escola...de uma forma muito superficial...a equipe...quando o movimento traz essa preocupação de que não fosse apenas a lei dizendo pra o professor ...faça e o professor que busque a condição de fazer sozinho...entendeu...é... que precisava então...uma coisa mais estabelecida...estruturada...monitorada...inclusive...é...pensando nesta complexidade...se fosse uma coisa simples...basta por num livro...eu escrevo com professor de história ou de outra disciplina.(...) mas esse professor não tem essa compreensão...então o que ele vai falar sem passar por uma formação...por um debate...por uma coisa que traga pra ele uma certa...relação...ele passa ter que conviver...com essa discussão... (informação verbal - entrevista )

Para a coordenadora e formadora, a formação da identidade racial negra não é aspecto simples e demanda uma educação étnico-racial bem embasada. Essa preocupação de Coqueiro se correlaciona aos discursos sobre formação antirracista já analisados, no sentido de nos perguntarmos como estes estudos são feitos em sala de aula, ou melhor, como se trata da identidade racial negra na escola? Em diálogo com o que tratamos nos capítulos sobre formação para as relações étnico raciais, significa responder a discursos como este, retirado do artigo “O constrangimento das crianças negras nas aulas sobre escravidão e abolição”:

Todos os olhares em mim e eu não sabia para onde olhar. A professora falava sobre negros escravos (não escravizados), chibata, mortes, famílias separadas, até que uma princesa branca chamada Isabel, assinou a lei Áurea e libertou os meus ancestrais, no dia 13 de maio de 1888.

Uma salvadora branca, como todas as minhas bonecas.

E eu, a única negra da sala era a representação dessa tragédia, a personificação de um povo que só sofreu, de acordo com os meus professores. Uns olhares eram de dó, outros me intimidavam, mas todos me deixavam desconfortável.

O período da escravidão até a abolição era a única menção à população negra em quase toda a minha vida escolar, durante os anos 80 e 90. Como gostar de ser negra, se tudo o que eu aprendi na escola sobre meus antepassados estava atrelado ao maior

ato terrorista da humanidade que foi a escravidão negra, que durou mais que o Holocausto e a maioria das guerras? (NASCIMENTO, 2019<sup>94</sup>)

Se os enunciados observados parecem sugerir que a constituição da identidade racial do negro passa por sua história de escravização e dor, o que pode favorecer que não-negros sejam lembrados de que houve -de fato- uma construção de discriminação racial na história das sociedades, como tratar desses aspectos, na escola, sem causar o constrangimento, dor ou produzir mais discriminação? Eis uma reflexão necessária que, no artigo, apresenta como solução o destaque nos aspectos valorativos do povo negro, seja na sua luta contra a escravização, enfatizando a liderança negra, quanto na valorização da sua cultura e de sua contribuição com a construção das sociedades. Neste sentido, falamos da negociação desta identidade racial que ora se coloca carregada de dor e sofrimento, ora pronta a relevar força, luta, beleza e cultura, no jogo de discursos que rememoram um passado, sendo este passado revisto a partir do ponto de vista daqueles que foram historicamente silenciados. Como afirma Woodward (2012, p. 12): “essa re-descoberta do passado é parte do processo de construção da identidade que está ocorrendo neste exato momento e que, ao que parece, é caracterizada por conflito, contestação e uma possível crise”. Contestam-se as narrativas autorizadas e hegemônicas, o que viabiliza a crise nas representações de negros e brancos ao longo da história.

Discursos que partem de posições valorativas bastante distintas umas das outras encontram-se na cadeia enunciativa das negociações de identidades que analisamos neste trabalho. Nesta negociação identitária, o(a) negro(a) atual é posto(a) em relação, em atitude responsiva, com o(a) negro(a) escravizado(a), o que gera tensões e conflitos sobre se assumir/aceitar negro(a). A condição de sofrimento ao longo de sua história é revista e a história é recontada em novas narrativas. Não se nega o sofrimento, a exclusão, as perdas, mas a nova narrativa focaliza também o desejo de liberdade, a luta pela liberdade, a luta por direitos, os sofrimentos e exclusões sofridos, a força com que se luta para alcançar conquistas. Assim, se constroem contra-narrativas à passiva aceitação da condição de escravizado, de humilhado, de violentado. Essas contra-narrativas são fundamentais para que as identidades negras sejam negociadas afirmativamente, promovendo autoestima e engajamento nessa

---

<sup>94</sup> Trecho de artigo publicado no site “mundo negro”, acessado em 12/05/2019 disponível em: <https://mundonegro.inf.br/o-constrangimento-das-criancas-negras-nas-aulas-sobre-escravidao-e-abolicao/?fbclid=IwAR1TE1IEEKE9Q--yrDFGANbQI-6cz0XKmssgGna1UbGAd-kD69Rr91ppKt4>

negociação. Em suma, a identidade é reforçada em sua “contingência”, “como o produto de uma intersecção de diferentes componentes, de discursos políticos e culturais e de histórias particulares” (WOODWARD, 2012, pág. 38).

Em continuidade, buscamos focalizar negociações das **identidades brancas**. Essa representação apareceu pouco e, quase sempre, em oposição ao negro, nos trechos que revelaram discriminação racial. Os trechos de enunciados sobre o branco, apresentaram-no como uma espécie de agressor, direta ou indiretamente. Nos trechos a seguir, observamos que os interlocutores retratam essa negociação conflituosa entre essas identidades raciais, sobrepostas em relações de um pertencimento étnico-racial negro que se construiu mediante um padrão branco de “ser”. Não somente isso, revela uma relação de poder nem sempre explícita e até ignorada, escondendo os privilégios de se pertencer ao grupo racial branco.

No relato de Nascimento, visto anteriormente, embora os(as) estudantes brancos(as) não sejam representados exatamente como agressores, são apresentados como alguém que não tem consciência do papel dos brancos no sofrimento causado aos negros. A ausência dessa consciência pode ser observada no fato de a narradora falar sobre os olhares de dó que lançavam sobre ela, mas sem reconhecer que os brancos provocaram a tragédia sofrida pelos negros, como no excerto: “E eu, a única negra da sala era a representação dessa tragédia, a personificação de um povo que só sofreu, de acordo com os meus professores. Uns olhares eram de dó, outros me intimidavam, mas todos me deixavam desconfortável” (NASCIMENTO, 2019). Como consequência da ausência desta consciência, falta-lhes também a consciência dos privilégios.

Nina, autodeclarada branca, na interação da primeira reunião, trouxe-nos essa referência do preconceito ligado à identidade racial branca, além de demonstrar um exemplo da posição de aparente superioridade do aluno(a) branco em relação ao negro, quando em tom de zombaria usa da identidade racial do negro (uma prática racista em sala de aula):

Nina: o meu é...o que é ser branco?

Eu: só a pele...

Nina: eu acho... eu acho só que o branco ele é muito preconceituoso..., acho que tem muita gente branca preconceituosa...eu vejo que tem

Eu: mas na escola...você vê? Que você acha?

Nina: ah tem...os alunos têm bastante, tipo eles falam na brincadeira... mas não é brincadeira... que nem tem lá o Fábio do 9 D

Eu: não é brincadeira

Nina: eles o chamam de nego... ‘vai nego... vai preto’ toda hora... ele não liga acho... no fundo ele ri um pouco... mas tipo ele não leva mal... mas eu acho um absurdo falar isso... entendeu? porque tem nome... é uma pessoa igual às outras porque chamar ele de nego? **(EM1)**

Nesse sentido, Nina afirma que é “só questão de pele”, parecendo minimizar que os discursos racistas se fundam, como já anunciou Lopes (2014), principalmente nas características fenotípicas, ou seja, ser branco é questão de pele, o que favorece benefícios sociais quanto a essa cor de pele em detrimento da cor de pele do negro. E na continuação de sua fala, na relação de alteridade com o aluno(a) negro, pode parecer colocar-se em defesa do garoto negro, numa relação de empatia, considerando um absurdo o que os garotos fazem com o estudante negro. Assim, apesar de, em seu trecho de enunciado, questionar o direito de os meninos (as) não-brancos chamarem-no de “negro”, deixa entrever o discurso racista de senso comum “negro também é gente como a gente”.

Percebemos que Nina demonstra uma negociação em conflito na sua posição de docente e branca com a identidade negra do seu aluno(a) que sofre racismo em sala. Outro momento em que isso ocorre é quando estamos tratando do “Concurso beleza negra na escola”, concurso tradicional que destacava a beleza do afrodescendente, quando Nina questiona porque há apenas inscrições para meninos (as) negros (as), parecendo não considerar o esforço da Equipe Multidisciplinar de construir lugares de representatividade de beleza negra na sociedade, pois há poucos discursos midiáticos que destacam a identidade negra como modelo de beleza:

Nina: por isso que eu acho que tinha de ter... como é que ...o mister e a garota...lá...negra...por que não pode ser o branco e o preto? por que é o negro? entendeu? eu acho que supervalorizou... (EM1)

Consideramos interessante observar que Nina parece ignorar o privilégio do menino(a) branco que, desde cedo, pode se sentir representado nos filmes, nas novelas, nas campanhas publicitárias, como referência de beleza, diferente do negro(a). Esses privilégios da segmento branco agora têm sido questionados nos estudos antirracistas, estão sendo postos em discussão, já que parece que o “ser branco” é situação “sine quo non” de ser. Tensionando esses discursos, Soares (2019), mencionou na banca de defesa a proposta de incluir todas as identidades raciais da escola para o concurso, no sentido de ocupação dos espaços em relações étnico-raciais.

Uma situação do branco como não-raça ocorreu no percurso desta pesquisa, pois como pesquisadora, até a metade do percurso, não tinha trazido discussões sobre a identidade branca, como se ela não existisse. Na qualificação, a banca problematizou a questão e, nos demos conta de que estávamos mantendo a naturalização da posição hegemônica do branco. Em cadeia discursiva sobre identidades raciais, reforçamos a necessidade de se questionar o

branco, em seu pertencimento étnico-racial, renunciando o “pacto narcísico de ser invisível e universal”, como assinala Lopes (2014, pág.50), ao denunciar os privilégios sociais decorrentes deste pacto.

Ramos, na entrevista, também retomou o excerto de enunciado que se liga a presença do branco em uma relação de superioridade, como também a interlocutora Figueira reclamou o estatuto do modelo e a não visibilidade da negra, quando questionou o “alisamento” promovido pela cultura branca, no trecho citado na página 136, e Ramos confirma essa “hierarquia” racial:

Ramos: porque vem um pouco aquela pirâmide 'homem branco... mulher branca... homem negro e mulher negra'... mulher negra embaixo... do quanto a mulher negra foi massacrada historicamente... inclusive pelo homem negro (...) tanto que existem muitas discussões do Movimento Social Negro...não todos mas...da falta de discussão da mulher negra ...(...) especificamente...não só da pessoa negra...mas da mulher negra dentro do Movimento...a ponto de ter de surgir um Movimento Feminista Negro...porque também o Movimento Feminista não discutia...as pautas da mulher negra...(informação verbal - entrevista)

Na transcrição da fala de Ramos, há um eco discursivo presente em vários textos sobre a posição social das identidades raciais na sociedade brasileira, sendo a posição do negro historicamente posta em inferioridade ao do branco. Ramos destaca ainda um outro aspecto: a posição da mulher negra, que é ainda subalternizada em relação ao homem negro, o que a coloca na base da pirâmide<sup>95</sup>. Nesse sentido, a negociação das identidades raciais é constituída pelas identidades de gênero, o que leva ao desenvolvimento do feminismo negro.

Um dos fenômenos do apagamento da mulher negra é sua extrema restrição num dos principais setores do consumo feminino<sup>96</sup>, o que é retomado por Figueira não tratar da relação da valorização da especificidade da pele negra, que foi durante muito tempo ignorada pela indústria de cosméticos, tendo a branca como modelo para produzir seus produtos e procedimentos. Figueira denuncia este apagamento das características da negra na negociação das representações e identificações neste contexto, marcado pelo privilégio das identificações e representações brancas na sociedade. A referência estética é historicamente a mulher branca.

---

<sup>95</sup> É interessante observar que nesta pirâmide não entram os indígenas.

<sup>96</sup> O Brasil é o quarto no ranking mundial no consumo de cosméticos, esse índice é puxado pelo consumo das mulheres. (<https://veja.abril.com.br/economia/brasil-perde-posicao-no-consumo-de-cosmetico-mas-setor-avanca/>)



Assim, parece-nos coerente dizer que, na relação interracial, o segmento branco se mostrou opressor das demais raças, como apontam os estudos decolônias. Conforme aponta Grosfoguel (2016)<sup>97</sup>, enquanto o projeto iluminista emancipatório se desenvolvia na Europa, projetando um conceito de humanidade e de direitos humanos, os europeus brancos impunham aos colonizados nas Américas e na África, definidos como indígenas e negros, sua desumanização. Considerada a identidade “normal”, o pertencimento étnico-racial branco, por outro lado, põe-se em relação constitutiva com seu “diferente”, o negro e o indígena. Como explica Silva (2012), o “normal”, constituído do “anormal”:

Na medida em que é uma operação de diferenciação, de produção de diferença, o anormal é inteiramente constitutivo do normal. Assim como a definição da identidade depende da diferença, a definição do normal depende da definição do anormal. Aquilo que é deixado de fora é sempre parte da definição e da constituição do ‘dentro’. A definição daquilo que é considerado aceitável, desejável, natural é inteiramente dependente da definição daquilo que é considerado abjeto, rejeitável, antinatural. A identidade hegemônica é permanentemente assombrada pelo seu Outro, sem cuja existência ela não faria sentido. Como sabemos desde o início, a diferença é parte ativa da formação da identidade. (SILVA, 2012, p. 83)

Nesta relação de alteridade, este negro é constituído como diferença, nos discursos da raça normal, do que é padrão e aceito (o branco). Isso nos leva para o questionamento da identidade e da alteridade na diferença como relações de poder. Assim, quando Dandara se vê excluída na escola, o faz mediante os discursos de exclusão que são produzidos contra ela nas práticas de que faz parte, uma vez que sua identidade racial é constituída pelo branco como “rejeitável”. Sobre a normalização, Silva (2012) lembra-nos que

A normalização é um dos processos mais sutis pelos quais o poder se manifesta no campo da identidade e da diferença. Normalizar significa eleger -arbitrariamente - uma identidade específica como o parâmetro em relação ao qual as outras identidades são avaliadas e hierarquizadas. Normalizar significa atribuir a essa identidade todas as características positivas possíveis, em relação às quais as outras identidades só podem ser avaliadas de forma negativa (SILVA, 2012, p. 83).

Essa normalidade com que o segmento branco é percebido na sociedade é tão grave que há casos de produção de discursos que buscam explicitar esses privilégios, como é no filme “Vista minha pele”, exibido para os(as) estudantes em uma de nossas seções de Multifilme, em que os protagonistas são negros e, por meio de uma troca de papéis sociais,

---

<sup>97</sup> GROSFOGUEL, R. What is Racism?. Journal of World-Systems Research. Vol. 22, 2016. P. 9-15.



possuem os privilégios dos brancos, os quais assumem a posição social da maioria dos negros, na desigualdade racial. Nessa troca de lugares sociais, observamos a denúncia dos privilégios dos brancos e o poder que possuem em função de sua identidade racial. A sugestão do filme foi de Busara que, em seus trechos de enunciados, deixa entrever sua crítica aos privilégios:

Busara: eu já trabalhei há uns anos ...quando tinha umas oficinas aqui...que em vez de você ter um protagonista branco...você tem um protagonista **negro agindo da mesma forma que os brancos agem em relação ao negro ...**

Eu - Hummm....

Busara: **então as meninas querem ter o cabelo cacheadinho ...**

Janaína: mas... aí..tem muita coisa pra trabalhar né ...?

Busara: tem...mas acho que este é legal ... porque **você quebra aquela história que sempre a negra é empregada... sempre o negro é o chofer.... não sei que ...você coloca OS brancos ... neste papel 'subal-ter -no'... os brancos morando na periferia... negro todo estiloso... gerente de banco... aquelas coisas que a gente nem imagina...** então isso é legal pra gente quebrar ... quebrar isso..talvez se a gente pudesse trabalhar isso com eles... (EMNO1, grifo nosso)

Busara denota a relação de poder do branco em detrimento do negro, quando cita todos os papéis e lugares sociais ocupados pelos negros no filme, chegando a afirmar “aquelas coisas que a gente nem imagina”. Este trecho de enunciado parece revelar a questão de poder que foi construída como se fosse inerente à identidade racial branca.

Nesta tensão vivenciada na constituição da identidade negra, nas relações raciais com o branco, nas falas dos interlocutores participantes da pesquisa, apareceram trechos que compõem uma cadeia antirracista embasada em discursos legais que respaldam a defesa do negro frente ao racismo, os quais foram evocados por interlocutores negros que se colocam na proposta de construções de novas identidades raciais, não mais silenciadas, não mais submissas.

É o caso da intervenção feita por Tia Rose, quando Dandara, sua sobrinha, contou uma situação constrangedora vivida por ela e sua filhinha na saída da escola:

Dandara: (...) ainda ontem...hoje...fui pegar ela na escola...o menininho atrás com a mãe...'olha mãe...uma negra'...tipo...

Figueira: ninguém fala (...)

Dandara: eu olhei para trás assim... daí a mulher ficou toda sem graça...eu falei 'vai filha...vai vai vai'...e a minha filha também olhou pra trás ...(...)...é uma situação que você vai trabalhar...

Tia Rose: e por que você não voltou a pergunta...'nossa filha...olha...uma criança branca" (EM3)

Tia Rose, militante negra, integrante do Movimento Negro, desde a época de sua faculdade, sugeriu uma resposta à sobrinha, o que provocou risos nos participantes, talvez por

parecer-nos bastante incomum o questionamento quanto ao pertencimento étnico-racial do branco. Nesse sentido, o riso aponta para o estranhamento diante da proposta da tia: a desnaturalização do lugar não marcado racialmente do branco. A tia Rose assume neste sentido um lugar de não passividade perante o racismo do cotidiano. Neste mesmo encontro, ela mesma relatou racismo contra sua família, na ocasião em que estava em uma clínica com seu filho. Diante de tal situação, novamente, coloca-se em posições enunciativas da identidade racial negra que questiona o racismo e exige punição:

Tia Rose: ... uma partezinha bem rápido...nós tínhamos comprado um carro zero...oportunidade que nos foi dada com esse nosso governo que agora está sofrendo um grande golpe é...a oportunidade...fomos (...) ...numa clínica...para atender o outro né...e ele [o filho dela] ...ia ao carro e voltava...e daí o carro...abria...um gol...deixou bem pouquinho aberto...e ele colocava a mãozinha e fechava...e vinha correndo do carro...e daí de repente um casal falou assim ‘eiiii...o que você está fazendo aí?’ ((falando em tom de grito)) daí eu já percebi...alguém achando que... não precisava nem falar mais nada...falei ‘Filho...que tá acontecendo? quando eles olharam ...me viram daí...’ ‘ah...desculpe...desculpe’ a palavra desculpa não se aceita mais...porque a pessoa acha que ela discrimina...discrimina alguém e um desculpa já é o suficiente...não é... cadeia...tá...tem que denunciar...tem que denunciar...só o branco... o não negro...só é penalizado quando ele...sabe...denunciado...daí ele vai ter que ...sabe...  
Xoloni: pensar sobre... (EM3)

Na fala de tia Rose, observamos um tom de indignação quanto à postura do branco. Reporta-se aos enunciados legais, ao crime do racismo, considerando efetivamente a punição para o crime. A docente convidada, em seu excerto, embasa seu trecho discursivo na cadeia verbal de legalização antirracista, por exemplo na Lei 7.716/89, a qual prevê aplicação de pena de dois a cinco anos de detenção, por motivo de discriminação de raça ou de cor ou práticas resultantes do preconceito de descendência ou origem nacional ou étnica. Esta lei foi assinada pelo então presidente da República, José Sarney, e passou a ser conhecida pelo nome de seu autor, o ex-deputado Caó. Carlos Alberto Caó de Oliveira era jornalista, advogado e militante do movimento negro. Eleito deputado federal e como constituinte, regulamentou o trecho da Constituição Federal que torna o racismo crime inafiançável e imprescritível, de acordo com o Artigo 5º inciso XLII e XLI. O crime de racismo é caracterizado por uma conduta discriminatória dirigida a um determinado grupo ou coletividade. Este é o crime definido pela Lei Caó. Ele não depende de representação da vítima, podendo a denúncia ser feita pelo Ministério Público. A injúria racial é a ofensa à honra de uma pessoa, usando, para isso, elementos como a raça, cor, etnia, religião. Nesse caso, a vítima precisa entrar com representação. Assim, fechamos a discussão sobre a relação entre branco e negro, enfatizando

que os discursos que parecem denotar empatia interracial entre essas identidades serão analisados quando focarmos na identidade branca.

Essa fala da tia Rose, na enunciação que propõe denúncia para o crime de racismo, reflete-se no próximo aspecto de interpretação quanto à representação da identidade negra: os enunciados das interações demonstraram posturas de negros (as) em busca de autoconhecimento, no intuito de conhecer mais de si e de sua cultura, como também na busca por desconstrução de relações de inferioridade e silenciamento, exigindo lugar de fala e o direito de contar a própria história. Essa categoria interpretada liga-se à cadeia verbal sobre formação da EM, que demonstrou, em muitos enunciados, uma formação antirracista voltada para ressignificar a figura do negro(a) na escola. Principalmente, nossos formadores e interlocutores negros enfatizaram, em seus enunciados, posturas que revelaram um caráter pessoal de busca por conhecer sua história, valorizar suas narrativas e por uma construção de novos espaços no intuito de construir para si e para o outro novas identidades raciais do que é ser negro(a) na sociedade.

Essa busca por representatividade apareceu de várias formas, seja na fala pessoal dos interlocutores, seja nos discursos das atividades e conteúdos tratados na EM que denotaram a valorização da cultura negra, das características físicas dos povos negros e a ressignificação da história do povo negro, no que se refere aos seus representantes e líderes importantes para construção de novas narrativas dessa identidade racial.

Iniciamos com trechos dos formadores, pois, verificamos que houve uma negociação entre a identidade racial dos interlocutores com a de formadores das relações étnico-raciais. Portanto, a representação da identidade de formação docente ora se sobrepõe à negra, ora não, porém, conjuntamente, parecem reforçarem os discursos de representatividade social do negro na sociedade brasileira. É o que ocorreu em alguns dos trechos de Coqueiro, mulher negra-brasileira autodeclarada, que apresentou uma identidade racial negra firmada na clareza de seu pertencimento racial e no objetivo pessoal, de mulher negra, militante negra e formadora negra, de contar e aprender da sua história e de seu povo, como também por uma construção de uma sociedade em que as identidades raciais negras na escola tenham oportunidade de se autofirmarem:

((ao ser perguntada sobre sua autodeclaração racial))

Coqueiro: (...) como mulher negra...né...como disse uma amiga que sempre diz 'mulher negra brasileira' né... ((risos)) ...sem nenhuma dúvida em relação ao meu pertencimento étnico-racial ...sem nenhuma dúvida em relação à história do povo negro no Brasil e no Paraná ...e sem nenhuma dúvida de que esta demanda né...é a nossa história de vida...e a gente faz com muito afinho assim para que ela dê

certo...pra que aconteça...pra que as escolas consigam fazer um bom trabalho por meio das EM... (...)

((ao ser perguntada sobre como elaboram a formação, as leituras, como selecionam os conteúdos))

Coqueiro: a gente conjuga duas coisas...primeiro que somos professores...conhecemos o chão da escola... depois somos sujeitos da temática...então como sujeitos da temática e como educador ... nós temos total interesse nesta discussão e aí vamos buscar a formação sempre... das universidades...vamos ... estamos sempre fazendo disciplina isolada...é...mestrado...tudo nesta área...eu por exemplo sou da área de Sociologia...da área de Humanas da disciplina de Sociologia...na coordenação das relações étnico- raciais que trabalha especificamente com a população negra...então a gente tem o princípio que é preferencialmente ser composta por pessoas negras...não exclusivamente...mas preferencialmente e alguém que tenha um comprometimento e um conhecimento... esse é o princípio pra vir aqui pra essa coordenação...já na coordenação da discussão indígena...eles não têm a presença do indígena...são professores da rede que estudam e trazem a discussão né...nossa composição é isso...hoje estamos em três...devemos ser em cinco no mínimo...duas vagas estão em aberto...a gente tá tentando recompor né...é um estudo constante ...a participação de estar sempre dialogando com o movimento...porque é o melhor educador...né...a universidade é ótima...excelente...mas...o movimento social nos ensina muito...muito... em segundo lugar...vem a nossa experiência de vida...entendeu? e depois o que a universidade tá discutindo... **(informação verbal - entrevista)**

Nestas falas selecionadas, observamos que a identidade de mulher negra, na fala de Coqueiro, é construída na experiência pessoal de negra, na busca por formação pessoal nos Movimentos Sociais, na formação acadêmica referente ao assunto. Assim, a identidade racial desta formadora está imbricada de trechos de enunciados que reforçam o desejo por representatividade de si mesma, como pertencente ao povo negro, no Brasil e no Paraná, como ela mesma declarou. É, como dissemos anteriormente, uma identidade negociada no entrecruzamento de discursos vindos de distintas esferas da atividade humana e mobiliza saberes distintos, formalmente construídos e experienciais.

Em outro momento da entrevista, eu perguntei sobre uma fala ouvida ano de 2018 sobre a exclusão da proposta da EM, em função de o novo governo ter assumido. Coqueiro reforçou, em sua resposta, o direito legal de que a história de seu povo seja contada nos contextos escolares:

Coqueiro: né...porque 'olha vai acabar a lei' - gente... não é uma coisa ... se tornou...veio com força de lei...porque as pessoas não teriam disposição mesmo de se preocupar...com isso ...se não tivesse a lei...mas tem de chegar num determinado momento que a compreensão da importância deste debate para mudança da sociedade...na mentalidade...vamos dizer assim...corrigir...outros...algumas pessoas usam...pagar uma dívida social com a população negra...tem de ter um momento que as pessoas têm de compreender...isso é fato..independente de lei ou não...é a nossa história [negros] ...né...é a história do Brasil..e este tema tem de estar dentro da escola do Brasil... **(informação verbal - entrevista)**

Como os discursos são espaços de tensões entre forças centrípetas e centrífugas, os trechos de enunciados que favorecem essa representatividade da identidade negra são constantemente marcados por questionamentos. Esses questionamentos dizem respeito tanto à validade e relevância deles como à permanência como conteúdo e formação escolar. Como assinala a educadora, uma vez que foi instituída a lei, foi definido um espaço para essas histórias antes silenciadas no contexto escolar. Além disto, a própria lei é resultado de um processo histórico de resistência que dura muitos anos:

Coqueiro: onde não tem a população negra...você pergunta 'porque que aqui não tem discussão da população negra e indígena?' é normal ...é natural não ter...agora quando tem...mas por que tem? por que tem de ser só negro? entendeu? então a gente tem de tá explicando ...na verdade a gente comenta assim...nosso trabalho é ter formação o tempo todo... fazendo formação por telefone...fazemos formação quando estamos escrevendo fazemos quando estamos dialogando com as pessoas...para explicar esse processo... entendeu? pra entender da importância da EM como um processo histórico ...neste momento...é uma conquista...é um lugar...específico pra essa discussão... que nunca teve...nenhum lugar...né...ou ...o lugar dela sempre foi embaixo do tapete...né...nos lugares de subalternidade...de invisibilidade e tudo mais né...da população e da história dessa população...e a gente tem de ficar o tempo todo afirmando que a EM dentro do latifúndio se achou um espaçozinho pra ela...né...pra que se discuta a ...então tem o restante da escola...todo...pra estudar tudo...mas tem o momento que para pra estudar especificamente isso ... **(informação verbal – entrevista)**

Essa reafirmação de Coqueiro nos trechos em que afirma estar fazendo formação “o tempo todo” demonstra quão resistentes são os discursos que polemizam a presença das histórias e culturas negras e, conjuntamente, da identidade racial negra na escola e na sociedade. Pareceu reivindicar, em seu excerto, o direito aos estudos afro-brasileiros na escola, especificamente, como pauta fundamental na constituição de uma nova mentalidade antirracista. Na mesma esteira de pensamento, Ramos, formador autodeclarado negro, reforçou também essa busca de representatividade do povo negro, por aprender de si na compreensão de sua história, em processo de autoafirmação:

Ramos: é... que a história é contada de uma outra forma para quem é negro ter a noção de conhecer todo esse processo... dentro da escola...que não vai ficar só ali...vai transpor isso... e...  
Coqueiro: construção de identidade  
Ramos: construindo essa identidade...essa autoafirmação... enquanto empoderamento  
Coqueiro: empoderamento...  
Ramos: enquanto pessoa negra...poder...hoje em dia a gente percebe que os mais jovens...né...já estão assumindo isso de uma forma muito...fácil...maravilhosa..  
Eu: é uma graça...  
Coqueiro: orgulhoso né...

Ramos: nas suas vestimentas nos seus cabelos...nas suas escritas...né...isso é importante...em função de todo esse processo...ela é uma ferramenta aí dentro...disso... **(informação verbal - entrevista)**

Neste aspecto, a valorização da cultura negra, bem como da aparência do negro (a) é outro excerto que se repete nas falas dos interlocutores. Pensar aparência é pensar nas representações dos aspectos ligados à cultura negra e a aparência visual do negro na sociedade. Significa lembrar que identidade e a diferença estão estreitamente associadas a sistemas de representação. Nas palavras de Silva (2000, p. 89), “a representação é, como qualquer sistema de significação, uma forma de atribuição de sentido”, que está “estritamente ligado a relações de poder”. Assim, essa representatividade do negro(a) contém em si elementos que reconfiguram representações de negritude na sociedade.

Como já observamos, Dandara foi uma das interlocutoras que destacou em seu excerto de enunciado a importância da representatividade positiva desde a infância, nos trechos de enunciados citados<sup>98</sup>, gerados na formação do projeto “Desapropriem-me de mim”, falou sobre a sua arte produzida na oficina e a ressignificação da mulher negra realizada.

Mais especificamente, neste grupo de enunciados que se mostraram compositores de discursos que se voltam à construção da representatividade negra, citamos os contradiscursos e o combate aos enunciados racistas sobre a representação do cabelo “black”, o cabelo crespo/cacheado comum a alguns negros (as). É de senso comum que este tipo de cabelo, ao longo de sua história, foi construído discursivamente permeado de avaliações negativas, por exemplo, o “cabelo ruim”. Infelizmente, essas falas ocorrem, muitas vezes, dentro da escola e da própria família negra, o que reforça a necessidade de formação antirracista na escola como ponte possível para a criança em casa. Dandara trouxe-nos essa discussão, quando mencionou a necessidade de explicar para a filha sobre a possibilidade de nem todos os colegas da escola aceitarem o cabelo “black” dela e praticarem bullying racial, no trecho já citado na página 180 da análise.

Imbuída das identidades de mãe negra que já viveu um processo de sofrimento na infância devido à sua representação da identidade racial negra, o excerto de Dandara parece funcionar como um aviso, uma preparação para o racismo que a filha irá sofrer devido ao cabelo, nos diversos discursos racistas que permeiam as relações escolares. Ainda, é possível, em contraposição, interpretarmos esse trecho como uma proposta de formação de negritude

---

<sup>98</sup> Conferir páginas 195, 200 e 207.

no fortalecimento do pertencimento racial da garotinha frente ao confronto do cotidiano, uma espécie de construção de resistência. Nesta cadeia verbal sobre representatividade e negritude, Maressa de Souza, baiana e negra, reflete sobre a importância deste símbolo da identidade negra em um artigo no blog “Cacheia!”, que pode ser colocado em relação dialógica com a intervenção de Dandara:

Recentemente, tive contato também com vários relatos que apontam para a postura inadequada de muitos educadores. A exigência de que crianças com cabelo cacheado/cresto só usem o cabelo preso ou escovado e os comentários racistas durante as aulas aparecem nessas narrativas. Não é difícil imaginar o efeito devastador desse tipo de constrangimento.

Às vezes o problema também está em casa e pode passar pela rejeição de parentes, pela reprodução de noções problemáticas como a separação entre “cabelo bom” e “cabelo ruim”, pelo incentivo precoce do uso de químicas de transformação e outras técnicas de alisamento etc.

‘Vem cá Ju, está na hora de pentear esse pixaim! Não sei o que faço com esse cabelo.’

‘A Mari foi a única da nossa família que saiu com o cabelo mais ruim né Joana?’  
(DE SOUSA, ?)

No excerto de Maressa, ela cita o discurso racista na classificação novamente do cabelo como “ruim” e denuncia que esses enunciados por vezes são construídos na própria família e reiterados na escola. Essa crítica ao tratamento étnico racial à representatividade negra é destacada por Figueira:

eu abordo o cabelo justamente para falar da importância do cabelo de nosso cabelo ser visto como um cabelo é bonito porque eu não havia visto isso antes **nossa que me incomoda porque que a criança que está sentada na frente de cabelo ‘black’ tem que sentar no fundo se não cortar o cabelo... né...** então são questões que eu tento digerir que são questões que eu contemplo (EM3, grifo nosso)

Na transcrição da fala de Figueira, observamos a denúncia quanto à falta de trato adequado às questões de representatividade negra na escola, quando o cabelo do estudante negro é motivo de preconceito em muitas práticas docentes e/ou escolares. Soares (2019)<sup>99</sup>, de acordo com a história das sociedades africanas, porém, o cabelo tem significado social fundamental nas relações, cabelos grossos são tidos como fortes e denotam fertilidade, prosperidade, como também poderiam indicar o estado civil, a origem, a geografia, a idade e posição social.

---

<sup>99</sup> Informação colhida no Parecer, realizado por ocasião de banca de defesa desta tese.



Refletindo sobre identidades sociais, entendemos que a classificação (bom/ruim/bonito/feito etc.) tem centralidade na vida social, sendo realizadas a partir de um ponto de vista da identidade, quando dividir e classificar é hierarquizar, gerando valor e poder (WOORDWARD, 2000). Neste caso, a representação do cabelo negro, em relação de alteridade do branco, é colocada em uma classificação negativa e inferior. Daí, muitas vezes, a menina(o), desde cedo construir discursos que negam sua negritude e buscar estratégias de embranquecimento, como o alisamento dos cabelos, o que nem sempre é realizado por vontade própria, mas por censura e medo de não ser aceito, como já se afirmou no texto do blog “Cacheia!”.

Se nos reportamos aos discursos bakhtinianos sobre a construção da consciência de si por meio dos discursos do outro, em relação dialógica com os estudos sobre identidades, é possível afirmar que a construção da identidade da criança negra foi fortemente construída para representação de si como “feia”, “rejeitável”, “com cabelo ruim”, pele que não é “cor da pele” (reportando-nos ao lápis cor da pele- atualmente já questionado em alguns contextos ), e outros discursos racistas que inferiorizam e classificam negativamente o negro frente ao branco-modelo, produzindo discursos que constroem autoestima baixa, rejeição de si mesmo e outras consequências inúmeras na vida social, emocional e psíquica do negro (a), desde sua tenra idade. A identidade negra é posta em relação à branca, em que toda a representatividade branca se situa em espaço social privilegiado. Neste sentido, é questão de saúde emocional e psíquica para os sujeitos pertencentes ao segmento negro que os discursos que sugerem e explicitam representações negativas sobre negritude sejam questionados e desconstruídos, favorecendo novas maneiras de se pensar as identidades raciais, no que tange às representações e as classificações a elas impressas. Fazendo isso, talvez minimizaremos as “feridas no coração” produzidas pela escravização e por essa hierarquia branca, retomando a metáfora de hooks (2010)

Numa sociedade onde prevalece a supremacia dos brancos, a vida dos negros é permeada por questões políticas que explicam a interiorização do racismo e de um sentimento de inferioridade. Esses sistemas de dominação são mais eficazes quando alteram nossa habilidade de querer e amar. Nós negros temos sido profundamente feridos, como a gente diz, ‘feridos até o coração’, e essa ferida emocional que carregamos afeta nossa capacidade de sentir e conseqüentemente, de amar. Somos um povo ferido. (hooks, 2010, s/p ?<sup>100</sup>)

---

<sup>100</sup> Vivendo de amor. Disponível em: <http://arquivo.geledes.org.br/areas-de-atuacao/questoes-de-genero/180-artigos-de-genero/4799-vivendo-de-amor>. Acesso em: 10/04/2019

A partir deste elo afetivo, finalizamos as discussões da identidade do negro com uma fala de hooks (1981, 2010), ativista feminista negra, e entramos na **cadeia verbal “da identidade de mulher negra”**, a qual apareceu, em segundo lugar, como a mais citada nos discursos das formações. É válido ressaltar que o aparecimento dessas posições de negritude nas discussões da equipe ressoa positivamente na cadeia verbal de formação da EM, visto que este é o objetivo desses encontros e da equipe: centrar-se nas discussões de duas principais identidades raciais em questão: do negro e do indígena (focalizado adiante).

Nos excertos que revelam identidades sociais de mulher negra<sup>101</sup> aparecem alguns aspectos preponderantes, como a gravidade de seu lugar social de subalternidade, pois se configura em identidade racial alvo de machismo, racismo e estereótipos. O encontro que mais gerou discursos quanto à mulher negra foi o terceiro, dado ao tema da oficina de Figueira. Ao abordar a figura da mulher negra escravizada na iconografia dos séculos XIII e XIX e propor uma resignificação aos interlocutores, por meio de criação de obras de arte, a arte-educadora construiu espaço de produções enunciativas dela e dos interlocutores que nos conduziram a leituras dessa identidade<sup>102</sup>. Retomando a origem da criação do projeto, um enunciado recorrente foi a proposta de desconstrução dos discursos estereotipados da imagem dessa mulher negra que, nos discursos histórico-sociais, ocupou a posição de “ama de leite”, no passado, e hoje é vista como uma mulher forte e trabalhadora, mas também, discursivamente, foi construído um estereótipo de sensualidade, como a mulata “Globeleza”, sexualmente explorada em sua imagem. No trecho, Figueira apresentando o projeto e as fotografias das mulheres negras escravizadas, relaciona essas imagens iniciais da iconografia como construtoras dessas duas imagens atuais:

Figueira: (...) é eu estava lendo principalmente (...) ocupação da mulher negra e nós temos dois principalmente estereótipos da mulher negra... a mulher negra que é tinta escura... cabelo tipo opaco cabelo bem crespo( )... nesse texto é uma mulher que é a mãe que acolhe... que tem mais força que aguenta serviço pesado e pra ela é negado o amor... ela não tem amor... não tem direito de amar e a mulher mais clara que é a mulher mulata tipo exportação que é erotizada... que é o que vendem a globeleza... então esses reflexos de atualidade que surgiram lá atrás quando foram feitas essas imagens... isso indica exatamente um fator

---

<sup>101</sup> Essa negociação de identidade já vinha sendo trabalhada no texto, como na seção de formação, uma vez que os discursos estão imbricados nesta grande cadeia verbal antirracista, entretanto, neste momento, nesta segunda categoria, destaco essa negociação mais explicitamente.

<sup>102</sup> Entendemos esse encontro de formação como um enunciado secundário composto por outros enunciados, como os diálogos da formadora com os formandos e as fotografias e pinturas.

((na proposta de ressignificação))

Figueira: (...) como as mulheres negras são vistas hoje... pensando essa iconografia né...e partir disso eu me sinto... na obrigação de ressignificar... essas imagens...porque eu me sinto violentada quando eu me encontro com essas imagens né...como se eu estivesse ali... (EM3)

A artista propõe essa ressignificação aos oficinairos, interlocutores, e estes, ao final, apresentam várias novas leituras sobre a representação dessa mulher negra. Uma delas diz respeito à valorização da beleza negra, com ênfase na sua vaidade e no direito de se sentir bonita e empoderada. Tauane trouxe essa questão em sua obra de arte:

Tauane:... então...eu...procurei usar as cores...as flores...pela associação feminina né...que ela tem...ah...pela...assim...pela aparência que ela estava ...bem...bastante tensa...né...eu...imagino né...então...eu trabalhei assim na...na:::...no corpo dela...o vermelho...né...que ele ...a cor da intensidade...da vida...né...do sangue...perto do seio dela ...o branco que significa o coração dela né... os cabelos né...coloridos...simbolizando assim a parte...da mente dela que tem muitas ideias... coisas positivas né ...as pérolas no olhar ...que realmente é um olhar é...puro...né...um olhar sim...é...bom...e coloquei do lado também...e coloquei do lado também...as novas versões em relação aos cabelos né...verde significa:: assim ...como que eu vou dizer...a parte de energia...alegria...coisa diferenciada...né...e...os cabelos brancos ali também...envelhecendo né...mas com ...com...assim...a parte colorida da vida né...(EM3)

A interlocutora ressalta a feminilidade, a intensidade, a vida pulsando e a pureza. Podemos dizer que houve a construção de uma mulher negra romantizada, uma representação que foge aos dois principais discursos apresentados pela arte-educadora. Tauane enfatizou ainda as ideias coloridas que, para ela, simbolizam boas ideias, ideias positivas e aspecto de felicidade e alegria, num movimento novamente de construir na mulher negra que, nos discursos historicamente construídos, muitas vezes, é apagada, silenciada, com uma representação de alegria, contentamento e de elevada autoestima. Na releitura feita por Tauane, observamos que, apesar de destacar a tensão presente na mulher da fotografia, outros aspectos renovaram a representação dessa mulher negra, agora ressignificada positivamente. Nelson Sebastião e Miriane Figueira, os formadores negros, ao observarem a obra de Tauane dialogam e complementam com trechos discursivos que demonstram os novos discursos do empoderamento do feminino negro presentes na cultura pop:

Sebastião: outra coisa que eu queria chamar atenção no seu trabalho ...não sei se alguém conseguiu fazer essa relação...vocês lembram daquele último artista que a Miriane mostrou? tinha os tênis amarrados...e tinha os rostos pintados...de cores...essa relação de cultura pop tá aqui ó?

Eu - hum

Figueira: a pop arte também que é um movimento que tá super em alta...principalmente fora do Brasil...

Eu: como?

Figueira: apropante...que é justamente...esteticamente falando...o empoderamento através destes ( ) coloridos...destes batons que são alaranjados ...azuis...de mostrar que...

Sebastião: impacto estético...

Figueira: ... de empoderamento e impacto estético mesmo né...isso que...pra mim...é a primeira leitura que eu faço

Eu - legal... **(EM3)**

Os formadores falam de empoderamento por meio da estética negra, como o uso de batons de cores que são harmônicas à pele negra e significam oposição à estética branca e ao modelo padronizado de maquiagem proposto por discursos sociais de moda eurocêntrica. O impacto estético e o empoderamento, assinalados pelos artistas, são elementos que compõe a obra de Tauane, juntamente com aqueles outros elementos (feminilidade, intensidade, pureza, alegria, boas ideias). Ao produzir essa outra representação de mulher negra, esta docente negocia sua própria identidade, posicionando-se diferentemente dos discursos dominantes da subalternização da mulher negra.

Araci, outra interlocutora, nesta oficina, deixa entrever duas vozes que atravessam a sua leitura da identidade racial da negra, uma delas mantendo o discurso de sofrimento da escravização e a outra voltada à reconstrução dessa identidade negra, mais empoderada. Ela explicou sua arte trazendo essa leitura:

Xoloni: é que o meu ...meio que parecido com o da Maísa... a ideia central...então coloquei as duas mulheres ali ...em relação ao sangue a dor...o sofrimento que é o vermelho em volta...e:: pra mim o coro ali...como se fosse coro...que é:: a parte das...das...

Eu: chibatas...

Araci: chibatas...de todo...de toda violência...

Sebastião: parece uma grade né...

Araci: isso...

Xoloni: do próprio coro né...

Eu: violência...

Araci: em contraponto do outro lado...a mulher negra de hoje...que eu vejo...eu tenho amigos negros...negros mesmo...e...frequentemente alguns lugares que hoje em dia eu vejo que as pessoas têm orgulho de ser como são...e::...também presenciar com alguns shows musicais que eu fui...que eles tocam muito neste assunto assim...

(...)

Dandara: ahm...

Araci: nossa...aquilo...ficou marcado em mim quando você falou...a gente tava tendo um momento de::...de repasse do multidisciplinar...e ela falou que ela passou por este percurso de não aceitação...ao orgulho de ser o que é hoje em dia...e eu coloquei isso porque...é::... fácil falar quando você não sofre sobre isso...né gente...eu trabalho com Geografia...a gente trata muito isso em sala de aula e específico a mulher né...então sempre coloca que a mulher...ainda...tá neste movimento de se libertar...e a mulher negra...ainda mais... **(EM3)**

Observamos que Araci tensiona os enunciados construtores desta representação, considerando que seu passado marcante de escravização lhe impôs marcas, porém, como forças centrífugas, seu enunciado apresenta os novos valores atribuídos à imagem racial negra, como o orgulho da negritude, a representatividade no mundo artístico e o engajamento de militância. Em ecos de discurso, Araci rememora a força da militância negra, os anos de luta e resistência de negras ao redor do mundo para ressignificarem sua identidade racial. Todo este contexto histórico reverbera em posições raciais orgulhosas do seu pertencimento racial, aceitação e destaque para a beleza da mulher negra, as quais são incentivadas por discursos de artistas negros (as) e estudiosos (as) do negro, especialmente as feministas negras e suas atuações na causa da mulher negra, ao redor do mundo.

Kauane, em diálogo com Tauane, parece sugerir este movimento discursivo de conflito entre passado-presente construtores desta identidade que se mostra instável, variando em seus momentos:

Kauane: o meu eu tive a sorte de ter essa imagens...e o que mais me chamou atenção...é a expressão...o olhar...o olhAR...de uma certa forma triste...e... cinco momentos ...diferentes...de...atemporais...e momentos assim por exemplo...a primeira ali...amarela...que ela não tem voz...né...as mulheres...independente ...da...de todas as questões raciais...levaram mais tempo pra poder expressar sua opinião...de direitos né...então numa situação assim (...) são cinco momentos...aquele momento azul ali é o momento da...desconstrução...na verdade...a amarela e a azul...foram reflexos daquilo que eu vi...das autoras né... aquilo...gostei muito daquela ideia...

Figueira: da Rosana Paulino...

Kauane: foi isso que eu quis fazer...ali na transposição...aquela coisa de você esconder na verdade o que você é... por trás de estereótipos...né...acentuando aquelas cores ali...independente...

Sebastião: hunrum...

Kauane: e aquela do meio é... uma versão maquiada ... vestida...que talvez não represente o que ela é... porque o que eu acho que ela é realmente ainda é aquela...a figura dela natural...a última...

Sebastião: dialoga bastante com as imagens que a gente viu...né...

Kauane: é...com as imagens...acho que tem um pouquinho de cada uma delas **(EM3)**

Kauane reforça os diferentes enunciados que compõem as identidades femininas negras, de modo que sua fala, sobre sua arte, pode ser aproximada da discussão dos Estudos Culturais, em que se declara a instabilidade das identidades e suas concepções como posições sociais ocupadas. Assim, essa mulher negra, apesar da contemporaneidade e dos discursos de empoderamento negro, ainda se vê constituída por enunciados racistas e estereotipados, construídos ao longo de uma história de escravização e desigualdade racial, de opressão pelos brancos. Esse lugar da mulher negra, marcado pelo entrecruzamento desses diferentes discursos, parece exigir uma busca por representatividade que possa fortalecer o imaginário

dessa mulher, destacando seu potencial identitário racial, na proposta de desconstrução destes discursos de inferioridade racial impostos a seus corpos.

Percebemos essa necessidade de outras representações na proposta de elaboração de cartazes de Busara, atividade já discutida na cadeia verbal formação da EM como “movimento de ressignificação positiva das identidades étnico-raciais em questão”. Ao propor o destaque e o re-conhecimento das mulheres negras importantes na história do país, Busara produz um elo e se liga discursivamente a elos discursivos de valorização da figura feminina negra, contrapondo-se a discursos históricos de construção de subalternidade dessa mulher. A voz de Busara volta-se para a interlocução com as meninas negras da escola tão pouco ou nunca representadas em posições de relevância social, como estes postos principais do país (deputada, engenheira etc.) uma vez que a mídia não protagoniza o(a) negro (a), como já reiterou Ferreira (2012a). Fala também aos não-negros apresentando-lhes figuras talvez não conhecidas, dado o apagamento midiático da figura do negro (a) e propondo ressignificação da valorização desta relação interracial negro-não-negro.

Também foi recorrente o fortalecimento desta posição valorativa em trechos de enunciados que citam identidades negras inspiradoras, como afirmou Figueira, quando citou várias (os) artistas negras (os) que embasaram seu projeto, que lhe foram referências femininas/masculinas de empoderamento negro e ressignificação do que é ser negro (a), em detrimento daquelas representações na iconografia dos séculos passados. A arte-educadora deixa claro seu objetivo de construir novas plataformas de representatividade do(a) artista negro (a), marcado pela invisibilidade, como ela mesma afirma, propondo abertura de espaços para discussões da negritude nas vozes e imagens das negras. Para tanto, o ambiente virtual torna-se aliado e o blog do projeto<sup>103</sup> é contexto de circulação de novas narrativas que constroem a negociação dessas identidades de mulher negra. Essas posições enunciativas fortalecem a militância negra e favorecem novos discursos sobre o que é ser negro(a), como quando Figueira avisa sobre as referências de negritude disponíveis no site do projeto e cita várias artistas negras, conforme trecho de enunciado transcrito na página 133.

Nesta cadeia dialógica, esses enunciados estão conectados a discursos de valorização dos artistas negros (as), no sentido de construir espaços de visibilidade destes talentos, da estética negra. Esses trechos de enunciados se correlacionaram a excertos que assinalam a necessidade de se polemizar a identidade negra no que se refere à sua beleza em relação à

---

<sup>103</sup> Blog endereço <http://desapropriamdemim.com.br/blog/> acesso em 10/06/2019.

alteridade estética da mulher branca, questionando a beleza padrão eurocêntrica. O trabalho desenvolvido pela arte-educadora significou que símbolos de negritude, próprios da estética da mulher negra, foram ressignificados no intuito de fortalecer a autoestima desta mulher, produzindo efeitos na negociação da identidade negra feminina. Esses enunciados trataram desde a valorização e ressignificação do cabelo crespo/cacheado, característica de algumas mulheres negras, até a proposta de valorização de uma moda pautada na africanidade e na maquiagem/cosmética voltadas para a especificidade dos tons de pele e traços fenotípicos da mulher negra. Sabemos que todos estes enunciados foram - e estão sendo - construídos em instâncias do feminismo negro, e afetam os discursos publicitários, sendo vistos como eixos do mercado consumidor que visam atender as especificidades de representação e identificação da população consumidora negra.

Como já observamos em relação a um enunciado do blog “Cacheia!”, a ressignificação do cabelo negro passa por uma visão de raça, atualidade e assunção identitária que propõe uma mulher empoderada, que se aceita na sua identidade racial e valoriza sua beleza específica. Tratamos ainda de símbolos da cultura afro-brasileira. Figueira destacou isso em sua formação, ao valorizar os turbantes nas releituras das fotografias, como também na proposta de maquiagem colorida que favoreça a cor da pele negra. Também na postura da mãe Iana, interlocutora parda, ao mostrar para filha, várias imagens na internet de meninas negras enfatizando a beleza negra, ressaltando essa representatividade afro-brasileira. Vejamos estes excertos:

Figueira: então eu procurei para compor essas imagens tecidos... todos eles fazem uma relação estética afro-brasileira... eu não posso falar de África se eu não vivo lá... temos que pensar esteticamente brasileiros isso se ressignifica né então em todos os campos... a gente pensando se hoje não tivéssemos sido alcançados por essa violência da escravidão que roupa seria? qual seria minha identidade? que roupa eu vestiria? o que é que as pessoas poderiam utilizar a partir da estética? então a gente se comunica quando eu vejo uma mulher com turbante... eu sei de onde ela veio qual é a história dela ...

((sobre ressignificação do cabelo afro e maquiagem – quando está mostrando as fotografias ressignificadas))

Figueira: (...) sobre a importância de nosso cabelo ser visto como um cabelo ...cabelo bonito porque eu não havia visto isso antes (...) eu quero saber porque eu pinteí essas mulheres porque essas mulheres estão maquiadas? nós também encontramos um problema gigantesco na indústria... cosméticos que nós não temos produtos para as nossas peles... (EM3)

((no encontro 1, quando falamos da identidade da criança negra e sua falta de representação))

Iana: (...) gente tá brincando no intervalo e ele fala que eu sou café com leite e as meninas são só leite

Eu: Hum...



Iana: ...as loirinhas ... aí eu mostrei para ela o que era a cor dela... eu mostrei um monte de mulheres lindas da cor dela...ela fala do cabelo que é bem cacheado... eu mostrei um monte de mulheres com aquele cabelo...então eu comecei a mostrar que essa beleza também é bonito... né? é café com leite... filha? porque você é morena... então talvez ele chamaria a outra só de cafezinho ... (EM1)

Figueira produz enunciados que contribuem para que as mulheres negras negociem suas identidades, como o que ela fala da questão da indústria cosmética, fortalecendo sua racialidade no uso de símbolos da cultura afro-brasileira como a referência ao turbante usado na maior parte das ressignificações que produziu, além de problematizar o discurso da não-beleza do cabelo cacheado/crespo. Nesta mesma cadeia verbal, Iana buscou desconstruir a ideia de beleza da filhinha, mostrando-lhe representações de beleza do feminino não-branco. Estes discursos dialogam com uma ampla cadeia verbal de valorização da identidade da mulher negra, proliferados principalmente graças aos movimentos sociais e propagados via internet, alguns dos quais são construídos por youtubers negras que falam principalmente para seus pares, meninas/mulheres negras. Falam de beleza negra, de cuidados especiais para o cabelo e outras temáticas do mundo feminino negro, questões ignoradas ou silenciadas por grande parte da população, inclusive das mulheres negras que não tinham espaço na sociedade para falar de suas idiossincrasias no que tange ao ser mulher negra.

Para exemplificar um discurso que retoma essa leitura, citamos um gênero vídeo do Youtube, que trata dessa representatividade, cujo título é “Minha História com Meu Cabelo (com fotos)” de Rayza Nicácio<sup>104</sup>, youtuber negra que apresenta questões sobre beleza e representatividade afro-brasileira; neste vídeo, mostra a evolução de seu cabelo, desde pequena até “assumir o seu cabelo”, como ela declara no início do vídeo. Segundo ela, é uma atualização de um vídeo gravado no início do seu canal chamado “Semana Cacheada - Episódio 1 - Porque Assumi os Cachos<sup>105</sup>”, por Rayza Nicácio. Abrindo uma página de busca na internet, vamos encontrar inúmeros conteúdos que dialogam com essa proposta de Rayza, o que nos parece positivo na construção da identidade da menina/mulher negra no que tange aos valores de beleza e vaidade da mulher negra, tão pouco explorados nos discursos ao longo da história da representação/identificação feminina negra.

---

<sup>104</sup> Vídeo disponível no canal do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=H7uabcMZz50> acesso em 10/05/2019.

<sup>105</sup> Vídeo disponível no canal do Youtube: <https://www.youtube.com/watch?v=Uv3kD9c5hdw> acesso em 10/05/2019.

Para finalizar o olhar sobre a identidade dessa mulher, observamos nestes discursos de empoderamento o movimento de ressignificar os estereótipos construídos principalmente na mídia, como nos discursos de telenovelas, filmes e seriados, possibilitando problematizar essas identidades e construir novas visões de negritude. Zola, interlocutor pardo, em sua intervenção, é um dos participantes que questiona o estereótipo construído por discursos da mídia; em diálogo com Figueira, ele critica esses enunciados midiáticos:

((apresentando seu trabalho))

Zola: bom...eu li... pensei...primeira mulher...pensei...na questão da...ainda da escravização por isso aquela questão da liberdade o ponto de interrogação...então...essas correntes vermelhas que a mulher ainda né...está acorrentada...que a liberdade ...ela ah...não existe...de fato...desde a questão da lei Áurea... mas a mulher ela ainda é muito explorada...ahm...e muito complicada... então eu tentei mostrar isso... essa questão da mulher enquanto...esse ser ... presa... essa mulher presa... ali eu tentei fazer um olho...né...lágrimas...de vermelho...simbolizando a questão da dor...né...que simboliza a questão da dor dessa mulher...que ainda...né...ela é explorada...então...foi a primeira ideia foi essa...só que ..pra eu criar...complicado... eu tinha ideia...não sabia como fazer...e fui fazendo saiu...e depois a do lado...eu queria...é...uma mulher...é que simbolizasse a questão...como simboliza...a questão muito forte hoje...da mulher enquanto corpo...então tem um corpo desenhado ali... então...isso aqui é o corpo né...da mulher...e simbolizando a questão da sexualidade...porque muitas vezes a mulher negra é vista como...como...como produto de sexo...

Figueira: hunrum

Zola: o homem olha para ela como um corpo...né...isso é muito...muito comum...essa questão que é muito forte ainda hoje com a mulher...livre...que tipo de liberdade a mulher tem? mulher...de fato...negra...aí se você fosse olhar por exemplo...naquilo que a Globo coloca ...a mulher ainda é... na televisão ...ela é a empregada doméstica...

Figueira: e a Globeleza...

Zola: e a Globeleza...e ela tá exposta pela questão da sexualidade... mas a mulher enquanto valor...enquanto...mulher trabalhadora...que conquista...não mostram...só mostra esse lado mulher ...enquanto escrava...enquanto empregada doméstica...enquanto símbolo sexual...

Figueira: ou é forte ou ela é objeto de exploração (EM3)

Percebemos que Zola, em relação dialógica, retomou a discussão de Figueira, no início da oficina, quando expos essas representações femininas. Em trecho de seu enunciado, questiona a liberdade dessa mulher que, mesmo sendo ex-escravizada, parece não conseguir construir um discurso efetivo de liberdade, pois ainda está presa a identidades construídas de inferioridade que a cerceiam, que ainda a oprimem. A fala de Zola, ratificada por Figueira, é um eco na cadeia discursiva que trata da “violência contra a mulher negra”. Nessa interação, Zola negocia sua identidade masculina colocando-se no lugar do homem que se preocupa com essas representações femininas: tanto da mulher ainda de alguma presa quanto da mulher objeto. Ele aponta para essas diferentes representações: a mulher trabalhadora, forte, mas desprovida de sexualidade; por outro lado, a mulher excessivamente sexualizada, mas não

adequada ao mundo do trabalho. Ele negocia sua masculinidade ao apontar problemas vivenciados pelas mulheres, contra os quais ele se coloca.

Um dos aspectos levantados por Zola, em diálogo com a arte-educadora, é o da violência contra a mulher, especialmente a mulher negra. Dados comprovam este lugar de opressão vivenciado por mulheres negras do país. Acreditamos que os discursos estereotipados fortalecem essas visões de inferioridade da mulher negra e, na relação, sejam dentro de relacionamentos afetivos, como ao ocupar papéis profissionais, fundamentam a violência, como se a corroborassem. Esse trecho de comprovação de maior incidência de violência contra a mulher negra é reforçado na fala de Ramos quando vai tratar da necessidade da centralidade quanto a questão afro-brasileira na EM:

Ramos:...outras questões como...é...tratando das violências...tratando das questões de gênero e sexualidade...mas sem o viés...como a Coqueiro falou...étnico -racial ...porque a gente pode trabalhar isso...quando a gente vai falar de violência contra a mulher...a gente sabe que 60% das mulheres negras...são as que mais sofrem violência neste total...vai falar de violência obstétrica...contra as mulheres negras...no momento do parto...se for neste viés...neste recorte... **(informação verbal entrevista)**

Ramos enfatiza que a mulher negra, em comparação com outras mulheres, é a principal vítima da violência na sociedade. A fala de Ramos dialoga com discursos das manchetes de jornais e das pesquisas que tratam dos índices de violência contra a mulher no Brasil, como o excerto retirado do site “fale sem medo”, patrocinado pela Avon, que nos apresenta a manchete “Violência doméstica contra as mulheres negras cresce no país<sup>106</sup>” e, em seguida, traz os dados :

---

<sup>106</sup> Disponível em: <http://www.fundosocialelas.org/falesemmedo/noticia/violencia-domestica-contra-as-mulheres-negras-cresce-no-pais/15913/> acesso: 19/04/2019

**VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA MULHERES NO BRASIL**

*RAIO-X DOS CASOS AGRESSÃO A MULHERES FEITO PELO R7 A PARTIR DE MICRODADOS DA PESQUISA NACIONAL DE SAÚDE, DO IBGE*

**2,4 MILHÕES**  
de mulheres sofrem **AGRESSÕES** de pessoas conhecidas no intervalo de **UM ANO**

**950 MIL** são brancas  
**1,5 MILHÃO** são negras  
**22 MIL** são indígenas ou orientais

O enunciado expõe os dados de violência doméstica contra a mulher, sinalizando o crescimento, e informa que as principais vítimas são as mulheres negras. A imagem da mulher negra com a lágrima correndo pela face reforça este lugar do grupo que mais sofre esse tipo de violência. A mulher representada neste enunciado está mais próxima daquela trabalhadora a quem se refere Zola. Não é a mulher sensualizada. É a mulher de meia-idade, provavelmente mãe, certamente trabalhadora, porque nos é apresentada maquiada, com cabelos arrumados. É a imagem de uma mulher, por outro lado, apresentada como refém de um sistema que a atinge em casa, no seu espaço privado, que se espera que seja o lugar de segurança.

Coqueiro e Ramos apresentam trechos de enunciados que concordam com a necessidade de maior empoderamento da mulher negra. E corroboram a necessidade da mulher negra estabelecer pautas próprias tanto em relação aos movimentos sociais negros – marcadamente masculinos – como em relação ao feminismo – inicialmente branco e classe média. Os movimentos feministas negros no Brasil estão ocupando seu espaço, como assinalam os entrevistados:

((discutindo sobre o empoderamento feminino negro))

Ramos: a até me deu uma explicação tipo... nós mulheres negras necessitamos trazer isso pra gente por uma afirmação ...porque vem um pouco aquela pirâmide “homem branco... mulher branca... homem negro e mulher negra”... mulher negra embaixo... do quanto a mulher negra foi massacrada historicamente...inclusive pelo homem negro ...inclusive...tanto que existem muitas discussões do movimento social negro...não todos mas...da falta de discussão da mulher negra ...da mulher negra...especificamente...não só da pessoa negra...mas da mulher negra dentro do movimento...a ponto de ter de surgir um movimento feminista negro...porque o movimento feminista não discutia as pautas da mulher negra...

Coqueiro: e dos movimentos sociais ...a maioria são homens ...

(...)

Ramos: como ele lida com sua identidade...com sua formação (...) historicamente isso foi construído...a gente sabe do movimento social negro... sempre foi masculino...né...com algumas mulheres negras ali

Coqueiro: mas não como protagonistas

Ramos: né...é... esse homem negro sempre se estabeleceu de certa forma...então ele normalmente... ele não precisava da discussão que a mulher negra precisava...

**(informação verbal - entrevista)**

Ramos traz em seu trecho de enunciado, como homem negro e militante, a relação da mulher negra com o homem negro. Marcados por uma sociedade brasileira machista, a mulher negra está posicionada em lugar de maior desvantagem, já que além de sofrer racismo, é também alvo de maior machismo por parte dos homens. Ramos denuncia o próprio homem negro que, participante desta cadeia de formação discursiva de masculinidade pautada no machismo, se constitui também como algoz dessa mulher negra. Coqueiro, no diálogo, como mulher negra, observa a posição ocupada pela mulher, em relação ao homem, ainda carece de mais estratégias de empoderamento na construção de autoestima e protagonismo.

Nas falas sobre a representação da identidade negra, o que percebemos é uma construção identitária marcada pelo sofrimento, estereótipos e, na atualidade, buscando lugar de fala e reconstrução de sua autoestima. Nos discursos que revelam isso, as mulheres negras fazem interlocução com suas parentes, suas filhas no movimento de dar novos sentidos ao ser mulher negra ou ainda possibilitar que as mulheres negras exerçam os mesmos direitos da mulher branca. Neste sentido, fecharemos essa parte com o direito de casarem, serem noivas, vestirem-se de branco e todos os símbolos que permeiam os imaginários de tantas mulheres, mas que foram restringidos às mulheres negras, como constatou Figueira em seu discurso sobre a experiência na profissão de fotógrafa, em que, tendo como interlocutora ela mesma, como mulher negra solteira, observa a ausência de mulheres negras que se casam em cerimônias oficiais:

((ao comentar o trabalho de Zola, sobre os estereótipos presentes na construção da identidade da mulher negra))

Figueira: eu fiz uma leitura do seu trabalho com este véu...que eu trabalho com fotografia de casamento também...

Zola: hunrum...

Figueira: e...eu trabalho há sete anos com isso e eu fotografei só dois casamentos de duas negras...e eu fotografo casamento todo final de semana...então...a gente tem um histórico de mulheres negras que nunca casam...que nunca tem um namorado...e você...de uma forma irônica...um pouco positiva...você coloca um véu nesta mulher..

Zola: é na verdade...aí o véu quis colocar assim pra...

Figueira: sim...não... mas é a leitura que eu faço...mais por conta do meu repertório...né...é...e isso é muito bonito...assim...é bonito...é irônico...e me faz pensar essas questões...entendeu...por causa do repertório que tenho...então essa mulher que nunca casa...que tá com um véu vermelho...né...por quê? Porque ela é

objeto ...(..) ela serve só para o sexo...ela não serve para casar...ela serve para sexo...  
(EM3)

O trecho de Figueira conversa com uma cadeia mais ampla sobre a solidão da mulher negra, discussão fortemente enfatiza nos movimentos feministas negros. Em hooks (2010) percebemos essa discussão no que tange ao direito da mulher negra de amar e ser amada, já que os discursos históricos restringiram essa posição social de amar e ser amado, questão subjetiva do povo negro que se acentua na vivência da mulher negra. Acreditamos que os contradiscursos sobre empoderamento feminino que vêm sendo construídos e as referências de mulheres negras protagonistas favorecem que o trecho de enunciado de hooks (2010) seja, para muitas mulheres negras, um passado:

Muitas mulheres negras sentem que em suas vidas existe pouco ou nenhum amor. Essa é uma de nossas verdades privadas que raramente é discutida em público. Essa realidade é tão dolorosa que as mulheres negras raramente falam abertamente sobre isso (...)

Nossas dificuldades coletivas com a arte e o ato de amar começaram a partir do contexto escravocrata. Isso não deveria nos surpreender, já que nossos ancestrais testemunharam seus filhos sendo vendidos; seus amantes, companheiros, amigos apanhando sem razão. Pessoas que viveram em extrema pobreza e foram obrigadas a se separar de suas famílias e comunidades, não poderiam ter saído desse contexto entendendo essa coisa que a gente chama de amor. Elas sabiam, por experiência própria, que na condição de escravas seria difícil experimentar ou manter uma relação de amor. (hooks, 2010, ?)

Quando afirmamos que essa condição de solidão pode estar sendo minimizada, reiteramos discursos que problematizam o trecho de enunciado de Figueira sobre a “ausência de clientes negras”, pois há inúmeras possibilidades para que isso ocorra: elas não se casam ou será que não contratam fotógrafa negra para o casamento delas? Será que elas não se casam ou não fazem festa? Não se casam ou será que a cerimônia é de outro tipo, sem vestido branco e véu? Outros discursos precisam ser trazidos para essa problemática, por exemplo, nas páginas de internet, encontramos o blog “Negras no altar<sup>107</sup>” que com 58.459 curtidas tem apresentado a proposta:

Lançado em 2012, o Blog da Noiva Negra é o primeiro do Brasil no ramo casamentício a ter como público alvo as mulheres negras. O Blog, porém, não exclui participação de qualquer pessoa que se identifique com nossa proposta. Apresentamos às leitoras um espaço inovador, cheio de dicas, inspirações, tutorais e histórias para auxiliá-las. A equipe do Blog tem o objetivo de ajudar as noivas

---

<sup>107</sup> Blog disponível em <http://www.oblogdanoivanegra.com.br/p/sobre.html> acesso em 15/06/2019.

negras nos preparativos do casamento e, também, elevar a autoestima destas mulheres.

**Missão**

Auxiliar as noivas na busca artigos e produtos voltados para as especificidades das mulheres negras;

**Visão**

Ser referência para noivas negras durante a organização de seus casamentos;

**Valores**

Valorização da mulher negra, responsabilidade social e respeito às diferenças;  
NEGRAS NO ALTAR, porque também casamos! (BRITO, ?)

Entrecruzando os trechos de enunciados, observamos que pelo número de curtidas e com 400 postagens, denota uma identidade da mulher negra ressignificada no quesito solidão, inclusive no trecho “porque também casamos” a autora do blog demonstra um contradiscurso sobre a solidão que foi apresentada na história da mulher negra, como já relatou Figueira e identificou hooks (2010). Assim, é preciso uma análise mais ampla para refletirmos sobre essa questão da solidão da mulher negra na atualidade.

Na esteira da análise da negociação das identidades raciais, **a representação da identidade indígena** é o foco da análise, uma vez que também constitui nosso conjunto de dados. Como observamos, no quadro de identidades, foi a sexta identidade recorrente, ou seja, dentro das discussões da EM, o indígena apresentou-se, mas ainda de modo tímido, em comparação com o negro. Uma das possibilidades para a menor recorrência pode estar relacionada ao fato de não haver muita ênfase no trabalho com culturas e histórias indígenas na EM, pelo menos no ano de geração dos dados. Além disto, não há na EM da SEED docentes indígenas. Esta ausência pode gerar uma marginalização desta temática na formação da EM.

Dos poucos enunciados relacionados à representação indígena, algumas leituras possíveis das interações sugeriram visões ainda essencialistas do indígena ou o total apagamento desta identidade nos encontros. Na perspectiva essencialista de identidade, o indígena é visto como aquele que não pode sair da aldeia e é lembrado/representado como alguém que muito raramente transita na cidade, como demonstrou o discurso de Zanira, já apresentado anteriormente, quando lembrou uma figura com botoques e pinturas pelo corpo. Não somente como uma identidade fixa, o indígena é também referido como aquele que divide seu espaço com negro, o que nem sempre parece ser uma disputa harmônica. Como a lei que determina o ensino das histórias e culturas indígenas chegou em 2008, depois de cinco anos que a lei com discussões sobre a cultura, história e literatura afro tinha adentrado a sala de aula, pareceu-nos que os discursos dessa etnia foram colocados em segundo plano na



equipe. Zanira chama atenção para não discussões das questões indígenas, sobrepondo-se o negro:

Zanira - Deve ser... Maisa... porque até então só reforçavam a cultura da África... negro, negro, negro... até que, nas outras equipes que fiz parte... nós ficamos falando "negro, negro, negro"... chegou uma hora que eu falei "gente, mas não é os dois, né? então vamos (EM1)

Zanira se mostra indignada com a não divisão dos espaços para esses grupos marginalizados, já que as leis e a proposta da EM é o trabalho das duas identidades étnico-raciais. A partir dessa fala, Nina também enfatiza a divisão de espaços, com a ideia de fazer os jogos indígenas e então dividirem em dois momentos, um para jogos comuns e outro para os jogos indígenas. Observamos que nos trechos dos interlocutores há uma negociação quanto ao trato dessas histórias e culturas, parece-nos a busca por um equilíbrio:

Nina: não... mas eu acho assim... naquela semana... a gente podia destacar tipo um... dois dias pra os índios...  
Zanira: tem de ser jogos... mas diferente né?  
Nina: dois dias para o negro e um para os jogos assim  
Zanira: mas não jogos que eles estão acostumados ...  
Nina: um jogo desses tem de ter [jogos comuns]  
Eu: porque senão eles ((estudantes)) matam... (EM1)

Percebemos certa tensão nos discursos quanto a essa negociação, uma vez que o indígena parece estar apagado dentro da equipe e a interação sugere uma busca por equiparar a questão. Essa invisibilidade é marcada também pela ausência de discussões sobre o indígena especialmente no quarto encontro. No quarto, na escolha dos filmes, não houve menção a nenhuma película cuja temática fosse indígena, não houve sequer uma ideia sobre a identidade indígena. Das possíveis razões para esse apagamento da identidade indígena na Equipe, como já sugerimos anteriormente, pode ser pela falta de representatividade na EM, o que a torna sujeita a não propostas de discussão sobre esses grupos. Além disto, este apagamento é um triste reflexo do apagamento social do indígena em nossa sociedade. Essa pouca representatividade é observada na própria constituição da equipe multidisciplinar da coordenação indígena na SEED que, diferente da equipe responsável pelos estudos de negritude, não exige indivíduos cuja ancestralidade seja indígena:

Eu: (...)como é formato de vocês...da equipe daqui...como é que se compõe...desde o início...e hoje mudou? não mudou? quem são as pessoas que participam...você é um dos formadores ... quem mais? De que áreas são?(...) do que é constituído esse

formador...o que ele precisa ter? pra ser um formador de EM...porque a gente olha esse formador a partir dos materiais...de um diálogo aí que a gente faz na escola...mas a gente também...acho que é importante pensar ..quem é esse formador...que leituras vocês fazem...como vocês montam isso? quem são vocês?

Coqueiro- a gente conjuga duas coisas... primeiro que somos professores...conhecemos o chão da escola... depois somos sujeitos da temática...então como sujeitos da temática e como educadores ...nós temos total interesse nesta discussão e aí vamos buscar a formação sempre...das universidades...vamos...estamos sempre fazendo disciplina isolada...é...mestrado...tudo nesta área...eu por exemplo sou...da área de Sociologia...da área de Humanas da disciplina de Sociologia...na Coordenação das relações étnico- raciais que trabalha especificamente com a população negra...então a gente tem o princípio...que é **preferencialmente ser composta por pessoas negras...não exclusivamente... mas preferencialmente e alguém que tenha um comprometimento e um conhecimento...esse é o princípio pra vir aqui pra essa coordenação...já na Coordenação da discussão indígena...eles não tem a presença do indígena...são professores da rede que estudam e ...trazem a discussão né... (informação verbal – entrevista -grifos nossos)**

Coqueiro assinala que o trabalho é dividido por equipes: há duas coordenações separadas que preparam os estudos e os encaminham para as EM. A professora evidencia essa não presença indígena na equipe, o que pode representar essa falta de visibilidade na escola, já que não há um questionamento sobre essa menor presença de discursos étnico-raciais quanto a questão do indígena. Entretanto, esse silenciamento da discussão indígena é fato preocupante primeiro porque infringe a legalização de base da Equipe Multidisciplinar que determina o ensino de histórias e culturas indígenas; segundo porque favorece que o distanciamento e os discursos essencialistas sobre indígena sejam mantidos, ignorando suas tradições e de sua ancestralidade. Além desses conhecimentos tradicionais, no mundo contemporâneo, as culturas indígenas gozam de inúmeros novos repertórios, que constituem novas identidades indígenas. Isso pode ser comprovado na pesquisa sobre autoria indígena, tanto na literatura em prosa quanto na poesia, na existência de artistas musicais indígenas ou na crescente produção científica advinda deste povo (BRANDES, 2017). Discursos que comprovam esses novos lugares do indígena podem ser acessados no nosso grupo público de facebook<sup>108</sup> “Multidisciplinar-formação”, que compartilha notícias sobre questões étnico-raciais. Especificamente a seguir algumas manchetes de blogs e sites que apontam para o movimento indígena contemporâneo:

- UnB oferece, pela primeira vez, curso sobre a literatura indígena
- Dez obras para conhecer a Literatura Indígena

---

<sup>108</sup> Facebook no endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/groups/652956838193041/> acesso em 19/04/2019

- Jovem Xavante cria canal no YouTube para combater preconceito: ‘Pensam que deixo de ser indígena por usar smartphone’
- Daniel Munduruku: “Eu não sou índio, não existem índios no Brasil”
- O primeiro indígena Kamayurá doutor em Linguística na história do Xingu e no estado de Mato Grosso
- Literatura indígena: quando as vozes da origem falam [e escrevem]
- 5 escritoras indígenas contemporâneas que você precisa conhecer (MULTIDISCIPLINAR FORMAÇÃO, 2019)

Essas manchetes remetem às diferentes etnias indígenas, suas representações e reconstruções identitárias e se configuram como elos na cadeia verbal de divulgação e produção de discursos que têm como interlocutores indígenas e não-indígenas. Os textos apontam inúmeras posições sociais ocupadas pelos indígenas contemporâneos, desde youtuber a doutor em Linguística. Na EM, essa negociação da identidade indígena apareceu de modo explícito quando a professora se autodeclarou indígena e quando ela construiu seu Plano de Ação com conteúdos indígenas. Assim, se configuram como enunciados que se confrontam e podem problematizar esta única representação da identidade indígena que se apresentou nos trechos de enunciados de nossa equipe: o indígena lendário e tribal. Ainda, é fundamental que como EM, preocupemo-nos com a pouca visibilidade da identidade indígena e busquemos suprir essa demanda a fim de efetivamente implementar as leis antirracistas.

Uma **outra representação de identidade em negociação é a do(a) docente formador(a)**, que é visto(a) crucial quando se focaliza o cumprimento dos objetivos da EM. Assim como a ausência de membros indígenas nas EMs parece promover o apagamento ou o silenciamento dessa temática, a presença de formadores(as) negros(as) parece ser central para a trabalho com as histórias e culturas afro-brasileiras e africanas. Esse aspecto é levantado por Coqueiro, que negocia com os docentes formadores a responsabilidade frente à coordenação e participação na equipe:

Coqueiro: (...)a gente tem atingido...alcançado muito sucesso né...não pela ...só pela constituição da EM...mas pela responsabilidade que essa EM vem tendo na escola...entendeu...**porque poderíamos ter lá um grupo ...mas sem uma responsabilidade...sem assumir essa tarefa... não ia adiantar nada...não íamos alcançar o objetivo que a lei propõe** né...então ela é muito importante...e vem avançando... o mais importante...que ela tá num processo de avanço ...né...bem significativo...se a gente pegar 2010...2013...2016...2019...você vê que a equipe vem avançando...então se ela vem avançando...é porque tá dando resultado...caso contrário...ela teria retrocedido ...talvez nem existe mais hoje...só pra você ter um exemplo...2018 nós concluímos o trabalho com 35.000 profissionais envolvidos ...né...então...**é um trabalho que as pessoas vem ...né...aderindo...vem acreditando...né...vem se comprometendo**...e...ela está só no ensino ...com EM...a resolução...ela institui na Rede Estadual ...a lei diz que é pra todas as escolas...a gente até orienta...fiscaliza...mas não obriga a constituição da EM nas outras redes...obriga a implementação da lei...mas o formato de EM é obrigatório pra rede estadual...(informação verbal- entrevista – grifos nossos)

Coqueiro afirma a centralidade dos(as) docentes no resultado positivo, no sucesso, do trabalho das EMs. A coordenadora afirmou estar havendo responsabilidade dos docentes, o que denota um engajamento destes para com a proposta da EM em nível estadual. Coqueiro negocia sua própria identidade de formadora posicionando-se como agente nesse resultado positivo, mas assinala que essa identidade se dá na relação com outros(as) docentes que são também agentes desse processo, uma vez que também se engajam (aderem, acreditam, se comprometem) no trabalho. A professora posiciona esses docentes como aqueles ideais para o desenvolvimento da proposta da EM e, deste modo, estabelece uma certa diferenciação: o(a) docente desejado(a), ideal e adequado(a) para a EM em oposição ao(à) docente indesejado(a) e inadequado(a). Ao produzir essas posições, a professora negocia aí sua identidade de docente coordenadora.

Um dos aspectos que, segundo Coqueiro, pode contribuir para posicionar os(as) docentes se refere ao elo discursivo autobiográfico, isto é, essa formadora está ligada à EM de modo engajado como mulher negra, militante negra, docente negra e formadora negra. Observamos que esta identidade que negocia sua posição e seu engajamento a partir de sua autobiografia e sua autodeclaração está presente nas interações, nas vozes de Coqueiro e Figueira. Isto significa dizer que estas docentes-formadoras, em seus trechos de discursos, parecem compartilhar de suas vivências ao formarem, promovendo suas histórias e as histórias de seus povos, de modo mais subjetivo, investem suas próprias vidas nestas formações. Parte da construção desse lugar identitário de docente engajado(a) estaria constituída pela autobiografia/autodeclaração. O saber experiencial se destaca como aquele de maior valor na negociação dessa identidade. Isso é observado na fala de Figueira quanto ao caráter autobiográfico do projeto:

Figueira: (...) **não tem como falar do Desapropriem sem falar da minha identidade...porque é algo que tá intimamente ligado... ele é autobiográfico...** não tem como estar distante disso ...e... o Desapropriem é uma espécie de reflexo da minha construção de identidade e com isso eu entendo que eu sou negra...boa parte da minha vida...não me entendi como mulher negra...negava minha negritude...e isso tá muito ligado com este mito de mestiçagem  
(...)  
(falando da escolha da esteira para expor as fotografias ressignificadas)  
**essa esteira ela serve como passos de aprender então é a partir de cima da esteira que é um ato sagrado que eu aprendo todas as experiencias que eu faço em cima dela e isso é o papel da escola que é isso o espaço de aprender espaço de aprender sobre a minha individualidade** (...) eu estou falando sobre essa violência que nutre essas mulheres remendando essas histórias... (EM3 – grifos nossos)

Ao negociar sua representação de identidade de docente-formadora, Figueira enfatiza sua subjetividade na criação e proposta do projeto, destaca sua vivência e descoberta racial, bem como a proposta de “curar” pela educação (na metáfora da esteira usada no ritual do Candomblé), no aprender de si e ensinar ao outro sobre sua negritude. A formação não é um ato de educação antirracista apenas, é um ato pessoal de ressignificação de sua própria história e cumprimento de obrigação para com sua ancestralidade negra, como ela afirma:

Figueira: (...) onde eu encontro a imagens dessas mulheres nuas ...que por muito...com muita tristeza...eu ..falo isso...que foi muito utilizada em material didático ainda hoje... eu penso qual que é hoje...a imagem da negra a partir disso daqui né? como as mulheres negras são vistas hoje... pensando essa iconografia né...**e partir disso eu me sinto... na obrigação de ressignificar... essas imagens...porque me sinto violentada quando eu me encontro com essas imagens né... como se eu estivesse ali...** (EM3 – grifos nossos)

Outro excerto em que observamos a mobilização dessa voz autobiográfica é o de Coqueiro, a coordenadora de todas as Equipes Multidisciplinares de Curitiba, da SEED.

Eu - qual raça você se autodeclara?  
Coqueiro: (...) é...como mulher negra...como disse uma amiga que sempre diz 'mulher negra BRAsileira' né...((risos)) sem nenhuma dúvida em relação ao meu pertencimento étnico-racial ...sem nenhuma dúvida em relação à história do povo negro no Brasil e no Paraná ...**e sem nenhuma dúvida de que esta demanda né...é a nossa história de vida...e a gente faz com muito afinco assim para que ela dê certo...pra que aconteça...pra que as escolas consigam fazer um bom trabalho por meio das EM...** (informação verbal – entrevista – grifos nossos)

Nesta fala, a interlocutora enfatiza sua certeza quanto ao seu pertencimento racial e a demanda da formação que tem como conteúdo a própria história de vida, a história do seu povo. Na cadeia discursiva de identidades docentes, Tardif (2014) chama-nos atenção para a “carreira do docente que revela o caráter subjetivo, experiencial e idiossincrático do saber do professor” (TARDIF, 2014, p 81). Essa questão é pouco discutida nas formações docentes, atitude que o autor questiona, pois acredita ser necessário levar em conta a subjetividade do professor de profissão – como um ator:

é um ator no sentido forte do termo, isto é, um sujeito que assume sua prática a partir dos significados que ele mesmo lhe dá, um sujeito que possui conhecimentos e um saber-fazer provenientes de sua própria atividade e a partir dos quais ele a estrutura e a orienta (TARDIF, 2014, p. 230)

Tanto na fala de Figueira quanto de Coqueiro, percebemos que o caráter subjetivo dos enunciados permeia os significados dados às formações. Nas vozes propostas nos

conteúdos dos cadernos temáticos da equipe multidisciplinar produzidos pela equipe da Secretaria, discussões antirracistas falam da história do povo negro e falam da história de Coqueiro, enunciados que respondem às suas angústias e aspirações de mulher negra e formadora. Bem como na formação do “Desapropriem-me de mim”, no próprio uso da primeira pessoa deste título, no enunciado como gênero projeto de oficina, emergem elos discursivos que conversam com os discursos constitutivos da identidade da mulher negra-artista-docente-formadora Figueira; mais ainda, numa cadeia verbal complexa, imbricam-se aos discursos daquelas mulheres escravizadas dos séculos passados, produzem novas visões de Figueira e dessas mulheres, dialogando com sua herança de negritude e produzem novos sentidos a sua identidade racial de mulher, docente-formadora negra.

Tanto Figueira quanto Coqueiro reclamam seus lugares de fala ao povo negro, no direito de contarem suas histórias, narrativas que são direcionadas principalmente aos seus pares, negros e negras que, assentados em bancos escolares, não se sentiam confortáveis, já que não representados em sua cultura, raça e história. Entretanto, seus enunciados se dirigem também aos não-negros (as) que devem conhecer da história deste povo contada de outra maneira, com novos narradores. Ressignificar as narrativas afro-brasileiras dentro da escola denotam mostrar ao branco seus privilégios e o quanto, em relação de poder interracial, esses privilégios geraram preconceitos, desigualdade racial e social. Por outro lado, uma pergunta que pode ser feita (e a deixaremos em aberto) é: essa ênfase na autobiografia como parte da docência engajada possibilita que docentes não-negros(as) se vejam como não-desejados, não-ideais e não-adequados? Como docentes brancos(as) podem afirmar seu engajamento e contribuir para o sucesso da EM mesmo sem partilhar dessa autobiografia?

Novamente, reiteramos a minha problemática racial, no que tange à condição de formadora/ coordenadora, pois, apesar de aceitar a posição de coordenação e me assumir parda, não me considerei tendo tantas condições de coordenar a equipe quanto uma docente negra/indígena. Aliás, cheguei a questionar isso no final da pesquisa. Porém, como já afirmei, estando em processo de construção para possíveis respostas a essas perguntas, acredito que pensar relações étnico-raciais é pensar o negro e o indígena dentro da EM tendo lugares de fala e sendo ouvidos, como também significa dizer que essas identidades étnico-raciais e outras teremos contato com conhecimentos da história e cultura negra/indígena, 'para que, tanto essas identidades em questão, quanto os não-negros e não indígenas possam participar da educação para as relações étnico-raciais dentro da escola. Nesta perspectiva, acredito que na alteridade semelhante e diferente podemos reformular, discutir e questionar os inúmeros

discursos racistas e de preconceito que foram construídos na sociedade e permeiam nossas relações étnico-raciais, numa possibilidade de reconstrução e reformulação de mentalidades e afetos.

Outra **representação de identidade docente** que apareceu nos enunciados foi a de **coordenadora**, como indicamos na análise do enunciado de Coqueiro. Mas, além desta professora da Equipe da SEED, essa posição foi ocupada por mim na escola. Negociei várias outras identidades exercendo essa função e negociando a própria identidade de docente coordenadora, dentre elas: docente formadora, professora novata na escola e no Estado, mulher parda-quase-branca, docente-colega, docente-pesquisadora e outras. Em princípio, negociei a identidade de coordenadora parda-quase-branca<sup>109</sup>: destaco a minha inexperiência no trato com a coordenação da equipe, bem como com os conteúdos antirracistas, pois, apesar de ter sido participante em ano anterior, 2015, a coordenação nos coloca em posição diferenciada.

Essa atitude de valoração ao tempo de experiência docente na instituição dialoga com os estudos de Tardif (2014), o qual afirma que, na formação do professor, a temporalidade quanto à carreira é aspecto importante para o docente, em que o processo temporal marca a construção do saber profissional. Este saber está ligado a fontes diversas: formação inicial e contínua dos professores, currículo e socialização escolar, conhecimento das disciplinas a serem ensinadas, experiência na profissão, cultura pessoal e profissional, aprendizagem com os pares (TARDIF, 2014, p. 60). Neste sentido, há uma aprendizagem com os pares que precisa ser negociada no tempo, aqueles que chegam precisam entender as regras, os limites e o funcionamento daquele contexto. Entendemos que essa negociação é inerente ao processo de interação e à construção das relações, porém, os interlocutores destacaram essa negociação realizada de forma negativa, em que a instituição parece rejeitar os docentes recém-chegados.

Entendemos que a representação da identidade docente é marcada por conflitos e tensões, em que, ao iniciar em um colégio, não somente precisa negociar com seus(suas) alunos (as), mas também com os docentes e outros membros da comunidade escolar. Isso torna a prática docente uma prática complexa e imersa em inúmeras subjetividades. Isso, muitas vezes, é desconsiderado pela formação docente e pelas instituições de agenciamento da

---

<sup>109</sup> Apesar de já ter trazido algumas discussões sobre minha identidade racial, tratarei disso, especificamente, mais adiante.



educação. Assim, práticas de discriminação, relações abusivas, estresse emocional e outras consequências podem ser decorrentes deste ambiente que não tem a atenção merecida por seus responsáveis. Tardif (2014) nos lembra deste caráter “complexamente humano” da prática docente:

Um professor tem uma história de vida, é um ator social, tem emoções, um corpo, poderes, uma personalidade, uma cultura, ou mesmo culturas, e seus pensamentos e ações carregam as marcas dos contextos nos quais se inserem (...) Nas profissões de interação humana, a personalidade do trabalhador é absorvida no processo de trabalho e constitui, até certo ponto, a principal mediação da interação (TARDIF, 2014, p.265)

Ante essa lembrança de Tardif (2014), refletimos sobre a formação docente que raras vezes foca no professor e na sua humanidade, que não oferece recursos para que ele gerencie aspectos psicoemocionais tão necessários às relações que terá de construir em contexto escolar.

Também a relação de poder do coordenador é bem marcante, pois os docentes esperam os encaminhamentos da coordenação, que, depois de recebidos do Núcleo da SEED devem ser repassados aos docentes, além de esperarem posturas específicas devido a sua função, como exigir que todos cumpram a presença nos encontros. Neste sentido, o(a) docente coordenador(a) tem papel crucial no que tange às burocracias do processo da equipe, na sua organização e gerenciamento, pois a documentação – como material, e-mail com conteúdos a serem trabalhados, roteiros, listas de chamada e devolutiva disto na plataforma da SEED para gerenciamento das horas de formação – é responsabilidade do (a) coordenador(a). Essas questões tomam mais tempo que o docente participante e acredito que alguns professores não se tornam coordenadores pelo fato de isso exigir mais deles, em horários extras. Isso me fez questionar a carga horária e a certificação dessa função na Equipe:

Eu: uma coisa que eu ouvi na época foi...nossa ...o corpo trabalha...muito mais...que o professor...que participa ou o aluno...enfim...porque ele vai gerenciar os encontros...ele vai preparar...ele vai falar isso e aquilo e vai preparar a sala e tudo mais...daí alguém disse assim nós devíamos ou o coordenador devia ter mais horas...vocês ouvem isso?

Coqueiro: sim....

Eu: há possibilidade disso acontecer?

Coqueiro: então...nós não conseguimos ainda...

Eu: que aí incentiva né... mais coordenadores... pessoas quererem ser coordenadores

Coqueiro: é... isso...mas é um evento...ela entra como formação continuada e é um evento...neste evento...a carga horária tem de ser igual pra todos...

Eu - ah... **(informação verbal – entrevista)**

Coqueiro e Ramos concordaram comigo, porém explicaram que a Secretaria certifica todas as formações de maneira igual, não havendo acréscimo de horas para o coordenador e nem diminuição de carga horária, porém disseram estar negociando alguma saída para isso:

Coqueiro: é... isso... mas é um evento...ela entra como formação continuada e é um evento...neste evento...a carga horária tem de ser igual pra todos...

Coqueiro: ah... não tem...um evento...curso...que não tem como você dizer “essa pessoa recebe 60 horas e essa recebe 50 horas”... vamos dizer assim... não existe essa estratégia...essa condição de mexer...no sistema...sabe...100 % da frequência e a carga hora é igual pra todos...a não ser que tivéssemos de fazer um evento separado só pra coordenadores...

Ramos: cita o exemplo da semana pedagógica...antiga semana pedagógica...estudos e planejamento agora... né...pedagogo...(a) diretor...quem encaminha a semana pedagógica já tem conhecimento do material antes... e ele tem de estudar antes...

Eu: sim...

Ramos: mas ele não ganha certificação a mais...só vai ganhar certificação daquela semana...junto com as demais pessoas... pedagogos (as) profissionais que vão participar...então é uma política da secretaria...não é na hora de fazer uma proposta pedagógica ela...tem de ser igual pra todos...não tem como...(..)

Eu: o pessoal questiona... mas na verdade não é uma questão da equipe...

Coqueiro: a gente tentou...vem dialogando aqui também...que tivesse uma ou duas horas/aulas...sabe...

Eu: seria maravilhoso né...

Coqueiro: mas também ainda não chegamos né...em um entendimento...

Eu: que aí o professor teria um pouco de disponibilidade a mais...

Coqueiro: porque daí a gente trabalha nesta perspectiva... invés de dar certificação o...valorizar o trabalho...então pra esse trabalho ser de qualidade...ele precisa de tempo...

Eu: exato...

Coqueiro: então tempo...é hora aula...o professor de 40 horas ... que é o coordenador ...ele teria lá duas horas atividades... a mais...né...vamos supor né...

Eu: porque tem vários professores que talvez ...sim...eles gostariam de fazer...mas em função de estarem com muitas aulas ...eles não podem fazer...né...ser coordenador...gostariam...acham...tem até uma relação forte com a temática...mas porque a questão do tempo...é crucial ...a gente sabe...não tem como...pra uma formação ...ainda é uma discussão...né...pareceu bastante no meu caso pra mim também...na minha pesquisa...eles questionarem... “ah mas e o tempo...e tal” neste sentido...ainda é forte...ainda não se entende né...que a escola precisa estudar...que o professor precisa estudar...o professor precisa pesquisar dentro da escola ... não tem problema e isso é bom né...

Coqueiro: hunrum ...é | muito bom... **(informação verbal – entrevista)**

Neste trecho do enunciado entrevista, estou negociando minha representação da identidade docente e suas tarefas, com a de coordenadora e sua demanda. Pela resposta dada à minha pergunta, observamos que não se trata de uma questão só minha, uma coordenação com mais tempo, pode atuar com mais qualidade na equipe. Este trecho de enunciado participa de uma grande trama discursiva verbal relacionada à nossa constante luta por espaço/tempo para formação docente na escola, para que o professor/coordenador tenha disponibilidade para se preparar com conhecimentos necessários a sua atuação, um professor-pesquisador na escola, em um exercício de docência proposto por Freire e tão negligenciado

no cotidiano escolar. Para Freire (2002), a atividade de pesquisa é exigência da relação ensino e aprendizagem, não somente destinada aos docentes nas pós-graduações, mas também aos docentes nas escolas e aos seus estudantes. Além disso, em minha fala, construo os discursos de minha classe profissional, negociando minha identidade docente, quando apresento a possibilidade de certificação diferenciada em busca de reconhecimento do trabalho da classe profissional docente e das nossas funções exercidas em contexto escolar.

Apesar da minha referência à sobrecarga temporal que a coordenação possa gerar, minha experiência como coordenadora foi construída com base em um modelo que chamarei aqui “coletivo”, no sentido de que, pelas interações analisadas, trabalhei como equipe, abrindo espaços para o diálogo e sugestões dos docentes, o que me pareceu evitar minha sobrecarga. Meus trechos de enunciados foram predominantemente de propostas e aberturas para escolhas do grupo e com o grupo, com exceções de alguns casos específicos. Acredito que essa postura de coordenadora se deu por algumas razões. Uma delas pela necessidade de negociar uma posição ocupada em espaço relativamente novo para mim. Como já relatei, fazia apenas um ano que eu atuava naquela escola e que pertencia ao quadro de funcionários públicos da docência no Estado do Paraná. Assim, minha inexperiência como docente de escola pública, como docente naquela escola específica e como coordenadora da equipe, pareceu-me favorecer uma construção de relações de diálogo para troca de experiências, como uma negociação daquele novo lugar. Desde a primeira interação, busquei informações com a equipe, perguntei sobre suas experiências, no intuito de obter conhecimento no tema, já que alguns dos meus interlocutores tinham participado da EM em anos anteriores. Como observamos nos excertos seguintes:

Eu:...particularmente... **gente... eu não tinha contato com essas leis ainda... essa aqui é de 2003...** a proposta é pensar essas duas leis...eu até...a gente pode pensar em colocar (expor) essas leis num lugar legal da escola da escola... para destacar isso... pra os próprios alunos... pra o pessoal... a lei... sublinhei torna-se obrigatório... lei 10639 artigo conteúdo programático § 1 – o estudo da história da África e dos africanos ... **pensar se isso é realmente contemplado? no conteúdo programático ... isso realmente acontece?**

Zanira: no livro do 6º tem...

Eu: **tem?! ai ó... já vem contemplando...isso é legal...a gente já pode pensar isso... aqui é a de 2003...** aí a gente tem a de 2008 que fez um... na 2008... eles acrescentaram a questão indígena... (...) **não sei dizer... não sei se vocês sabem... se isso foi uma luta ...do povo indígena em relação a isso se alguém questionou... porque em 2008 chegou... veio e acrescentou... não sei...você sabe Tauane? a Tauane é nossa representante indígena... porque ela tem um avô dela era índio (EM1, grifo nossos)**

Este excerto do primeiro encontro denota meu pouco trato com as questões antirracistas, pois, apesar de atuar como docente havia dez anos em colégios particulares de ensino médio com a disciplina de Redação, não tinha contato com essas leis e pouco discutia dentro da escola as causas étnico-raciais, além disso, estava iniciando meus estudos de doutoramento sobre o tema. Assim, minhas perguntas e dúvidas acabaram por enriquecer nossa troca, meus colegas e participantes da equipe compartilhavam de seus conhecimentos e construíamos novos saberes. No excerto, na relação com Tauane, sabendo de sua ancestralidade indígena, dirigi a ela principalmente a pergunta sobre a questão indígena. Acredito que minha postura ecoa nas discussões étnico-raciais no sentido de que minha identidade social passa pelo conhecimento de minha identidade étnico-racial, como um compromisso com meu passado, minha história. Em outro momento, pergunto sobre o funcionamento da equipe na escola, as experiências que o grupo já tinha:

Eu: ((perguntando para Janaína)) e ... na equipe que vocês fizeram...a questão...o que vocês trabalharam de raciais e étnico? vocês trabalharam afro...?

Janaína: afro...indígena...indígena ((parece hesitante tentando lembrar)) ... a gente fez exposições dos negócios e tudo mais né... e ...mais o afro... foi mais o afro...

Eu: e só...e como vocês fizeram na equipe? daí a equipe fez em só um momento ou isso aconteceu em outros momentos?

Janaína: nós fizemos exposições nos murais no colégio

Eu: durante? durante o ano?

Janaína: durante...

Eu: murais... (EMNO1)

Nesta interação que ocorreu antes do encontro oficial, minha questão foi com a centralidade da temática e o funcionamento das atividades. Ao que Janaína compartilhou sobre o trabalho anual com a equipe e não pontual – só na Semana de Consciência Negra, quando ocorre o seminário e o fechamento das atividades. Essa fala da interlocutora concorda com a proposta da EM, reforçada por Coqueiro em nossa entrevista sobre a EM ser quase um “departamento antirracista”, uma “escola dentro da escola”, como ela afirmou. O intuito é que seja um lugar de busca de informações, temáticas e práticas pedagógicas cuja centralidade pauta-se nas duas leis sobre educação para as relações étnico-raciais. Numa proposta de coordenação coletiva, nossa equipe teve práticas o ano todo e produziu murais como Janaína já havia experienciado em outra escola (atividades que já relatamos na seção de análise da formação).

Olhando os dados como pesquisadora, este meu não saber, apesar de eu considerar, em certo sentido, prejudicial a uma formação antirracista de qualidade, trouxe para as interações momentos de trocas, compartilhamentos dos docentes para comigo e com os

outros, em um movimento de valorização dos saberes experiências desses docentes. Aparentemente, minha postura identitária de coordenadora inexperiente na questão, fortaleceu nossas trocas de informações, de ideias e práticas pedagógicas, em um exercício de ouvir este docente, perguntar sobre o que ele sabe, conhecer suas práticas e experiências, seus erros e acertos no trato com a questão racial. Dialogo com vozes sobre formação que questionam um saber que vem de fora, hierarquizado, de cima, sem perguntar ao docente sobre sua visão de mundo, suas necessidades específicas em seu contexto de trabalho. Além de ser senso comum essa fala entre docentes na sala de professores e nas formações em geral, Tardif (2010, pág. 54) apontou esse conflito em suas pesquisas. O autor observou que uma das razões para que isso ocorra é a divisão social do trabalho intelectual entre grupos e instituições responsáveis pelas tarefas de formação e legitimação dos saberes (os formadores acadêmicos, principalmente) e grupos desvalorizados por serem executores, aplicadores das técnicas, do saber-fazer, no caso, os docentes em exercício. Vejamos interações em que se interpreta essa negociação do saber docente com a participação na equipe:

Eu: isso... mas é isso que eu quero pensar ...porque...no fundo... eu falo por mim... dentro da equipe... eu tenho dúvidas quanto ao que é étnico e o que é racial ...

Busara: mas racial não tem... o conceito de raça é um conceito furado... só existe uma raça... então é uma questão de como as diversas etnias... os diversos grupos se veem...

Eu: mas a questão é... a gente precisa pensar isso como equipe porque o aluno ... a gente precisa entender para poder passar isso porque quando a gente fala... a gente fala ... a gente fala...a "raça"...

Busara: raça...?

Eu: mas quando a gente fala usa "raça"... geral... né? eu acho que é legal chegar nos conceitos para poder chegar nestas relações étnico raciais de fato...

Busara: eu acho que a gente podia fazer diferente... começar trabalhando os três povos constitutivos no Brasil...

Eu: legal...

Busara: negros... brancos... portugueses e depois a gente chegaria no período da... final da escravidão com a vinda dos povos europeus... onde você vai ter ainda mais enraizado essa questão do preconceito... tanto quanto do índio que já foi destruído literalmente... e contra os negros... houve ou descendentes de negros que perpetua até hoje... mas eu acho que trabalhando o conceito de povos... (EMNO1)

Busara, ao ser apresentada à minha dúvida, professora de Sociologia e negra, apresenta sua resposta e propõe um direcionamento para a questão da “raça”. Em sua resposta, demonstra seu saber e ainda sugere um encaminhamento. Acredito que meus excertos reveladores de minha inexperiência e pouco conhecimento da questão construiu para mim discursos que ecoaram como respostas a questionamentos que os demais docentes teriam no trato com as questões, haja vista que eu, constantemente, lembrava a equipe de nossa responsabilidade de multiplicar os saberes que estávamos construindo nos encontros.

Reportava minha fala também ao trecho de documento oficial da EM (Currículo: Reconhecimento e Valorização Étnico-Racial) apresentado em slides aos interlocutores, no primeiro encontro:

## 2. PARTICIPAÇÃO E ATUAÇÃO MULTIPLICADORA.

A participação dos profissionais deverá contemplar, obrigatoriamente, todos os segmentos e as áreas do conhecimento. Cada profissional será responsável por participar, promover e contribuir nos debates e encaminhamentos propostos pela Equipe Multidisciplinar.

O professor integrante da E.M. atuará como multiplicador das propostas de encaminhamentos metodológicos para os professores da sua respectiva área. Os agentes educacionais I e II também deverão levar as discussões inerentes ao reconhecimento e valorização étnico-racial para os seus pares, buscando ampliar a compreensão sobre a importância de respeitar a origem étnica dos indivíduos. (SEED, 2016 – slide 4<sup>110</sup>)

Neste sentido, cada professor que apresentava experiências, saberes no grupo, era convidado por mim a ser responsável por multiplicar sua prática e seus conhecimentos. Uma vez que em nossa equipe predominaram as atividades práticas em sala de aula (conforme analisamos na seção formação), foram vários os planos de aulas e encaminhamentos que disponibilizamos para os docentes da escola, em forma de fotocópias ou compartilhamentos de links no grupo de facebook a fim de cumprirmos com essa proposta. Para mim, quanto mais ideias sobre como tratar essas questões, melhor assessorados estariam os docentes – da equipe ou não - que poderiam estar se sentindo inseguros, como eu, para lidar com o tema.

Em análise posterior, parece-me que as atividades propostas, bem claro que podem assessorar o docente, favorecer boas práticas, mas, efetivamente, podem não produzir reflexão e formação docente nem discente. Outro exemplo que pode dialogar com a necessidade de não somente apresentar práticas para trabalho em sala de aula, como também promover uma formação que focalize esses saberes, especialmente os acadêmicos, é uma certa visão sobre indígena que o fixa nas representações estereotipadas, como podemos observar na fala de Zanira – docente da disciplina de História e com experiência na EM): lendário, com tinturas no corpo e botoques (como já trouxemos na seção de identidade indígena).

Outras identidades exercidas por mim ainda foram a de **docente-pesquisadora e docente formadora parda**. A representação da identidade de docente pesquisadora foi pouco

---

<sup>110</sup> Estes slides são a reprodução do Material Pedagógico do primeiro encontro, disponível no site “Dia a Dia Educação”. Para acessar, conferir nota nº. 52.

negociada; talvez o principal espaço de negociação tenha sido quando fui fazer a entrevista com a Equipe da SEED. Na apresentação, enfatizei de que lugar eu falava e, de certa forma, busquei o direito de entrevistar e gravar a entrevista, como também fazer dela um dado para análise. Também dialoguei com “pesquisas científicas de formação para a educação étnico-raciais”, como um elo a mais:

Eu: pesquisadora da Federal... sou professora do estado... estou no estado há cinco anos [são 4] e encontrei a equipe aqui... no primeiro ano encontrei e fiz parte da EM com o grupo que estava e no segundo ano eu coordenei a EM e no segundo ano... comecei a pesquisa

Coqueiro: hum

Eu: pedi autorização pra o grupo e a gente fez um trabalho e isso me gerou os dados né...ah...a gente trabalhou com as falas né...tem uma discussão em relação às identidades que aparecem nos grupos...

Coqueiro: hunrum...

Eu: no nosso grupo...quem são essas identidades ...as relações aí de discurso neste grupo...principalmente étnico-raciais...a minha linha é bakhtiniana... estudos linguísticos...e aí...na qualificação...algo que foi bem interessante que a banca me colocou...foi "olha...Maísa...a EM é uma equipe paranaense...algo de vocês...né...a gente não tem...não sei...é isso que eu também quero saber ...se a gente tem algum tipo de referência fora daqui...é...porque é uma equipe que tá dentro da escola...é...a gente teve algumas coisas bem legais que aconteceram durante nosso processo...com as equipes...a gente ...então enxerga algumas coisas interessantes...dentro da escola...quando ela acontece ali...e aí a banca me disse "Maísa...seria interessante você conseguisse mais informações sobre a equipe...sobre o formato...então eu fiz umas perguntinhas pra gente gerenciar essa...é semiestruturada...então dentro disso...vocês podem fazer outras falas...né...só pra dar uma orientada...né...neste sentido...(informação verbal – entrevista)

Nesta transcrição, além de enunciar minha posição de pesquisadora, deixo entrever que o enunciado entrevista é uma resposta ao enunciado qualificação de doutorado, já que a proposta de construção de mais conhecimento sobre a EM foi da banca de qualificação. Negocio o direito de perguntar e ser respondida pela equipe da SEED. Também me identifiquei pesquisadora em sala de aula, quando questioneei a Ramos, nesta mesma entrevista, os inexpressivos trechos de discursos que apareceram nos dados gerados nos encontros sobre a representação da identidade do garoto negro, quando, na escola, como docente, eu me via cercada de garotos negros em sala de aula:

Eu: eu queria só trazer mais uma questão que me vem...porque ...é nos dados apareceram muitas identidades ...as identidades ficam relacionadas...as sociais...às identidades étnico-racial negra trouxe muito a fala da menina negra ...da menina e da mulher negra...então isso foi reiterante...na fala...na professora...no professor...no aluno...na aluna...na minha aluna inclusive que tava no grupo...e...e aí eu me perguntei “onde está o menino negro?”...e eu tô falando isso porque você veio...até achei bom ...é ...que você...que tinha uma figura masculina...porque eu fiquei pensando depois “que é do menino negro? que é que é da figura masculina negra...porque não tem relatos ?”... as falas deles ...a menina...a questão do cabelo...ou a questão da violência...no caso da mulher...



Meus trechos de enunciados são atravessados por minhas representações de identidades sociais, ora como docente, ora acadêmica da Universidade Federal do Paraná, ou ainda como pesquisadora em campo. É válido lembrar que compreendemos que as identidades são lugares ocupados, não fixos e estáveis, são negociadas nas interações e, portanto, são contingentes, daí minhas constantes alternâncias de posições, em negociações variadas. Pensando nas negociações com esta identidade de pesquisadora, acredito que a não ênfase relativa a este lugar nas interações com a Equipe Multidisciplinar, na escola, tenha ocorrido porque meu silenciamento dialogava com minha iniciação na pesquisa e o ainda incipiente conhecimento sobre o tema; considero ainda uma negociação entre colegas, pois, desde que me tornara professora da escola pública naquela escola, ouvia valorações negativas sobre algumas formações que nos eram obrigatórias, os docentes reclamavam dos formadores, professores acadêmicos, que “não sabiam de fato o que era a escola” (era um enunciado comum). Considerando a construção de empatia exigida a um coordenador, na condição de líder de grupo, a valorização dos saberes docentes e a minha inexperiência como professora de escola pública, formadora e coordenadora parda, a única vez em que destaquei minha identidade de pesquisadora foi na pergunta sobre a aprovação para participação na pesquisa e no momento de assinatura dos termos de consentimento para gravação e uso dos dados.

Quanto a minha identidade racial, durante o processo de geração de dados nos encontros de formação da Equipe, não foi mencionada, acredito que essa não referência a minha representação de identidade racial dialoga com os trechos de enunciados da maioria dos interlocutores brancos ou quase-brancos da equipe, já que não nos identificamos como tendo raça, na maioria das vezes. Entretanto, na continuação do processo de investigação, leituras e reflexão, comecei a questionar meu lugar racial e o meu direito de coordenar, de dizer em nome de identidades étnico-raciais das quais não me via representante, apesar de me autodeclarar parda e, portanto, pertencente ao povo negro. Esta compreensão decorre da análise de dois momentos. O primeiro, na entrevista da SEED, que ocorreu depois da qualificação; ali eu sugeri que houvesse um maior incentivo a negros (as) para coordenação ou participação na EM, já que este pertencimento pode favorecer maior engajamento e representatividade:

Eu: mas já tem feito muito...ótimo...de alguma maneira vocês têm atingido bastante... o que eu percebi...é...nas equipes...é que você tem uma equipe mais efetiva quando você tem mais a identidade negra na equipe...você vê o trabalho

fluindo mais...você vê...aquilo acontecendo mais... quando você tem menos...(...) aquilo já um pouquinho mais devagar...né...aquela...é...a questão do pertencimento...dessa busca...da identidade...dessa construção...como ela é forte...dentro da equipe...por isso eu acho tão importante isso que vocês fazem aqui e que seja...mesmo compartilhado na escola...que haja a pergunta pra participação para o professor (a) e o funcionário negro...chegue nele e diga “você quer participar”? porque não abrir tanto...pode abrir... mas primeiro fale com ele.. me parece...

Ramos: inclusive um dos critérios é... solicitado...feita a divulgação da EM...temos 15 vagas...20 pessoas se inscrevem...critérios de desempate...o primeiro deles é que as pessoas têm de ser negras...pertencimento...

Coqueiro: nós temos um problema...que é a existência de pessoas negras nos espaços... e aumentando o número de profissionais negros dentro da escola...

Eu: eu evolui muito também com minha pesquisa ... porque quando eu comecei...poucas leituras e já ampliei um pouco mais e eu vejo que hoje lendo os meus dados...na fase final...eu...revendo...me questionei muito...quando eu fui coordenação...hoje eu me questiono muito porque eu tinha uma é...uma professora negra...

Coqueiro: sim...

Eu:... e eu fiquei pensando porque não foi ela...a coordenação...quer dizer...apesar de me considerar parda...né...eu ainda pensava agora...na época eu não tinha este olhar...me chamaram e eu falei “pra mim tudo bem” eu acho interessante...né...tinha uma discussão...mas é...nossa...olhando para os dados...como era...eu falando pra ela...quer dizer...ela devia falar pra mim ?

Coqueiro: ((risos))

Eu: mas ela foi uma das mais importantes na minha pesquisa...como diálogo ...ela já tinha um nível de leitura antirracista...bem mais que eu ...então dialogou bastante... por isso que eu acho tão fundamental...é...parece-me ...essa ideia de ter uma coordenação...e principais pessoas ali que tenham um pertencimento ...que responda à lei...porque infelizmente...às vezes na escola...lançam muito amplo né...e aí às vezes não chega na pessoa e quando ela fica sabendo...já tá composta...e aí ela não ...então tá...já tá fechada...né...quer dizer...vou me preocupar?

Coqueiro: embora a gente oriente né... que seja bem divulgado né...o processo...como que a gente já comentou... cada um tá num nível...que divulga...faz...um barulho...tem aquela que ..ah...mas de novo...põe no cantinho...no último dia...chama “quem quer...?” ... a gente tem relatos disso...então...né...de pessoas...que vem e “na minha escola tá acontecendo...” ou vim ...

Eu: importante que conte ... que relate pra que possa ter um... **(informação verbal – entrevista)**

Observamos, no trecho da minha voz, outra voz, da interlocutora negra, participante da EM, que, de modo bivocal, deixa entrever minha ressignificação de posição étnico-racial, parda, como sempre me considerei, mas agora autodeclarada e mais consciente dos privilégios de ser “quase-branca”, dentre eles, não ter sido vítima de racismo ou discriminação racial ao longo de minha história, como a maioria dos trechos de enunciados das interlocutoras negras relataram. Minha fala conversa se contrapondo aos trechos em que analisamos as negociações identitárias das formadoras/interlocutoras negras, que assumem a formação como demanda pessoal, história de vida e reivindicação para contar suas próprias narrativas. Desse modo, em relação de poder, assumo estar ocupando lugar racial aparentemente pertencente a outro, aliás, considero esta posição que ocupei uma forte consequência da desigualdade racial contra a qual luta a formação antirracista, já que tínhamos oficialmente apenas uma integrante negra

na EM. Na análise destas relações, compreendemos que esta docente coordenadora está em relação estreita e de poder, com os docentes e participantes da EM. Nesse sentido, parece-me que depois de ouvir tantos relatos de colegas docentes negras e formadores negros (as) não me fazia “digna” daquele lugar, pois nunca passei por nenhuma discriminação parecida com as aqui relatadas e as que eu tive contato ao longo da pesquisa, por meio dos estudos realizados. Porém, ao final dessa análise da minha negociação racial, questiono este lugar de “quem pode falar” que acabei trazendo para essa negociação, uma vez que, como educadora, no exercício de humanizar, o trato com a educação para as relações étnico-raciais não pertence a nenhuma identidade racial em questão, mas a todos os que desejam se engajar na luta por uma sociedade mais justa e cada vez mais democrática. Mais ainda, ao se pensar a esfera escolar e a prática de ensino e aprendizagem cotidiana, sendo a identidade social construída na relação de alteridade semelhante e diferente, discursivamente, estamos sempre em relação com variadas identidades étnico-raciais, o que implica que todos os envolvidos na educação sejam responsáveis por essas discussões antirracistas.

Para finalizar a análise das negociações de identidades, tratamos das identidades discentes, especificamente, apesar de já termos feito algumas referências a elas durante as análises. Nos encontros, raros os momentos em que Kênia participou verbalmente, ficando distanciada até mesmo fisicamente dos professores. Nas vezes em que interagiu, foi chamada a interagir, alguém lhe perguntou algo, caso contrário, ela permanecia calada nos encontros. Ao longo do ano, percebemos que ela participou mais, oferecendo-se para “fazer algo”, como dar recados às turmas, recolher materiais etc. Essa negociação docente -aluna ocorrida na equipe pareceu validar posições sociais que dialogam com elos discursivos de uma escola de um passado, cujo ensino tradicional produz discursos de uma relação docente-discente extremamente hierarquizada, autoritária detentora do saber. No entanto, na atualidade, o contexto sócio-histórico favorece discursos de docentes e discentes que não permitem essa centralidade do saber do professor, uma vez que a escola não é fonte de saber majoritário como antigamente se pensava. Daí esse autoritarismo, sempre nefasto e incoerente para nós, pareceu estar sendo substituído por uma crise da autoridade docente, a qual produz discursos e posturas que transparecem certa dificuldade na interação professor-aluno(a), no que tange ao respeito entre ambos. Se pensarmos essa questão além, na prática antirracista, é fator preocupante este aspecto, como tratar de relações étnico-raciais e construir novos discursos se não nos aproximarmos mais uns dos outros, se não construirmos relações de respeito entre professor e aluno (a)?

Freire (2002), em seus ensinamentos, trata da autoridade e dessa relação respeitosa entre professor e aluno (a), porém, por vezes, parece-nos ainda nebulosa esta questão quando pensamos a realidade das salas de aulas de nossas escolas. Principalmente, no ensino fundamental, muitas das relações entre professor-aluno-professor-direção, professor-funcionário, aluno(a) -aluno (a) e outras relações dentro da escola são tensionadas por enunciados cujas entonações revelam violência verbal de toda parte: gritos, coerções, ironias e manipulações de toda ordem, advindas de todas as direções. Acreditamos que, por vezes, essa violência seja resposta para aquilo com que não sabemos lidar, ou melhor, como docentes, não fomos formados para gerenciar casos de discriminação racial, de gênero e outros, nem sabemos lidar profissionalmente com problemas psicoemocionais de nossos(as) alunos (as). Este não saber subjetivo liga-se ao nosso eu pessoal, a nossa identidade pessoal também imersa em complexidade psicoemocional, ambos aspectos são inerentes às nossas práticas cotidianas de sala de aula e se revelam desafiadores na atualidade. Assim, uma formação docente, nos dias atuais, precisa passar por esses discursos da subjetividade nas relações, para refletirmos sobre o que está por trás da aparente falta de respeito, de nossa reação exagerada frente a uma indisciplina de um aluno (a). é certo que, na maioria das vezes, parece-nos que isso passa por construções discursivas de discriminação racial, autoritarismo de figuras na escola, estereótipos de identidades, questões que precisam ser desconstruídas, trazidas à luz para análise em conjunto, a fim de democratizar o ambiente escolar verdadeiramente, quando podemos construir juntos em diálogo. Significa a construção de um ambiente saudável física e psico-emocionalmente para todos. Essa discussão traz à tona um discurso que denota consequências dessa falta de atenção da formação para a carreira docente no que tange à complexidade do ser professor quanto às subjetividades exigidas na interação, o que pode produzir doenças como a depressão. Como elo nesta cadeia da identidade docente, é o que cita a seguinte pesquisa:

"Níveis de doença e stress entre os professores são alarmantes  
Pesquisas mostram que as exigências da profissão e a falta de estrutura têm gerado afastamentos num ritmo elevado. Prognóstico é negativo"<sup>111</sup> (GAZETA DO POVO, 2019)

---

<sup>111</sup> Leia mais em: <https://www.gazetadopovo.com.br/educacao/niveis-de-doenca-e-stress-entre-os-professores-sao-alarmantes-4e3hoiomzo5jhw9by77pli6b2/>

A matéria cita fatores como falta de estrutura e desestímulo na carreira como fatores gerados desses resultados na saúde deste professor, por exemplo, “o excesso de estudantes em sala de aula, a violência e a falta de tempo para planejar aulas e corrigir provas, que leva profissionais a ocuparem o tempo livre com trabalho, foram os motivos mais citados para justificar a insatisfação”, segundo a pesquisa realizada. Sem dúvida, as questões levantadas na pesquisa constroem a complexidade da sala do docente em nossos dias, necessitando um olhar mais cuidadoso para a carreira, por parte de todos os envolvidos na educação. Não tratamos de aspecto simples e apesar de urgente, não é aspecto central da pesquisa esta questão, a qual deixaremos para trabalhos futuros.

Nesta relação de interlocutor principal, caso não haja formação adequada, situações como o exemplo de Sebastião e Figueira, na oficina, permanecem acontecendo no contexto escolar:

Figueira: (...) nós precisamos ficar atentos principalmente na formação do indivíduo na sala de aula que muitas vezes nem eles têm consciência de quem eles são e de onde eles vieram

Sebastião: (...) só vou fazer um parênteses acho que essa questão dentro do conceito da escola muitas vezes nós mesmos professores falamos ah aquele menino moreninho e nós todos sabemos que ele é um menino negro e não falamos aquele menino negro então como é que fica essa construção de identidade e como que a gente pensa isso dentro da escola e como é que a gente se identifica como é que essa pessoa se identifica ( ) nós não temos uma mídia protagonista sendo que a nossa história não está sendo contada por nós né quem foi Dandara né não foi Isabel que nos libertou é sabemos que não foi a princesa Isabel que nos libertou quem é negro sabe que foi Zumbi... Dandara ( ) então essas questões que nós precisamos se atentar pra não nós precisamos contar a nossa história nós precisamos saber a nossa história (EM3)

Dessa forma, reforçando o elo da cadeia verbal de formação citado por Figueira, é preciso cuidar com esta formação, já que este estudante pode ter sua construção de identidade racial reforçada, desconstruída ou destruída mediante esta interação deste professor. Sebastião explora o exemplo deste docente que ainda não detém conhecimentos a respeito das discussões antirracistas e usando a categoria “moreninho” para um aluno (a) negro reproduz para sua turma um modelo de embranquecimento da população e negação da identidade étnico-racial dos negro(a) ali presentes. Tão importante essa representatividade construída no discurso que, ao considerar a representatividade do negro nas estatísticas, como no IBGE<sup>112</sup>, como forças centrífugas que trabalham para quebra dessa homogeneização do discurso, temos

---

<sup>112</sup> Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.

índices que revelam um crescimento cada vez mais significativo na autodeclaração de negritude, como demonstra a notícia<sup>113</sup> abaixo:

População que se declara preta mantém tendência de crescimento no país, aponta IBGE  
Entre 2016 e 2017, 6% a mais se autodeclararam pretos, enquanto os que se declaram brancos diminuíram 0,6%. Pesquisa também reforça envelhecimento da população (G1, 2019)

Ao ler a notícia, uma das razões para tal ocorrência, segundo a gerente de pesquisa Maria Lúcia “(...) tem a ver tanto com as políticas de afirmação de cor, que motivam as pessoas a se reconhecerem com determinada cor ou raça, como pode ter influência até mesmo das políticas de cotas”. Neste sentido, os discursos destas políticas reverberam nos contextos sociais e produzem mudanças em como o indivíduo vê a sua identidade étnico-racial, cuja representatividade foi fortalecida. A escola pode caminhar mais ainda neste movimento atuando em propostas eficazes de formação antirracismo

Embora consideremos que o progresso da EM tem sido positivo, como já constatamos, a recorrência da identidade discente revelou trechos de enunciados que parecem demonstrar uma identidade social atravessada por discursos imbuídos de discriminação em relação à negritude, ao gênero e à aparência dos colegas, professores e outras pessoas com quem ele se relaciona. Neste sentido, este estudante que precisou ser protegido da discriminação praticada pelo docente ou colega, é o mesmo que produz discursos de racismo e preconceito. A escola é, portanto, permeada por uma arena de discursos racistas e discriminação étnico-raciais construídas dentro e fora dela, em outras esferas de comunicação que se imbricam e atravessam os diálogos na sala de professores, os banheiros dos(as) estudantes, os currículos escolares e chegam às cozinhas e às salas de estar de todos pertencentes ao convívio escolar. Na atualidade, com ações precisas sobre o tema, no Paraná, especificamente, estes discursos excludentes no trato racial dividem esta arena com os discursos antirracistas da formação EM e convivem em uma guerra contínua e tensa, na qual estão envolvidos discente e outros sujeitos que habitam este lugar.

A formadora Figueira ecoa em nossa concordância quando, a luz deste contexto, nos apresenta a escola como um espaço de o(a) estudante aprender de sua individualidade, de

---

<sup>113</sup>Notícia disponível no site: <https://g1.globo.com/economia/noticia/populacao-que-se-declara-preta-mantem-tendencia-de-crescimento-no-pais-aponta-ibge.ghtml> acesso em 22/04/19.

construir a sua individualidade racial, já que nossa identidade social é construída nas relações de alteridade vivenciadas. Como espaço fundamental na sociedade brasileira de vivência de relações sociais, a escola reflete a sociedade na qual se insere, portanto, é palco de racismo e opressão à diversidade gerando vítimas de geração em geração. Como também na fala da Tia Rose, ao perceber a pouca presença de negros na sala da faculdade e a aparente provocação da professora:

Tia Rose: porque você não respondeu ...olha filha uma menina branca"... só assim...quando você recebe a mesma perguntou que você jogou que você tem um baque né... você se baqueia no uso...né...na faculdade...é...a professora Língua Portuguesa disse...nós temos 80 alunos na sala ...só duas negras...né...daí...abriu pra gente...eu e a outra que estava próxima...que estávamos próximas...a minha amiga não continuou...foi um baque muito grande...desistiu...e eu disse eu vou até o final e vou me formar... no outro dia...eu fui para movimento negro...certo...porque eu não tive como rebater...porque eu não tinha ciência do que...daquilo que foi jogado...então eu fui buscar conhecimento... tudo bem... fui buscar nos meus pares...entendeu? então daí...a gente fez uma construção familiar...todo mundo unido ...lutar...estudar...e galgar um espaço...( ) eu gosto de me vestir...me representei também...também minha amiga...retratei...gosto...certo...e entro em qualquer espaço...porque eu sou a Rose...eu sou a Rose Mascarenhas...certo? (...) sempre orientei meus filhos... (EM3)

O caso relatado ocorreu em contexto de ensino superior, o que aponta para a necessidade de que a formação antirracista seja realizada nos cursos de licenciatura como um todo, como formação acadêmica.

Para finalizar, enfatizamos a importância da escola na produção de discursos étnico-raciais, sendo que, por meio de uma formação, os enunciados racistas são postos em relação a construções discursivas de representação étnico-racial que emergem de cadeias verbais de valorização dos povos negros e indígenas, como também denotam desconstruções de estereótipos e mitos que remontam às nossas histórias de colonização. Essas discussões puderam ser observadas, ocorreram no processo de educação étnico-racial no Paraná, conforme mostraram nossas interações. Inclusive, Coqueiro e Ramos, mostram orgulho quanto à essa formação antirracista da Equipe Multidisciplinar no Paraná, que gerou frutos, por consequência, em exemplos de atuação de discentes no protagonismo das causas étnico-raciais, como o caso de núcleo de Londrina com equipes multidisciplinares formadas de discentes interessados nas causas raciais, na transcrição a seguir:

Ramos: (...) você tava falando aí...do protagonismo do aluno né...na EM...nós temos o exemplo de Londrina...a gente tem ...um...em 2017 inicialmente...uma escola institui uma EM somente de alunos ...composta somente por alunos...onde coordenação era uma aluna...é...

Eu: nossa



Ramos: é... mas foi...foi ...

Coqueiro: nós propusemos... na EM...até então ...até aquele momento...o aluno...ele era um convidado como instância colegiada né...aí nem enxergava o aluno como instância colegiada...nós tiramos da instância colegiada e colocamos como sujeito obrigatório estudante... a partir dessa obrigatoriedade...o núcleo de Londrina...uma escola do Núcleo viu essa possibilidade de uma coordenadora de bastante tempo...da equipe e...ampliou a ideia...hoje...eles fazem um encontro anual...de 12 estudantes da EM...o ano passado nos tivemos o ano retrasado ...2017 já tinham duas escolas com escolas Multi de aluno...no último encontro que a gente vai...19 escolas se apresentaram para constituir equipe de aluno... essa ideia do protagonismo do estudante...Londrina tá saindo na frente e tá sendo referência para...então...a gente tem muita...é muito rico essa processo todo...da EM...sabe...a gente vai...escrevemos um artigo um tempo e já tá na hora da gente escrever um outro dizendo de como ela já avançou né... **(informação verbal – entrevista)**

Neste tom de esperança, fechamos a sessão e passamos às considerações finais geradas a partir deste caminho analítico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início estas considerações anunciando que não fecharei quaisquer questões aqui apresentadas; apenas pretendo dar um acabamento relativo que abra para as respostas de meus(minhas) interlocutores(as), tomando da fala das discussões bakhtinianas (BAKHTIN, 2003; 2002; 2010; BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006) uma vez que minha pesquisa é apenas um elo nesta imensa cadeia enunciativa que trata da “formação antirracista na escola”. Nesse acabamento parcial, é possível fazer alguns apontamentos concernentes ao caminho da pesquisa, isto porque muitas das discussões não tiveram espaço e tempo para serem exploradas neste contexto, abrindo possibilidades futuras de investigação.

Partindo de uma concepção de mundo dialógica, fundamentada no Círculo de Bakhtin, concebemos o ser humano imerso na cultura, cujos signos são axiologicamente orientados. Como gênero secundário, pertencente à esfera acadêmica, localizamos esta pesquisa no contexto da Linguística Aplicada, especificamente na discussão da formação docente para a educação étnico-racial, cujo contexto específico de análise foram as interações ocorridas nos encontros da Equipe Multidisciplinar (COQUEIRO et. al., 2013). Assim, esta pesquisa entrou na cadeia verbal de discussão antirracista, compreendendo a natureza dialógica da linguagem, no sentido de que a palavra é carregada de sentidos construídos socialmente (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2006, p.17). O discurso “pesquisa de doutorado em Linguística Aplicada” em questão, gerado em contexto sócio-histórico bem marcado, carrega assim inúmeros outros discursos que se entrelaçaram dinamicamente no fluxo dessa cadeia verbal “educação para as relações étnico-raciais”, os quais constituem este trabalho e foram postos em diálogo na análise dialógica que construímos.

Desse modo, nesta complexa cadeia, dentro de nosso trajeto de pesquisa, nosso objetivo geral foi “investigar como são negociadas as identidades sociais no processo de formação docente para educação para relações étnico-raciais nos encontros da Equipe Multidisciplinar no Paraná”. Decorrente deste, a primeira pergunta que procuramos responder foi: “o que os docentes compreendem por formação docente e, especificamente, formação para a educação das relações étnico-raciais nas interações da Equipe Multidisciplinar no Paraná?”. Pautados em discursos teóricos e acadêmicos, buscamos dialogar, principalmente, com estudiosos que podem constituir o que chamamos de “vozes do Sul”, a partir de Kleiman (2013) e Moita Lopes (2006), entendendo este contexto de pesquisa como lugar de trazer em

questão os “saberes ausentes” (SANTOS, 2002). Assim, dialogamos com discursos de formação docente de pesquisas realizadas por Tardif (2014) e Freire (2002), Gimenez (2005) e Shön (2000); especificamente, nossos estudos para formação docente para as relações étnico-raciais focaram no estudioso da decolonialidade Quijano (2009), Gomes (2005), Munanga (2005) e Ferreira (2012), enquanto vozes de intelectuais negros(as), no entendimento de que é preciso apresentar o “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017), historicamente negado, como também em falas de estudiosos indígenas, como Munduruku (2012), Baniwa (2006), dentre outros estudiosos que fomentaram a base de nossa pesquisa.

Por meio da análise dialógica, três categorias configuraram a resposta a esta questão. Primeiramente, o caráter prático desta EM do colégio Quilombo – Guarani, atentando para trechos de discursos dos interlocutores que interpretamos como uma visão predominante de formação para as relações étnico-raciais, cujo compartilhamento e construção de ideias e atividades escolares para desenvolvimento com o aluno(a) dizem respeito às atividades práticas predominantes. Neste sentido, a troca de ideias foi variada e constante, tanto de saberes dos docentes que já tinham experiência na EM (TARDIF, 2014), quanto daqueles que estavam chegando, e tanto de saberes experienciais quanto de saberes formalmente construídos. Assim, a interdisciplinaridade nesse processo foi fundamental. O educando esteve no foco dessas ações, sendo a formação antirracista da EM, apenas uma vez direcionada principalmente para o docente, na interação da oficina “Desapropriem-me de mim” (FIGUEIRA, 2014). Nesta, tivemos embasamento teórico e técnico para produção das atividades desenvolvidas.

Esta oficina configurou-se em exceção, já que, neste sentido, sobre a formação antirracista nos encontros da EM nos quais geramos os dados nesta pesquisa, observamos que a teoria sobre o tema, mesmo os cadernos temáticos enviados pela instituição formadora, foi pouco utilizada nas interações (cadernos pouco lidos ou comentados), haja vista esta ênfase na preparação das atividades para o aluno(a) e a construção de propostas para o trabalho com o tema em sala de aula. Aparentemente, apesar de no início da pesquisa, como pesquisadora, ter problematizado essa não teoria, outra questão que focalizamos foram trechos de enunciados que favoreciam elos com discussões atuais sobre as identidades étnico-raciais. Os encontros da EM foram geradores de reflexões e questionamentos construtores de uma formação antirracista que caminha para discussões atualizadas sobre o tema, como o questionamento da figura indígena lendária e “preguiçosa” e uma reiterante ressignificação de questões de

negritude e da identidade do negro(a), o que nos parece um avanço para esta educação (MUNANGA, 2005; MUNDURUKU, 2012).

Mais ainda, destacamos que as análises apontam para uma EM que dialogou em muito com o que propõe os documentos oficiais sobre o funcionamento da equipe e o que esperam os formadores da EM Coqueiro e Ramos, da SEED (COQUEIRO et al., 2013). Isso porque tratamos da valorização das identidades em questão, como também tivemos uma formação antirracista anual, com eventos variados, projetos, palestras e oficinas, evitando um foco temporal específico, como a Semana da Consciência Negra, em novembro. Procuramos favorecer uma visão da na escola como uma ponte, um lugar de diálogo com os professores. Além disto, nossa coordenação foi construída com base na ideia de multiplicação de atividades para os docentes e formadores para os discentes. Outro aspecto interessante foi a diversidade da equipe em que diferentes disciplinas, saberes e identidades étnico-raciais – predominando a parda e a negra – concorreram para a construção da proposta democrática da EM, como mencionaram os formadores Coqueiro e Ramos em entrevista.

Ainda no que se refere à compreensão que os participantes da pesquisa têm da formação na EM, a segunda categoria de análise é a da formação como espaço de relatos de experiências/vivências. A formação na EM mostrou um espaço em que as interações foram marcadas por relatos pessoais sobre as relações étnico-raciais vividas pelos(as) interlocutores(as) participantes. Nestes encontros, trechos de enunciados constituíram-se como relatos de situações de discriminações raciais vividas, pessoalmente, com parentes, alunos(as), professores colegas ou outras pessoas do círculo de relações sociais de que participavam os interlocutores até o momento. Essa recorrência nos pareceu uma consequência de uma constituição de uma identidade de coordenação mais coletiva e menos centralizada, havendo oportunidade para que os interlocutores trouxessem seus relatos. Ainda, podemos considerar que interações como a EM, encontros de formação entre pessoas podem favorecer uma abertura para que pessoas dialoguem, contem, relatem questões que lhe são pessoais, favorecendo a construção de um ambiente humanizado, pessoal, subjetivo, marcado pela afetividade que nos é própria, mas muitas vezes silenciada em contextos profissionais. Este aspecto subjetivo/afetivo é trazido por Munanga (2005), inclusive, como possibilidade de desconstruções de racismo e preconceito, na construção de espaços de empatia e solidariedade entre os participantes. Foram vários os relatos de dor provocados pelo racismo vivido na infância, relatos de discriminação vivida pelo próprio interlocutor que até aquele momento era ignorado pelo colega de escola. Acreditamos que os encontros permitiram ouvir a dor do

outro (docentes, discente participante) e isto denota a construção de uma educação antirracista, em que desconstruímos o mito da democracia racial (GOMES, 2005; FERREIRA, 2012). Também encontramos nos discursos dos relatos, lugares de empoderamento, de descoberta racial e de desejo de construção de autoestimas destas identidades raciais mais fortalecidas e embasadas em conhecimentos descolonizados, os quais questionam a construção de um conhecimento hegemônico, cuja narrativa é única. No que se refere aos saberes docentes, entendemos esses relatos como partilha de saberes experienciais, que formam o complexo conjunto de saberes docentes, como assinala Tardiff (2014). Numa perspectiva bakhtiniana, esses enunciados que carregavam esses saberes passaram a constituir a cadeia enunciativa formativa dos interlocutores na EM.

Em diálogo com essa segunda categoria, esses relatos e outras atividades da EM geraram movimentos de ressignificação identitária (HALL, 1996; WOODWARD, 2012), das identidades negras, indígena e branca. Dos enunciados analisados, vários trechos trouxeram a valorização dos estudos afrocentrados, de movimentos de desconstrução de estereótipos do indígena, do questionamento da identidade racial “branca” e seus privilégios. Aliás, a identidade branca, racialmente marcada, é fator de discussão antirracista contemporânea que pode ser mais explorada na EM, considerando a construção da identidade racial dentro das relações étnico-raciais. Essas e outras interpretações concorrem para a leitura de uma formação da EM como processo que contou com a adesão dos docentes. Esse processo favorece uma política afirmativa paranaense cada dia mais sólida na escola. Significa dizer que o currículo das escolas paranaenses, via EM, tem sido entrecruzado com saberes não eurocêntricos, o que possibilita uma negociação afirmativa das identidades negras (hooks, 1981; FIGUEIRA, 2014). Esse processo se baseia especialmente na construção de discursos que valorizam as narrativas de outros conhecimentos que não os considerados hegemônicos. Significa possibilitar que as identidades raciais sejam negociadas na escola polemizando suas posições e os discursos que as circunscrevem (MOITA LOPES, 2013, 2006).

Como processo, é certo que a formação Equipe Multidisciplinar precisa continuar avançando, uma vez que não ignoramos a guerra discursiva – com forças centrípetas e centrífugas operando – em que a EM se coloca como contradiscurso, prevenindo e combatendo os mais variados preconceitos e discriminações étnico-raciais. A esfera escolar, imbricada de todos os discursos de outras esferas, está longe de uma completa imunidade do preconceito racial, como as interações demonstraram, produz e reproduz enunciados de discriminação, para os quais, principalmente o docente, em formação continuada e formador,

deve ter preparo adequado para confrontar e discutir (MUNANGA, 2005; GONÇALVES E SILVA, 2007, 2005). Neste contexto, ressaltamos que este confronto se dá por meio do uso da linguagem, do papel do discurso, no sentido bakhtiniano da palavra e o seu potencial de negociação de ideologias, poderes e valores (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2006).

Nestas relações sociais no interior da escola, as identidades sociais são negociadas (HALL, 2003), construídas e emergem, sobressaem-se e conflitam-se umas às outras, construindo uma trama discursiva e complexa, não tão simples de perscrutar. Essa trama discursiva foi objeto desta pesquisa justamente no que diz respeito à essa negociação de identidades. Na segunda parte da análise, procuramos atentar para quais identidades sociais foram mobilizadas nas interações da EM e que negociações foram estabelecidas entre elas.

Dentre as identidades sociais que identificamos nos excertos, enfatizamos as que mais fortemente se relacionam à temática da pesquisa, sendo a primeira recorrência mais enfatizada pelo grupo de interlocutores, a identidade negra. Como representação de “povo negro”, esta identidade ocupou primeiro lugar entre as identidades sociais negociadas nas interações. Em primeiro lugar, observamos que essa negociação mobiliza um passado de escravização, ou seja, a representação do negro advém de uma cadeia verbal vinculada ao passado histórico de sofrimento do negro e sua dominação (NASCIMENTO, 1978). Este passado ora foi tratado como lugar histórico de dor, como também foi lembrado para ser ressignificado, revisto. Neste sentido, a identidade do negro(a) apareceu impregnada de discursos que lhe conferem marcas desta escravização, aparentemente, inesquecíveis e constituintes de sua identidade racial (QUIJANO, 2009). Nas falas dos interlocutores negros (as), principalmente, a escravização foi lembrada em seus símbolos de dor, porém atuando também com forças centrífugas, trechos de enunciados denotaram essa discriminação racial como lugar de resistência, de formação escolar e parental, como enfatizaram principalmente os interlocutores negros(as).

Neste sentido de resistência, esta identidade racial, na interação da EM, marcou-se como uma representação de identidade racial que se quer assumida, ressignificada, revista e valorizada pelo negro e pelo não-negro. Em diálogo com a categoria “formação étnico-racial produtora de relatos de subjetividades”, formadores, interlocutores negros especialmente, apresentaram discursos que revelaram busca, proposta e objetivos de autoconstrução de identidade racial positiva, bem como de disseminação/multiplicação dessa identidade pessoal e em relação de alteridade (para conhecimento do não branco). Ressaltamos enunciados de reclamação de direitos de falar, de direitos de assumir seu lugar social na escola, de que sua

história seja conteúdo escolar, seja narrada por si mesmos, de que seus líderes sejam conhecidos e não sejam confundidos com líderes não-negros. Na negociação desta identidade, vozes urgentes gritam “saberes ausentes”, na metáfora de Boa Ventura Souza Santos, no direito de “se dizer” e não de “ser dito” (SANTOS, 2002). Esses saberes, por sua vez, estão no currículo escolar paranaense via Equipe Multidisciplinar, numa construção de Teoria do Currículo antirracista (SILVA, 2010).

Analisamos enunciados que compreendemos como re-posicionamentos raciais na trajetória dos interlocutores, quando, na descoberta de sua identidade racial, crises de existência e novos horizontes puderam ser percebidos. Nesta trajetória, os Movimentos Sociais, as leituras sobre sua raça e sua história, as experiências partilhadas configuraram discursos de empoderamento e liberdade. Esse diálogo no qual se deu a negociação dessas identidades ocorreu nas interações da EM, muito bem identificadas como “encontros”; para nosso grupo, foram, de fato, lugares de “encontro”, quando interlocutoras negras puderam expor suas histórias talvez silenciadas na escola, ou nunca ouvidas por seus colegas não-negros, no exercício de uma alteridade solidária e democrática. Nos relatos dos(as) interlocutores(as) negros(as), pudemos ouvir as vozes da ancestralidade negra, sua força, sua resistência e sua dor.

Para além disso, para os brancos, foi possível refletir sobre sua posição privilegiada e produzida socialmente (LOPES, 2014). Essa produção do privilégio branco frequentemente esteve ligada ao extermínio de negros e à discriminação em função de seus traços fenotípicos. Porém, em caráter de resistência, como forças centrífugas, emergiram discursos negros poderosos sobre o reconhecimento racial, a força do movimento negro, a criação de espaços de negritude na arte, na música, na pintura, na *web* que denotam uma ressignificação desta identidade, aspecto já reconhecido em muitas crianças e jovens negros. Bem claro que, como forças centrípetas, operam silenciamentos do próprio negro quanto a sua ancestralidade e o questionamento do não-negro frente à luta e ao direito do negro de ocupar “lugares dos brancos”, lugares historicamente reservados aos brancos, como as universidades públicas. Questionados em seu lugar naturalizado de não-raça, os brancos parecem enfrentar incômodos frente ao negro(a) ressignificado, na luta de lugares de poderes (HALL, 2005; WOODWORD, 2000, 2012). Significa dizer que, ao tomar contato com discursos de representatividade positiva da identidade do negro, por meios dos estudos afrocentrados, o branco pode produzir sentidos novos às identidades, sabendo de seu pertencimento étnico-racial branco, e não invisível e não universal (LOPES, 2014).



“O caminho não tem volta, pois a luta não foi em vão”, felizmente, ousamos dizer, pois os enunciados que analisamos indicam que cada vez mais se observa a construção de espaços de visibilidade e resistência do negro em prol de sua identidade racial. Isso promovido pelos movimentos sociais e suas lutas para construção e implementação de leis antirracistas, bem como implementação de políticas afirmativas étnico-raciais no contexto escolar, como a implementação da Equipe Multidisciplinar no Paraná.

Nesta esteira de identidades raciais preponderantemente negociadas no contexto da pesquisa, emergiram excertos discursivos que trouxeram a mulher negra para o segundo lugar. Em diálogo com a identidade do povo negro, foram recorrentes as identidades de mulheres negras, permeadas por discursos de escravização e todos os sofrimentos advindos daquela condição, desde sofrimentos vividos na época, como consequências dela. Muitos destes discursos vieram à tona na oficina “Desapropriem-me de mim” (FIGUEIRA, 2014), que se centrou na ressignificação da figura da mulher negra na iconografia do século XX. Além da reiteração da subjetividade presente nos encontros, da busca por representatividade à luz de estudos afro-centrados, observamos que se acentuam as consequências do racismo para a mulher negra, sendo possível posicionar esta identidade étnico-racial e de gênero como uma vítima fortemente marcada pela desigualdade racial, dentre outras identidades aqui exploradas e citadas. Vale lembrar que a mulher indígena sequer foi mencionada, o que poderia implicar que ela também é uma vítima em potencial da discriminação, na sua total ausência/silenciamento nos discursos gerados nas interações. Nos trechos de enunciados, interpretamos uma mulher negra abusada em todas as relações em tempos de escravidão, por senhor/senhora e seus mandantes, como também há uma mulher negra atual marcada por resquícios destas violências e posicionamento de inferioridade, construída em estereótipos de negra-guerreira-batalhadora ou mulata como produto sexual. Ainda, pertencendo a uma sociedade brasileira construída em raízes machistas no que tange às identidades masculinas, é uma das maiores vítimas de violência doméstica, inclusive por homens negros.

Entretanto, os excertos analisados favorecem uma resistência feminina negra, apoiada em vozes de representatividade negras, advindas dos contextos da arte, do mundo acadêmico e de produção científica antirracista, além de movimentos de militantes negras – feministas negras – que se fazem representar também na internet para falarem por/com as mulheres negras no intuito de fortalecerem-se, ressignificarem estes lugares antes marcados pelo silenciamento, substituindo-os por vozes de representatividade de intelectualidade negra,

beleza negra e outros aspectos voltados ao empoderamento do feminino negro na construção de autoestima positiva.

Por fim, quanto às identidades étnico-raciais, a negociação da representação da identidade indígena (BANIWA, 2006; MUNDURUKU, 2012, 2017) também foi identificada e analisada, porém em menor proporção e menos visível nos trechos de enunciados. Ainda é marcada por estereótipos, sendo o indígena caracterizado como tribal e aparentemente exótico, além da classificação de “preguiçoso” ser utilizada nos excertos dos interlocutores brancos. Essas referências dialogam com construções discursivas do branco frente ao modo de vida do indígena, na intolerância quanto aos diversos modos de se conceber trabalho, como também a uma proposta de essencialização desta identidade não lhe sendo permitidas mudanças sócio-históricas. Pudemos perceber que o indígena, ao dividir espaço na EM com o negro, teve pouca representatividade. Assim, identificamos a necessidade de um maior cuidado da EM quanto às culturas e histórias indígenas, seja no que se refere à instituição formadora SEED, seja no que se refere à coordenação da EM e aos participantes na escola, a fim de que uma formação antirracista auxilie na desconstrução destes discursos de preconceito que ainda predominam na escola.

Na cadeia formação para as relações étnico-raciais, as identidades formador, coordenador, docente e estudante que ocorreram trouxeram algumas interpretações destas identidades e suas negociações. A identidade docente-formador(a) negro(a) apresentou trechos que pareceram denotar uma identidade de formador acentuada pelo pertencimento étnico-racial negro, havendo nas falas um engajamento com a causa negra, em caráter autobiográfico, como história de vida. Novamente se reitera este lugar de fala do negro, historicamente silenciado. Todos os formadores negros, em algum momento, demonstraram uma adesão discursiva a sua ancestralidade, o que denota que a liderança negra na formação parece produzir discursos de maior representatividade étnico-racial. Essa identidade de formador envolvida em sua identidade étnico-racial parece permear a cadeia discursiva da resistência e da luta negra, principalmente marcada em nossas interações. Acreditamos que corresponde aos objetivos das políticas de afirmação e dos documentos reguladores da EM, em que identidades étnico-raciais, do negro e do indígena, ocupem centralidade nestes encontros.

Em relação à identidade de formador(a) negra com a de coordenação, assumida por mim, observamos que a identidade racial, antes não questionada, no início do processo, foi motivo de conflito posteriormente, quando questionei a posição assumida e o privilégio

enquanto “parda -quase-branca”, assim apresentei, ao longo da pesquisa, e mais fortemente, ao final, uma tensa negociação da minha identidade racial com a de formadora, no sentido de não me sentir no direito de coordenar uma EM. Em processo ainda de análise, pareceu-me que esse conflito racial ocorreu, principalmente, durante a pesquisa, quando dialoguei com os diversos relatos de docentes colegas e formadores(ras) impregnados de sofrimentos decorrentes do racismo e da discriminação por que passaram, como também os próprios estudos da pesquisa étnico-racial que, muitas vezes, revelaram-me mais de perto as histórias de discriminação destes povos, principalmente, o sofrimento do povo negro com a escravização e a naturalização do extermínio dos indígenas desde a chegada dos portugueses nesta terra chamada Brasil. Outra questão quanto à identidade de formadora assumida por mim, foi o fato de, nas negociações com as identidades docentes, ter me posicionado democraticamente em função de procurar considerar os saberes dos docentes (TARDIF, 2014) e compartilhá-los, uma vez que assumia papéis nunca ocupados de coordenação e de docente novata na escola, além de pesquisadora iniciante. Pareceu-me que esses aspectos constitutivos de minha posição favoreceram um diálogo aberto, troca de ideias e não hierarquização de saberes, havendo uma participação da maior parte do grupo em todas as decisões e práticas de atividades realizadas para os alunos(as). Foi muito interessante para mim, como docente e pesquisadora, observar a mobilização para as práticas, os relatos subjetivos de discriminação trazidos de modo aparentemente “natural” nos encontros e a disponibilidade da maior parte dos professores da equipe.

Finalizamos essa retomada dos objetivos da pesquisa, com a representação da identidade que é nossa principal interlocutora: o(a) aluno(a). Como foco de nossas atividades, as interações sempre eram feitas pensando no que “fazer” para a formação destes(as) alunos(as) quanto a estratégias antirracistas, destacando-se excertos que consideraram a adesão maior dessa identidade para conteúdos apresentados de maneira mais lúdica e criativa, em forma de arte, shows de talentos, filmes e outros. Maneiras de apresentação de conteúdos diferentes das aulas expositivas com que talvez estivessem acostumados. Também foi repetido o discurso que denota este estudante pouco conhecedor dos conteúdos pertencentes às relações étnico-raciais, não sabe quem é o indígena e apresenta-se constituído de discursos racistas que emergem por toda parte da sala de aula ou pátio da escola. Essas questões configuram o ambiente escolar como constituído das relações étnico -raciais, porque são constitutivas do estudante ali presente e de todos os outros sujeitos que ali permanecem por determinado tempo do seu dia. Assim, na relação professor(a)-aluno(a), o(a) discente foi

interpretado como alguém que expressa suas relações raciais, seu preconceito e suas dúvidas quanto a isso, favorecendo construções de espaços de formação antirracista na escola de modo cotidiano ou planejado. Em contrapartida, este discente para o qual nos dirigimos, com o qual devemos falar, em nossas interações se mostrou ora silencioso – nas poucas falas da nossa interlocutora da equipe – ora apresentado como alguém que não sabe ou questionado em sua maneira de expressar sua identidade étnico-racial (na situação do *funk*). Daí, nesta reflexão final, é válido repensar essa voz do discente na negociação dentro da EM, no intuito de construir formas para que ele seja ouvido de modo mais sistemático, a fim de respondermos a perguntas que podem estar se apresentando para ele, mas não foram trazidas à tona nos diversos discursos apresentados pela EM durante a formação anual, pois pensada pelo olhar do professor, nas suas expectativas de aprendizagem e não no diálogo com o outro.

É necessária uma valorização do protagonismo juvenil para a formação antirracista, na construção de representatividade étnico-racial jovem nas escolas, como o exemplo de Londrina, citado por Coqueiro e Ramos, na entrevista. Dessa forma, nos últimos treze anos até 2017, em consonância com as políticas públicas de educação étnico-racial, Equipe Multidisciplinar soma-se a esse cenário configurando-se como um espaço escolar democrático e de ressignificação das identidades étnico-raciais na formação antirracista. Entretanto, ao encerrarmos a pesquisa, o contexto favorável à formação étnico-racial sofre inúmeros ataques, culminando, com a diminuição das horas de formação da EM no Paraná. Aliás, estamos em outubro de 2019 e ainda não houve nenhuma formação docente antirracista nas escolas do Paraná.

Essa diminuição de carga de formação é parte de um conjunto de enunciados que constituem a formação discursiva do atual governo, cujo presidente, demonstrou desde sua candidatura, em sua campanha foi comum a tentativa de desconstrução dos discursos antirracistas até então postos em discussão pelos governos do Partido Trabalhista, por meio de políticas públicas. Um dos inúmeros exemplos é a manchete do jornal que enfatiza: “Bolsonaro diz que política de cotas é 'equivocada' e que política de combate ao preconceito é 'coitadismo’”. Além desse ataque ao mecanismo de igualdade cota racial, após ser eleito, o governo e seus aliados, promoveram uma perseguição às instituições acadêmicas estaduais e federais, cortando bolsas de iniciação à pesquisa, bem como bolsas de Mestrado e Doutorado.

Assim, vale ressaltar que o tom otimista com no qual eu gerei os dados, bem como o contexto de esperança em que eu me encontrava em tempos de interpretação e produção desta pesquisa foi se esvaindo aos poucos até chegar a este momento da defesa, 2019, em que esta

pesquisa é concluída como um grito de resistência e luta dentro da cadeia verbal formação étnico-racial que está sendo fortemente confrontada com discursos e atitudes políticas que beiram à crueldade, por exemplo, o forte apelo ao agronegócio frente a denúncias de invasão de terras e assassinatos de indígenas. Não há tempo para elencar tantas ações que promovem, desde a campanha até o momento, uma desconstrução das políticas públicas antirracista, de gênero e de qualquer tipo de igualdade, como uma onda de “conservadorismo”, os discursos dos líderes do governo são “regados” a ódio e são denunciados por muitas instituições humanitárias do Brasil e do mundo. Por isso, reiteramos o caráter de denúncia com que esta pesquisa se reveste em tempos de sua defesa, de esperança passamos a denúncia destes discursos de agressividade, principalmente, dado nosso foco, no que tange ao étnico-racial.

Mesmo assim, e talvez por isso, urge buscar formas de continuar a pesquisar sobre a temática, já que uma sempre abre novos caminhos de investigação tanto pelo que não foi possível abarcar neste trabalho quanto pelas novas perguntas geradas. Assim, indicamos que novas pesquisas poderiam abarcar os seguintes aspectos:

Nossas expectativas futuras de investigação envolvem os seguintes aspectos:

- Explorar outras equipes multidisciplinares a fim de observar as diversas interações e o seu caráter de diversidade, principalmente nestes tempos de resistência;
- Investigar as equipes multidisciplinares como exemplos de formação docente para a criação de equipes de apoio, na proposta de criação de outras equipes com objetivos de construção de rede de proteção emocional, psicológica do(da) docente frente aos desafios com os quais precisa lidar, muitas foram os discursos que demonstraram, na pesquisa, um vivenciar a profissão docente na atualidade como lugar de inúmeras tensões, conflitos que necessitavam ser partilhados, postos em diálogo para construção de respostas, estratégias e laços de empatia entre docentes e suas relações dentro da escola;
- Investigar a formação antirracista na formação acadêmica, já que os dados gerados na oficina realizada no simpósio de educação realizado na UFPR denotaram aspectos relevantes quanto busca por estudos étnico-raciais o interesse de graduandos por representatividade racial e conhecimento da temática devido à demanda profissional;

- Investigar as razões da resistência da academia por abrir espaços de investigação para o pós-graduando – já que não encontramos disponibilidade para realização da pesquisa em diferentes contextos da UFPR que buscamos;
- Investigação sobre a identidade do menino negro, suas questões quanto à construção de masculinidade e suas relações de alteridade com o branco e com a menina negra, principalmente, já que, aparentemente, lugares de tensão étnico-racial.

## REFERÊNCIAS

AMADO, J. **Capitães da areia**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

BAGNO, M. **A norma oculta: língua & poder na sociedade brasileira**. São Paulo: Parábola, 2003.

BANIWA, G. S. L. **O índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC/SECAD; Rio de Janeiro: LACED/Museu Nacional, 2006.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4ª ed., São Paulo, Martins Fontes, 2003.

\_\_\_\_\_. **Questões de Literatura e de Estética: a teoria do romance**. Trad. Aurora Fornoni Bernadini et al. 5. ed. São Paulo: Unesp; Hucitec, 2002.

\_\_\_\_\_. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Trad. Paulo Bezerra. 5ª ed. revista. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2010.

BAKHTIN/VOLOCHINOV, M. [1979] 2006. **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. 12ª ed. SP: Unesp; Hucitec, 2006.

CANCLINI, N. G. **Culturas Híbridas - estratégias para entrar e sair da modernidade**. Trad. de Ana Regina Lessa e Heloísa Pezza Cintrão. 4ª ed. SP: EDUSP, 2003.

\_\_\_\_\_. **Consumidores e cidadãos – Conflitos multiculturais da globalização**. Rio de Janeiro: 7ª ed. Editora UFRJ, 2008.

CASTRO, G. de. Os apontamentos de Bakhtin: uma profusão temática. In.: FARACO, C.A;TEZZA, C; CASTRO, G de.(org) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR, p, 81 -90, 2007.



CAVALCANTI, M. C. Educação linguística na formação de professores de línguas: intercompreensão e práticas translíngues. In MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**. Parábola: 2013, p. 39.

\_\_\_\_\_. AILA. Um estudo da arte em microcosmo da Linguística Aplicada. In. Signorini & Cavalcanti (orgs.) **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado das Letras. p. 173, 1998.

\_\_\_\_\_. A propósito de Linguística Aplicada. In: **Trabalhos em Linguística Aplicada**, nº 7, Campinas: UNICAMP/IEL, 1986.

COQUEIRO, E. A. et al. **Equipe Multidisciplinar: Uma Experiência da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afrobrasileira, Africana E Indígena na Rede Estadual da Educação Básica do Paraná**. XI Congresso Nacional de Educação EDUCERE, 2013, Curitiba (PR).

CROOKES, G. Educational perspectives on ELT: Society and the individual; traditional, progressive and transformative. In: HALL, G. (ed.) **Routledge Handbook of English Language Teaching**. New York: Routledge, 2016.

ESCOSTEGUY, A.C. D. **Cartografias dos Estudos Culturais: uma versão latino-americana**. Belo Horizonte: Ed. Autêntica, 2001.

ERICKSON, F. Métodos cualitativos de investigación. In: WITTRICK, M. C. **La Investigación de la enseñanza**, II. Barcelona- Buenos Aires-Mexico: Paidós, 1989, p. 195-299.

FARACO, C. A. **Linguagem & diálogo: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin**. São Paulo: Parábola, 2009.

FARACO, Carlos Alberto. O dialogismo como chave de uma antropologia filosófica. In: FARACO, C.A.; TEZZA, C.; CASTRO, G de. (org) **Diálogos com Bakhtin**. Editora UFPR, 2007.

FERREIRA, A. J. **Teoria Racial Crítica e Letramento Racial Crítico: Narrativas e Contranarrativas de Identidade Racial de Professores de Línguas**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 6, n. 14, p. 236-263, out. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <<http://www.abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/141>>. Acesso em: 17 jun. 2019.

\_\_\_\_\_. .. Identidades sociais de raça/etnia na sala de aula de língua inglesa. In: FERREIRA, A. J. (Org.) **Identidades sociais de raça, etnia, gênero e sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores/as**. Campinas: Pontes, 2012.

\_\_\_\_\_. **PEAB- Projeto de estudos afro-brasileiros: contexto, pesquisas e relatos de experiências**. Cascavel: Unioeste, 2008.

\_\_\_\_\_. Identidades Sociais de Raça, Etnia na Sala de Aula de Língua Inglesa. In: FERREIRA, A.J **Identidades Sociais de Raça, Etnia, Gênero e Sexualidade: práticas pedagógicas em sala de aula de línguas e formação de professores**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.p.19-50.

\_\_\_\_\_. **Identidades sociais, letramento visual e letramento crítico: imagens na mídia acerca de raça/etnia**. *Trab. linguist. apl.*, Campinas , v. 51, n. 1, p. 193-215, June 2012a . Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132012000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132012000100010&lng=en&nrm=iso)>. access on 19 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000100010>.

FIGUEIRA, M. **Desapropriam-me de mim**. FUNARTE (Fundação Nacional de Arte). MINISTERIO da CULTURA, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 5ª. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2001.

\_\_\_\_\_. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Olho d'água, 1997.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GARCEZ, P. M.; SCHULZ, L. 2015. **Olhares circunstanciados: etnografia da linguagem e pesquisa em Linguística Aplicada no Brasil**. Delta, 31(número especial):1-34.  
<https://doi.org/10.1590/0102-445093806057590158>

GIMENEZ, T. Desafios contemporâneos na formação de professores de línguas: contribuições da linguística aplicada. In: FREIRE, M.; ABRAHÃO, M.H., BARCELOS, A.M. (orgs) **Linguística Aplicada e Contemporaneidade**. São Paulo: ALAB, 2005.

GIMENEZ, T.; CRISTOVÃO, V. L. L. **Derrubando paredes e construindo pontes: formação de professores de inglês na atualidade**. Revista Brasileira de Linguística Aplicada v.4, n.2, 2004, p. 85-95.

GOMES, N. L.. **Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr. 2012.

GONÇALVES E SILVA, P. B. **Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil**. Rev. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 3 (63), p. 489-506, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade**, p. 155-174, 2005.

HALL, S. Identidade cultural e diáspora. In: **Revista do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. Rio de Janeiro, IPHAN, 1996, p. 68-75.

\_\_\_\_\_. **Da Diáspora**. Identidades e Mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG/Brasília, 2003

\_\_\_\_\_. **A identidade cultural na pós – modernidade**/ tradução Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. 10ª ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

\_\_\_\_\_. Quem precisa da identidade? In: SILVA, T. T. **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. 11ª ed. Petrópolis: Vozes, p. 103-133, 2012.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

\_\_\_\_\_. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras. Nossos passos vêm de longe**. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, p. 188-198, 2000.

\_\_\_\_\_. **Ain't I a Woman? Black women and feminism**. United States, South end Press, 1981.

JACCOUD, Luciana (Org.). **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos**. Brasília: Ipea, 2009.

JANZEN, Henrique Evaldo. **O Ateneu e Jakob von Gunten: um diálogo intercultural possível**. 2005. Tese (Doutorado em Língua e Literatura Alemã) – Programa de Pós-Graduação em Língua e Literatura Alemã, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

JOHNSON, Richard. O que é, afinal, Estudos Culturais? In: Silva, Tomaz Tadeu (org.). **O que é, afinal Estudos Culturais?** Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2006, p. 7 – 131

JUNG, N. M. **Identidades sociais na escola: gênero, etnicidade, língua e as práticas de letramento em uma comunidade rural multilíngue**. Tese de doutorado em Letras pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul/UFRGS. Porto Alegre/RS, 2003.

KLEIMAN A. B. e CAVALCANTI M. O DLA: uma história de muitas faces, um mosaico de muitas histórias. In.: KLEIMAN, A. e CAVALCANTI (orgs.). **Linguística Aplicada: suas faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 360 p. 2007.

KLEIMAN, A. Agenda de pesquisa e ação em linguística aplicada: problematizações in MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, p. 39-58, 2013.

\_\_\_\_\_. Formação do professor: retrospectivas e perspectivas na pesquisa. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **A formação do professor: perspectivas da Linguística Aplicada**. Campinas: Mercado de Letras, p. 13-35, 2001.

\_\_\_\_\_. O estatuto disciplinar da linguística aplicada: o traçado de uma percussão rumo ao debate. In I. Signorini & M. Cavalcanti (Orgs), **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas. SP: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

LOPES, Joyce Souza. **Branco(A)-Mestiço(A): Problematizações Sobre A Construção De Uma Localização Racial Intermediária**. Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), [S.l.], v. 6, n. 13, p. 47-72, jun. 2014. ISSN 2177-2770. Disponível em: <http://abpnrevista.org.br/revista/index.php/revistaabpn1/article/view/150> . Acesso em: 16 jun. 2019.

MAHER, Terezinha M. **Sendo índio na cidade: mobilidade, repertório linguístico e tecnologias**. Revista da Anpoll, n. 40, 2016, p. 58-59. Disponível em <https://revistadaanpoll.emnuvens.com.br/revista/article/view/1015> . Acesso em janeiro de 2017.

MAHER, T. M. A Educação do Entorno para a Interculturalidade e o Plurilinguismo. In: KLEIMAN, A. B.; Cavalcanti, M. C. (orgs.) **Linguística Aplicada: faces e interfaces**. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 255-270, 2007.

MASON, Jennifer. **Qualitative researching**. London: SAGE Publications, 1996.

MOITA LOPES, P. (Org.). Gênero, sexualidade, raça em contextos de letramentos escolares, in MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Linguística Aplicada na modernidade recente**: Festschrift para Antonieta Celani. São Paulo: Parábola, 2013. p. 227

\_\_\_\_\_. Introdução. In.: (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2ª ed., p., 2008

\_\_\_\_\_. Linguística Aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: (Org.). **Por uma Linguística Aplicada Indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2ª ed., p. 42, 2008a.

\_\_\_\_\_. **Identidades fragmentadas: a construção de raça, gênero e sexualidade na sala de aula**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2006.

\_\_\_\_\_. A transdisciplinaridade é possível em linguística aplicada? In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998, p. 113-128.

\_\_\_\_\_. **Oficina de Linguística Aplicada**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1996.

MORSON, L. G.S e EMERSON, C. Mikhail Bakhtin: **Criação de uma prosaística**. SP: EDUSP, 2008.

MUNANGA, K. Apresentação. In: MUNANGA, K. (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; 2ª ed. p. 15 – 20, 2005.

\_\_\_\_\_. As facetas de um racismo silenciado. Em L.M. Schwarcz & R. da S. Queiroz (Orgs.), **Raça e diversidade** (pp. 213-229). São Paulo: EDUSP, 1996.

MUNDURUKU, Daniel. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. São Paulo: Paulinas, 2012.

\_\_\_\_\_. **Mundurukando 2: sobre vivências, piolhos e afetos: roda de conversa com educadores**. São Paulo: UK'A Editorial, 2017.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

NASCIMENTO, Jenyffer Silva do. **Terra Fértil**. São Paulo: Ed. da autora, 2014.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórico e conceitual. In: Tadeu. T. Silva (Org), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (11<sup>a</sup> ed.). Petrópolis, RJ: 2012, Vozes.

ORLANDO, F. A.; FERREIRA, A. de J. **A sensibilização sobre a diversidade étnico-racial na formação inicial e/ou continuada de professores de línguas**. Acta Scientiarum. Language and Culture [en línea] 2014, 36 (Abril-Junho): [Fecha de consulta: 14 de noviembre de 2018] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=307431064009>> ISSN 1983-467550

PENNYCOOK, A. A Linguística Aplicada nos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: Signorini, I.; Cavalcanti, M. (Orgs.). **Linguística Aplicada e Transdisciplinaridade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.

\_\_\_\_\_. Uma linguística aplicada transgressiva. In: MOITA LOPES, L. P. (org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 67-84

PEREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor. In: NOVOA, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, p. 95 -114, 1992.

PIMENTA, S.G.; GHEDIN, E. (orgs) **Professor reflexivo no Brasil – gênese e crítica de um conceito**. São Paulo, Cortez, 2002

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In.: SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almeidina, 2009.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino americanas**. Buenos Aires, Colección Sur Sur, p.118-142, 2005.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre a questão da identidade e nação no Peru**. Estud. av., São Paulo, v. 6, n.16, p.73-80, Dec. 1992. Available from [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-40141992000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141992000300007&lng=en&nrm=iso) access on 17 maio de 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141992000300007>.

RAJAGOPALAN, K. Repensar o papel da linguística aplicada. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar**. São Paulo: Parábola, 2008, p. 149-166.



RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 112 páginas, 2017. (Coleção: Feminismos Plurais)

ROSA, J. G. **Primeiras estórias**. 15. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2001, p.14-48.  
SCHÖN, D. **The reflective practitioner: how professionals thinking action**. New York: Basic Books, 1983.

\_\_\_\_\_. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Dom Quixote, 1992. p. 79-91.

\_\_\_\_\_. Utilizando o ensino prático reflexivo para desenvolver habilidades profissionais. In: SCHON, D. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artmed, 2000

SILVA, T. T. A produção social da identidade e da diferença. In T. T. Silva (Org), **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais** (11ª ed.). Petrópolis, RJ: 2012, Vozes.

SILVA, T.T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SANTOS, B. S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. In: **Revista crítica de Ciências Sociais**, nº 63, 2002. Disponível em: [http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia\\_das\\_ausencias\\_RCCS63.PDF](http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Sociologia_das_ausencias_RCCS63.PDF)

SANTOS, B. S.; MENESES, M.P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra. Almedina, 2009.

SOARES, Magda. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, M. (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SCHUCMAN, L. V. **Entre o "encardido", o "branco" e o "branquíssimo": raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana**. [Tese de Doutorado], Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, 2012.

SCHNAIDERMAN, B. Bakhtin 40 graus (Uma experiência brasileira). In: BRAIT, B. (Org.). **Bakhtin: Dialogismo e construção do sentido**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2005.

SCHWARZ, Bill. **Where is cultural studies?** *Cultural Studies*, 8, 1994, p. 380

SIGNORINI, I. e M. C. CAVALCANTI (orgs.). **Linguística Aplicada e Linguística aplicada e transdisciplinaridade**. Campinas: Mercado de Letras, 1998.

SOARES, M. Português na escola – História de uma disciplina curricular. In: BAGNO, Marcos (Org.). **Linguística da norma**. São Paulo: Loyola, 2002.

SOARES, E. G. **Educação Escolar Quilombola: quando a diferença é indiferente**, Ano de obtenção: 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 143, 2012.

SOARES, E. G. **Do Quilombo à Escola: os efeitos nefastos das violências sociais silenciadas**, Ano de Obtenção: 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná. Curitiba, p. 130 , 2008.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2014.

TARDIF, M.; RAYMOND, D. **Saberes, tempo e aprendizagem do trabalho no magistério**. Educ. Soc., Campinas, v. 21, n. 73, p. 209-244, Dec. 2000. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302000000400013&lng=en&nrm=iso)>. access on 17 June 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302000000400013>.

ZAVALA, V. (2010). **Quem está dizendo isso? Letramento Acadêmico, identidade e poder na educação**. In C. Vóvio, L. Sito & P. De Grande (Orgs.). Campinas, SP: Mercado de Letras: 2010, p. 71-95.

## APÊNDICE A – RELATO ESCRITO SOBRE MURAL

Relato escrito sobre atividades de Murais realizados pelas professoras Busara e Janaína

Mural das relações étnico-raciais e Mulheres negras na história

Dentre os muitos trabalhos realizados pela Equipe Multidisciplinar vou comentar dois: Mural das relações étnico-raciais e Mulheres negras na história. A razão desta escolha se deu pelo fato de ter participado diretamente de sua concepção e realização.

O primeiro evento Mural das relações étnico-raciais iniciou-se a partir de uma atividade realizada pela professora de português com imagens afro e indígenas que foram coloridas por seus alunos. Aliada a essa atividade foram trabalhados provérbios africanos com o intuito de aproximar os estudantes da cultura africana. Minha participação no mesmo se deu durante montagem dos murais e escolha dos desenhos a serem expostos. O critério de escolha foi a qualidade da pintura realizada pelos estudantes.

A pintura e o trabalho com os provérbios foram realizados antes das férias escolares. A exposição dos mesmos nos murais do térreo e 1º andar foi preparada pela professora Janaína e Busara. O objetivo dos murais era valorizar o trabalho realizado pelos estudantes e provocar nos demais a reflexão sobre a cultura afro e indígena. Abordou-se durante a preparação e a exposição a importância da valorização das diversas culturas em sua diferença e diversidade. O negro, o índio não são menos importantes que as demais etnias que constituem a população brasileira. Eles apresentam em sua origem uma cultura diferente que foi gradativamente incorporada à cultura nacional, na língua, na alimentação, nos costumes etc.

Discutiu-se o fato de que existe uma única raça: a humana. As diferenças de aparência e cor são uma amostra da diversidade constituída ao longo da história da humanidade. Discutiu-se a questão do conceito de beleza em nossa sociedade e como o mesmo é formado. Acima de tudo se buscou trabalhar o respeito à diversidade.

Como aspecto negativo elencamos a restrição dos participantes: nossos alunos. Para uma próxima etapa poderíamos envolver a escola toda na tarefa (execução e discussão dos resultados). A atividade apresentou resultados interessantes pela possibilidade de conhecer o pensamento dos alunos sobre o tema e a possibilidade de desconstruirmos preconceitos enraizados em sua cultura.

O segundo evento: Mulheres Negras na história, surgiu de uma pesquisa na Internet. Buscando outros assuntos encontrei a foto da primeira engenheira negra no Brasil e decidimos pesquisar outros exemplos e compartilhar a informação com alunos, professores e comunidade escolar através de murais visíveis na escola

Este mural tinha como objetivo resgatar a autoestima de meninas negras ou afrodescendentes. Muitas delas nem pensam na possibilidade de um curso superior e os exemplos trazidos são de épocas em que era muito mais difícil ter acesso a uma universidade. Os murais foram expostos nos térreos e no 1º andar onde teriam mais visibilidade por estarem na entrada das salas de aula. A exposição foi lançada no mês de setembro.

Os dois eventos por nós coordenados e a participação nos demais promovidos pela equipe permitiu a reflexão e o aprimoramento de meus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais na escola. Acredito que estejamos mais preparadas para discutir e aprofundar a temática nos próximos anos, além de trabalharmos preconceitos que temos em nós, mas que se escondem sob a aparência de atitudes normais.

## ANEXO A - TCLE

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nós, Cloris Porto Torquato, pesquisador responsável e orientadora de Maísa Cardoso, pesquisadora assistente, ambas pesquisadoras da Universidade Federal do Paraná, estamos convidando você, professor/a do Colégio Quillombro-Guarani, integrante da Equipe Multidisciplinar, a participar de um estudo intitulado “ANÁLISE DE NEGOCIAÇÕES DE IDENTIDADES SOCIAIS EM DISCURSOS DE FORMAÇÃO DOCENTE ACADÊMICA E FORMAÇÃO CONTINUADA. Este estudo visa observar os discursos docentes quanto às relações étnico-raciais. Essa pesquisa se mostra relevante, pois tenta responder a questões pertinentes relacionadas às experiências docentes quanto à educação para as relações étnico-raiais e às ações afirmativas e busca compreender como o/a professor/a vivencia essas relações étnico-raciais, ou seja, como ele negocia as identidades étnico-raciais em jogo na escola.

- a) O objetivo desta pesquisa é investigar quais são e como são negociadas as identidades no processo de formação docente para relações étnico-raciais.
- b) Caso você aceite participar da pesquisa, será necessário comparecer às reuniões da Equipe Multidisciplinar, de acordo com cronograma previamente disposto pela SEED. As reuniões serão gravadas em áudio/vídeo e as gravações serão mantidas em sigilo absoluto, assim como a identidade dos participantes da pesquisa.
- c) É possível que você experimente algum desconforto e/ou constrangimento, principalmente relacionado ao fato de as reuniões serão gravadas e os dados poderão ser utilizados como resultado da pesquisa, mesmo sabendo que sua identidade será rigorosamente preservada.
- d) Alguns riscos relacionados ao estudo podem ser, então, o desconforto, o constrangimento devido às gravações.
- e) Os benefícios esperados com essa pesquisa são, primeiramente, científicos, pois se trata de temática relevante na área da Linguística Aplicada; sociais, porque pesquisas que gerem discussões quanto às questões étnico-raciais são sobremaneira necessárias a fim de refletir sobre a discriminação racial.
- f) A pesquisadora responsável, Cloris Porto Torquato, professora do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFPR, responsável por este estudo, poderá ser contatada por e-mail [clorisporto@gmail.com](mailto:clorisporto@gmail.com), de segunda a sexta-feira, ou por telefone (41 99234-4328), às terças-feiras, em horário comercial, para esclarecer eventuais dúvidas que você possa ter e fornecer-lhe as informações que queira, antes, durante ou depois de encerrado o estudo.
- g) A sua participação neste estudo é voluntária e se você não quiser mais fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e solicitar que lhe devolvam o termo de consentimento livre e esclarecido assinado.
- h) As informações relacionadas ao estudo poderão ser conhecidas por pessoas autorizadas, como pela pesquisadora responsável e orientadora desta pesquisa, a Profa. Dra. Cloris Porto Torquato, bem como a pesquisadora assistente da Universidade Federal do Paraná. A professora Cloris P. Torquato ministra aulas na Pós-Graduação em Letras. O endereço para contato de ambas é Rua General Carneiro, 460 - 10º andar - sala 1018/1019 Edifício D. Pedro I - CEP: 80060-150 Fone/Fax: (41) 3360-5102, com atendimento presencial na terça-feira, das 14h às 17h, também podem ser contatadas pelo e-mail [clorisporto@gmail.com](mailto:clorisporto@gmail.com) ou [isamahisa@gmail.com](mailto:isamahisa@gmail.com).
- i) Insiste-se que, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a sua identidade seja preservada e mantida a confidencialidade.

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD

Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240

cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

j) As reuniões serão gravadas, respeitando-se completamente o seu anonimato. O conteúdo das reuniões (imagens, vídeos e áudios), tão logo analisados, transcrito e encerrada a pesquisa, será desgravado ou destruído.

k) As despesas necessárias para a realização da pesquisa não são de sua responsabilidade e, pela sua participação no estudo, você não receberá qualquer valor em dinheiro.

l) Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código ou codinome.

m) Se você tiver dúvidas sobre seus direitos como participante de pesquisa, você pode contatar também o Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos (CEP/SD) do Setor de Ciências da Saúde da Universidade Federal do Paraná, pelo telefone 3360-7259.

Eu, \_\_\_\_\_, li esse termo de consentimento e compreendi a natureza e objetivo do estudo do qual concordei em participar. A explicação que recebi menciona os riscos e benefícios. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento sem justificar minha decisão e sem qualquer prejuízo para mim.

Eu concordo voluntariamente em participar deste estudo.

\_\_\_\_\_  
(Assinatura do participante de pesquisa ou responsável legal)

Curitiba, \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 201\_\_.

\_\_\_\_\_  
Cloris Porto Torquato - Pesquisadora Responsável

\_\_\_\_\_  
Maísa Cardoso – Pesquisadora assistente

Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos do Setor de Ciências da Saúde da UFPR | CEP/SD

Rua Padre Camargo, 285 | térreo | Alto da Glória | Curitiba/PR | CEP 80060-240

cometica.saude@ufpr.br – telefone (041) 3360-7259

## ANEXO B – ORIENTAÇÕES PARA O 6º ENCONTRO

### ORIENTAÇÕES PARA O 6º ENCONTRO DAS EQUIPES MULTIDISCIPLINARES

Prezados(as) Coordenadores(as), Diretores(as) e Assistentes,

No dia 07/12 as escolas deverão realizar o 6º Encontro das Equipes Multidisciplinares.

Tema do 6º encontro: **Memorial Descritivo**.

Atividade: Elaboração e postagem do Memorial Descritivo. **(não é necessário enviar o Memorial Descritivo impresso ao NRE/Curitiba, apenas postagem online conforme modelo no anexo deste e-mail). Salvar o arquivo em PDF (obrigatório).**

Prazo para postagem da atividade: **12/12/2016**.

Carga horário: 8h

O coordenador deve ficar atento para alguns detalhes que já foram repassados desde o primeiro encontro:

- A lista de presença deve ser impressa um dia antes do evento ou no mesmo dia e deverá ser assinada pelos participantes que estiveram no encontro. Para os que faltarem deverá ser colocada **falta** com **caneta vermelha**.
- Em seguida encaminhar a lista assinada para o responsável pelo SICAPE na escola, para que sejam lançadas as presenças online e seja impressa a lista de ausentes (mesmo que não tenha nenhum ausente a lista deve ser impressa). Esta lista de ausentes deverá ser assinada pelo Diretor da escola e encaminhar ao NRE juntamente com a lista de presença original.

O dia **13/12/2016** PRAZOS DE ENTREGA DA LISTA DE PRESENÇA NO NRE.

**Simple tutorial para anexar o MEMORIAL DESCRITIVO no sistema de registro CELEPAR.**

ACESSAR O LINK LOGANDO COM RG E SENHA

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/frm\\_login.php?origem=encontrosNerea](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/frm_login.php?origem=encontrosNerea)

SEQUÊNCIA : [Registros da Equipe Multidisciplinar - ESCOLA – CURITIBA](#)

SEQUÊNCIA: Selecione uma data 07/012 6 encontro Memorial Descritivo, dar um ok

SEQUÊNCIA: inserir os nomes dos participantes e mais abaixo aparece uma faixa verde e ao lado um espaço para anexar um arquivo. No caso é só anexar, salvar e **ENVIAR AO NRE**, se não enviar ao NRE fica salvo em rascunho na página da escola.

## ANEXO C – PLANO DE AÇÃO

### EQUIPE MULTIDISCIPLINAR – 2016

#### PLANO DE AÇÃO

##### 1. IDENTIFICAÇÃO

Estabelecimento de Ensino: Colégio Estadual Quilombo-Guarani

Município: Curitiba

NRE: XXX

Coordenadora: Máisa Cardoso

##### 2. JUSTIFICATIVA

O trabalho com questões étnico-raciais se justifica por ser conteúdo exigido na escola por meio de bases legais – a saber, as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08. Além disso, tratar de questões de quaisquer relações étnico-raciais é tratar de relações humanas, das interações humanas em ambiente coletivo, isto é, é tratar dos alunos e dos professores e agentes que atuam no ambiente escolar.

Não somente, visa fortalecer o combate a toda forma de preconceito que não permite que cada um possa exercer seus lugares sociais com dignidade e autonomia. Em contexto de Ensino Básico, é, sem dúvida, fundamental que sejam discutidas pensadas, problematizadas as questões que emergem no contexto escolar como também se criem situações para que essas questões de etnia e diversidade sejam motivo de reflexão.

Sendo a identidade construída, urge que, como formadores de indivíduos e formadores de opinião, apresentemos práticas que atuem na formação de um cidadão que não naturalize o preconceito e que o veja como ele realmente é: inadmissível. Por exemplo, situações de preconceito são tidas como “brincadeiras” por maior parte dos alunos – o que deve ser desconstruído.

O contexto da escola necessita de discussões como essa porque possui alunos afrodescendentes, mulatos e etnias indígenas, aliás somos todos brasileiros híbridos quanto a raças. A maior parte dos alunos pertence a uma camada social desfavorecida que é prejudicada pela falta de informação quanto aos seus direitos, daí a importância deste trabalho de valorização das etnias e destaque aos seus direitos. Também observamos que muitos alunos se veem envolvidos com questões de criminalidade e violência, por meio de suas famílias e comunidade – o que promove mais preconceito e necessita de cuidados e novas direções a esses alunos.

Culturalmente, a escola se mostra diversificada e viva uma vez que os adolescentes trazem influências das suas comunidades quanto a estilo de moda, música, linguagem, arte e outros.

##### 3. OBJETIVO GERAL

Desenvolver ações que efetivem a implementação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e Indígena* das Leis Nº 10.639/03 e Nº 11.645/08. Bem como favorecer uma reflexão quanto a desconstrução de identidades que naturalizam o preconceito.



#### 4. PLANEJAMENTO DAS AÇÕES

A equipe escolheu trabalhar com projetos. Assim, cada ação será trabalhada em forma de projetos, por mês, meses ou semestre. Esses projetos visam Práticas didático-pedagógicas que relacionem o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena nas disciplinas curriculares e ações para a Promoção de Igualdade Racial e Ação Mobilizadora: Reconhecimento e Valorização Afro-Brasileira, Quilombola e Indígena. Abaixo listamos as propostas da equipe:

INTEGRANTE		Iana	DISCIPLINA	Português	
Disciplina	Ação	Objetivo	Data /período	Materiais	Responsáveis
Português	Contação de lendas	Colocar os alunos em contato com a cultura africana e indígena por meio de lendas	2º semestre uma vez por semana EF	Contos africanos e indígenas reproduzidos em Xerox	Professor de Português
Português	Lendas Indígenas	Conhecer a cultura indígena Uso do G e J Interpretação, produção e pesquisa de lendas Representação das lendas em desenhos.	2º semestre uma vez por semana EF	Contos indígenas em livros. Xerox de textos pré-selecionados	Professores de Português e Artes
Português	Cultura Afro Brasileira	Conhecer a cultura afro-brasileira historicamente. Discutir o preconceito e o racismo dentro e fora da escola. Produção de artigos de opinião. Reprodução de cartazes contra discriminação racial	2º semestre uma vez por semana EF	Xerox de textos sobre discriminação, ou reportagem, notícia, vídeos sobre o assunto. Sulfites e cartolinas para cartazes.	Professores de Português, Arte e História

DISCIPLINA PRINCIPAIS: Filosofia, Português e Sociologia					
PROFESSORA Busara					
Disciplina	Ação	Objetivo	Data /período	Materiais	Responsáveis
Filosofia Português	Leitura e reflexão na sala de aula a partir do livro <i>Admirável Mundo Novo</i>	Colocar os alunos em contato com a filosofia presente na literatura clássica – conteúdos a trabalhar: política, ética, estética, filosofia da ciência, entre outros.	Segundo semestre – conforme planejamento do professor (sugestão– 1 vez por semana ou há cada 15 dias de agosto a novembro - para apresentar na semana de consciência negra)	Livro Admirável Mundo Novo - Aldous Huxley pdf ou em papel	Professor de Filosofia, Português

Filosofia Sociologia Português e outras disciplinas que as temáticas dos filmes sugerirem	Cinema e reflexão na sala de aula e em oficinas extras sala - MultiCine	Criar grupos de discussão e reflexão sobre as relações étnico-raciais que se estabelecem em nossa sociedade e sua relação com a construção de comportamentos sociais positivos ou negativos	Primeiro e segundo semestre	Filmes variados: <i>42 A história de uma lenda;</i> <i>Escritores da Liberdade,</i> <i>Xadrez, Vista minha pele e outros.</i>	A escola (em especial, Filosofia e Sociologia)
--	---	---	-----------------------------	--	--

Obs.: Link do livro para baixar: Admirável mundo novo: [http://www.fapan.edu.br/media/files/35/35\\_1372.pdf](http://www.fapan.edu.br/media/files/35/35_1372.pdf)

Integrante	Janáina		Disciplina	Português	
Disciplina	Ações	Objetivos	Data	Materiais	Responsável
Português	Vida e obras autores negros da Literatura	Conhecer e compartilhar sua vida e obras	2º bimestre	Relato de obras, cópias	Professores de Português
Português	Frases e figuras Afro.	Conhecer a cultura e os costumes.	3º bimestre	Vídeos, desenhos impressos	Professores de Português

Integrante	Zanira		Disciplina	História		
Disciplina	Ação	Objetivo	Data	Materiais	Responsáveis	série
História e Arte	Livro de cultura indígena	Estudar, pesquisar a cultura indígena	2º semestre	Pesquise computador + livro didático	Professor de 6º anos – Arte e História	6º ano
História e português	Conto africano	Pesquisar a cultura africana e conhecer a história dos povos  Linguagem do conto africano  Autores afro	2º semestre	Pesquisa computador e livros didáticos  Contos afro	História e Português	7º ano
História	Pesquisa sobre os griotts	Conhecer quem eram os griotts e sua importância para os reis e para os africanos	2º semestre	Internet e livro didático	História	7º ano

História e Português	Provérbios africanos	Levar o aluno a buscar e conhecer os provérbios africanos e sua importância para a preservação da cultura africana  Cartazes para exposição de provérbios	2º semestre	Internet	História e Português	9º ano
----------------------	----------------------	---	-------------	----------	----------------------	--------

Integrante	Kauane		Disciplina	Português- Inglês		
Disciplina	Ação	Objetivo	Data /período	Materiais	Responsáveis	série
<b>LÍNGUAS ESTRANGEIRAS MODERNAS</b>	Discurso como prática social	Considerar valores, modos de vida, conhecimento e crenças de africanos e seus descendentes; Leitura e contação de romances afro. Por ex. Things Fall Apart	Projetos mensais /bimestrais/ trimestrais	Ler e analisar textos literários: trechos de romance e poemas reconhecendo o vocabulário de origem africana de maneira contextualizada	Professora de Inglês	EM
<b>INGLÊS</b>	Discurso como prática social	Refletir sobre a influência dos africanos e afrodescendentes na cultura brasileira e em outras culturas por meio dos provérbios. - Pesquisa <a href="http://www.etymonline.com/index.php">www.etymonline.com/index.php</a> : palavras em inglês de origem africana	Projetos mensais /bimestrais/ trimestrais	Provérbios africanos impressos	Professores de Português, inglês, Arte, História	EF e EM
<b>Encaminhamentos Metodológicos</b>						
<p>O romance Things Fall Apart, escrito pelo nigeriano Chinua Achebe (1930-2013), trata de conflitos individuais e sociais associados à chegada dos colonizadores britânicos à Nigéria no final do século XIX. É considerado uma das primeiras obras literárias escritas em língua inglesa retratando a colonização europeia na África sob uma óptica africana. O livro retrata 1890, mas foi publicado em 1959.</p> <p>A proposta é familiarizar os alunos com uma obra de ficção e seus personagens bem como a linguagem literária. É possível promover o debate sobre valores e estilos de vida, a luta contra a escravidão, a música, o trabalho e a relação com a natureza.</p>						

Propor a criação de uma linha do tempo sobre eventos chaves da história nigeriana;  
 1472: Portuguese navigators arrive in Nigeria  
 1500-1700: Millions of Nigerians are sent as slaves to the Americas  
 1830-1886: Civil wars in Yorubaland, in the south  
 1861-1914: British control, governed by “indirect rule” through local leaders  
 1922: Part of ex-German colony Kamerun is added to Nigeria  
 1960: Independence  
 Discussão  
 Comparar essa cronologia com a história brasileira  
 O autor fala sobre o momento quando a cultura local estava “em contato”, “em conflito” e “conversando” com a cultura britânica. Podemos relacionar essas situações com o mundo moderno?  
 Que lições do passado podemos utilizar para conflitos no presente?

<b>Integrante</b>	<b>Maísa Cardoso</b>		<b>Disciplina</b>	<b>Português</b>	
<i>Disciplina</i>	<i>Ações</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Data</i>	<i>Materiais</i>	<i>Responsável</i>
Todas	Clube de leitura	Professor debate com os alunos(as) um livro que traga questões étnico-raciais	2º semestre	Livros que tratem as questões	Todos os professores - EF (8º e 9º anos) e EM.
Português	Oficina de poemas	Discutir, interpretar e pensar a visão do negro/negra/índigena presente nos textos poéticos e exposição de grafites representativos dos poemas	2º semestre	Poemas que tratem a temática	Português, Filosofia e Artes – EF e EM
Todas	Formação de professores – projeto “Desapropriaram-se de mim”	Trabalhar a visão da mulher escrava negra por meio de fotografias para depois trabalhar com os alunos(as)	2º semestre – encontro de 4 horas com a equipe Multidisciplinar	Fornecidos pela mentora do projeto Miriane	Equipe Multidisciplinar e coordenadores do projeto “Desapropriaram-se de mim”
Todas	Mesa redonda sobre COTAS	Discutir o processo de cotas	2º semestre	Local para realização da mesa	Professores de Filosofia, História,, Sociologia, Português
Arte, Português, Filosofia, Sociologia	Interpretação da publicidade	Interpretar e reconstruir/desconstruir a visão do negro/negra/índigena na publicidade	2º semestre – mensal/bimestral/trimestral	Revistas para pesquisa e análise de propagandas e vídeos de publicidade	Professores de Arte, Português, Filosofia e Sociologia EF e EM
Palestra de Formação – todos	Palestra com professora Dra. Cloris Torquato	Discutir a questão das etnias e raças nos documentos oficiais e na escola	Encontro de formação para todos os professores	Apostila	Todos
Equipe Multidisciplinar	Grupo no facebook	Compartilhar notícias, sites, vídeos que discutam a	1º e 2º semestre	Criação do grupo monitoração das postagens	Professores do colégio

		temática étnico racial – troca de informações e ideias			
Comunidade	Oficina de beleza afro	Aprendizagem e exposição de moda e embelezamento da negra/negro – cuidados com cabelos e pele etc.	2º semestre	Cosméticos	Especialista em moda, maquiagem - comunidade

<b>Integrante</b>	Nina		<b>Disciplina</b>	<b>Educação Física</b>	
<b>Disciplina</b>	<b>Ação</b>	<b>Objetivo</b>	<b>Data /período</b>	<b>Materiais</b>	<b>Responsáveis</b>
Ed. Física/ Artes	Criação e estudo dos jogos indígenas.	Colocar os alunos(as) em contato com a cultura indígena	2º semestre: Durante um bimestre e criação de um campeonato e maquetes.	Apostila dos jogos indígenas e pesquisa dos campeonatos indígenas.	Professor de Educação Física.
Artes	Análise de pinturas corporais	Analisar as pinturas corporais indígenas e interpretar os símbolos	2º semestre	Fotografias e tintas	Professores de Artes e Educação Física

<b>Integrante</b>	Kênia		<b>Disciplina</b>	<b>Aluna</b>	
<i>Disciplina</i>	<i>Ações</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Data</i>	<i>Materiais</i>	<i>Responsável</i>
Aluna	Inibir o uso de apelidos na escola por professores e alunos(as) – reflexões sobre o preconceito presente na linguagem	Debate para uso de linguagem que combata o preconceito Discutir o preconceito linguístico	2º semestre	Textos e livros	Português Filosofia Sociologia

<b>Integrante</b>	Tauane		<b>Disciplina</b>	<b>Aluna</b>	
<i>Disciplina</i>	<i>Ações</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Data</i>	<i>Materiais</i>	<i>Responsável</i>
Química e Biologia	Estudo das plantas medicinais presentes na cultura indígena	Conhecer a cultura indígena e os saberes medicinais presentes nas plantas	2º semestre	Textos teóricos e plantas medicinais	Professores de Química e Biologia
EM	Visita à	Entrar em contato	Passeio no 2º	Ônibus para	Professores da

	comunidade indígena	com a comunidade indígena	semestre	transporte	Equipe Multidisciplinar
--	---------------------	---------------------------	----------	------------	-------------------------

<b>Integrante</b>	<b>Zola</b>		<b>Disciplina</b>	<b>História</b>	
<i>Disciplina</i>	<i>Ações</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Data</i>	<i>Materiais</i>	<i>Responsável</i>
História	Documentário sobre a escravidão negra no Brasil	Discutir historicamente a escravidão; o castigo enquanto ritual das práticas senhoriais	1º e 2º semestre	Documentário	Professor de História - EF
História	Após trabalhar o Imperialismo na África fazer uma análise junto aos alunos(as) sobre a questão AFRICANIDADE	Refletir que ao contrário do que afirma(va) as ideologias racistas, os africanos contribuíram para o desenvolvimento humano universal, desenvolvendo inclusive técnicas e conhecimentos essenciais para aperfeiçoarmos a nossas forças produtivas.	1º e 2º semestre	Pesquisa na internet e com textos teóricos sobre o tema	Professor de História, Filosofia, Sociologia

<b>Integrante</b>	<b>Kênia</b>		<b>Disciplina</b>	<b>Português Matemática Química</b>	
<i>Disciplina</i>	<i>Ações</i>	<i>Objetivos</i>	<i>Data</i>	<i>Materiais</i>	<i>Responsável</i>
Todas	Clube de leitura	Professor debate com os alunos(as) um livro que traga questões étnico-raciais	2º semestre – uma vez no mês	Livros que tratem as questões	Todos os professores - EF (8º e 9º anos) e EM.

#### **Realização do seminário na Semana da Consciência Negra.**

O seminário procurará expor todos os resultados, conclusões dos projetos desenvolvidos durante o semestre. Além disso, haverá um concurso de Talentos Afro-Indígena com apresentações culturais, concurso de poesia e contos com temática Afro-Indígena.

Salas e stands que discutam a temática.

#### **5. CRONOGRAMA**

Ação	Objetivo	Data/Período	Responsáveis
Projetos	Desenvolver as propostas	1º e 2º semestre	Todos da equipe e professores da escola

## 6. AVALIAÇÃO

- Trabalhos escolares presentes no bimestre – como conteúdos da disciplina;
- Questionário Google docs. de autoavaliação depois da Semana de Consciência negra

## 7. REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e Para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacaocontinuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacaocontinuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 19 mai. 2013.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2013.
- 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. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm)>. Acesso em: 19 de jun. 2013.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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". Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm)>. Acesso em: 19 de jun. 2013
- BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.
- PARANÁ. **Deliberação nº 04/2006 do Conselho Estadual de Educação – CEE**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>>. Acesso em: 19 de jun. 2013.
- GOBETTI, Márcia A. **"A busca da autonomia de negros e afrodescendente na escola"**. In O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Governo do Paraná, 2010.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. **"O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje"**. Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Para as Relações Étnico-Raciais**. Curitiba, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da educação. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Curitiba, 2008.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 010/2010 – SUED/SEED**. Disponível em: <<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>> Acesso em: 19 de jun. 2013.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução Nº. 3399 / 2010 – GS/SEED**. Disponível em: <<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Equipe%20de%20Ensino/Equipes%20Multidisciplinares/documentos/Resolucao3399.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. 2013.
- Prêmio Orirerê Cabeças Iluminadas 2012**: projetos de aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: Centro Cultural Humaitá, 2012. 56p.



SILVA. Merlânia L. ET AL. **“Importância do reconhecimento identitário: desenvolvimento das aulas com a temática afro-brasileira”**. CINTEDI, Campina Grande-PB, 2014.7

SOUZA. Márcia Lucia A; GUSMÃO. Neusa M de. **Identidade quilombola e processos educativos presentes num quilombo urbano: o caso de brotas**. Educação e Linguagem, v.14, nº23/24, jan-dez 2011.

PECHI. Daniele. **A história da África em Sala**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/brasil-pais-todas-cores-643758.shtml> , acesso em 02/06/2016.

SILVERIO, Valter Roberto **Síntese da coleção História Geral da África: século XVI ao século XX**, coordenação de Valter Roberto Silvério e autoria de Maria Corina Rocha e Muryatan Santana Barbosa – Brasília: UNESCO, MEC, UFSCar, 2013.

Integrante	Disciplina
Máisa Cardoso	Português
Kauê	Matemática
Kênia	Aluna
Zanira	História
Janaína	Português
Zola	História
Kauane	Português
Tauane	Química
Iana	Português
Busara	Sociologia- Português
Nina	Educação Física

Curitiba, 01 de julho de 2016

---

Assinatura da/o coordenadora/or

De acordo

---

Assinatura da Direção

---

Assinatura da/o Presidente do Conselho Escolar

## ANEXO D – MEMORIAL DESCRITIVO



SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO  
SUPERINTENDÊNCIA DA EDUCAÇÃO  
DEPARTAMENTO DA DIVERSIDADE

### MEMORIAL DESCRITIVO

Estabelecimento: Escola Quilombo-Guarani

Município: Curitiba

NRE: Curitiba

Equipe Multidisciplinar: Maísa ,Tauane, Kauane, Nina, Kauê, Busara, Iana, Zola, Zanira, Janaína, Kênia.

#### 2. EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

De acordo com a proposta da EM atuamos em duas frentes principais: formação de professores para o trato com questões étnico-raciais e formação de estudantes para as relações étnico-raciais.

Como **formação de professores (1)**, destacamos, no ano de 2016, o projeto **Desapropriam-se de mim** – projeto de fotografia patrocinado pela FUNART criado por Miriane Figueira – fotógrafa e pesquisadora. De acordo com blog do projeto *O trabalho Desapropriam-me de mim da artista visual Miriane Figueira, consiste na elaboração de 6 obras em tecido, fotografia e costura, criadas a partir da obra piloto (abaixo), criação de conteúdo via web, e ações afirmativas em negritude direcionadas a escolas públicas de Curitiba/PR.*

*O trabalho tem como eixo central a pesquisa e reflexão crítica e poética de imagens do período de escravidão, que neste projeto servem de matéria prima para a criação de novas obras. Estas imagens pertencem a um dado momento no qual as mulheres negras ocupavam um papel de objeto de posse e/ou moeda de troca. A resignificação destas imagens através das obras*

*produzidas neste projeto estabelece uma relação poética entre o contexto histórico no qual as imagens (fotográficas) foram criadas e os seus reflexos na sociedade contemporânea.*

*Além das obras, serão abordados também conceitos relacionados a feminismo negro e autoestima; a coisificação e violência contra a mulher negra em contraposição a questões de auto estima; a identidade afro-brasileira e a utilização de roupas e adereços afro como política de afirmação. Todo o material produzido servirá também de apoio para oficinas direcionadas a educadores, a fim de aplicar a lei de ensino de Cultura Afro Brasileira.*

O evento aconteceu na escola em 15/8/16 até 19/8/16 contanto com a participação de todos os professores da EM, incluindo três participantes extras, professores da escola e uma convidada, militante da negritude, tia de uma das professoras. Foi um evento de formação de professores.

Outro evento extra de formação para professores (2) foi uma palestra sobre cultura indígena cujo título foi *Povos indígenas no Brasil* ministrada por Sandra Corbari – mestre em turismo indígena e Marcus Antonio Ferreira – especialista em agroecologia e valorização do sagrado. Aconteceu em 28/7/16 no colégio durante uma formação oficial de todos os professores. As discussões apresentaram as leis que regem o ensino de cultura indígena e fatos relacionados a vivência dos indígenas no Paraná. Os palestrantes tem envolvimento direto com algumas etnias de indígenas paranaenses trazendo muitas informações interessantes que desmentem os discursos midiáticos. Além disso, trouxeram produtos e arte indígena para exposição e conhecimento do grupo docente. Por fim, ressalto a importância da formação continua por meio dos encontros e com sugestões de materiais enviados pela Seed, são leituras e discussões que favorecem a EM em suas interações sociais escolares.

Quanto a atividades extras realizadas em conjunto com os alunos, tivemos o **MULTICine** que foi uma atividade de cinema na escola em contraturno. A proposta é assistir a filmes/documentários que discutam a

temática e, ao final, abrimos para conversas e reflexões. A primeira sessão aconteceu no mês de junho. Primeiro escolhemos com a EM dois filmes e então colocamos duas resenhas em exposição na escola para que os alunos votassem em URNA. O filme escolhido foi **Eu sou a lenda**. A sessão foi realizada à noite, e tivemos um público de alunos dos três períodos. Ao final, tivemos uma pequena discussão. Também distribuimos pipoca e refrigerante. A outra sessão aconteceu em setembro em uma semana da comunidade na escola e assistimos ao documentário **Vista minha pele**. O documentário foi discutido ao final por dois professores da escola convidados. Também realizamos atividades de escritas de frases em cartazes para mural sobre as reflexões que o documentário trouxe. O tempo mais curto da sessão, favoreceu um tempo de discussões maiores e as falas dos alunos se puderam ouvir. Dentre os muitos trabalhos realizados pela Equipe Multidisciplinar vou comentar dois: Mural das relações étnico-raciais e Mulheres negras na história. A razão desta escolha se deu pelo fato de ter participado diretamente de sua concepção e realização.

Outra atividade realizada pela EM foi a criação de **MURAIS**. O primeiro Mural das relações étnico-raciais iniciou-se a partir de uma atividade realizada pela professora de Português com imagens afro e indígenas que foram coloridas por seus alunos. Aliada a essa atividade, foram trabalhados provérbios africanos com o intuito de aproximar os estudantes da cultura africana. A pintura e o trabalho com os provérbios foi realizado antes das férias escolares. A exposição dos murais do térreo e 1º andar e teve como objetivo valorizar o trabalho realizado pelos estudantes e provocar nos demais a reflexão sobre a cultura afro e indígena.

Abordou-se durante a preparação e a exposição a importância da valorização das diversas culturas em sua diferença e diversidade. Negro e índio apresentam em sua origem uma cultura diferente que foi gradativamente incorporada à cultura nacional, na língua, na alimentação, nos costumes, etc. Discutiu-se o fato de que existe uma única raça: a humana. As diferenças de aparência e cor são uma amostra da diversidade constituída ao longo da história da humanidade. Discutiu-se a questão do conceito de beleza em nossa sociedade e como o mesmo é formado. Acima de tudo se buscou



trabalhar o respeito à diversidade.

O segundo mural **Mulheres Negras na história**, surgiu de uma pesquisa na Internet. Buscando outros assuntos encontrei a foto da primeira engenheira negra no Brasil e decidimos pesquisar outros exemplos e compartilhar a informação com alunos, professores e comunidade escolar através de murais visíveis na escola. Este mural tinha como objetivo resgatar a autoestima de meninas negras. Muitas delas nem pensam na possibilidade de um curso superior e os exemplos trazidos são de épocas em que era muito mais difícil ter acesso a uma universidade. Os murais foram expostos nos térreo e no 1º andar onde teriam mais visibilidade por estarem na entrada das salas de aula. A exposição foi lançada no mês de setembro.

Além disso, como atividade geral, abrimos **um facebook da equipe** a fim de interagir o com os professores por meio de temáticas da EM, e ao final do ano, abrimos para a comunidade escolar e interessados – foi uma maneira de partilhar das atividades da escola bem como de links da web que trouxessem materiais para discussão em sala e formação para alunos e professores quanto ao tema. Também contamos com a bibliotecária que fez um **levantamento de livros** que discutem especificamente as temáticas étnico-raciais e assim podemos divulgar aos professores – principalmente – obras disponíveis para trabalho escolar. Por fim, fizemos uma pesquisa na escola sobre o trabalho da EM no ano e constatamos que houve um trabalho dos professores com aulas sobre o preconceito, como também, boa parte dos alunos participaram de atividades extras da EM.

Nossa **semana de consciência negra** aconteceu durante a 1ª Amostra de Dança realizada no dia 18/11/2016, nas dependências do Colégio Estadual Olavo Del Claro. Participaram deste evento alunos do ensino fundamental (9º ano) e ensino médio, os quais realizaram uma pesquisa sobre as danças dos anos 60, 70 e 80, e também Influência das Danças Africanas no Brasil para apresentação no evento. Nesta pesquisa, os alunos deveriam abordar a influência e o respeito às diversidades étnicas da cultura afro brasileira. Ocorreu também, em um momento posterior, o concurso da Beleza Negra

feminina e masculina, quando alunos deveriam eleger dois representantes de cada sala, para concorrer ao concurso no dia da amostra de dança. Esta atividade envolveu também alunos que não participaram da dança, fazendo torcidas, ajudando a criar figurinos e aprendendo a respeitar ao próximo. No mesmo dia, na sala de computação, foram preparados murais sobre os eventos realizados pela EM, no decorrer dos bimestres, envolvendo todas as disciplinas, dentre eles, 1. Multi cine, 2. Mural de mulheres negras na história, 3. Produção de literatura indígena, 4. A beleza na diversidade, 4. Leitura e discussão de questões étnico-raciais, 5. Desapropriam-me de mim e 6. Palestra dos povos indígenas. Os aspectos positivos superaram nossas expectativas, tanto por parte dos alunos, como da nossa comunidade, que estão presentes homenageando seus filhos. Com isso, sentimos a necessidade de realizar para o próximo ano, a 2ª amostra de dança, para tentar envolver e motivar todos os alunos da escola, incluindo todo o ensino fundamental.

### 3. AVALIAÇÃO

De modo geral, foi um ano produtivo para a EM. Avaliamos, neste item, algumas das atividades realizadas.

O projeto de formação de professores **Desapropriam-se de mim**, mostrou-se bastante útil na formação, pois a pesquisadora e fotógrafa, bem como o arte-educador que ministraram o evento apresentaram discussões que acrescentaram aos educadores repertório quanto a questões étnico-raciais no que tange ao drama da escravidão, com enfoque nas mulheres, o que como destaca Silva (...) é de extrema importância porque a mulher negra, além de sofrer a discriminação sexista, sofre com questões de raça, sendo duplamente vítima da discriminação social.

Além disso, as atividades realizadas pelos professores no evento possibilitou que eles vivenciassem a prática do que estariam compartilhando, sendo sensibilizados para depois sensibilizar...isto resultou em momentos

bastante interessantes em que professores contaram suas histórias de discriminação, criaram obras de arte e interpretaram o conhecimento partilhado na formação. Foi bem recebido pelos professores e muitos dos professores, além dos que pertenciam a EM, compartilharam com os estudantes o trabalho realizado, o projeto de Miriane Figueira. A avaliação dos alunos foi positiva e até admirada por muitos acharem que a questão da escravidão ser uma lenda, um mito contado e não um fato vivido. Nosso colégio ficou oficialmente participante do projeto, inclusive estamos no vídeo final da campanha

Quanto à palestra indígena, consideramos bastante proveitosa uma vez que pudemos reunir todos os professores do colégio. Além disso, também a desmitificação do índio, o questionamento da figura estereotipada que até mesmo professores possuem sobre o indígena foi questionada. Por fim, no que tange à formação continuada da EM, considero os materiais com ótimas referências, mas ainda há por melhorar, principalmente quanto às propostas. Além disso, em função das horas, os professores reclamam da dificuldade de equilibrar aulas e os encontros de 4 horas – no mínimo. Observamos que quando há palestras, convidados, atividades práticas o envolvimento dos professores é mais voluntário, acessível, caso contrário encontramos bastante resistência. Outra questão é a certificação dos encontros. É absurdo o fato dos encontros não aceitarem atestado, acredito ser ilegal uma vez que o professor está impossibilitado de trabalhar ou estar na escola, sugiro mudança nesta questão.

Quanto a atividades extras realizadas em conjunto com os alunos, tivemos o **MULTICine**, consideramos um evento muito positivo porque os alunos aderiram. A primeira sessão, apesar da chuva, contou com um número de alunos além do esperado. A mistura de turmas também é um fator positivo, alunos de 6º anos com alunos de Ensino Médio partilhando das mesmas informações, compartilhando saberes é uma experiência rica.

Quanto à produção dos murais, como aspecto negativo, elencamos a restrição dos participantes: nossos alunos. Para uma próxima etapa poderíamos envolver a escola toda na tarefa (execução e discussão dos



resultados). A atividade apresentou resultados interessantes pela possibilidade de conhecer o pensamento dos alunos sobre o tema e a possibilidade de desconstruirmos preconceitos enraizados em sua cultura. Os dois murais por nós coordenados e a participação nos demais promovidos pela equipe permitiu a reflexão e o aprimoramento de meus conhecimentos sobre as relações étnico-raciais na escola. Relatos de professores da equipe afirmam que estão mais preparadas para discutir e aprofundar a temática nos próximos anos, além de trabalharmos preconceitos que temos em nós, mas que se escondem sob a aparência de atitudes normais.

**O projeto de danças**, na semana de consciência negra, foi muito produtivo, pois despertou interesse e enriqueceu seus conhecimentos. Segundo relato de professores, Neste ano a equipe multidisciplinar foi mais atuante, os assuntos foram mais produtivos e fez com que envolvesse a escola durante todo o ano, dando mais importância as questões de diversidade e étnico raciais. A atividade contribuiu de forma significativa, para enriquecer nossos conhecimentos.

Quanto ao **grupo no facebook**, acreditamos ser uma atividade interessante, porém ainda houve pouca interação e até uso das informações. É preciso pensar em maneiras de interagir mais com as informações ali compartilhadas. **A pesquisa com alunos** que avaliaram o trabalho da EM mostrou que este ano conseguimos interagir bem com os alunos e trouxemos questões relevantes, porém ainda há muito por fazer. Também o aspecto da formação ainda é uma questão complicada para os professores, na equipe, como coordenadora, percebi uma resistência aos encontros presenciais e falas que denotam que muitas formações e discussões não acontecem de fato. Lamento que as EM não se agrupem, não discutam e não repensem as relações étnico-raciais e de gênero na escola, estamos, sem dúvida, perdendo oportunidade rica de nos formar e formar professores e estudantes melhores para um futuro próximo. Percebi questões de trabalho e participação muito mais claras que docentes (maior parte) que refletem e leem e discutem. A reflexão sobre os textos e temas parecem não ser comuns a uma formação de EM. Lamento novamente.

#### 4. REFERÊNCIAS

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e Para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: SECAD/ME, 2004. Disponível em:

<[http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacaocontinuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com\\_content&view=article](http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=913&catid=194%3Asecad-educacaocontinuada&id=13788%3Adiversidade-etnico-racial&option=com_content&view=article)>. Acesso em: 19 mai. 2013.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em:

<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 19 mai. 2013.

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.

Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 19 de jun. 2013.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 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". Disponível em: <

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm)>. Acesso em: 19 de jun. 2013

BRASIL. **Plano Nacional das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e**

**Africana**. Brasília: SECAD; SEPPPIR, jun. 2009.

PARANÁ. **Deliberação nº 04/2006 do Conselho Estadual de Educação – CEE**. Normas Complementares às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações da Diversidade Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/deliberacoes/deliberacao042006.PDF>>. Acesso em: 19 de jun. 2013.

GOBETTI. Márcia A. **"A busca da autonomia de negros e afro-descendente**

**na escola**". In O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Governo do Paraná, 2010.

LUCIANO, Gersem dos Santos. "**O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**". Brasília: Ministério da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Educação Para as Relações Étnico-Raciais**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da educação. **História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Curitiba, 2008.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução 010/2010 – SUED/SEED**. Disponível em:

<<http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/instrucoes/instrucao102010.pdf>>

Acesso em: 19 de jun. 2013. PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação.

**Resolução N°. 3399 / 2010 – GS/SEED**.

Disponível em:

<<http://www.nre.seed.pr.gov.br/pontagrossa/arquivos/File/Equipe%20de%20Ensino/Equipes%20Multidisciplinares/documentos/Resolucao3399.pdf>>. Acesso em: 19 de jun. 2013.

**Prêmio Orirerê Cabeças Iluminadas 2012**: projetos de aplicação das Leis 10.639/03 e 11.645/08. Curitiba: Centro Cultural Humaitá, 2012. 56p.

SILVA. Marlânia L. ET AL. "**Importância do reconhecimento identitário: desenvolvimento das aulas com a temática afro-brasileira**". CINTEDI, Campina Grande-PB, 2014.7

SOUZA. Márcia Lucia A; GUSMÃO. Neusa M de. **Identidade quilombola e processos educativos presentes num quilombo urbano: o caso de brotas**. Educação e Linguagem, v.14, nº23/24, jan-dez 2011.

PECHI. Daniele. **A história da África em Sala**. Disponível em: <http://revistaescola.abril.com.br/formacao/brasil-pais-todas-cores-643758.shtml>, acesso em 02/06/2016.

SILVA, Petronilha B. G. e. Diversidade étnico-racial e currículos escolares – dilemas e possibilidades. **Cadernos CEDES**, Campinas, n. 32, p. 25-34, 1993. \_\_\_\_\_. Cidadania e educação no Brasil: a contribuição dos que lutam por cidadania e reconhecimento. São Carlos, Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da UFSCar, 2002. In: BILLAGIO CITIZENSHIP EDUCATION AND DIVERSITY CONFERENCE, Institut of Multiculturalism da Washington University, Rockefeller Fondation, Bellagio, Itália, 2002.