

UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO - UFOP  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA - IFAC  
DEPARTAMENTO DE ARTES CÊNICAS - DEART

SHEIQUELLANN SHERONN GONÇALVES DIAS

POR UMA SALA DE AULA *ENTUSIASMADA*

Expectativas nas relações entre professores e alunos sob a ótica racial

Ouro Preto/MG

2020

SHEIQUELLANN SHERONN GONÇALVES DIAS

POR UMA SALA DE AULA *ENTUSIASMADA*

Expectativas nas relações entre professores e alunos sob a ótica racial

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Artes Cênicas do Instituto de Filosofia, Arte e Cultura da Universidade Federal de Ouro Preto, como requisito parcial para a obtenção do título de Licenciado em Artes Cênicas.

Orientadora: Profa. Ma. Bárbara Carbogim

Co-orientadora: Profa. Ma. Luana Tolentino

Ouro Preto/MG

2020



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO  
UNIVERSIDADE FEDERAL DE OURO PRETO  
REITORIA  
INSTITUTO DE FILOSOFIA ARTES E CULTURA  
DEPARTAMENTO DE ARTES



**FOLHA DE APROVAÇÃO**

**Sheiquellann Sheronn Gonçalves Dias**

**POR UMA SALA DE AULA ENTUSIASMADA: Expectativas nas relações entre  
professores e alunos sob a ótica racial**

Membros da banca

Bárbara de Souza Carbogim, Mestre, UFOP  
Emerson de Paula, Mestre, UNIFAP  
Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, Doutor, UFOP.

Versão final  
Aprovado em 21 de outubro de 2020

De acordo

Professor Orientador



Documento assinado eletronicamente por **Marcelo Eduardo Rocco de Gasperi, PROFESSOR DE MAGISTERIO SUPERIOR**, em 15/11/2020, às 23:32, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [http://sei.ufop.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](http://sei.ufop.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **0102628** e o código CRC **6CF7B965**.

**Referência:** Caso responda este documento, indicar expressamente o Processo nº 23109.008636/2020-49

SEI nº 0102628

R. Diogo de Vasconcelos, 122, - Bairro Pilar Ouro Preto/MG, CEP 35400-000  
Telefone: 3135591731 - www.ufop.br

*“Nenhuma teoria que não possa ser comunicada numa  
conversa cotidiana pode ser usada para educar o público”  
(bell hooks)*

## **AGRADECIMENTOS**

Antes de agradecer a qualquer pessoa eu gostaria de dizer (neste caso escrever): Eu consegui! Independente de qual seja a minha nota, eu consegui. Eu superei cada obstáculo, superei meus medos, e principalmente superei cada voz que me dizia que eu não conseguiria e tudo isso graças as pessoas as quais este fragmento de gratidão é dedicado.

Em primeiro lugar eu gostaria de agradecer à Simone Oliveira Gonçalves, minha mãe, meu exemplo. Obrigada por todas as vezes em que me mandou “estudar no livro grosso e ser alguém na vida”. Aqui estou, mãe, me graduando e rompendo barreiras, colocando meu corpo no mundo. Espero que daí do altar em que ficam todos os meus ancestrais você consiga sentir toda a gratidão que sinto por poder conviver com você por todos esses anos.

Agradeço ao meu pai por me ensinar e me mostrar a importância que a cor da minha pele tem e a história que eu carrego com ela. Obrigada por todas as vezes em que me parabenizou no dia da consciência negra. Na época eu não entendia, mas hoje sei que a nossa (re)existência merece sempre ser lembrada e parabenizada. Então, parabéns à nós, pai!

Agradeço à família Oligon por todas as vezes em que me mostraram o amor e por não me deixarem desistir do meu sonho. Aos meus irmãos, primos, primas, tios, tias por sempre estarem prontos pra me ajudar em qualquer que fosse o meu problema.

À Laisa Gabrielle, minha sobrinha, que todos os dias me ensina como ser um pessoa melhor. Espero um dia conseguir retribuir todo o amor e carinho que você me dá.

À Bárbara Carbogim, por me ensinar, por acreditar em mim e por embarcar nessa jornada comigo. À Luana Tolentino por todo carinho, dedicação e representatividade.

Às Ébrias Camila Prado, Gláucia Venâncio, Karina Sá, Luiza Gaião e Tatiane Andrade por tudo. Por todos os ensinamentos, por todas as curas, por todas as risadas, choros, por todo teatro que fizemos juntas.

À Théo Mantelato por toda a paciência, amor, e cuidado que teve comigo nesse período estressante que foi a escrita deste artigo. E por todo amor, aprendizado, trocas, risadas e viagens que tivemos juntos.

Ao NINFEIAS - Núcleo de Investigação Feminista, por todo o aprendizado e por todo o crescimento que me trouxeram.

À Bárbara Alice que me acompanha nessa loucura de UFOP desde os primórdios. Nós conseguimos! À Yessa Forniellis, Adan Costa, Karla Ribeiro, Bárbara Fátima, Mel Iza, Caio Campanhã, Daniele Oliveira.

À todos os meus colegas de curso, à todas as funcionárias do DEART que tornaram a graduação mais humana, mais leve: Fabiula Lu, Josi Marins.

## POR UMA SALA DE AULA *ENTUSIASMADA*

Expectativas nas relações entre professores e alunes<sup>1</sup> sob a ótica racial

Sheiquellann Sheronn Gonçalves Dias<sup>2</sup>

**Resumo:** Este artigo tem o intuito de discorrer sobre o ensino público brasileiro, tendo como marco temporal o período abolicionista - onde escolas públicas foram criadas pelo movimento de pessoas negras - e traçando uma reflexão com as escolas públicas atuais. A partir disso foi possível entender o processo pedagógico pelo qual passam estudantes negres, visando a reflexão e crítica dos diferentes tratamentos que esses alunes vem recebendo ao longo dos anos. Para tanto, foi necessário investigar questões de raça e conceitos de algumas estudiosas como, por exemplo, bell hooks (2017), Sueli Carneiro (2005), Nilma Gomes (2012; 2017) e Luana Tolentino (2018). Com esse arcabouço teórico foi possível analisar experiências vivenciadas no estágio docência em Artes Cênicas da UFOP - em duas escolas públicas da cidade de Santa Luzia (MG) - e sublinhar metodologias já existentes, que focam numa perspectiva afrocentrada, para se pensar um ensino de teatro antirracista.

**Palavras-chave:** educação; ensino de teatro; negro/a/e; pedagogias antirracistas; relação professor e aluno.

---

<sup>1</sup> Reconheço todos os avanços em prol da criação de uma linguagem não sexista e inclusiva, em decorrência disso as palavras “aluno” e “negro” foram alteradas utilizando, então, o radical “e” ao final de cada uma delas. Entendo também que essa pequena alteração é parcialmente inclusiva por alterar apenas algumas palavras, mas acredito que expresse a intenção de uma escrita que inclua todas as existências.

<sup>2</sup> Graduanda em Licenciatura em Artes Cênicas na Universidade Federal de Ouro Preto. Integrou o núcleo de pesquisa NINFEIAS - Núcleo de Investigações Feministas (2018 - 2019). Integrou o PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (2017).

O ambiente escolar apresenta diferentes corpos, vivências e modos de se relacionar. Ao observar a sala de aula, como estagiária, percebi que há uma certa diferenciação de tratamento de professores entre alunes brancos e alunes negres das escolas públicas brasileiras, são exemplos: os altos índices de repetência, os processos de violência simbólica, as punições - ocasionado por alguns fatores recorrentes, como por exemplo, a falta de expectativa desses professores com alunes e a estigmatização, e etc. Em uma matéria recente da UOL sobre uma situação ocorrida em sala de aula com o filho da pesquisadora Mara Vidal, ambos negres, foi apresentado um estudo da Universidade da Carolina do Norte (UNC) onde afirmam que professores tem uma maior predisposição em enxergar comportamentos agressivos e emoções negativas, como raiva, em alunes negres do que em brancos<sup>3</sup>. Posso considerar - a partir de estudos que serão aqui desenvolvidos - que essa falta de expectativa vem de muito tempo, mais precisamente do período pós-abolicionista. Faço esse recorte histórico no Brasil porque acredito ser o momento em que há uma mudança social no ambiente escolar, e por tal motivo é possível exemplificar esse comportamento, ainda que em diferentes períodos históricos. Observando também como vem sendo legitimado e reforçado pelos poderes públicos ao longo dos anos através do *epistemicídio* - termo utilizado por Sueli Carneiro em sua tese de doutorado - da população negra brasileira.

As narrativas do nosso país insistem em apagar, ou nem mesmo registrar as memórias da população negra. A vinculação do ser negro com o ser escravizado contribuiu para que durante muito tempo houvesse a ideia de que negres não frequentavam escolas públicas do Brasil Império, sendo que era proibido a instrução pública às pessoas escravizadas e não à população negra. A partir de 1871 - com a Lei do Ventre Livre e também com o decreto de 1878 - houve a permissão para pessoas do sexo masculino, livres ou libertos maiores de quatorze anos se matricularem nos cursos noturnos, porém até mesmo antes já tínhamos pessoas

---

<sup>3</sup> Disponível em:

<https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2020/07/23/estudo-professor-ve-aluno-negro-com-o-agressivo-e-trata-branco-com-simpatia.amp.htm>. Acessado em: 15 de setembro de 2020.



negras escravizadas livres ou que compraram sua liberdade ou que nasceram livres. Logo, pessoas “aptas” a estarem em sala de aula (DOMINGUES, 2009).

É necessário dizer que nos anos anteriores à abolição da escravidão já existiam escolas públicas no Brasil. Essas escolas eram direcionadas para a população menos favorecida, pobre, incluindo negres. Enquanto as pessoas mais favorecidas - a elite branca - tinham professores e professoras particulares para ensinar suas crianças. Nesta época a escola pública era entendida como o lugar dos menos favorecidos, dos pobres, que por sua vez "tinham dificuldade de aprendizado" por serem quem são. Sendo assim, a escola pública no Brasil Império pode ser vista como um lugar de produção da identidade "aluno pobre" (VEIGA, 2016, p.284). Professores e professoras mantinham a expectativa baixa em relação a seus alunos porque o estigma de que não eram capazes de aprender vinha juntamente a identidade de gênero, estado, classe, ou condição (livre ou escravizado).

Em alguns estudos (DOMINGUES, 2009; VEIGA, 2016) podemos ler sobre a presença de alunos negres nas escolas públicas do Brasil pós-abolição, porém vemos também a não permanência da maioria devido a falta de roupas adequadas, ou conciliamento de trabalho e estudo, ou o próprio racismo. Era possível perceber uma maior permanência de filhos de imigrantes nessas escolas e nos institutos profissionalizantes. A partir destas informações percebemos que pós-abolição a mão de obra no Brasil é formada por imigrantes, excluindo a população negra da inserção no mercado de trabalho, na sociedade brasileira.

### **Escolas públicas no Brasil pós-abolição**

A abolição da escravidão não foi somente uma pressão dos outros países contra o Brasil, por apresentar uma “vantagem” econômica no que diz respeito a mão de obra, mas também um esforço coletivo de pessoas negras escravizadas. A população negra escravizada já apresentava diferentes modos de combater o sistema escravocrata, seja através de abortos, criação de quilombos, ataques a casas grandes, libertação de outros negres escravizados, dentre outras formas de manifestação e luta.

Em razão do trabalho de pesquisadores, sobretudo negres, e da digitalização dos documentos encontrados, que hoje temos acesso a artigos sobre os periódicos dos jornais da imprensa negra, ou artigos sobre os estatutos dos grêmios, clubes sociais, centros recreativos, entre outros, que expressam - não na totalidade - os desejos, crenças e anseios dessa população. A população negra escravizada, que agora estava liberta, encontra mais dificuldades no campo da educação. Professoras e professores brancos negavam ensino a crianças negres e quando não o faziam os pais das crianças negres as retiravam das escolas por sofrerem racismo e serem excluídas, como podemos constatar no trecho da carta<sup>4</sup> abaixo:

Eu não posso mandal-os porque meus filhos são da cor inferior aos filhos da professora; e ella que não ensina meninos da cor morena, também não tenho obrigação de mandal-os para a escola, para sustentar com seos nomes pessoas que não presam os lugares que lhe são confiados (VEIGA, 2016, p.293).

O tratamento discriminatório entre professores e professoras brancos e alunes negres, ou pais de alunes brancos e professoras e professores negres, presentes nas escolas públicas brasileiras pode ser explicado através do estudo de Sueli Carneiro<sup>5</sup>. No terceiro capítulo de sua tese de doutorado, *A construção do outro como não-ser como fundamento do ser*, que se intitula *Do epistemicídio - conceito utilizado por Boaventura Sousa Santos e por ela destrinchado - Carneiro* fala sobre a instalação do epistemicídio no Brasil. Segundo ela, com o decreto da bula papal dizendo que o negre não tinha alma, não era humano, e a partir de estudos que “confirmavam” a condição de escravos inerente aos povos negres, a escravidão foi “justificada”. Esse pensamento ainda era vivo no Brasil depois da abolição da escravidão, e estava presente nas ideias de professoras e professores, pais e humanistas brancos. A “dificuldade” de ensinar crianças negras vinha desse contexto. Durante muito tempo o negre foi entendido como não humano, como incapaz de ser civilizado, laborioso e violento.

---

<sup>4</sup> Carta escrita por um pai negro, Elydio José Gomes, a um inspetor escolar, Joaquim Bonifácio, em 1894. Trecho retirado do artigo de Cyntia Greive Veiga, intitulado “Promiscuidade de cores e classes”: tensões decorrentes da presença de crianças negras na história da escola pública brasileira.

<sup>5</sup> Aparecida Sueli Carneiro Jacoel é filósofa, escritora e ativista. É fundadora e atual diretora do Geledés, Instituto da Mulher Negra.

A população negra caminhou contra essa ideia em direção a educação, e segundo os estudos do historiador, Petrônio Domingues (2009, p. 972), a atitude que a imprensa negra tomou foi a conscientização dos demais negres a respeito da importância da educação. Foram criadas escolas multisseriadas, mistas, noturnas e diurnas, com o foco na instrução da população negra. Infelizmente, muitas dessas escolas funcionaram por pouco tempo, porque os recursos eram poucos, a qualificação pedagógica era precária, não tinham apoio estatal, etc. Mas vale ressaltar a importância de todas elas na instrução de muitos negres no Brasil. Em destaque, ainda segundo Domingues, podemos enfatizar o Centro Cívico Palmares (1926 - 1929) que criou um escola com uma estrutura pedagógica bem formulada, onde ensinava-se aos homens leitura, escrita, as quatro operações, entre outras disciplinas e para as mulheres ensinava-se prendas domésticas (DOMINGUES, 2016). Desta escola saíram alunes que ingressaram no ensino superior e que posteriormente criaram a Frente Negra Brasileira<sup>6</sup>.

Lendo sobre essas escolas, sobre o perfil de seus alunes, e percebendo a importância que a escola tinha, acredito que a escola era não só um ambiente de instrução das noções básicas do saber, como também de noções políticas. Para essas pessoas o educar era fundamentalmente político, possuía um caráter que transgredia o ambiente escolar. Nesta época, estar dentro de sala de aula, se instruir, significava, e ainda significa, ascensão social:

A prioridade era o ensino básico, particularmente, a alfabetização do negro. E não por acaso. A alfabetização era tida como código de deciframento do mundo e, de acordo com o *habitus* vigente, tinha o poder de mudar a vida das pessoas. Como símbolo de distinção, fazia o negro se sentir bem, capaz, orgulhoso de si próprio e conectado com a gramática da civilização e do mundo moderno (DOMINGUES, 2009, p.976).

A importância, o valor e a esperança depositados na educação refletia no posicionamento dos professores e professoras dentro de sala de aula, porque não só estavam “emancipando” negres como estavam criando uma possível inclusão

---

<sup>6</sup> Fundada no dia 16 de setembro de 1931 na cidade de São Paulo, tinha como objetivo a luta pelos direitos sociais e políticos da população negra brasileira. Com o passar dos anos a FNB já se estendia por parte do país, tendo filiais nos estados de Minas Gerais, Rio de Janeiro, Espírito Santo e inspirou a criação de entidades no Rio Grande do Sul, Salvador e Recife. Para mais informações ler a tese de doutorado de Petrônio Domingues, *A insurgência de Ébano: a história da Frente Negra Brasileira*.

destes na sociedade brasileira. As relações entre os professores e professoras e alunes se estabeleciam através do entendimento de quem eram, de onde vieram e onde, possivelmente, chegariam com aquele ensino. Esse ensino que não anula as vivências prévias dos estudantes antes do ambiente escolar é o ensino em que acredito. Sei que as escolas das primeiras décadas do século XX podiam não ter em seus princípios pedagógicos registrados a valorização e reconhecimento das vivências dos diferentes alunes ali presentes, mas entendo que os motivos de sua criação são, de certo modo, partes do que constituiu a sua estrutura pedagógica.

### **Racismo e antirracismo na educação: a importância do Movimento Negro**

As associações beneficentes, irmandades e grêmios da população negra e afro-brasileira apresentavam lutas a respeito do que hoje chamamos de políticas de ação afirmativa. Segundo Domingues, periódicos da imprensa negra *A voz da raça*, “[...] as lideranças frentenegrinas reprovaram a maneira enviesada e/ou preconceituosa com que os autores de livros enfocavam a história do negro e de sua participação na formação do Brasil” (DOMINGUES, p.349, 2016). Constava nas diretrizes da Frente Negra Brasileira comemorar feriados referentes a luta dos negros no Brasil - entendidos por eles como positivos - a expulsão dos holandeses do nordeste brasileiro, o Quilombo dos Palmares e excursões a túmulos de abolicionistas e frentenegrinos, entre outros. São movimentos de tentativa de valorização da história dos africanos e afro-brasileiros, levando em consideração que quando os livros contam uma narrativa europeia, apenas, eles violentamente apagam e silenciam outras narrativas.

O contexto em que a escola pública brasileira se apresenta hoje com relação às políticas de ações afirmativas tem total relação com a luta do Movimento Negro (GOMES, 2017) ao longo dos anos. Com os vários debates realizados, com a exposição e escancaramento do caráter hegemônico presente nos partidos de esquerda brasileiros - que aparentavam ser os mais dispostos a ouvir as diferentes vivências - com a realização de congressos, com a imprensa negra, com a luta de todo um movimento em busca de uma reparação e descolonização educacional que

foi possível nos depararmos hoje com novas propostas de ensino e reconhecimento da história da população negra.

A Lei n.10.639/03<sup>7</sup>, regulamentada pelo Parecer CNE/CP 03/2004 e a Resolução CNE/CP 01/2004 é um dos resultados das lutas do Movimento Negro. É de extrema importância lembrar que essa lei vale para todo o território nacional e para todas as escolas públicas e privadas, e não somente para a população negra. Uma das dificuldades que podemos encontrar na efetivação desta lei são corpos escolares que não compreendem a importância de uma ruptura pedagógica, cultural e relacional deste ensino para todos os brasileiros e que ainda perpetuam o mito da democracia racial. Quando digo ruptura pedagógica, me refiro às exigências de um posicionamento político que leve em conta as posições que são atribuídas aos negres ao longo dos anos, e a superação da ideia de raças superiores que a efetivação desta lei exige, na educação.

O que podemos perceber ao analisarmos as escolas públicas mais de perto é que há uma diferenciação entre as escolas públicas centrais e as periféricas, sejam elas estaduais ou municipais. Essa diferenciação se dá através do preterimento de alguns professores e outros profissionais da educação à escolas centrais, afirmando que essas têm uma melhor localização e apresentam um padrão de ensino mais elevado. E quem é o público das escolas periféricas? São pessoas de baixa renda, pessoas negras e pessoas em situação de vulnerabilidade social.

O que confirma essa predileção dos professores por escolas públicas centrais é o nível de rotatividade dos professores nas escolas públicas periféricas, a quantidade de professores que tiveram notas mais baixas nos concursos públicos presentes nas escolas periféricas<sup>8</sup>, e a remoção - quando um professor acumula anos de trabalho numa escola e pode migrar para outra.

Os estados e municípios, e conseqüentemente a União por ter um caráter redistributivo, precisam fornecer mais cursos de capacitação aos professores que

---

<sup>7</sup> A Lei 10.639/03 é uma alteração da Lei 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) que insere nesta os artigos 26A e 79B referentes a obrigatoriedade do ensino sobre História e cultura afro-brasileira e a inclusão do 20 de Novembro, Dia da Consciência Negra, no calendário escolar. Vale ressaltar que esta lei já foi alterada pela Lei 11.645/08 que inclui, também, o ensino da História e cultura dos povos indígenas.

<sup>8</sup> Geralmente, os professoras (es)es que tiram notas mais altas nos concursos públicos podem escolher para qual escola querem ir e os com notas mais baixas vão para as escolas periféricas.

trabalham nessas escolas, e não somente, um incentivo, como por exemplo, a gratificação de difícil acesso - no município de São Paulo - ou o adicional por local de exercício - no estado de São Paulo. Ainda que tais incentivos sejam importantes, não solucionam a relação dos professores com a periferia (BICHIR; GOMES; PAVEZ; TORRES, 2006). É necessário a formação de professores e profissionais da educação que entendam e levem em consideração os diferentes alunos presentes em sala de aula.

De acordo com os estudos de Nilma Lino Gomes<sup>9</sup>, é necessário reconhecer a rigidez presente nas matrizes escolares, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social e também a necessidade da formação de professores e professoras reflexivos sobre os diferentes corpos presentes nas salas de aula, sejam eles negres, mulheres, LGBTQI+. Nilma Gomes afirma em seu livro *O Movimento Negro educador* que o movimento também educa, que a luta pelos direitos da população negra, pelo reconhecimento desta como parte da sociedade é também parte do conhecimento que a escola tem como dever transmitir e socializar. E para afirmar isto ela debruça sua pesquisa na história do Movimento Negro desde seus primórdios com as formações de grupos de pessoas negras buscando a efetivação de seus direitos como cidadãos. O Movimento Negro e a comunidade negra, segundo Gomes, produzem saberes, identificados por ela como saberes identitários, saberes políticos e saberes estético-corpóreos. São eles: saberes a respeito do reconhecimento da identidade racial, do afirmar-se como negra e negro, da adoção de políticas públicas, e da estética negra como redirecionamento do olhar para outras estéticas que não a padrão. Entender o Movimento Negro como educador é olhar para seus alunos e de fato enxergá-los, é entender que todos eles carregam uma história que precisa ser levada em conta na sala de aula.

A visão que Nilma Gomes apresenta é também semelhante com a dos ativistas e intelectuais do período pós-abolição que, por já possuírem um conhecimento de quem eram seus alunos, pessoas negras, entendiam que a escola

---

<sup>9</sup> Nilma Lino Gomes é pedagoga, pós-doutora em Sociologia e professora da Faculdade de Educação UFMG; coordenou o Programa de Ações Afirmativas da UFMG, em 2013 tornou-se a primeira mulher negra a ser reitora de uma universidade federal, a Unilab; foi nomeada ministra-chefe da Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial do Brasil em 1 de Janeiro de 2015 e permaneceu no cargo até 2 de outubro de 2015.

tinha um significado diferente para aqueles alunos. Um significado de emancipação social, de mudança de status social, e não somente decorar fórmulas e nomes. Obviamente, este é um reflexo da proximidade, não só pelos estudos teóricos, da Nilma Gomes com o Movimento Negro e com o movimento das mulheres negras.

Com o passar dos anos, após a abolição da escravidão o Brasil apresentava uma grande parcela de sua população analfabeta, o que foi feito, segundo Carneiro, foi o sucateamento das escolas públicas deixando negres e pobres com um ensino considerado inferior e àqueles que pudessem pagar, um ensino de qualidade. Tornando assim os brancos a classe “estudada”, até hoje, e os negres deviam se contentar com o que aprendessem no ensino público.

Qual é a intenção por trás do sucateamento do ensino público brasileiro? Manter os negres no lugar de subalternos, porque ainda que estudassem jamais teriam a qualidade de ensino recebida pelos brancos. Percebemos então que o ensino público brasileiro é forjado em desigualdade, logo sem as políticas de ações afirmativas não seria possível realizar uma reparação histórica, fato que ainda estamos longe de alcançar.

Sabendo com quais ideais o nosso ensino público foi pensado, podemos então perceber que muito do que acontece ainda hoje nas escolas brasileiras tem uma herança com um ideal de uma nação em detrimento do epistemicídio de outra. Então, quando os livros didáticos das escolas públicas brasileiras não contam a história dos povos africanos, ou os feitos realizados por negres aqui escravizados, estão, mais uma vez perpetuando um pensamento hegemônico, estão repetindo e reafirmando a “inferioridade” da população negra. A escola está calcada em preconceitos e cabe não só aos governantes, a iniciativa de estabelecer novos caminhos.

Se queremos de fato sermos justos e termos uma sala de aula onde respeitamos todos ali presentes, é necessário sempre nos deslocar do nosso lugar de conforto, de privilégio, e ouvir os outros. Quando o professor (a) não ouve seus alunos ou os estigmatiza pela raça, parentesco e/ou identidade de gênero, está fomentando uma relação hierarquizada e vertical, impossibilitando a troca de aprendizado entre professores e alunos. Tal constatação será melhor desenvolvida a partir dos relatos das minhas experiências em sala de aula.

## “Aluno tem cara de nota”

Durante meu estágio de Regência I, realizado na cidade de Santa Luzia-MG no segundo semestre de 2018, em uma escola estadual e em uma escola municipal, percebi muitos comentários do corpo docente de ambas as escolas, a respeito do futuro e dos “perfis” de cada alune. A professora de Artes da escola estadual, Joana<sup>10</sup>, no meu primeiro dia de estágio me disse: “**aluno tem cara de nota**. Olha aquele menino ali [apontando para um aluno no fundo da sala] tem cara de 0. E vai ser assim pro resto da vida. **Tem gente que nasce pra mandar e tem gente que nasce pra servir**”; “mas você acha mesmo que desse bairro sai alguém?” [se referindo a ter sucesso na vida], e também ouvi: “essa menina é filha de traficante, já ameaçou até arremessar uma cadeira em mim uma vez”. Muitas vezes há uma discordância entre os professores e professoras e a proposta pedagógica da escola, como por exemplo quando a supervisora de estágio me disse que gostaria de reprovar a maioria dos alunes ali presente, mas que infelizmente a direção havia pedido que não os reprovasse. E também as várias comparações entre as escolas periféricas e as de centro, explicitando sempre a boa organização de uma em detrimento da outra. Esses são alguns dos exemplos que pretendo discorrer neste artigo.

Voltando ao que Veiga (2016) disse a respeito da escola pública no período pós-abolição produzir a identidade “aluno pobre”, acredito que hoje as escolas públicas periféricas produzem a identidade “aluno problema”. Muitas vezes os professores enxergam a “bagunça”, a “desordem” e a “gritaria” como parte da constituição de muitos alunes e preferem não lhes dar a chance de se expressarem de outra forma. Não só os professores fazem isso, como também algumas escolas, que escolhem, numa alternativa não pedagógica, separar os alunes em turmas “melhores” e “piores”, e a turma dos reprovados.

---

<sup>10</sup> O nome da supervisora de estágio e dos alunes citados no artigo foram alterados para evitar a exposição dos mesmos, uma vez que o presente artigo tem a intenção de realizar uma análise aprofundada na recorrência desses acontecimentos dentro de sala de aula e não a exposição de professores/as e alunes.



No texto de Pierre Bourdieu (2003), *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*, ele discorre acerca do *capital cultural*, conceito que diz sobre conhecimentos e noções de mundo que são passadas através dos diferentes membros da família. E esse capital cultural é o que acaba por diferenciar os alunos uns dos outros no período inicial da experiência escolar. Ele também aborda o fato de a escola ser um ambiente de perpetuação das desigualdades sociais.

A minha intenção ao falar sobre esse estudo do Bourdieu é afirmar que existe uma constante nas visões de alguns professores e professoras apontando sempre para os mesmos alunos, mesmo que em escolas diferentes, como os causadores das confusões e dispersão das salas.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que - sob as aparências da equidade formal - sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, a aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdade de "dons" ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em "distinção de qualidade", e legitima a transmissão de herança cultural. (BOURDIEU, 2003, p.58)

Trazendo para uma visão do macro, mas não deixando de reconhecer que o problema se encontra em toda a estrutura escolar - na forma como foi construída e para quem foi construída em nosso país - a perpetuação das desigualdades na qual Bourdieu fala em seu texto está completamente ligada a visão dessa professora, e de muitas outras, que acreditam que o aluno tem cara de nota. E quando esses alunos são comparados aos alunos de escolas particulares, ou aos alunos "mais inteligentes" da sala é que essa perpetuação se acentua ainda mais.

Além de permitir à elite se justificar de ser o que é, a "ideologia do dom", chave do sistema escolar e do sistema social, contribui para encerrar os membros das classes desfavorecidas no destino que a sociedade lhes assinala, levando-os a perceberem como inaptidões naturais o que é senão efeito de uma condição inferior, e persuadindo-os de que eles devem o seu destino social (cada vez mais estreitamente ligado ao seu destino escolar, à medida que a sociedade se racionaliza) - à sua natureza individual e falta de dons. (BOURDIEU, 2003, p.58)

Os alunes negres carregam consigo os estigmas dados pela sociedade, pelos professores e professoras e, muitas vezes, esses estigmas os acompanham por toda jornada escolar. A palavra estigma foi criada pelos gregos para se referir a marcas corporais específicas de certas pessoas, como por exemplo, os ladrões, os traidores, as pessoas escravizadas que tinham marcas feitas com fogo em seu corpo e eram identificados e estigmatizados por qualquer um que os visse. O que os professores, na maioria das vezes, brancos - de diferente nível socioeconômico - fazem quando decidem que tal alune de tal raça, de tal identidade de gênero, nasceu para servir é simplesmente estigmatizá-lo, ou seja, privá-lo de toda a sua humanidade - que pode ser caracterizada pela condição de mutação, de reinvento. Quando o alune é estigmatizado ele se torna o estigma, ele é o bagunceiro, o que nasceu pra servir, o pobre, o periférico, o filho de favelado, o filho de traficante, ele é o erro e nada mais, pois a partir dessa rotulação é tirado do alune, qualquer possibilidade de ser e existir para além desses estereótipos. E como afirma Bourdieu (2003) na citação acima, o alune acaba por acreditar nesses estigmas, na sua falta de dom, na sua aptidão para a bagunça.

Durante o meu Estágio Regência, nos dois primeiros dias eu apenas observei, para entender a dinâmica da sala, para ver o que eles estavam trabalhando. No primeiro dia a professora decidiu deixar os alunes mais “tranquilos”, como ela disse, e decidiu dar uma folha de papel em branco e pediu para que eles desenhassem algo de acordo com as formas artísticas já trabalhadas por ela, como por exemplo o abstracionismo, o cubismo, o expressionismo, entre outros. Ela propôs esse mesmo exercício em todas as cinco turmas. Na primeira turma, 802, “a melhor”, com alunes dedicados e estudiosos, a medida que iam terminando o exercício, levavam até sua mesa para ganhar o visto. Um aluno mostrou um desenho com muitos rabiscos da cor preta e vermelha, que faziam círculos e mais círculos na folha. Ao ver o desenho a professora disse que era um desenho lindo e quando o alune voltou a sua carteira ela me disse que “esse menino está passando por alguns problemas familiares. É impressionante como isso reflete nos desenhos dele, ainda que sejam rabiscos você consegue ver que ele colocou o que sente ali.” E na turma, 806, a dos bagunceiros, dos repetentes, ela permitiu que desenhassem o que quisessem desde que ficassem calados. Um aluno desenhou um Mickey com

as sobrelhas cortadas, com uma tornozeleira eletrônica de vigilância, com os olhos vermelhos, sem camisa, com uma bermuda com estampas de folha de maconha, uma corrente de prata no pescoço e com uma arma apoiada em uma cômoda. Quando ele mostrou o desenho para a professora ela disse: “mas que desenho feio é esse? Eu não vou dar visto nisso não.” O aluno voltou para a carteira dele. Em uma conversa particular ela me disse “não sei o que fazer com esses meninos, eles só fazem essas coisas”.

Assim como acontece com os alunos considerados bagunceiros é possível observar uma constante quando se diz respeito à raça, gênero, condição socioeconômica. Existem também, em contrapartida, aqueles que são dignos da empatia dos professores e geralmente eles estão nas “melhores” salas, são brancos, meninas e meninos, e apresentam melhores condições de vida.

Um estudo realizado a partir dos dados da Avaliação Nacional do Rendimento Escolar - Anresc/Prova Brasil 2013, publicado na revista Cadernos de Pesquisa apresenta resultados, não totalitários, a respeito das expectativas dos professores nas escolas públicas brasileiras, estaduais e municipais. Essa análise foi pautada em decorrência dos limites que a prova Brasil apresenta - como exclusão de turmas com menos de 20 alunos, a avaliação apresentar apenas dados sobre o desempenho escolar em Língua Portuguesa e Matemática. O que André Vieira evidencia com sua pesquisa é que:

[...] a semelhança racial entre turmas majoritariamente negras e professores negros resulta no aumento das expectativas docentes médias, especialmente para aquelas expectativa mais elevadas. Na ausência do match racial nas turmas negras, professores não negros teriam, em média, expectativas menores tanto de que os alunos concluíssem o ensino fundamental, quanto de que entrassem no ensino superior. (VIEIRA, 2018, p. 434)

As expectativas dos professores são mensuradas através das respostas de três questões referente a quantidade de alunos que ele espera que conclua o ensino fundamental, o ensino médio e entrem na faculdade. A raça dos professores e dos alunos é colocada como maioria dos estudantes negros, maioria não negra ou

se o conjunto era miscigenado. Essas informações somadas ao gênero dos professores e relacionadas no gráfico mostram que, segundo Vieira:

A cor da pele e o gênero dos estudantes e professores das escolas públicas brasileiras parecem importar para a configuração das expectativas docentes em relação ao sucesso de seus alunos. [...] Nesses casos, especificamente, os resultados apontaram que professores negros tem expectativas significativamente maiores para as turmas de maioria negra de alunos, em comparação com os professores não negros. Essa diferença é reforçada quando as turmas são lecionadas por professoras negras e mulheres (VIEIRA, 2018, p.436).

Ainda que restrita ao universo das disciplinas de Língua Portuguesa e Matemática, a pesquisa de Vieira acolhe teorias de que as expectativas docentes influenciam na trajetória do aluno na escola. Segundo ele, seguindo os argumentos de Jussim e Harber (2005), sua pesquisa ainda não consegue mensurar tal afirmação, porém:

Na medida em que as percepções e expectativas dos professores sobre os estudantes são afetadas por sua raça ou cor da pele, a descrição natural do docente no ambiente escolar pode levar a tratamentos desiguais de diferentes grupos de alunos (VIEIRA, 2018, p.437).

Pode-se, então, concluir que o desenvolvimento das turmas é perpassado por inúmeras variáveis que podem influenciar positivamente ou negativamente na vida escolar dos estudantes. Todas essas variáveis - gênero dos professores, raça dos alunos e similaridade racial entre os professores e alunos, atraso escolar, expectativas dos professores, situação socioeconômica dos alunos, índice de experiência dos professores no trabalho, e etc - deveriam ser levadas em conta para a criação de um ambiente escolar com maior representatividade. Acredito que entendendo quem são os alunos e quem são os professores, a escola possa de fato dialogar, deixando que o contexto de ambos seja levado em conta de forma a melhorar o ensino público brasileiro.

### **“Ela é filha de traficante, é perigosa”**

No primeiro dia de estágio a professora me falou sobre o perfil de cada sala e sobre os “alunos problemas”. Ela me falou sobre uma jovem, Letícia, que é filha de

traficante, e que havia tentado jogar uma cadeira na professora uma vez - depois ela me explicou que na verdade a menina ameaçou jogar a cadeira nela -, e disse que “assim que entrarmos na sala, eu te mostro quem é”. Quando chegamos na sala uma menina me abraçou, perguntou meu nome, e o resto da turma estava correndo dentro da sala, conversando, gritando uns com os outros. Depois que ela passou o exercício do dia, ela saiu da sala e me deixou com os alunes enquanto ia resolver algumas coisas na secretaria. Eu disse aos alunes que estava disponível para tirar qualquer dúvida com relação ao exercício, e me sentei. Uma menina que sentava logo em frente a mesa da professora, a mesma que me abraçou na porta da sala, iniciou uma conversa comigo sobre o exercício, e depois sobre os pais dela, sobre time de futebol. Quando a professora voltou ela me viu conversando com a menina e disse em meu ouvido “parece que você já conheceu a menina”.

No decorrer de todo o meu estágio essa mesma menina me cumprimentou com abraços, pareceu necessitar da minha aprovação para quase tudo, acredito que não tinha relação com notas, porque ela sabia que eu não daria as notas no final, e ainda que sejamos ambas jovens em comparação com a professora, não acho que essa era a questão. Não só essa aluna, mas muitos outros alunes, dentre eles a maioria negra, estabeleceram essa mesma relação comigo. Principalmente depois que comecei a reger a turma.

Durante as minhas experiências como estagiária e bolsista do PIBID<sup>11</sup> sempre percebi uma identificação entre os meus alunes e eu. Em sua pesquisa de mestrado Nilma Gomes (1999), aponta sobre os significados de ser uma professora negra no magistério, como que o “simples” estar naquela sala, ocupar este cargo público e ensinar, carregam histórias, expectativas, falta de expectativas e relações conflituosas. Ao decorrer da sua pesquisa de campo, realizada em duas escolas de Belo Horizonte, nos anos de 1992 e 1993, Gomes percebe o racismo intrínseco nas relações dos professores, e ao falar sobre as relações dessas professoras fora do ambiente escolar aponta para as “feridas” que essas professoras trazem dos tempos em que eram alunas.

Ao ter uma professora negra, muitos alunes negres esperam que haja uma certa cumplicidade entre eles ou que a professora fale de forma mais aberta e

---

<sup>11</sup> PIBID - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência do Governo Federal.

positiva sobre a história da população negra. Infelizmente, muitas vezes não era o que acontecia nos anos da pesquisa de Gomes, muitas professoras negras não passaram por um processo de reeducação e descolonização a respeito dos feitos da população negra brasileira e muitas vezes, o encontro entre a professora negra e seus alunos negres acabava por ser frustrante.

A presença do corpo da professora negra em sala de aula, e até mesmo a ausência dele, traz significativas mudanças na vida dos alunos negres. A representatividade é necessária em todos os campos, para que os negres saibam que são capazes e que podem estar em todos os lugares.

Os movimentos sociais e a luta da comunidade negra exigem da escola um posicionamento e a adoção de práticas pedagógicas que contribuam para a superação do racismo e da discriminação racial e de gênero. É preciso que se dê visibilidade às inúmeras práticas que o Movimento Negro já tem desenvolvido na educação. É necessário que os educadores compreendam que a luta pelo direito à igualdade social não apaga as diferenças étnico-raciais (GOMES, 2017, p.8).

Entendo que são tempos diferentes, mas vejo similaridades entre as escolas e professores negros das associações e clubes sociais com as escolas e professores idealizados por Nilma Gomes. Os professores tinham posicionamentos políticos que perpassavam sua atividade docente, e eram também motivações para a docência. Não estou dizendo que as escolas e os professores desse período eram perfeitos, mas que apresentavam uma ideologia política intrínseca à prática educativa. O que quero dizer é que aqueles professores por entenderem e viverem a temática racial, sabiam da importância da luta pela equidade racial.

O ato de ensinar, no meu caso como mulher cisgênera e negra, significa reparação histórica. Significa a possibilidade de diálogo com novas gerações a partir do conhecimento do Movimento Negro, das lutas dos povos africanos aqui escravizados, do feminismo negro, do reconhecimento do mundo por diferentes narrativas. É poder ser mais do que representatividade, é poder abrir mais portas e mostrar que é possível. Ao propiciar a inversão da lógica racista, onde a filha do traficante é uma ameaça para a estrutura escolar ou para a própria docente é que estabelecemos diálogos a respeito das diferentes possibilidades dos femininos que existem, que transpassam o ser branco e o ser cisgênero.

O entendimento do que é ser mulher também tem relação com o ser mulher branca<sup>12</sup>, com uma ideia de feminilidade apresentada apenas nos ideais da mulher branca perfeita. Como já foi abordado no decorrer deste artigo, os professores brancos possuem expectativas diferentes em relação aos seus alunos quando as variáveis raça e gênero são inseridas na pesquisa. Logo, as noções do que é ser uma boa aluna passam por construções de ideais de gênero que estão calcados em perfis brancos. As alunas negras fogem desse perfil e isso acaba influenciando a relação com os professores.

No livro *Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade* (2017) de bell hooks<sup>13</sup>, escritora, educadora e intelectual afro-americana, ela aponta para a relação conflituosa entre as mulheres brancas e as mulheres negras dizendo dos receios que ambas tem de se relacionarem entre si. hooks fala sobre o pensamento feminista em sala de aula ser fundamental e faz com que os alunos entendam o mundo de uma maneira diferente da habitual, entendendo e reconhecendo as diferentes vivências.

A professora Joana disse que a aluna Letícia era perigosa, a primeira era uma mulher branca, a segunda, uma mulher negra. Os conflitos não deixam de existir porque muitas vezes a vivência de uma pode desconstruir várias noções de mundo da outra mas, isso não se trata de negar o conflito. Então, quando bell hooks fala sobre esse pensamento feminista em sala de aula, ela fala de uma melhor relação entre professoras e suas alunas, e também com seus alunos. Entender, como professoras, as construções sociais que carregamos e que precisamos desconstruir fora e principalmente dentro de sala de aula, melhora a relação entre

---

<sup>12</sup> Angela Davis (2016) fala sobre o feminismo branco, as sufragistas, as noções privilegiadas do que seria a definição do ser mulher e sobre o feminismo negro. Quando as feministas estadunidenses lutavam por seus direitos, elas lutavam a partir de suas vivências, gerando equivocadamente uma ideia universal de feminismo, invisibilizando as pautas e subjetividades das diferentes mulheres existentes, mais especificamente as mulheres negras. O contexto brasileiro foi semelhante, segundo Cidinha da Silva (2018), eram os coletivos de mulheres negras, que se reuniam com o intuito de debater sobre as opressões sofridas por elas e fomentar ideias de como enfrentá-las. O entendimento que pairava sobre o feminismo era de um termo europeizado que abarcava apenas as mulheres brancas (feminismo branco), e estas apresentavam dificuldades em ouvir as mulheres negras.

<sup>13</sup> bell hooks é o pseudônimo de Gloria Jean Watkins. bell hooks opta pela escrita de seu pseudônimo com letras minúsculas por acreditar que a importância de seus livros está na substância presente neles e não em quem ela é. bell hooks é norte-americana e escritora, ativista, doutora pela Universidade de Stanford.

professores e alunos. Entender os feminismos possibilita entender a outra, e mais, potencializa a criação de relações pautadas na escuta, no diálogo e na luta, características estas fundamentais a serem desenvolvidas dentro da sociedade e, por isso, ao interno de uma instituição escolar.

### **Possibilidades para uma pedagogia antirracista e feminista**

As experiências apresentadas por bell hooks em seu livro muito se assemelham com o contexto brasileiro, ainda que a autora esteja inserida num contexto estadunidense, no que tange a relação do estudar como prática de emancipação social e luta antirracista para os negros com o contexto brasileiro aqui apresentado. bell hooks afirma que foi nas escolas frequentadas apenas por pessoas negras que ela enxergou o aprendizado como revolução. Já foi abordado neste artigo a respeito da educação que acredito, sendo esta muito parecida com o que bell hooks propõe no que denomina *comunidade de aprendizado entusiasmada* e com o que Luana Tolentino (2018) demonstra em seu livro *Outra educação é possível: feminismo, antirracismo e inclusão na sala de aula*, ao relatar as práticas realizadas por ela nas escolas da região metropolitana de Belo Horizonte.

A pedagogia engajada, sugerida por hooks, apresenta todos os presentes na sala de aula como parte da construção dessa comunidade, ela afirma que os professores que permitem se abrir para esta nova pedagogia e encorajar seus alunos a falarem de si, de suas experiências relacionando-as com o material acadêmico, terão ali um local de crescimento. Onde aprenderão novas práticas e novas relações entre o ensino abordado e as diferentes vivências. (hooks, 2019). Ainda sobre os professores que se propõem à uma pedagogia engajada, hooks diz:

Os professores que abraçam o desafio da autoatualização serão mais capazes de criar práticas pedagógicas que envolvam os alunos, proporcionando-lhes maneiras de saber que aumentam sua capacidade de viver profunda e plenamente (hooks, 2019, p.36).

hooks fala sobre a tentativa de criar uma comunidade de aprendizado entusiasmada, onde:



Os alunos teriam de ser vistos de acordo com suas particularidades individuais (me inspirei nas estratégias que as professoras do ensino fundamental usavam para nos conhecer), e a interação com eles teria de acompanhar suas necessidades (nesse ponto Freire foi útil). (hooks, p. 17, 2019).

hooks entendeu que para criar essa comunidade era necessário mais que somente o entusiasmo pelas ideias, mas também o entusiasmo gerado através do interesse nas narrativas dos outros, das outras vozes presentes na sala de aula. Para que isso aconteça é necessário que os professores expressem através de práticas pedagógicas a valorização da presença de cada um dos alunos.

A mestra em educação e também professora do ensino básico brasileiro, Luana Tolentino em seu livro nos apresenta através das reverberações de suas práticas nas aulas de História como que a valorização dessa presença do aluno em sala de aula pode ser feita. Lembrando que Tolentino não criou uma “fórmula mágica”, ou uma pedagogia específica que “funciona” em todas as salas e em todas as escolas, ela mesma afirma que seu livro tem o intuito de “promover reflexões quanto à necessidade de se repensarem as práticas pedagógicas comumente adotadas [...]” (TOLENTINO, 2018, p.17).

Em uma de suas práticas, relatadas no livro, Tolentino a partir de um projeto elaborado por ela: #NovembroNegro, trabalhou o Rap da Felicidade<sup>14</sup> (MC Cidinho e MC Doca) com alunos do 6º, 7º e 8º anos, no intuito de falar sobre a existência do racismo no Brasil e seus desdobramentos, problematizando assim, como a população negra é vista dentro da sociedade brasileira. O trabalho final, sugerido por ela, foi a gravação de um vídeo com todos os alunos cantando o rap e para a sua surpresa, a proposta foi aderida pelos estudantes com bastante entusiasmo. Tanto entusiasmo que a mãe de uma aluna comprou uma blusa nova para a gravação do vídeo. A respeito dessa experiência, Tolentino conclui que:

Naquele momento, minha aluna mostrou que atividades aparentemente simples podem ser significativas para a trajetória escolar dos estudantes, desde que elas dialoguem com as suas experiências de vida. Jennifer [nome da aluna que ganhou a blusa nova] não queria perder a oportunidade

---

<sup>14</sup> O Rap da Felicidade foi escrito pela dupla de funkeiros carioca MC Cidinho e MC Doca, moradores da favela Cidade de Deus em Jacarepaguá no Rio de Janeiro. A música pode ser acessada em: <https://www.youtube.com/watch?v=7pD8k2zaLqk>.

de protagonizar a atividade ao lado de seus colegas, por isso a preocupação em aparecer bem bonita no vídeo.. Além disso o Rap apresentou a possibilidade de sentir-se orgulhosa do local em que ela e seus familiares moram. (TOLENTINO, 2018, p.24)

Voltando ao que hooks escreveu em seu livro, o compromisso com uma *pedagogia engajada* requer que os professores se autoatualizem para o seu próprio bem-estar para que somente assim consigam ensinar de uma maneira que capacite e fortaleça seus alunos (hooks, 2017). Essa autoatualização não tem um formato certo, desde que você reconheça os corpos ali presentes e as múltiplas pedagogias que podem ser utilizadas. Acredito que um exemplo dessa autoatualização e também do reconhecimento das diferentes vozes presentes na sala de aula realizado por hooks, é o ato de pedir que seus alunos escrevam em um caderno suas impressões sobre a aula, sobre os textos lidos e discutidos, e que cada um lia dentro da sala de aula um pouco do que escreveu. Assim, segundo hooks, todos conseguem ouvir os diferentes pontos de vista presentes na sala de aula e ainda entendem a importância da voz de cada um que está ali.

No contexto do ensino fundamental, apresentado por Tolentino, juntamente com os alunos ela decidiu mudar o formato da sala de aula. Em seu livro ela diz que a princípio em todas as aulas ela tinha receio da mudança, pedia que os alunos não jogassem a sala no chão ao mudar o formato, mas com o tempo a ação se tornou simples e os alunos até requisitavam que fosse feita. Segundo Tolentino o formato da sala de aula organizada em fileiras não promove a inclusão de todos os alunos e acaba por invisibilizar muitos outros. Em uma dessas aulas com as carteiras em formato de círculo, um aluno que tem deficiência intelectual pediu para conduzir a leitura.

Leandro leu no tempo dele. Sem qualquer interrupção dos colegas. Fiquei olhando. Tentando me conter. Ao ler, ele estava me dizendo que se sentia incluído por meio da nova organização da sala. Ele estava dizendo que tinha vontade de participar, mas recalcava esse desejo ao se esconder atrás dos colegas no formato tradicional da sala. (TOLENTINO, 2018, p.102)

Em outro relato apresentado em seu livro, Tolentino, fala a respeito de uma aluna que desejou ser Carolina Maria de Jesus. Em uma de suas aulas Tolentino

escreveu no quadro nomes de vários escritores brasileiros e pediu que seus alunos escolhessem um e pesquisassem sobre ele. Karina, uma de suas alunas, escolheu Carolina Maria de Jesus. E viu na história dela um motivo para ter esperanças de que poderia ter um futuro promissor. Segundo Tolentino, os pais da aluna estavam presos quando esse exercício foi passado e assim como eles, Carolina Maria de Jesus também já havia sido presa.

O que todos esses relatos e estudos tem em comum é a valorização das diferentes vivências que cada alune carrega consigo e o entendimento de que o meio em que vive interfere - e deve interferir - no aprendizado em sala de aula. Quando o alune entende a importância que a sua presença tem em sala de aula, torna-se mais participativo, e percebe - principalmente o aluno negro - que existem outras histórias parecidas com as dele e que tiveram um futuro diferente do que é “destinado” a ele é que podemos enxergar a educação como um lugar de mobilidade social, de representatividade e redução da desigualdade.

Luana Tolentino e bell hooks tem como referência em seus estudos e práticas Paulo Freire. hooks diz que os estudos de Freire a respeito da educação como prática de liberdade a encorajam a pesquisar estratégias para fazer de sua sala uma comunidade de aprendizado entusiasmada, não só ela pensa nessas estratégias como também Tolentino. Os relatos dados por elas em seus livros nos mostram essa sala de aula entusiasmada, em que os professores se colocam em constante autoatualização na tentativa de entender as diferentes vivências e os diferentes modos de cada um. Procurando assim, uma metodologia inclusiva, antirracista e feminista, fomentando nos alunos diferentes visões de mundo e representatividade.

### **Traçando ideias para uma pedagogia afrocentrada no ensino de teatro**

E com relação ao ensino de Artes, ao ensino de teatro, nas escolas? Como que nós, arte-educadores podemos fazer das nossas salas de aula uma *comunidade de aprendizado entusiasmada*? Quem são as nossas referências de uma educação para a liberdade nas aulas de teatro? A pesquisa é longa, e de difícil acesso. Ao me debruçar nos artigos a respeito das diferentes aulas que,

minimamente, levassem em conta as questões raciais, o que encontrei foram propostas de quais conteúdos, dentro de respectivos temas do ensino de teatro podemos abordar a questão racial. Acredito que antes de tudo devemos olhar o que é oferecido pelo Estado aos professores como ferramenta para trabalhar com as questões raciais dentro de sala de aula, o livro didático.

Na dissertação de mestrado de Rosana Machado de Souza, *Teatro Negro e educação: entre políticas e corporeidades*, no segundo capítulo, *Teatro Negro e educação: aproximando do livro didático*, ela se debruça no Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). A autora apresenta o que tem sido falado sobre a questão racial, sobre as contribuições do povo africano e afrodescendente, utilizando os radicais NEGR-, AFRIC-, AFRO-, no campo das Artes nos livros didáticos<sup>15</sup>.

Tais radicais NEGR-, AFRIC- e AFRO- aparecem pouquíssimas vezes nos livros didáticos, dos professores e dos alunos, apresentando porcentagens entre 3% e 13% em livros que apresentam mais de 100 páginas. Rosana Souza vai mais além e analisa essas “aparições” dos radicais para descobrir quando realmente estão falando sobre a cultura afro-brasileira e africana de modo respeitoso, que não seja uma *folclorização racista*. Este conceito é abordado por Jair Santana (2010) para dizer das práticas que as professoras no ensino fundamental, por ele entrevistadas, utilizavam para efetivar a Lei 10.639/03 (SANTANA *apud* SOUZA, 2016, p. 27). A *folclorização racista* é a forma superficial com que os professores trabalham as questões raciais, principalmente nas datas comemorativas. Realizando desfiles que muitas vezes acabam por propiciar situações desconfortáveis para alunos negres. As questões raciais precisam ser discutidas em sala de aula com todos os alunos, sejam eles negres ou brancos, na tentativa de restabelecer ligações com os saberes africanos e afro-brasileiro, para então, entender seus descendentes e só assim proporcionar um desfile em que de fato os alunos negres estejam orgulhosos de serem quem são.

---

<sup>15</sup> Ela começa a analisar os livros didáticos aprovados pelo MEC para serem distribuídos nas escolas públicas brasileiras de Ensino Médio a partir do ano de 2015 por ser o primeiro ano em que houve um livro didático que contemplasse o componente curricular, Artes. Também analisou o PNLD 2016 para os anos iniciais do ensino fundamental, o PNLD 2017 para os alunos e professores dos anos finais do ensino fundamental e o PNLD 2018 para os professores e alunos dos anos iniciais do ensino médio.

As principais aparições dos radicais que realmente tratam do tema abordado foram encontradas nos livros Manual do Professor. O que podemos perceber é que pouco é oferecido aos professores através do livro didático para que tenha um ensino que respeite a Lei 10.639. No livro organizado por Kabengele Munanga através do Ministério da Educação (MEC), *Superando o racismo na escola* (2005), é apresentado diferentes artigos a respeito do racismo nas escolas, das formas como superá-lo, e do reconhecimento da existência do mesmo em nossa sociedade.

O artigo *As artes e a diversidade étnico-cultural na escola básica*, de Maria José Lopes da Silva, apresenta outra visão do que nos é ensinado como verdade absoluta, o surgimento do teatro, não pela perspectiva dominante do teatro criado pelos gregos, mas sim pelos africanos, quando há tempos é realizado na África o jogo teatral, o *irin ajo*, que tem o intuito de divertir e distrair os espectadores (SILVA *in* MUNANGA, 2005, p.128). A partir disso podemos entender que a efetivação da Lei 10.639/03 vai além de desfiles da consciência negra realizados uma vez ao ano. É necessário descolonizar o pensamento, desconstruir muitas das noções europeizadas existentes na nossa história, é necessário o reconhecimento dos povos africanos e afro-brasileiros e principalmente a desmistificação da superioridade de uma raça em detrimento da outra.

Assim, conseguiremos atingir os objetivos gerais apontados por Silva:

- Resgatar a cultura afro-brasileira no sentido de reintegrar os educandos nos valores étnicos e sociais da ancestralidade nacional;
- Levar o aluno oprimido a atuar conscientemente de modo a contribuir para a assunção da sua cidadania;
- Levar o aluno a reconhecer criticamente os estereótipos de representação étnica encontrados nas Artes Cênicas, em geral, e no teatro brasileiro em particular. (SILVA *in* MUNANGA, 2005, p.129)

Objetivos esses que perpassam as ideologias de muitas das formações de grupos de pessoas negras no nosso país, como o Teatro Experimental do Negro<sup>16</sup> que, segundo Abdias Nascimento:

---

<sup>16</sup> Teatro Experimental do Negro foi fundado em 13 de Outubro de 1944 no Rio de Janeiro por Abdias do Nascimento, Ironides Rodrigues, Agnaldo Camargo.

[...] se propunha a resgatar, no Brasil, os valores da pessoa humana e da cultura negro-africana, degradados e negados por uma sociedade dominante que, desde os tempos de colônia, portava a bagagem mental de sua formação metropolitana européia, imbuída de conceitos pseudo-científicos sobre a inferioridade da raça negra. Propunha-se o TEN a trabalhar pela valorização social do negro no Brasil, através da educação, da cultura e da arte (NASCIMENTO, 2004, p.210).

O Teatro Experimental do Negro teve um papel crucial não só na inserção de muitas pessoas negras em cursos de alfabetização, como também a tomada de consciência, através da cultura, do lugar em que o negro era colocado na sociedade brasileira e, principalmente, foi fundamental para a revisão das noções de teatro que eram difundidas em nosso país. Ao meu ver, realizar essa ideia - a princípio impossível, de colocar um ator negro no palco do Teatro Municipal do Rio de Janeiro - os membros do Teatro Experimental do Negro consolidaram e, de uma certa forma, deram mais um passo na caminhada iniciada pelos professores da Frente Negra Brasileira iniciaram.

É necessário reconhecer que o “modelo” de escola criado pelo TEN nada mais é que uma pedagogia que leva em consideração quem são seus alunos, de onde vieram e onde, possivelmente, chegariam com o estudo adquirido ali. Os alunos do TEN não só eram alfabetizados, mas recebiam conhecimentos acerca do universo da atuação, podendo tornar-se atores e atrizes consagrados, como foi o caso de muitos deles (NASCIMENTO, 2004, p. 211). São eles Ruth de Souza, Léa Garcia, Abdias Nascimento, entre outros.

O TEN trouxe como arcabouço teatral inúmeras peças escritas para serem atuadas por atores negres, peças que falavam das discriminações, das visões da população negra brasileira, peças que foram traduzidas para o Inglês, e até mesmo encenadas em território estadunidense. É imprescindível que reconheçamos o valor, a ferramenta de mobilidade social - através do ensino - e a representatividade que o Teatro Experimental do Negro transmite não só para essa pesquisa, mas como para todas as pesquisas relacionadas ao teatro a partir de uma perspectiva racial (NASCIMENTO, 2004).

Entendendo o caminho que foi trilhado até aqui, compreendendo o porquê das escolas estarem configuradas da maneira como estão e reconhecendo os esforços de milhares de negros e negras, aqui citados ou não, é que podemos

vislumbrar esse ensino antirracista, essa escola inclusiva. Acredito que todas as práticas aqui abordadas corroboram para a criação de um arcabouço de pedagogias e metodologias, lembrando que assim como Luana Tolentino, acredito que cada turma tem suas particularidades e exigências e que com isso uma pedagogia pode funcionar muito bem numa sala e bem mal em outra. Logo, também vejo a necessidade de repensarmos as práticas pedagógicas adotadas por nós, professores de teatro e demais disciplinas. (TOLENTINO, 2018).

Seguindo esse raciocínio de valorização das diferentes pedagogias existentes, acredito que a *Pretagogia*<sup>17</sup> é também um ganho enorme ao arcabouço teórico pedagógico criado neste artigo. O livro *Pretagogia: Pertencimento, Corpo-Dança Afro-Ancestral e Tradição Oral Africana na Formação de Professoras e Professores - Contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03* (2015) de Sandra Haydée Petit nos apresenta um pouco do curso de formação de professores e professoras e seus resultados quanto a ressignificação do olhar sobre a cultura de matriz africana e o reconhecimento dela pelo professores.

A *Pretagogia* é um referencial teórico em construção, realizado por um grupo de mulheres negras pesquisadoras e professoras universitárias, de pretas para pretas/os e brancas/os. De acordo com Sandra Petit, Geraldine Costa e Silva, Rebeca de Alcântara e Silva Meijer a *Pretagogia* se propõe a romper com a “norma” presente nos cursos licenciatura em que todos os nossos referenciais são europeus e, salvo o caso de Paulo Freire, não de brasileiros e muito menos negres. Por isso o nome *Pretagogia*. A tentativa de empretecer a pedagogia, trazer mais referenciais que partam de pessoas negras e que viabilizem a implementação da Lei.

A metodologia utilizada na *Pretagogia* é muito interessante por juntar teoria e prática de uma forma acessível. Se analisarmos alguns dos ensinamentos e princípios da *Pretagogia* podemos perceber essa junção da teoria com a prática.

- o auto reconhecer-se afrodescendente, assumindo uma postura auto afirmativa e lembrando sempre a importância da raiz africana para nossa constituição como pessoa;

---

<sup>17</sup> A *Pretagogia* se constitui como um referencial teórico afrocentrado, uma pedagogia que tem o intuito de formação de professores e professoras para atuarem a partir de metodologias, as quais coloquem em prática a Lei 10.639/03.

- o corpo como fonte primeira de conhecimento e produção de saberes, altar espiritual que faz parte do território natureza, e, como tal, elemento de sacralidade;
- a compreensão do lugar social historicamente atribuído ao negro, marcado pelo racismo estrutural, o que nos exige posturas de desconstrução do estigma forjado secularmente (PETIT, 2015, p.122).

Acredito que se analisarmos esses três princípios da *Pretagogia*, conseguimos relacionar com as outras metodologias e pedagogias aqui apresentadas. Entender esse corpo do alune, que é fonte primeira de conhecimento, é também entender que o formato que a sala de aula se propõe, em fileiras, não é favorável para o aprendizado e livre participação. É entender que muitas vezes esse corpo necessita se deslocar do quadrado da sala de aula, indo a lugares que propiciem o autoreconhecimento dos alunes negres e a compreensão do lugar social que é atribuído ao negro.

Essa inversão ou readequação da sala de aula em formatos que auxiliam na melhor participação de todos os alunes é muito utilizada no teatro, nas rodas e nas diferentes práticas realizadas dentro de sala de aula. Logo, o teatro possui essa potencialidade de explorar as diferentes metodologias a partir do referencial afrocentrado.

A *Pretagogia* é uma forma de ensino libertadora onde é ensinado o significado da produção coletiva, o corpo como parte do aprendizado e não somente a racionalidade, e onde principalmente se estabelece outra relação professor e alune. Tendo a tradição oral como um dos nortes, como na África e conseqüentemente, na perspectiva da *Pretagogia*, é que se torna possível as relações se darem de forma diferente. Ou seja, quando é entendido que a fala carrega experiências vividas, carrega a experiência proveniente delas, é que o alune pode entender o valor da sua fala em sala de aula, das suas narrativas. As características aqui apresentadas da *Pretagogia* muito se aproximam e podem ser fortemente trabalhadas junto ao ensino do teatro, pois esta pedagogia desenvolve os saberes africanos dentro das manifestações culturais brasileiras, explora a literatura oral africana que possui muita teatralidade (ex.: dramatizações com tambores) e acredita na produção de conhecimento de forma grupal, como o aprendizado coletivo no teatro (PETIT, 2015).



*A Pretagogia, A educação como prática de liberdade, a criação de uma comunidade de aprendizado entusiasmada*, entre outras metodologias e pedagogias, são referenciais pedagógicos que estão em constante mutação e por isso a importância de cada um deles. Todas elas partem da valorização, conscientização e reconhecimento dos diferentes corpos presentes na sala de aula. São tentativas de romper com a ideia ainda existente - mesmo que de forma mascarada através do mito da democracia racial - de que os negres são inferiores aos brancos, de que a bula papal - feita durante o período de escravidão no Brasil - estava correta.

Ser uma professora negra é político. Carregar toda a história, estigmas, preconceitos na cor da minha pele e ainda assim estar dentro de uma sala de aula é político. Quando mulheres como eu criam pedagogias, metodologias que visam a inserção e reconhecimento da história dos africanos e afrodescendentes aqui escravizados estamos tentando estabelecer conexões com nossos alunos. Queremos que entendam o significado na nossa presença em sala de aula e a necessidade de romper com estigmas que carregamos até hoje do período escravocrata. Dessa forma,

Nessa metodologia, o falar em primeira pessoa é fundamental. O histórico pessoal com a questão em pauta não é vazio nem burocrático. É um chamado profundo de onde resulta sempre uma narrativa que não se nega ou se adéqua para ser contada (LIMA *in* PETIT, 2015, p.19).

É necessário que o professor e a professora expandam seus olhares e reconheçam seus alunos para criarem uma sala de aula entusiasmada. Acredito que se o docente não se permitir aprender com seus alunos, olhá-los e ouvi-los, nenhuma das metodologias aqui apresentadas terão algum sucesso. Ainda que nós, professores, façamos parte de uma classe que é, infelizmente, muito desvalorizada em nosso país - e que muitas vezes não nos são oferecidas todas as condições necessárias para realizarmos nosso trabalho - é necessário que entendamos o impacto que nossas expectativas e nossas omissões - diante as narrativas das minorias do nosso país - causam na vida dos alunos presentes em nossas salas.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

BERNARDO, Teresinha; MACIEL, Regimeire Oliveira. **Racismo e educação: um conflito constante**. Contemporânea - Revista de Sociologia da UFSCar, v. 5, n. 1, p. 191-205, 2015.

BICHIR; Renata Mirandola. et al. **Educação na periferia de São Paulo**: ou como pensar as desigualdades educacionais? A cidade contra a escola. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/266042975\\_EDUCACAO\\_NA\\_PERIFERIA\\_DE\\_SAO\\_PAULO\\_OU\\_COMO\\_PENSAR\\_AS\\_DESIGUALDADES\\_EDUCACIONAIS](https://www.researchgate.net/publication/266042975_EDUCACAO_NA_PERIFERIA_DE_SAO_PAULO_OU_COMO_PENSAR_AS_DESIGUALDADES_EDUCACIONAIS). Acessado em: 15/09/2020 às 19:35.

BOURDIEU, Pierre. **A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura.** In: Escritos de educação, Petrópolis: Vozes, 2003, p. 41 - 64.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo. São Paulo. 2005.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DOMINGUES, Petrônio. **O recinto sagrado: educação e antirracismo no Brasil.** Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 138, p. 963–994, 2009.

FONSECA, Marcus Vinícius.; BARROS, Surya Aaronovich Pombo. **A história da educação dos negros no Brasil.** Niterói: EdUFF, 2016.

GOMES, Nilma Lino. **Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos.** Currículo sem fronteiras, v. 12, n. 1, p. 98–109, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis, RJ: Editora Vozes Limitada, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Professoras negras: trajetória escolar e identidade.** Cadernos CESPUC de Pesquisa. n. 5, p. 55-62, 1999.

HOLLANDA, Heloisa Buarque. **Explosão feminista: arte, cultura, política e universidade** (org.). São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática de liberdade.** 2ª edição. São Paulo, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Superando o racismo na escola** (org.). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2005.

NASCIMENTO, Abdias. **teatro Experimental do Negro: trajetória e reflexões.** Estudos Avançados, v. 18, n. 50, p. 209-224, 2004.

PETIT, Sandra Haydée. **Pretagogia: pertencimento, corpo-dança afroancestral e tradição oral africana na formação de professoras e professores - contribuições do legado africano para a implementação da Lei nº 10.639/03.** [s.l.] Fortaleza, CE: EdUECE, 2015.

SOUZA, Rosana Machado. **teatro negro e educação**: entre políticas e corporeidades. 2016. 132 f. Tese (Mestrado em Artes) - Escola de Belas Artes, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte. 2016.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**: feminismo, antirracismo e inclusão em sala de aula. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

VIEIRA, André. **Expectativas dos professores e mismatch racial na escola pública brasileira**. Cadernos de Pesquisa, v. 48, n. 168, p. 412–445, 2018.