

MEMÓRIA, RACISMO E ENFRENTAMENTO: O PROCESSO DE LETRAMENTO RACIAL DE ESTUDANTES NEGROS DA UFPE.

Kanandha Ferreira da Silva¹
Jaileila de Araújo Menezes²

RESUMO: O letramento racial é a base da identificação e afirmação racial de todos os sujeitos nos espaços e relações sociais, e é necessário debater sobre como pessoas negras são sistematicamente impedidas de alcançá-lo dentro e fora do campo educacional. Assim, se investiga a partir de relatos de memória de quatro estudantes negros da UFPE os seus processos de letramento e afirmação racial estando diante de práticas pedagógicas, familiares e sociais que reproduziram as mais diversas manifestações do racismo nos espaços em que estão inseridos desde a infância. Problematizamos como nossas estruturas sociais são pensadas para manter as normas da branquitude, usando de currículos, discursos e práticas racistas que atravessam a identidade, cultura e memória das pessoas negras.

Palavras chaves: Letramento racial; memória; relações étnico-raciais.

INTRODUÇÃO:

A educação formal no Brasil é classificada como o primeiro dos direitos sociais no artigo 6 da atual Constituição Federal (Brasil, 1988), e para Saviani (2013, p. 745) e, além de se constituir como tal direito, é também uma condição necessária para o exercício de todos os demais, sejam eles civis, políticos, econômicos ou outros. Porém quando analisamos o processo educacional da população negra no Brasil encontramos um histórico de negação de acesso e permanência de negros nas escolas formais. As lutas e reivindicações da população negra no campo educacional seguem até os dias atuais, no enfrentamento do racismo que integra a educação formal e o currículo. O racismo está presente em práticas pedagógicas, nos conteúdos de livros didáticos e literários, no silenciamento de histórias, culturas e identidades que não são brancas e eurocêntricas. Gomes (2012, p. 104 - 105) afirma que:

A discriminação racial se faz presente como fator de seletividade na instituição escolar e o silêncio é um dos rituais pedagógicos por meio do qual ela se expressa. Não se pode confundir esse silêncio com o desconhecimento sobre o assunto ou a sua invisibilidade. É preciso colocá-lo no contexto do racismo ambíguo brasileiro e do mito da democracia racial e sua expressão na realidade social e escolar. O silêncio diz de algo que se sabe, mas não se quer falar ou é impedido de falar.

Esse silêncio citado pela autora configura-se como política de silenciamento e está presente nos mais diversos espaços da nossa sociedade, pois vivemos sob o

¹ Concluinte de Pedagogia - Centro de Educação - UFPE. kanandha.silva@ufpe.br

² Professora Doutora do Departamento de Psicologia, Inclusão e Educação - UFPE. jaileila.santos@ufpe.br

mito da democracia racial em que o Brasil é um grande paraíso miscigenado e multicultural, onde todas as raças são apenas uma e vivendo em completa harmonia. Mas a verdade é que somos um país que se formou com o racismo e se mantém desse jeito, e como afirma Almeida (2021, p. 21) o racismo é a manifestação estrutural de uma sociedade, não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade.

O racismo fornece o sentido e a lógica para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social. Assim, as pessoas negras nesse país são violentadas desde a infância, o que significa que há grandes chances de que as primeiras experiências racistas ocorram dentro da escola ainda no início do processo formal de escolarização, e pela própria família, sendo violências extremas ou sutis que influenciam em suas construções identitárias e culturais.

Para debater e enfrentar a discriminação racial no campo da educação temos políticas de ações afirmativas, frutos das lutas em busca de direitos dos movimentos negros brasileiros, que “visam oferecer tratamento diferenciado a fim de corrigir desvantagens históricas e eliminar a marginalização criada e mantida pela estrutura social brasileira” (Santos, 2009, p. 82). A Lei n. 10.639/2003 estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica, e a Lei 12.711/2012, mais conhecida como Lei de cotas para o ensino superior, que reserva vagas dos cursos universitários para negros, pardos e indígenas, a fim de reparar o longo processo de exclusão que sofreram no campo educacional.

Ambas as leis são marcos importantes para o debate propositivo sobre o racismo em nosso país, mas são políticas recentes e que não foram feitas para acabar com o racismo educacional, e sim minimizá-lo. No entanto, as leis não devem só existir, precisamos fiscalizar como e se elas estão de fato sendo aplicadas, enquanto também debatemos sobre os impedimentos de pessoas negras ingressarem e permanecerem no sistema educacional, e problematizar a estrutura dos currículos educacionais que não oportuniza o letramento racial.

Desenvolver o letramento racial (Schucman, 2015) permite que as pessoas compreendam como a raça afeta as experiências individuais e coletivas, bem como entender como as estruturas e sistemas sociais perpetuam a desigualdade racial, sendo fundamental para promover a equidade racial e a justiça social, é uma forma de alfabetização racial crítica. Desta maneira, o letramento racial possibilita que cada vez mais pessoas se tornem aliadas ativas na luta contra o racismo e a

discriminação racial, sejam elas brancas ou negras. Com isso, nota-se como é importante trazer o debate das problemáticas acerca da formação identitária e cultural de indivíduos negros em uma sociedade que não tem o debate racial como pauta, que promove invisibilidade de referências, afetam sua autoestima, representatividade e conhecimento histórico da ancestralidade.

Portanto, como mulher branca e educadora em formação, através de relações pessoais e profissionais em instituições escolares, compreendo que é meu papel estar atenta para o racismo que persiste em nosso sistema de ensino e que violenta diariamente milhares de crianças, jovens e adultos negros(as) que têm direitos negados em sua vivência escolar e social. Bem como é importante para a academia produzir trabalhos que sejam repertórios na luta antirracista, principalmente no campo da educação, fazendo com que mais educadores reflitam sobre sua atuação docente, e estejam sensíveis em perceber as violências que atravessam seus educandos dentro e fora da sala de aula. Compreendendo assim como a educação é participante na garantia de outros direitos e está presente na formação das identidades e subjetividades dos sujeitos.

Tomamos como objetivo central investigar como se deu o processo de letramento racial de estudantes negros de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco, considerando sua trajetória no sistema formal de ensino desde a infância. Especificamente iremos tratar tais objetivos: Identificar, a partir da memória, episódios que foram fundamentais para a construção do letramento racial de estudantes negros da UFPE; Analisar o papel e participação da escola e da família no processo de letramento racial dos participantes; Problematicar o currículo de formação universitária em relação às oportunidades de letramento racial, para construir um acervo de práticas docentes e recursos para o trabalho com letramento racial em contexto escolar e universitário.

MULTICULTURALISMO, CURRÍCULO E LETRAMENTO RACIAL:

O Brasil é comumente descrito como um país multicultural e democrático para com toda a pluralidade e diferenças que fazem parte da nossa sociedade, para Santos (2006) o multiculturalismo pode ser definido como um reconhecimento efetivo e respeitoso das outras culturas. No Brasil, podemos dizer que se trata da miscigenação de culturas que ocorrem desde os tempos da invasão e colonização portuguesa no país, que incorpora culturas de diversas partes do mundo devido ao processo imigratório fortemente defendido aqui. No entanto, devemos saber que essas manifestações que são definidas como multiculturais não são frutos de algo

inato ou que foram historicamente sempre aceitos.

É necessário saber que o reconhecimento da existência de múltiplas culturas não ocorreu de forma tranquila e pacífica, mas sim através de lutas e enfrentamento das diversas violências que buscaram negar essas existências e manifestações de qualquer povo que não correspondesse à norma da branquitude social. Schucman (2015, p. 56) define a branquitude como uma posição em que sujeitos que a ocupam foram sistematicamente privilegiados no que diz respeito ao acesso a recursos materiais e simbólicos, gerados inicialmente pelo colonialismo e pelo imperialismo, e que se mantêm e são preservados na contemporaneidade, perpetuando sujeitos brancos e abastados no poder. Esse poder da branquitude é dominante nas esferas social, econômica, jurídica, política, cultural e educacional do nosso país.

É de suma importância, portanto, ter consciência de todas as desigualdades, discriminações e preconceitos que imperam essa sociedade e são direcionados para os grupos étnicos desfavorecidos e violentados desde o início da colonização. Nessa perspectiva não podemos cair no mito da democracia racial.

[...] segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] No entanto, "devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país. (NASCIMENTO, 1978 *apud* DOMINGUES, 2005, p. 116)

Deste modo, o debate sobre a relação do multiculturalismo e das desigualdades raciais presentes em nossas vidas nos coloca diante da nossa própria formação histórica, sendo necessário questionarmos sobre como nos construímos socioculturalmente. O que nós negamos e silenciemos, o que afirmamos, valorizamos e integramos como nossa cultura? Quais as práticas realizadas em ambientes escolares e como impactam direta e indiretamente na construção das identidades social, racial e cultural dos educandos ali inseridos?

É nesse sentido que devemos perceber como as escolas são instituições permeadas de desigualdades no processo de distribuição de educação, tendo o currículo como uma representação de mundo que mantém relação direta com o poder. Esse poder atua definindo o que devemos ou não saber, silenciando sujeitos, culturas e existências, mantendo a hierarquia e hegemonia dos saberes. Ou seja, o currículo é utilizado para produção de sujeitos que sigam as normas do que é considerado civilização.

Ao pensar na participação da escola na formação pessoal e social dos

indivíduos, temos que refletir sobre a criação dos currículos empregados e quais são os seus conteúdos. Silva (2003) em sua obra “Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo” nos diz que “o conhecimento que constitui o currículo está inextricavelmente, centralmente, vitalmente, envolvido naquilo que somos, naquilo que nos tornamos, na nossa identidade, na nossa subjetividade, além de uma questão de conhecimento, o currículo é também uma questão de identidade” (p. 15-16). Observa-se então que os currículos têm uma seleção de conteúdos com narrativas e justificativas históricas dos saberes legitimados para estarem presentes em sala de aula, que alimentem nossas formações pessoal, profissional e social, a fim de continuar com o molde da homogeneidade.

Segundo Gomes (1996, p. 39) a instituição escolar é um “espaço em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares mas, também, valores, crenças, hábitos e preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade”. Ao falar de instituições o professor Silvio Almeida (2021, p. 39-40) declara que:

As instituições moldam o comportamento humano, tanto do ponto de vista das decisões e do cálculo racional, como dos sentimentos e preferências [...] a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses, o que se pode verificar até então é que a concepção institucional do racismo trata o poder como elemento central da relação racial.

Isso nos chama atenção para que não esqueçamos que a escola ainda se configura como uma instituição e que por essa razão tem a função e intencionalidade de padronizar os indivíduos, seus gostos e identidades. O negro com letramento racial e aceitação de sua negritude é uma quebra desse padrão e uma ameaça às instituições da sociedade branca e colonizadora. O conceito de letramento racial é apresentado no Brasil pela tradução do termo *Racial Literacy* dos estudos da antropóloga afro-americana France Twine, feita por Schucman (2015).

uma forma de perceber e responder individualmente às tensões das hierarquias raciais da estrutura social – que inclui o seguinte: (1) um reconhecimento do valor simbólico e material da branquitude; (2) a definição do racismo como um problema social atual, em vez de um legado histórico; (3) um entendimento de que as identidades raciais são aprendidas e um resultado de práticas sociais; (4) a posse de gramática e um vocabulário racial que facilita a discussão de raça, racismo e anti-racismo; (5) a capacidade de traduzir e interpretar os códigos e práticas racializadas de nossa sociedade e (6) uma análise das formas em que o racismo é mediado por desigualdades de classe, hierarquias de gênero e heteronormatividade.” (Twine, 2006, p.344, *apud* Schucman, 2015, p. 103)

Em síntese, o letramento racial é a conscientização e questionamento da hierarquização imposta nos direitos e lugares ocupados por brancos e não-brancos,

que confere aos sujeitos brancos posições de privilégio. Com esse conceito vem a importância de racializar os sujeitos e as relações, desconstruindo as formas de pensar e agir que foram naturalizadas a partir de uma perspectiva eurocêntrica.

Historicamente o Brasil busca negar a existência de “raças”, pois desta forma pode também negar a existência do racismo. É o que vimos anteriormente ao falar do mito da democracia racial e o insistente discurso de que somos um país inteiramente multicultural e miscigenado, e por isso não há brancos ou pretos, apenas “mestiços”. Munanga (2022, p. 127) afirma que “a cegueira para a cor é uma estratégia falha para se lidar com a opressão racista, pois não permite a autodefinição dos oprimidos e institui os valores do grupo dominante, e conseqüentemente ignora a realidade da discriminação cotidiana.” Logo, é através do letramento racial que todos nós podemos enxergar e compreender a profundidade de como o racismo e seus mecanismos nos estrutura socialmente.

O letramento racial possibilita ao negro a compreensão de que o que lhe é negado faz parte de todo um sistema que violenta sua formação de identidade, os colocando em lugares subalternos e que por isso não é sua culpa os problemas sociais que necessitam enfrentar em busca de oportunidades de trabalho, educacionais, de manifestar-se religiosamente e a luta para simplesmente poder existir. Os negros letrados racialmente podem enfim buscar suas próprias referências identitárias e culturais que lhes oferecem representatividade que é escondida/apagada por todo o nosso sistema.

Quanto aos brancos, o processo de letramento racial permite que se entendam também como sujeitos com raça, mas da raça que sempre foi considerada legítima, pura, civilizada e humana. É necessário reconhecer os privilégios e benefícios que carregam em um sistema de branquitude (criado por eles mesmo) que os coloca em uma posição de superioridade física, intelectual, genética, etc. O racismo foi criado por brancos, portanto nada mais justo que seja sua obrigação enfrentá-lo. Pois como diz Djamila Ribeiro (2018), é urgente que pessoas brancas discutam racismo pelo viés da branquitude e que se questionem.

EDUCAÇÃO FORMAL, RACISMO E AÇÕES AFIRMATIVAS:

O processo histórico da educação formal no Brasil se dá como um campo de exclusão e discriminação da população negra, desde sua formulação até os dias atuais, sendo repleto de desigualdades e dificuldades de acesso para todas as etapas de ensino. A trajetória educacional dos negros é marcada por lutas e enfrentamento das exclusões fortemente fincadas, com leis que garantiam que os

negros não tivessem acesso à educação, como por exemplo a Lei nº 1, de 14 de janeiro de 1837 que estabelecia: “São proibidos de frequentar as escolas públicas: Primeiro: pessoas que padecem de moléstias contagiosas. Segundo: os escravos e os pretos africanos, ainda que sejam livres ou libertos” (Favela Potente, 2018). Não podemos esquecer da Lei de Terras em 1850, e da Lei do Boi em 1968, e outras que estavam diretamente obstinadas no sequestro de dignidade e direitos dos negros.

Mesmo com a negação de ingresso à educação formal, a população negra não desistia de ter acesso à escolarização. Foram várias as resistências em forma de iniciativas informais para fornecer educação para negros escravizados e libertos que não tinham permissão para estudar na época, então ainda no Brasil Império encontra-se registros de escolas informais para negros em algumas cidades do país. Um exemplo é a escola noturna do professor Antônio Cesarino e suas irmãs, na cidade de Campinas - São Paulo, no ano de 1860 que durante o dia lecionava para mulheres brancas que podiam pagar pela educação e à noite recebia gratuitamente mulheres negras, oferecendo oportunidade de conhecimentos considerados necessários para uma mulher da época, como ler, escrever, somar, cozinhar, bordar, regras de etiquetas, etc. (Sales; Passos, 2018, p. 2).

Outro importante registro é o da primeira escola exclusiva para negros no país. O professor Pretextato foi pioneiro na luta pela educação formal de crianças pretas e pardas no Brasil. Abriu sua escola em 1853 na cidade do Rio de Janeiro, com 15 alunos e há registros de seu funcionamento até 1872. A trajetória educacional dos negros é então marcada pelas resistências ao racismo e à discriminação que os negros fossem livres ou escravizados, enfrentavam quase que da mesma forma.

Não temos como negar as consequências e heranças racistas dessa colonização e do escravismo do nosso país até os dias de hoje, visto que mesmo a população negra representando 55,8% da nossa sociedade, ainda estão em menores números quando falamos de acesso à educação básica e superior, de acordo com os últimos dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020). Assim, é na perspectiva de mudança e de buscar uma reparação histórica que é tão necessária a implantação das políticas afirmativas que estabelecem o debate crítico sobre o racismo presente nas instituições educacionais.

Ao discutir os mecanismos do racismo estrutural e o ensino superior, Almeida (2021, p. 165) afirma que no Brasil “a universidade representa mais do que um local de formação técnica e científica do trabalho, representa também um espaço de privilégio e destaque social, é um lugar que no imaginário social produzido pelo

racismo foi feito para pessoas brancas”. Por isso a lei 12.711/12 é tão importante, estabelece a reserva de 50% das vagas de ingresso em universidades e instituições federais para alunos vindos de escolas públicas, baixa renda, portadores de deficiência e para candidatos autodeclarados pretos, pardos ou indígenas. Segundo Sueli Carneiro (2011, p. 102):

[...] a reivindicação de cotas e políticas de ação afirmativas não desqualifica o grupo negro, na verdade representa sua confirmação como sujeito de direitos, consciente de sua condição de credor social de um país que promoveu acumulação primitiva de capital pela exploração do trabalho escravo, não ofereceu nenhum tipo de reparação aos negros na abolição e permanece lhe negando integração social por meio das múltiplas formas de exclusão racial vigentes na sociedade, das quais o não acesso à educação é uma das mais perversas.

Deste modo as cotas raciais são um meio de reparar e promover a inclusão social de grupos étnicos historicamente negados de acessar o ensino superior, reduzindo as desigualdades na ocupação dos espaços majoritariamente ocupados por brancos e produzindo conhecimentos não hegemônicos.

Para a educação básica temos a Lei 10.639 de 09 de janeiro de 2003 que estabelece a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, sejam elas públicas ou privadas. A lei também prevê a formação de professores para a abordagem da temática com conhecimento e sensibilidade, reconhecendo a importância das histórias e culturas negras para o desenvolvimento de uma educação que busca igualdade racial e respeito à diversidade cultural.

Porém, na maioria das vezes as escolas só trabalham as temáticas negras no mês de novembro ao se aproximarem do dia da consciência negra. Portanto, além de existir e ser executada é necessário que a temática seja tratada com a devida importância em mais do que apenas um momento do ano escolar, é importante a abordagem e representatividade que vá além do superficial, pois a instituição escolar é o local em que crianças e adolescentes realizam a maioria de suas relações sociais, de afeto e de descobrimento pessoal.

As políticas de ação afirmativa são ferramentas para minimizar as operações do racismo educacional, não para acabar com elas. Não podemos ser ingênuos em achar que as poucas e recentes políticas de ações afirmativas seriam o suficiente para dar conta e reparar mais de cinco séculos de silenciamento dos sujeitos, apagamento de culturas e histórias, e impedimento de acesso e permanência de negros na educação. Mas “as políticas públicas voltadas para a igualdade racial como as cotas, o reconhecimento da história, do espaço e a ação do movimento negro, são essenciais para que os brancos consigam se deslocar da posição de

norma e hegemonia cultural” (Schucman, 2015, p. 107).

O racismo é estruturante nessa sociedade, mas nem sempre suas violências são escancaradas, muitas vezes o racismo é velado e sutil. No campo da educação, além de tudo apontado até aqui, o racismo também está presente nas comemorações festivas e religiosas, nas apoiadoras infantis que não sabem lidar com o cabelo da criança crespa, no lápis de cor bege que é ensinado como sendo o lápis "cor de pele" e principalmente na escolha de literatura que é trabalhada, não apenas a literatura dos livros didáticos, mas a literatura infantojuvenil. A literatura que não apresenta negros em local de protagonismo, com boas qualidades e característica e que conseqüentemente fere o desenvolvimento das identidades e valorização racial das crianças negras que as consomem.

IDENTIDADE, NEGRITUDE E MEMÓRIA:

Por muitos anos a contação de histórias infantis se deu unicamente por meio de narrativas europeias e seus protagonistas brancos, e obviamente isso gerou impactos na construção das identidades de indivíduos que não se enquadram nas narrativas e características dos personagens apresentados. Na maioria das vezes quando temos a rara presença de um personagem negro na literatura comum ele é apresentado de modo estereotipado. Com isso levanta-se os seguintes questionamentos: Com que frequência encontramos personagens negros e indígenas em histórias infantis ou infantojuvenis que estão em local de protagonismo? Por que continuamos a ter a presença majoritária de personagens brancos, magros, de olhos claros e cabelos lisos como o padrão de personagens que são bonitos, destemidos e inteligentes? Como se sentem os leitores negros diante da invisibilidade literária?

A escritora nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie, em seu livro “O perigo de uma história única” (2019), nos conta como os livros estrangeiros, em sua maioria britânicos, com suas personagens brancas, de olhos azuis e com práticas que não faziam parte de sua vivência cultural, fez com que ela fosse estimulada a querer viver naquele mundo imaginário, eurocêntrico. Gerando uma negação de sua própria identidade (pessoal, racial, cultural e social) e representação. Esse cenário só começou a mudar quando a autora entrou em contato com obras de autores africanos (Chinua Achebe e Camara Laye) que retratavam personagens negros em suas literaturas, com isso sua percepção da literatura passou por uma mudança.

O que a descoberta de escritores africanos fez por mim foi isto: salvou-me de ter uma única história sobre o que são os livros [...] percebi que pessoas como eu, meninas com pele cor de chocolate, cujo cabelo crespo não formava um rabo de cavalo, também podiam existir na literatura. Comecei,

então, a escrever sobre coisas que eu reconhecia. (2019, p. 8)

É nessa perspectiva que se reafirma a necessidade de obras literárias que positivem a experiência e as identidades de ser negro(a), com narrativas que possibilitem à criança negra se ver como bela, engraçada, aventureira, corajosa, inteligente e todos os adjetivos que geralmente são reservados para personagens brancos. Por isso é tão importante a produção da literatura antirracista, com livros como *Amoras* (Emicida, 2018); *Menina bonita do laço de fita* (Machado, 1986); *Cada um do seu jeito, cada jeito é de um* (Dias, 2012); *Sulwe* (Nyong'o, 2019); *Sinto o que sinto* (Ramos, 2019); *De passinho em passinho* (Júnior, 2021), e tantos outros. Esses são livros incríveis e que apresentam a negritude em local de protagonismo, com beleza e riqueza de detalhes.

No entanto, obras e autores negros não possuem amplo espaço de divulgação nas mídias, logo o que continuamos a ter em larga escala é o tipo de experiência que foi vivida por Chimamanda, mas não apenas por ela. O sentimento de não pertencimento, de falta de valorização e apreciação pessoal é algo comum para crianças negras que fazem parte do sistema escolar, isso porque a maioria das histórias lidas e trabalhadas em sala de aula são as que não apresentam personagens negros, ou os apresenta com estereótipos criados por aqueles que não são negros. São personagens tratados como preguiçosos, marginais, ignorantes, violentos e maldosos.

Há um descaso literário com a identidade e humanização de personagens negros, com deformação física, baixa capacidade intelectual, negação de um nome (identificados por apelidos ou por determinada característica física) e com caricaturas exageradas que zombam dos traços negros, muitas vezes com a intenção de servir como diversão para leitores brancos, como motivo de seus risos.

Moreira (2019, p. 24) nos traz o conceito de racismo recreativo:

Ele contém mecanismos que também estão presentes em outros tipos de racismo, embora tenha uma característica especial: o uso do humor para expressar hostilidade racial, estratégia que permite a perpetuação do racismo, mas que protege a imagem social de pessoas brancas. O racismo recreativo exemplifica uma manifestação atual da marginalização social em democracias liberais: o racismo sem racistas. Esse conceito designa uma narrativa na qual os que reproduzem o racismo se recusam a reconhecer que suas ações ou omissões podem contribuir para a permanência de disparidades raciais na nossa sociedade.

Assim, vale lembrar que o racismo é toda uma estrutura que existe para garantir a posição de dominação dos que estão nos locais de poder, assim Almeida (2021) diz que o racismo é definido por seu caráter sistêmico, não se trata portanto

de apenas um ato discriminatório ou mesmo de um conjunto de atos, mas de um processo em que condições de subalternidade e de privilégio que se distribuem entre grupos raciais se reproduzem e se estende às relações cotidianas. O negro literário em local de subalternidade pode gerar o negro da vida real que acha que seu lugar é de ser subalterno e inferior em suas características físicas, seus interesses e sua cultura. A escolha da literatura escolar carrega consigo a intencionalidade racista de colocar pessoas negras em local de antagonismo e subserviência.

Para refletir sobre os mecanismos racistas usados pela branquitude no desenvolvimento da identidade de indivíduos negros é preciso falar sobre a memória. Segundo Pinheiro e Rodrigues (2021, p. 102-103) citando Achille Mbembe (2018), “a memória negra é atravessada pela memória colonial, sendo construída como um lugar de perda e de constituição de uma dívida – a colônia é experimentada no corpo, mesmo muito tempo depois de ter ‘desaparecido’[...] memória colonial tem como ponto fundamental a dissociação entre o eu e o sujeito onde, no lugar de um eu autêntico, é colocado um eu alienado”.

O “eu alienado” refere-se ao processo colonizador de apagamento da cultura, identidade e até mesmo da humanidade das pessoas negras. Refere-se ao negro que não tem a oportunidade de entender-se como negro e de como se deu a trajetória histórica/ancestral no Brasil, pois passando pela miscigenação forçada e a política de branqueamento temos a negação de memórias e origens da identidade negra individual e coletiva.

Santos (2020) analisando a obra *Memórias da Plantação: Episódios de Racismo Cotidiano* (Kilomba, 2008), conta como a autora utiliza da “máscara” para simbolizar a dominação branca sobre os corpos negros. A máscara representa como os negros tiveram suas identidades roubadas e sem chance de reivindicar (gritar) por mudanças. A máscara é na verdade o negro sendo silenciado, violentado e embranquecido. Nas palavras de Santos (p. 479)

A máscara é o símbolo de trauma e violência imposta ao negro, uma tentativa de estigmatizar sua identidade pela dominação desumana de seu corpo. É o símbolo da animalização do ser humano, afinal, aquele que está impedido de falar não oferece riscos de protestar um estado presente ou passado.

A memória pode então ser entendida como uma representação do passado, mas que está inextricavelmente ligada ao presente e à visão de futuro dos indivíduos. Por isso é essencial o debate da memória relacionada ao colonialismo e o racismo, considerando como o processo de memória negra foi e é historicamente

interrompido pela violência e narrada pela perspectiva branca e colonizadora que, influenciando como os sujeitos negros formam a sua identidade e se enxergam na história. Como pontua Santos (2020, p. 478):

o processo de colonização constituiu-se de um extermínio da cultura e humanidade da pessoa negra, foi um sistema de brutalidade não apenas físico e político, mas também identitário [...] e é pelo resgate da memória que fica evidente os rastros da negação da origem de uma identidade negra.

Enfrentar a dominação branca imposta aos corpos negros e suas identidades é ter a oportunidade de (re)conhecer, entender e abraçar a sua negritude. A negritude diz respeito ao corpo, a pele, identidade, cultura e consciência. Munanga (2019, p. 20) ao falar do desenvolvimento da memória negra compartilha que é preciso ter a “negritude como base na formação de sua identidade contrastiva, em oposição à identidade do opressor”. O despertar das memórias de pessoas negras é a possibilidade de repensarmos toda a nossa formação social, o que temos como narrativa predominante na contação das histórias e memórias, como a identidade e subjetividade dos sujeitos negros são formadas em uma sociedade racista que busca exterminar qualquer tipo de representação e reconhecimento de negritude, na mesma medida em que nega o racismo em suas experiências.

Portanto, o interesse em despertar as memórias da infância para entender como se deu o desenvolvimento de identidade individual e coletiva dos estudantes participantes desta pesquisa é com o intuito de transformar o sofrimento em luta, em força, em reconhecimento de que essas pessoas negras não foram responsáveis ou culpadas pela violência que lhes ocorreu. Falar sobre o racismo, desabafar sobre como foram atravessados por essas manifestações racistas e contar como se sentiram no passado e como sentem sobre isso hoje no presente já é uma operação de resistência, pois o que temos como natural é que as vítimas do racismo, que reconhecem as violências, sejam silenciadas e invisibilizadas, de tal modo que em algum momento elas não desejam mais falar ou denunciar. Por isso, abrir as memórias sobre essas violências não é só botar o dedo na ferida, mas sim um processo de cura e de enfrentamento à memória - trauma - colonial.

METODOLOGIA:

A abordagem metodológica desta pesquisa é de natureza qualitativa, visto que “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento [...] e supõe o contato direto e prolongado do pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo

investigada” (Ludke; André, 1986, p. 11). O local de realização deste trabalho foi o Espaço de Pesquisa e Cultura das Relações Étnico-raciais (EPCRER) situado na Biblioteca Central da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE).

Tivemos como sujeitos de pesquisa quatro estudantes autodeclarados negros dos cursos de graduação em Pedagogia e Serviço Social no semestre 2023.1. Esses participantes tomaram conhecimento da pesquisa através do card informativo e do formulário de inscrição do nosso projeto de pesquisa-intervenção intitulado I Ciclo de Memórias Escolares de Estudantes Negros. O projeto foi pensado para receber no máximo dez estudantes, considerando sua natureza mais sensível e de necessidade de apoio e acolhimento integral aos estudantes, iniciamos com cinco participantes, mas por razões pessoais houve uma desistência e encerramos então com o total de quatro estudantes que são os que terão seus arquivos divulgados (com suas devidas autorizações) e analisados neste trabalho.

Foi utilizado como método de coleta de dados uma roda de histórias (Menezes, et al, 2020), sendo sete encontros de duas horas semanais, do dia 20 de junho ao dia 01 de agosto, com oficinas e debates mobilizadores dos temas propostos, sendo parte de uma pesquisa-intervenção. Esta entende indivíduos e coletivos como produtores de conhecimento e agentes transformadores do espaço social, com potencial para analisar demandas existentes e emergentes (Lavor Filho; Silva; Mourão, 2023). A pesquisa-intervenção propõe uma articulação dinâmica entre pesquisador(a), sujeito e objeto de pesquisa estando essa tríade conectada às demandas sócio políticas e forças comunitárias. A pesquisa-intervenção compõe o campo das pesquisas participativas tendo como especificidade o estabelecimento de analisadores, o movimento de restituição e a análise da implicação dos condutores da pesquisa.

A pesquisa-intervenção posiciona pesquisadores e pesquisados como duplamente implicados no processo e com os resultados da pesquisa, o que desmistifica a posição de “sujeito suposto saber” comumente atribuída aos pesquisadores e contribui para a formação em pesquisa dos(as) pesquisados(as), uma vez que os mesmos colaboram com a construção das sentenças analíticas colocadas em destaque pelas pesquisadoras. A implicação compreende o que se passa no encontro entre pesquisadoras e grupo, o quanto os aspectos propostos são mobilizadores dos debates e das produções coletivas que ocorrem a partir das oficinas, dos registros em diário de campo, das produções orais e escritas dos/das participantes. Em todos eles utilizamos técnicas de contação de histórias a partir de

livros do campo da literatura das relações étnico-raciais, com abordagem específica ao tema do racismo e da memória.

A roda de histórias constitui um espaço-tempo de narrativa, debate e registro coletivo. Ela atende a um formato circular, com todas as pessoas dispostas em igual condição de enunciação. Na primeira etapa contamos uma história a partir de um livro previamente selecionado, o que envolveu um trabalho de curadoria. Após a contação de história foi trabalhado com o grupo três campos de articulação: texto, afeto e contexto, buscando no processo a relação entre as dimensões da materialidade narrativa (personagens, situações vivenciadas, desafios e superações – desfecho); materialidade afetiva (o que a história desencadeia em nós, quais afetos, lembranças, mobilizações corporais, mnêmicas) e por fim, como as duas dimensões anteriores informam sobre o contexto social, construção histórica e práticas de sustentação cotidianas de racismo.

A roda de histórias foi escolhida como método pois é por meio da contação de história que os participantes foram motivados a relatarem suas próprias histórias vindas de experiências passadas. Foi investigado como ocorreu o processo de letramento racial destes participantes, pensando a partir de suas memórias desde a infância e suas vivências escolares, familiares e sociais, sendo feita a mediação dos momentos de maneira sensível e fornecendo o espaço de acolhimento que é necessário para o debate de temáticas tão densas, sensíveis e traumáticas, visto que se trata principalmente do compartilhamento de experiências pessoais dos participantes e que podem desencadear as mais diversas emoções no processo.

Para efeito da apresentação de dados, utilizamos os nomes verdadeiros dos sujeitos de pesquisa, Micaela Barbosa, Roberta Emanuely, Miguel Augusto e Matheus Paulino. Os participantes estão cientes e de acordo com essa decisão, pois consentiram com o recolhimento e exposição dos dados colhidos durante o campo de pesquisa e de suas identidades assinando o termo de consentimento livre e esclarecido no início da pesquisa. Os registros e recortes presentes na análise de dados deste trabalho consiste principalmente na transcrição fiel de gravações de áudio dos encontros realizados com o Ciclo, mas também há recortes textuais da produção de cartas e bilhetes de rememoração dos encontros.

ANÁLISE DE DADOS:

O processo de letramento racial:

Trabalhando com a perspectiva da importância do letramento racial, o objetivo central desta pesquisa foi compreender como iniciou e como está atualmente esse

processo pessoal dos participantes. Foi possível identificar que esse letramento é algo que ainda está em construção, pois “a ideia de letramento está mais ligada à ideia de conhecimento do saber, da cultura envolvida. Seria, portanto, a competência de utilizar a linguagem adequada para cada situação social necessária” (Schucman, 2015, p. 103). O letramento, conhecimentos e competências são habilidades que os participantes estão desenvolvendo.

Um fator importante para esse processo foi o reconhecimento de situações de racismo vividas desde a infância, fosse em ambiente familiar ou em ambiente escolar, mas que muitas vezes se complementaram, ou seja quando sofriam racismo nas escolas, mesmo sem identificar tais coisas como racismo, em suas relações familiares essa violência também estava presente.

Em várias situações esse racismo era direcionado para a invalidação deles enquanto indivíduos negros, sendo classificados como “moreno/a” ou “pardo/a”.

toda vez que eu perguntava ou questionava ao meu pai, a minha mãe... ela ficava tipo “não, você não é negra, você é morena”... e aí eu cresci... e na minha infância eu ficava “tudo bem, eu sou morena”... quando eu cresci e descobri que moreno é cor de cabelo, nossa... fiquei “o quê que eu sou então?”... então é muito difícil sair desse conceito que colocaram de ser parda e tal... tipo, quando fui fazer o RG e a mulher me perguntou se eu me considerava negra ou parda e eu falei parda, mas não foi um parda tipo “eu sou uma mulher parda”, foi mais um “paaarda”... meio envergonhada... então é muito difícil ainda pra mim me considerar qualquer outra coisa que não seja parda... mas não gostando de me considerar parda. (Roberta)

eu sempre fui chamado de “moreno”... minha mãe é uma mulher negra, mas lembro de uma vez em que ela tinha reclamado comigo dizendo que não era para eu ficar muito no sol, pois assim eu poderia “ficar mais escuro”. (Miguel)

Devido a esse impedimento social/familiar de reconhecimento racial, três dos quatro estudantes chegaram ao Ciclo sem se identificarem como negros, mas sim como pardo(a), em dúvida se pertencem à comunidade negra e sem identificar, ou conseguir nomear, alguns episódios passados como situações de racismo. O processo de letramento tem sido um desafio, um processo de questionamento de si no presente, no passado e no futuro. Esse questionamento possibilita a reafirmação de suas identidades e negritude, e segundo Munanga (2019, p. 25) “a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas”. É a construção de uma coletividade de vivências e lutas.

Os participantes, ao serem questionados da contribuição do Ciclo nesse processo de letramento, compartilharam que a principal mudança proporcionada pelos encontros da pesquisa foi o reconhecimento de si como pessoa negra, questionando e rompendo aos poucos com a declaração de pardo(a), sendo instigados a problematizar suas educações social, familiar e escolar no que diz

respeito às relações étnico-raciais e o que é ser um indivíduo negro no Brasil, principalmente refletindo sobre essa posição da negritude e do coletivo.

ter esses momento de gatilhos desde o primeiro encontro fez com que eu pensasse mais sobre os assunto... fez com que eu procurasse mais sobre esse assunto... o simples fato de eu conseguir falar e experimentar... ouvir outras pessoas passando por algo semelhante... às vezes a gente perde essa ideia de que é coletivo, não é uma coisa que afeta só a mim. (Matheus)

é muito fácil a gente ignorar a nossa existência, e eu só percebi isso depois que eu entrei no Ciclo... eu comecei a olhar pra mim de uma forma menos agressiva... de uma forma mais calorosa... tipo, são passinhos de bebê, mas são passos e eu vou chegar a algum lugar... e tá me ajudando muito nisso, justamente por ser um lugar que eu fico animada... eu sei que eu vou poder falar, expor o que eu sinto e eu vou poder ouvir o que as pessoas sentem... é muito uma troca de vivências... aqui cada um é diferente, e se conhecer e conhecer cada um que tá aqui é muito bom. (Roberta)

Investigando esse processo de letramento, percebemos como ele havia sido impedido de acontecer antes. Seja pelas violências sofridas que os participantes se lembram ou pelas violências que “esqueceram”, pois todos afirmaram ter apagamento de memórias de longos períodos de suas infância/adolescência, considerando que são memórias traumáticas e como mecanismo de defesa há esse apagamento. De acordo com Santos (2020, p. 479), a amnésia, em seu sentido traumático, é também um fenômeno social que atravessa pessoas negras. Dentro de suas experiências escolares identificamos como a falta de representatividade e referências (físicas, literárias, ancestrais, etc) foi um fator determinante para a dificuldade dos participantes conseguirem letrar-se como negros/as. Além dos próprios episódios de racismo acontecidos em ambiente escolar.

é meio difícil falar sobre esse assunto... tem momentos que você meio que bloqueia na sua cabeça e só desbloqueia quando “ah, isso aconteceu comigo”... tipo essa situação que teve na escola, eu nem lembrava disso... eu fui lembrar quando tive que escrever a carta, e na época eu não sabia que era racismo... eu tava no sexto ano, acho que no que quinto, e isso aconteceu, eu fiquei mal, mas eu não sabia dar nome ao meu sentimento... quando você é criança e tá na escola qualquer coisinha te afeta, mas isso... eu não contei pra ninguém, absolutamente ninguém, e anos depois quando eu fui contar pras pessoas... pra minha amiga, ela me disse “você sofreu racismo quando estava no quinto ano do fundamental”. (Roberta)

Os estudantes relataram, de forma coletiva, como sofrem com a ausência de conhecimentos que consideram heranças ancestrais, sofrendo também com a falta de acesso às suas árvores genealógicas. Isso é algo comum na formação de pessoas e famílias negras, visto que sistematicamente os registros ancestrais são apagados. Para Mbembe (2014, p. 276, *apud* Santos, p. 479), “uma das funções da amnésia social era esvaziar o passado do colonizado de qualquer substância e, pior ainda, privá-lo do futuro”. Tentamos então construir essa ponte entre passado, presente e futuro no processo de letramento racial desenvolvido no Ciclo, com

diferentes estratégias e recursos, de identificação, resistência e representatividade.

Pensando na importância da representatividade literária, em todos os nossos encontros trabalhamos com a literatura negra como base. Em mais de um encontro o livro “Quando me descobri negra” (Santana, 2015) foi utilizado para abordar questões profundas dos atravessamentos do racismo no cotidiano de pessoas negras. Com esse livro os participantes (re)conheceram inúmeras situações veladas do racismo, algumas inclusive pelas quais já passaram. Bianca Santana traz neste livro diversos contos/episódios em que apresenta múltiplas facetas do racismo, que despertou inúmeros sentimentos em cada um de nós, como raiva, frustração, tristeza, indignação e muitos outros. O recorte abaixo é um exemplo dos sentimentos despertados após a leitura de um dos contos do livro:

eu acho que essa foi a história que mais me trouxe sentimento, raiva, dor... me fez refletir também, sempre que eu vejo histórias parecidas eu reflito sobre isso, sobre como nossa cor é marginalizada e hipersexualizada... penso em como a gente ensina nossas crianças a se portar... o sentimento de indignação é muito forte. (Micaela)

No entanto, não nos prendemos à literatura negra apenas na denúncia ao racismo. A literatura negra é sobretudo sobre pessoas negras em locais de protagonismo, não apenas suas dores, mas suas conquistas, encantamentos, belezas e grandezas, e o próprio livro da Bianca traz esses elementos, para refletir sobre pessoas negras sendo contadoras de suas próprias histórias, seus sentimentos e descobertas de si mesmas.

O livro “Narrativas negras: Biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras” (Coletivo Narrativas Negras, 2020) foi outro importante livro trabalhado em nosso Ciclo, sendo usado em uma dinâmica de imersão na história, onde os participantes produziram artisticamente o que sentiram ao ler as histórias dele. Esse exercício foi também um exercício de letramento literário racial que contribuiu sobremaneira para que a memória ancestral fosse revigorada, com referência e reconhecimento de personalidades negras que vieram antes e que estão, só agora, sendo conhecidas.

A família:

Durante a pesquisa notamos que os participantes foram e são duramente afetados por suas relações familiares. A prática de atitudes, falas e comportamentos racistas por parte de familiares negros pode ter dois motivos: 1. a ausência de letramento racial em si, não compreendendo como são diretamente impactados e socializados por causa de sua cor; 2. uma reprodução do racismo pela dor. Ambos os motivos são frutos dos diversos atravessamentos do racismo em suas formações de identidades e culturas.

Muitas vezes pessoas negras reproduzem em suas relações familiares/sociais o racismo que tantas vezes também receberam e foram vítimas. Há a auto rejeição de si como uma pessoa negra e numa tentativa de “evitar” que os filhos, netos, sobrinhos, etc, passem por situações semelhantes das violências que passaram, tomam como ferramenta o processo de embranquecimento. Para Silvio Almeida (2021) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, do modo com que se constituem as diversas relações, inclusive as familiares. Portanto, além das estruturas racistas que são regras das instituições, os comportamentos racistas individuais, mesmo por parte de pessoas e famílias negras, “são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção” (p. 50).

O primeiro ponto, da não percepção ou aceitação de si como indivíduo negro, está presente nos seguintes recortes de fala dos participantes:

sempre fui chamada de morena... vim de uma mãe branca e de uma avó negra que nunca gostou dos seus cabelos. (Micaela)

nem consegui aprender sobre minhas origens, mas não posso culpar a senhora (mãe), a senhora odiava tanto seus cachos crespos, que assim que aprendeu algumas como cabeleireira, passou anos de carreira “tratando” esse erro, e hoje em dia, mais liso impossível... se esconde em casa, quando sua raiz começa a voltar ao que era seu natural. (Matheus)

meu pai fala que ele é moreno até hoje, ele não aceita que ele é negro. (Roberta)

Percebe-se então que os participantes desta pesquisa estão em contato desde a infância com discursos familiares que perpetuam o racismo, seja vendo o racismo imposto aos próprios familiares, ou o racismo direcionado para eles. Com críticas aos cabelos crespos e volumosos, a invalidação da negritude por serem negros de pele clara, ou com a adaptação forçada ao sistema da branquitude social. A família em determinados momentos escolhia embranquecê-los para que pudessem ter passabilidade social e possibilidades de ocupação de espaços que no imaginário social racista não devem ser ocupados por negros.

Utilizando de métodos de embranquecimento as famílias desejavam que os participantes fossem socializados como não negros, então durante suas infâncias e adolescências os estudantes eram orientados a se vestirem de um jeito “mais arrumado”, “branco”, evitar falar gírias, usar o cabelo baixo e sem volume, não socializar com determinados grupos de amigos, e como se portar em locais públicos e na presença de policiais.

minha mãe já teve várias conversas a respeito... e teve uma vez que eu agradei tanto ela que aí eu fiquei triste depois por ter agradecido, porque eu tava numa escola técnica e a farda da escola era personalizada, então eu usava ela com a gola alta, andava arrumado... tava voltando da escola e atrás de mim tinha um monte de gente de onde eu moro... uns meninos com bermudas da

seaway, todo mundo andando com gingado, conversando e não sei o que... tinha uns cinco rapazes assim... mas eles só tavam conversando e eu tava escutando a conversa deles e andando... em algum momento uma viatura passou... a viatura parou no meio da avenida... só saiu do carro e apontou as armas pra gente e disse assim “todo mundo pra parede”... aí eu dei um passo, mas um deles disse assim “não, boy, tu não, vai embora”... porque eu tava bem vestido, com roupa de escola técnica e tal... eu fui andando, nem olhei pra trás... mas depois pensei que em outros momentos podia ser eu ali. (Matheus)

O ato de Matheus refletir que em outro momento poderia ser ele o abordado pela polícia é um ato importante no enfrentamento do racismo. É preciso que cada um desses participantes tomem consciência de como são atravessados por violências racistas no cotidiano, motivadas tanto pela cor da pele quanto pelo “ser negro”, quando não estão embranquecidos socialmente. Nas palavras de Almeida (2021, p. 68), “somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo sendo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista”.

A ausência desse olhar crítico por parte da maioria dos integrantes das famílias dos participantes foi o que por várias vezes os impossibilitou de também desenvolvê-lo, apesar disso, no momento presente, todos os quatro estudantes compartilharam suas vontades e expectativas de se tornarem os agentes que possibilitarão essa criticidade e letramento em seus ambientes familiares, como explicitado por Matheus Paulino ao falar de sua mãe: *“ainda não tô 100%, mas ainda vou trazer algum momento de aceitação de quem somos, e de quão importante é o que herdamos”*. Inclusive buscando alcançar isso pela memória, compreendendo que “a função da memória é a de acessar o passado a partir do presente para uma formação ideológica individual ou coletiva” (Santos, 2020, p. 481).

Problematizando os currículos e os espaços educacionais:

Ao problematizar o currículo de formação universitária de dois cursos de graduação da UFPE, pedagogia e serviço social, e uma ementa da disciplina de Educação e relações étnico-raciais da Universidade Anísio Teixeira de Feira de Santana, da Bahia, refletimos a urgência de descolonização dos currículos e conteúdos programáticos educacionais. Vimos quão necessário é que sejam incluídas em todas as disciplinas, mesmo aquelas que não tem Raça como conteúdo dominante, autores negros e temáticas que estabeleçam conexão com as relações étnico-raciais. Os estudantes precisam ter acesso ao conhecimento intelectual de autores não brancos que são apagados pela academia.

De acordo com Almeida (2021, p. 65)

o racismo constitui todo um complexo imaginário social que a todo momento é reforçado pelos meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo

sistema educacional [...] a escola reforça todas essas percepções racistas ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes.

Em muitos momentos dos encontros do Ciclo os participantes revelaram não serem capazes de sugerir novos conteúdos e referenciais do campo das relações étnico-raciais devido ao pouco conhecimento que possuem sobre os mesmos. Alegam apagamento/silenciamento social e escolar de histórias e personalidades da ancestralidade africana e afro brasileira desde a educação básica, o que evidencia, além de outras problemáticas, o descumprimento da lei 10.639 que está em vigor desde 2003, e estabelece a obrigatoriedade do ensino de histórias afro em sala de aula. O conteúdo recebido pelos estudantes apenas resumia o povo negro e o continente africano ao período de escravidão.

a gente quando tá no ensino fundamental e estuda os países africanos, a gente não estuda os reis e as rainhas... que foram trazidos pro brasil e foram presos pra mostrar ao povo o exemplo a ser feito. (Miguel)

no fundamental nem no médio o pessoal citou qualquer coisa de conteúdo africano... em nenhuma aula. (Matheus)

algumas coisas eu só vi porque tinha no meu livro de história, eu me interessei e ia lendo... mas nem davam também. (Miguel)

só falam levemente sobre a lei áurea e colocando a princesa Isabel como salvadora. (Micaela)

Debatendo sobre o currículo escolar e essas questões de invisibilidade, Gomes (2012, p. 100) destaca que

É nesse contexto que se encontra a demanda curricular de introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro brasileiras nas escolas da educação básica. Ela exige mudança de práticas e descolonização dos currículos da educação básica e superior em relação à África e aos afro-brasileiros. Mudanças de representação e de práticas. Exige questionamento dos lugares de poder. Indaga a relação entre direitos e privilégios arraigada em nossa cultura política e educacional, em nossas escolas e na própria universidade.

No campo universitário, esse apagamento e silenciamento negro também acontece em grande escala. Observamos que os autores utilizados na maioria das disciplinas obrigatórias dos cursos analisados da UFPE são os considerados “clássicos”, sendo homens brancos e europeus. Porém, além da análise de referências nos programas de disciplinas, identificamos que é preciso uma seleção de instrumentos pedagógicos que fujam do tradicional - apenas textos e avaliações rígidas -, se faz necessário que os alunos tenham acesso a conteúdos e ferramentas que dialoguem com suas experiências de vida e que estejam presentes no cotidiano, como por exemplo podcasts, filmes, rodas de conversa, exposições artísticas, etc. A universidade precisa ser um espaço de reconhecimento para jovens negros.

Trabalhamos com essa perspectiva ao propormos como dinâmica do grupo a elaboração de um momento educativo em que houvesse a mediação de uma literatura negra, com isso conseguimos fazer com que os participantes da pesquisa estivessem no local de educador, pensando em uma ação e instrumentos com que gostariam de trabalhar. Vimos como a partir da literatura infantil que escolheram, elaboraram momentos de avaliação que focavam no olhar atento dos alunos para si mesmos, buscando alcançar uma aprendizagem significativa de reconhecimento de particularidades e negritude. Para Gomes (2012), esse é o papel da descolonização curricular, confrontar experiências do poder e do ser, superando a perspectiva eurocêntrica de conhecimentos, do mundo e dos sujeitos da educação.

Ao falar de reconhecimento, em vários momentos os participantes definiram o ciclo como um espaço de sobrevivência, criando laços e relações entre pessoas negras que compartilham de lutas, dores e afetos semelhantes. Refletindo então a necessidade de espaços de fortalecimento e construção de rede de apoio, é necessário um espaço de reconhecimento e afirmação negra, de enfrentamento ao racismo e ao estresse racial do cotidiano dentro da universidade.

Espaços como o Ciclo e como o próprio espaço de desenvolvimento desta pesquisa, o EPCRER, trazem consigo a importância de outras pessoas negras que enxerguem e debatem sobre os assuntos raciais, e de valorização racial (física, intelectual, etc) a partir de suas vivências. Sendo também um espaço que problematiza os currículos educacionais, as práticas docentes, e até mesmo a própria banca de heteroidentificação para ingresso de cotistas nas universidades, que foi um debate presente em nossos encontros visto a insegurança dos participantes em se declararem enquanto negros(as) e não serem aceitos pela banca, como relata Micaela ao dizer que *“eu fiquei com medo porque eu vi gente que não foi aceita porque determinaram que não tinham fenótipo negroide”*.

Os espaços de acolhimento e afirmação são fundamentais para que mais discentes e docentes saiam do limbo e da indefinição racial, e tornem-se negros(as) com letramento racial, visto que historicamente os negros são impedidos de serem negros com orgulho e aceitação de si, de sua cultura e suas identidades. Como afirma Munanga (2019, p. 52) *“aceitando-se, o negro afirma-se cultural, moral, física e psicologicamente. Ele se reivindica com paixão, a mesma que o fazia admirar e assimilar o branco”*. O ato do sujeito negro letrar-se e reivindicar seus espaços, sua beleza, cultura, identidade e todo o resto que foi retirado pelo branco é uma ameaça ao sistema social racista que possuímos, por isso ainda há tantos

esforços para que isso seja impedido de acontecer, mas não podemos desistir.

CONSIDERAÇÕES FINAIS:

Para atingir o propósito desta pesquisa trabalhamos com três objetivos específicos: 1. Identificar, a partir da memória, episódios que foram fundamentais para a construção do letramento racial de estudantes negros da UFPE; 2. Analisar o papel e participação da escola e da família no processo de letramento racial dos participantes; 3. Problematizar o currículo de formação universitária em relação às oportunidades de letramento racial, para construir um acervo de práticas docentes e recursos para o trabalho com letramento racial em contexto escolar e universitário. Em resumo, concluímos este trabalho com todos os objetivos sendo alcançados.

Identificamos inúmeros episódios do passado que foram fundamentais para o processo de letramento racial dos estudantes, sendo alguns destes episódios de violências racistas e outros de autodescobertas enquanto pessoas não brancas, refletindo a partir de suas experiências como se viam e sentiam-se em determinados espaços e relações, escolares, familiares e sociais. A partir de seus relatos de memórias analisamos que as famílias e as escolas desenvolveram papéis importantes, mesmo que não positivos, neste processo de letramento, pois as violências (re)produzidas por estas instituições, muitas vezes em complemento umas das outras, foi o que inicialmente fez com que os estudantes questionassem seu local racial.

Esse questionamento e problematização estendeu-se até os currículos de formação universitária, pensando desde suas próprias experiências enquanto estudantes da educação básica, onde vimos e afirmamos a necessidade da descolonização dos currículos de nossas formações, seja no campo das referências de autores estudados, seja pelas escolhas de estratégias e instrumentos de ensino, principalmente a literatura utilizada nos espaços educacionais.

O objetivo geral da pesquisa - investigar como se deu o processo de letramento racial de estudantes negros de diferentes cursos de graduação da Universidade Federal de Pernambuco, considerando suas trajetórias no sistema formal de ensino desde a infância também foi atingido. Visto que, como apresentado anteriormente, identificamos episódios e fatores que foram fundamentais para o início desse processo e durante a análise de dados pudemos apresentar como o letramento racial foi impedido de acontecer mais cedo, mas que está acontecendo fortemente no momento presente, sendo uma forma de fortalecimento do futuro dos participantes. Eles estão conhecendo e reivindicando seus espaços, relações e

memórias de negritude, afirmando-se enquanto pessoas negras que durante muito tempo não conseguiram ou puderam se reconhecer como tais.

O uso da literatura negra desenvolveu um importante papel nesse reconhecimento e afirmação racial dos participantes, da mesma forma que foram ouvintes/telespectadores de pessoas negras que tinham suas histórias (reais ou fictícias) contadas em cada um dos livros com que trabalhamos, eles também puderam ocupar o local de protagonismo ao buscarem suas memórias e compartilharem suas narrativas, revelando como se sentiam com cada descoberta.

Podemos afirmar que a metodologia escolhida para desenvolver este trabalho foi o que permitiu que cada um dos objetivos fossem alcançados, visto que foi a dinâmica de encontros do Ciclo de memórias responsável pela criação de um espaço de acolhimento e confiança entre pesquisadoras e participantes. Conversar e debater sobre temáticas tão sensíveis quanto a desta pesquisa exige o uso de métodos e instrumentos que fujam do tradicional como entrevistas ou questionários. A estratégia de encontros semanais com rodas de leitura e intervenções foi extremamente necessária nesse processo, contribuindo fortemente para o letramento racial dos participantes dentro da própria UFPE.

Foi possível refletir sobre como é urgente o debate sobre os espaços educacionais, tanto de educação básica quanto superior, precisam possibilitar oportunidades de letramento racial em seus educandos. Devemos criar espaços e oportunidades de debate sobre a temática das relações étnico-raciais dentro das instituições e produzir recursos para a descolonização dos currículos. As instituições educacionais precisam ser atuantes na luta contra o racismo, contra o silenciamento, invisibilidade e apagamento de pessoas negras, de suas culturas e memórias.

O despertar das memórias no Ciclo passou por cada um dos tópicos abordados nesta pesquisa: a reflexão e crítica ao mito do Brasil ser um país democrático racialmente, considerando o racismo estrutural e o sistema de poder da branquitude; o modo como os currículos são hegemônicos, colonizados e que não possibilitam - propositalmente - o letramento racial; como historicamente a educação formal é um campo de exclusão da população negra e que as políticas de ação afirmativas são importantes para tentar compensar essa violência; o modo como a literatura infantojuvenil perpetua os estereótipos e operações de racismo; e por fim, como a memória de si e da história é uma ferramenta no enfrentamento da memória colonial e da dominação branca aos corpos, identidades e culturas negras.

REFERÊNCIAS:

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Editora Jandaíra, 2021.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988.

BRASIL. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2003. Seção 1, p. 1

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdades no Brasil**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2011.

COLETIVO NARRATIVAS NEGRAS. **Narrativas Negras: biografias ilustradas de mulheres pretas brasileiras** / Construído pelo Coletivo Narrativas Negras. - Curitiba: Voo, 2020.

DOMINGUES, Petrônio. **O mito da democracia racial e a mestiçagem no Brasil**. Diálogos Latinoamericanos, Dinamarca, v. 10, n.10, 2005.

Favela Potente. **O Brasil é racista e posso provar**, 7 de novembro de 2018. Disponível em: <https://favelapotente.wordpress.com/2018/11/07/o-brasil-e-racista-e-posso-provar/>. Acesso em: 17 de março de 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Educação e identidade negra**. Belo Horizonte: Autêntica, 1996.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos**. Currículo sem Fronteiras, v.12, n.1, pp. 98-109, Jan/Abr 2012.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua: Características gerais dos domicílios e dos moradores 2020. Rio de Janeiro, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/24950-pnad-covid19.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 27 mar. 2023.

LAVOR FILHO, Tadeu Lucas de; SILVA, Millena Raianny Xavier da; MOURÃO, Lorrana Caliope Castelo Branco. **Pesquisa-intervenção com jovens no contexto escolar: militância pra quê?** v. 16 n. 2, jul-dez (2023): Temas Livres em Psicologia e Educação.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MENEZES, Jaileila (et.al). **A contação de histórias no instagram como tecnologia leve em tempos pesados de pandemia.** *Psicologia & Sociedade*, 32, 2020.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo.** São Paulo: Sueli Carneiro. Pólen, 2019.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos.** Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Coleção Cultura Negra Identidades, 4. ed.

MUNANGA, Kabengele. 2022. **O mundo e a diversidade: questões em debate.** *Estudos Avançados*, 36 (105), 117-130.
<https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2022.36105.008>

PINHEIRO, Tainara Lúcia. RODRIGUES, Carmem Izabel. **Recolocar-se na Memória, Reinscrever-se na Temporalidade: identificação de si enquanto negra como eventualidade.** *Revista Antropológicas*, ano 25. Pará, 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

SALES, Alcíglades de Jesus; PASSO, José Jovino Reis. **Educação uma questão de cor: A trajetória educacional dos negros no Brasil.** Ribeira do Pombal - BA, 2018. Disponível em:
<https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/educacao-questao-cor-trajetoria-educacional-dos-negros-brasil.ht/m> Acesso em: 17/03/2023.

SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra.** São Paulo: Sesi-SP, 2015.

SANTOS, Gêssica Brito. **Os processos de negação da memória e da identidade negra em “A máscara” de Grada Kilomba.** *Revista Ibero - Americana de Humanidades, Ciências e Educação* . São Paulo, v. 6.n.12, dez. 2020.

SANTOS, Gevanilda. **Relações raciais e desigualdade no Brasil.** São Paulo: Selo Negro, 2009.

SANTOS, José Luiz dos. **O que é cultura.** São Paulo: Brasiliense, 2006. (Coleção primeiros passos; 110).

SAVIANI, Dermeval. **Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual.** *Educ. Soc.*, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.- set. 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo.** São Paulo: Annablume, 2015.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo.** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.