

Afroletramento docente: reflexões sobre a formação de professores na Amazônia

Afroliteracy teacher: reflections on teacher education in the Amazon

Marcia Machado de Lima

Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, Brasil

marcia.lima@unir.br - <https://orcid.org/0000-0002-2872-8066>

Recebido em 15 de outubro de 2021

Aprovado em 12 de setembro de 2022

Publicado em 22 dezembro de 2022

RESUMO

O Brasil contemporâneo, marcado pelo influxo democrático, realça questões sobre os processos da formação inicial de professores relativamente a aspectos epistemológicos e demanda melhor compreensão sobre os conflitos e tensões presentes no cotidiano da escola básica. Neste contexto, o processo de atualização dos estágios supervisionados do curso de Pedagogia em uma universidade pública da Região Norte ofereceu oportunidade para reflexões sobre racismo, para a análise da questão social (GONÇALVES, 2018) e sobre a percepção do silenciamento da História de África e suas diásporas nos processos formativos. O relato de uma das estagiárias constituiu o material analisado segundo recursos da etnometodologia (COULON, 1995) e seus enunciados ensejaram o estudo do afroletramento docente (NASCIMENTO, 2010). A intenção do artigo é expor o afroletramento docente como uma possível abordagem teórico-metodológica para a formação inicial de professores, que subsidie o enfrentamento das questões que irromperam do contexto atual brasileiro. Os resultados apontam o afroletramento docente, no contexto da formação inicial de professores, com potencial para tornar perceptíveis os silenciamentos das epistemologias e historiografia negra, para evidenciar a distinção entre estereótipos, preconceitos e o racismo nas práticas educativas, além de demonstrar a atualidade da produção do campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais para a formação de professores.

Palavras-chave: Formação inicial de professores; Afroletramento docente; Educação para as relações étnico-raciais.

ABSTRACT

In the democratic influx in Brazil contemporary, highlights questions about teaching programs in relation to epistemological aspects and demands a better understanding of the conflicts and tensions in the daily life at schools. In this context, the process updating the teacher training of the Pedagogy course at a public university in the North region provided an opportunity for reflections on racism, for the analysis of the social issue (GONÇALVES, 2018) and for the perception of the History of Africa and its diasporas has been silenced in formative processes. The report of the trainee of the teaching training constituted the material analyzed according to ethnomethodology resources (COULON, 1995) and its enunciates gave rise to the study of afroliteracy teacher (NASCIMENTO, 2010). The intention of the article is to expose afroliteracy teacher as a possible theoretical and methodological approach to the teacher's initial education, to subsidize the confrontation of the issues that arise in the current brazilian context. The results point to afroliteracy teacher in the context of initial teacher training, with the potential to make the silencing of black epistemologies and historiography perceptible and to highlights the distinction between stereotypes, prejudices and racism in educational practices, besides the actuality of the production in the field of Education for Ethnic-Racial Relations in teacher's education.

Keywords: Initial teacher education; Afroliteracy teacher; Education for ethnic-racial relations.

Introdução

Vieram a público ao longo das duas últimas décadas no Brasil, artigos, dissertações, teses, livros, mas também paradidáticos, documentos orientadores, diretrizes curriculares dedicadas ao currículo e à formação de professores produzidos no campo Educação para as Relações Étnico-Raciais. Interessante notar que são produções (COELHO, 2018; CARVALHO, 2020) que abarcam os temas trazidos pelo ativismo do movimento negro contra o racismo. Esse campo teórico nasce no diálogo e na luta que não cessa, historicamente, no país de herança escravocrata.

A aprovação da Lei n. 10.639, de 2003, no bojo do cenário de constituição do campo Educação para as Relações Étnico-Raciais, que versa sobre o ensino de cultura e história africanas, foi um marco e divisou os debates que se desenvolviam nas políticas públicas, se considerado o diálogo com o movimento negro. Nessa direção, a intersecção educação e diversidade e a produção sobre currículo, mediadas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão -

SECADI, com destaque para as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, produziram e produzem reverberações no debate educacional no Brasil até hoje.

PA

Dentre os aspectos que não deixam o horizonte de problemas, os processos da escolarização básica e a formação dos professores/as foram reiterados em cada momento (GOMES,2012; JESUS,2013; ARAÚJO,2015), dada a compreensão do papel que a educação ocupa para a luta contra o racismo.

Na esteira das lutas ético-políticas, o volume de publicações e pesquisas provenientes do campo Educação para as Relações Étnico-Raciais, breve revisão de literatura no Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES aponta dado interessante. Constatamos que nos momentos de maior engajamento e enfrentamento nas lutas do movimento negro, houve o aumento do número de pesquisas de mestrado e doutorado. O campo Educação das relações étnico-raciais apresenta maior produção, como uma resposta, em tempos de profunda inflexão político-democrática.

Ao utilizar o indexador “educação das relações étnico-raciais”, a busca apresentou, entre dissertações e teses, 457 trabalhos e, o indexador “educação para as relações étnico-raciais”, resultou em 200 trabalhos. No entanto, para dimensionar melhor o impacto que, certamente, pouco terá de fortuito, observe-se os resultados de ambos os indexadores em *continuum*.

Se estabelecermos uma linha do tempo entre os anos anteriores e posteriores a 2016, os momentos de recuo democrático, inflexão política, empobrecimento da população e acirramento da desigualdade social coincidem com a ampliação do volume de dissertações e teses defendidas. Esse dado, ao modo de um revide frente ao acirramento da questão social, se sustenta quando observado mais detidamente.

Entre 2003 e 2007, apenas dois resultados retornam na busca no Catálogo, seguidos, entre 2008 e 2012, de outros 44 trabalhos selecionados pelo indexador “educação das relações étnico-raciais”. Além desses, 8 outros trabalhos indexados por “educação para as relações étnico-raciais” foram encontrados.

Entretanto, se considerados os 10 anos seguintes, que nos trazem ao atual momento histórico de agudização da crise ético-político-democrática e dos níveis de desigualdade social, o aumento foi exponencial: o Catálogo de Dissertações e Teses

da CAPES apresentou 593 trabalhos, sendo 407 indexados à “educação das relações étnico-raciais” e 186 sob o termo “educação para as relações étnico-raciais”. O levantamento parece demonstrar que o campo teórico Educação das Relações Étnico-Raciais sinaliza fortemente que se constitui de diálogo e luta, historicamente, inclusive implicando a produção teórica e os/as pesquisadores/as.

A identificação do volume da produção em relação ao momento ético-político do país permite supor que a atualização dos objetos de estudo, ao mesmo tempo que demonstra privilegiar o traço militante, social e historicamente referenciado, propõe atenção ao que as relações entre educação e diversidade vão evidenciando em interlocução com temas sociais e com o cotidiano. Este contexto também sinaliza para o fato de que as pesquisas no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais identifiquem e abordem problemas que contribuam para o enfrentamento da exclusão social e subalternização, que tem no racismo a sua sustentação.

A noção de afroletramento docente apresentada por Elisabete Nascimento (2010) chamou a atenção por ter sido recuperada em trabalhos acadêmicos na última década (FELIPE; FELDMAN, 2018; FELIPE; ZAPONE, 2019; MENDONÇA, 2020; PETERS, 2021), exatamente no contexto do atual e temerário recuo democrático. Teria pertinência para na formação inicial de professores/as no atual contexto? Tornou-se incontornável, especialmente desde 2018, a necessidade de produzir questionamentos direcionados à experiência de formação de professores/as que fazemos na universidade pública e checar os sentidos que dela participam.

Especificamente, entre 2016 e 2022, o recuo democrático e o acirramento da desigualdade social instigaram, talvez como acontecera para a alta do volume de publicações no campo Educação das Relações Étnico-Raciais, que implementássemos atualizações dos Estágios Supervisionados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, no Curso de Pedagogia, em uma das universidades públicas da Região Norte do Brasil. Dentre outros aspectos, a princípio, produzimos aproximações com escolas básicas que se configurassem representativas de determinadas dinâmicas amazônicas, em um franco esforço, ainda inicial, de produção de experiências com estagiários/as para experiências pedagógico-didáticas mais voltadas para o local.

De lá pra cá, a produção de relatos dos/as licenciandos/as nas situações, sobretudo aquelas que escapam às formalidades institucionais, aos relatórios e outros documentos oficiais, têm oferecido índices para rever, ajustar ou potencializar cada aspecto dos estágios. Nestes relatos, porém, identificamos enunciados indicadores de problemáticas urgentes a ser abordadas, que por vezes, permanecem laterais ou nas entrelinhas das práticas, nestes processos de formação inicial. Abordaremos um dos relatos produzidos.

O relato analisado versou sobre a experiência em uma escola indicada para compor o quadro de escolas-campo da área urbana de Porto Velho, devido ao número de matrículas de crianças imigrantes, dentre elas, crianças haitianas, em número expressivo. Especificamente, o relato analisado destacou tópicos que não apareceram nos demais produzidos por outras estagiárias que conviveram na mesma escola, estes dedicados mais a tópicos de prática de ensino. O relato oferecido por Laura¹ em 2019, meses depois de encerrar a disciplina Estágios Supervisionados em uma turma de quarto ano, no período vespertino, composta por 14 estudantes entre 9 e 11 anos², aportou enunciados particularmente provocativos e ampliaram o questionamento sobre a formação de professores/as que fazíamos e sobre o racismo.

Dentre outros espaços da cidade³, a escola-campo que recebeu Laura materializa a problemática da afrodiáspora caribenha no norte do país de modo distintivo, inicialmente pelo já mencionado aceite das matrículas de crianças haitianas que promove desde 2012⁴; em seguida, porque vem se constituindo *locus* representativo das dinâmicas amazônicas relativas à imigração também de outros países da América Latina e Caribe. Nesta escola, em 2020, conviviam crianças brasileiras, haitianas e de outras nacionalidades – bolivianas, venezuelanas, cubanas, jamaicanas – em um total de 14 matrículas (PETERS,2021, p.21), o que sugere o impacto do fenômeno da evasão escolar motivado pela pandemia de COVID19. No entanto, no ano de 2021, se considerarmos apenas as matrículas de crianças haitianas nas turmas dos anos iniciais do Ensino Fundamental teremos 27 matrículas (PETERS,2021, p.22). Em 2018 e 2019, momento em que Laura era estagiária, a escola contava com 58 matrículas de crianças estrangeiras em um universo de 322 estudantes (PETERS, 2021, p.22).

O relato de Laura, como se pretendeu evidenciar, provocou verificar o corpo negro que se desloca na escola onde fez os estágios, mas principalmente, desafiou a formação de professores/as a “[...] perceber como os participantes organizam a interação, quais índices [...]” (GUESSER, 2003, p.164) oferecerão em seus enunciados. Nosso argumento é que o exame dos enunciados presentes no relato confiado a nós por Laura permite o levantamento crítico de índices relacionados à subordinação-subalternização como prática de exclusão e reprodução do racismo: se tais articulações participam da tessitura social e histórica do cotidiano, estão presentes dos processos formativos de professores/as. Observaremos que estereótipos, preconceitos e racismo, alinhavados e naturalizados por seculares processos históricos, participaram da produção das práticas. Abordaremos os tensionamentos presentes no enunciado, em um franco exercício de incorporá-los à reflexão sobre a formação de professores.

As reflexões provocadas pelo relato tornaram pertinente verificar se a noção de afroletramento docente oferece ferramentas teóricas para dar continente aos temas, problemas e objetos apresentados pelo chão da escola-campo dos estágios.

Laura

Laura encerrou o curso de Pedagogia em 2019, gozando de algum prestígio entre seus professores/as. Em uma conversa minutos antes do início da gravação do relato, menciona que se encontrava inscrita no processo seletivo para o mestrado em Educação e, apesar de não transparecer qualquer nota de arrogância na voz, mencionou que “[...] a carreira acadêmica [...]” era “[...] um caminho natural [...]” para ela.

Na sequência, a proposição do relato: “Laura, pode falar um pouco sobre suas observações e experiência de estágios nas turmas dos anos iniciais, em 2019, quando focalizamos a Educação para as Relações Étnico-Raciais em Porto Velho?” A pergunta se referiu a notações gerais sobre a abordagem das atividades do estágio na escola-campo que, reiteramos, é marcada pelas dinâmicas dos fluxos imigratórios na Amazônia.

Buscando pelo fio da memória, em tom cauteloso, ao modo de quem procura pelas palavras certas, Laura inicia seu relato. Certa timidez na voz cede lugar, por vezes, a um tom de lembrança aprazível.

PA

*Bom dia, professora. ... Sem problema...Eu... eu te respondo.
Ã...Eu achei que os meninos do Haiti da sala onde eu participei - que eram três...- eram crianças muito alegres, muito espontâneas.
Tinha um deles [um dos meninos haitianos] que, [a] todo momento [alegra o tom, parecendo sorrir] que acabava a aula, ele já começava a dançar. [breve silêncio. Retoma o tom formal] ... Determinados! Todas as atividades eles participaram...*

O trecho inicial do relato parece sugerir que a pergunta, a princípio, soara enviesada e apontara, apenas, para as experiências de estágios diretamente dedicadas à convivência e ao ensino destinado aos três meninos negros haitianos do quarto ano. No entanto, o olhar mais atento identifica que há um viés francamente escolhido por Laura, sem demonstrar qualquer nota de incompreensão sobre o que seria o teor da pergunta. Optamos por não interromper, muito menos retomar a pergunta.

Respeitar a escolha do recorte, muito evidentemente anunciado por Laura, ofereceu a oportunidade daquilo que os etnometodólogos (COULON,1995) apontam sobre a condição de vislumbrar o corriqueiro da vida cotidiana. A nossa opção em não interpolar novos tópicos ou subtópicos atendeu a intenção de capturar o que estava em jogo no discurso de Laura, permitiu identificar os dois índices mencionados. Segundo Coulon (1995), tomar a integralidade de um relato é percebê-lo composto por lapsos e mudanças de tom no meio da frase. Principalmente, um olhar mais abrangente permite considerar os enunciados produzidos pelo agente como “interações específicas em situações particulares” (GUESSER,2003, p.164).

Quando Laura utiliza o critério “cor da pele” para a definição relativa ao termo “étnico-raciais”, trata Educação para as Relações Étnico-Raciais como dedicado ao ensino para estudantes identificados pelo fenótipo correspondente a negro. Neste caso, sinaliza não considerar pertinente produzir ensino-aprendizagem com abordagem Educação para as relações Étnico-Raciais quando não identificasse a presença de negros em uma turma de estudantes.

É relevante ressaltar que a turma do quarto ano na qual Laura fez seus estágios tinha o número reduzido de 14 estudantes porque contava com uma criança com transtorno de espectro autista. Entre todas as crianças, apenas três tinham pele negra retinta e, além disso, coincidentemente, pertenciam a famílias de imigrantes haitianos.

O relato produzido sem intervenções permitiu à Laura decidir o recorte e os caminhos pelos quais seguiria. O resultado analítico gerou pistas sobre certa lógica prática que sustentou as posições dela como agente sobre os eventos do cotidiano. Em outras palavras, constituiu índices para a pesquisa. Neste sentido, um único relato, embora quantitativamente exíguo, ganha a força de propor *uma* entrada – nunca universal – para lidar com processos e visões de mundo que permeiam dado contexto. O relato demonstra a potência em realçar aspectos por vezes desapercibidos no fluxo cotidiano. Quando analisados segundo a lógica da prática (BENSA,2005; COULON,1995), tem a chance de lançar novas questões abrangentes.

O tópico proposto na pergunta disparadora para as considerações da estagiária foi “relações étnico-raciais” e ela, ao dar destaque ao comportamento e a sua percepção unicamente sobre os três meninos haitianos, sugere a cor da pele como a marca sociorracial. Desse ponto em diante, a relação de Laura com os três meninos haitianos propõe dois índices: faz supor que Laura compreende Educação para as Relações Étnico-Raciais como o ensino e a convivência com negros na escola quando reconhecidos, como também aponta para estereótipos relacionados à negritude.

A formação de professores/as se apresenta permeada por processos sociais e culturais complexos, mais amplos e abrangentes no relato de Laura. A relação com o corpo negro na escola se apresentou marcada pelo racismo em sua faceta mais ingênua, denominada por Hernández (2017, p.35) como “inocência racial”, que pode ser indiciado explícita e implicitamente na valorização acrítica da miscigenação e crença na democracia racial. Quando a autora analisa a negação do racismo presente nos enunciados de agentes no cotidiano e na mídia de vários países das Américas, reconhece e demonstra o racismo na América Latina como parte do que compõe o direito costumeiro. Para este processo, o racismo estadunidense, sob várias formas, atua como elemento jurídico e parametrizador, das práticas cotidianas e institucionais nas Américas. Seu argumento ganha força ao dedicar atenção, notadamente ao

Brasil, aos contextos sociais onde há aparente convivência harmônica de raças distintas ou miscigenadas como pares ou membros de um mesmo grupo. Os agentes tendem a não admitir a existência de racismo (HERNÁNDEZ, 2017, p.16) mas as suas marcas são constatadas por Hernández nas práticas e nos enunciados que identifica nas relações cotidianas de convivência.

Quando Laura indica a cor da pele como representativa do critério “raça” e descreve cenas nas quais os meninos haitianos estão integrados, oferece como índice a sua posição: a crença na não existência de racismo. Em outras palavras, o relato toca no que está em jogo: a inocência racial.

[...] apesar das diferenças regionais na demografia racial e do predomínio da expressão do discurso da miscigenação, em toda América Latina existe uma realidade antinegra comum. Contudo, a negação latino-americana do racismo está profundamente arraigada nos ambientes racialmente hierarquizados. Esse dualismo foi viabilizado ao longo da história pelo desenvolvimento de comparações estratégicas com o sistema racial estadunidense, com a pretensão de descrever a América Latina como inocente por não ter recorrido ao racismo. Chamo isso de discurso da “inocência racial”. (HERNÁNDEZ, 2017, p.21).

Sendo assim, não se trata de uma perspectiva moral isolada por parte de Laura, mas o enunciado oferece visibilidade a aspectos aos quais a formação de professores/as precisa dar contornos a fim de combater os apagamentos de história e culturas, ancestralidades e cosmologias africanas que circulam no Brasil – ou simplesmente, enfrentar de frente o racismo. Enfatiza-se, como política de formação de professores (MACEDO, 2018), o domínio da tecnologia didática, formar professores/as inovadores/as e a instalação da pedagogia do controle de resultados, cujo eixo só pode ser certa abordagem do conceito de currículo nacional – cuja versão oficial atual é coerente com essa perspectiva. Contudo, segundo a crítica de Macedo (2018), tal direcionamento da política de formação de professores não rompe paradigmas anti-humanistas.

Por outro lado, a escuta atenta ao enunciado por Laura, até agora, permitiu reconhecer que é, exatamente, o corpo negro que se desloca na escola aquele que interpela a todos os agentes – e a orientadora dos estágios não se exime –, suas práticas sociais e potencializa a reflexão.

A questão social

De volta ao relato de Laura, nos deparamos com a desigualdade social em sua faceta definida pelo marcador “trabalho”.

Teve uma coisa que me chamou a atenção foi ...durante as observações... que teve que vender rifa, né, pra Páscoa.

E um deles vendeu [referindo-se a um dos meninos haitianos]. foi a criança que mais vendeu da escola toda ! - Ele já tinha vendido três carnezinhos! E daí quando ele foi questionado [muda para o tom de pergunta] “como conseguiu vender?” ... Quando ele ia vender o dim-dim,⁵ ele já fazia a propaganda do carnê, né, ele explicava... E ele conseguiu vender. E a gente achou...assim... - professora, a coordenadora e eu, estagiária, que estávamos ali - ficamos, assim, super felizes com o depoimento dele, de como ele vai atrás, corre.

A posição de Laura sobre a criança que trabalha, observada por ela no espaço coabitado que é a escola, parece apontar a existência de certa incompreensão acerca de práticas naturalizadas e associadas a determinados grupos sociais. Gonçalves (2018) discute a “questão social”, exatamente nesta direção. A autora argumenta que a questão racial é o cerne ofuscado da questão social (GONÇALVES,2018), esta última assumida nas mais variadas expressões cotidianas das desigualdades sociais, especialmente dirigidas a determinados grupos societários em alta ou extrema vulnerabilidade. No entanto, sua discussão aponta para uma linha fronteira tênue, pouco aparente, para além da qual há agentes que permanecem sem condições de serem integrados, mesmo precariamente, às classes laboriosas. Por força de processos culturais e políticos relacionados ao projeto eugenista de embranquecimento da nação do século XIX no Brasil, acompanhando um movimento pseudocientífico no continente (HERNANDEZ, 2017, p.31), os grupos societários dos ex-escravizados/as e seus/suas descendentes, no período pós-abolição foram impelidos/as para essa espécie de zona cinzenta, redescritos/as como classes perigosas e diluídos/as na condição de pobres e miseráveis, (GONÇALVES, 2018, p.515), apesar da resistência que sempre se sucedeu.⁶

Sagraram naturalizar-se parâmetros de julgamento e certa idealização relacionada ao corpo negro. Gonçalves (2018, p.514) aponta que “[...] desde a década de 30, a população negra permaneceu escanteada.” Nas palavras de Gonçalves:

[...] não houve para os(as) trabalhadores(as) negros(as) daqui a etapa em que se tornariam classes laboriosas para depois, em razão da pouca disposição do capital em atender às demandas geradas por sua própria dinâmica predadora (falta de moradia, saneamento básico, melhores salários etc.), se tornarem as classes perigosas. Foram imediatamente tratados(as) como um perigo à ordem burguesa. (GONÇALVES, 2018, p.515).

A questão social relacionada às condições de vida, trabalho e segurança nas cidades guarda relação histórica com o período após os processos abolicionistas. O medo de que o corpo negro, se ocioso, investiria contra a ordem burguesa reconfigura o trabalho. Gonçalves ressalta que, mesmo em sua faceta precária e marcada pelos sofrimentos advindos, o trabalho sem condições ou direitos foi apresentado como redenção e a resignação indicativo de mérito para agentes negros e pobres. O enunciado de Laura provoca, e a escuta atenta faz lembrar, que se reflita sobre tais processos. Nele, há uma criança que trabalha, em si mesmo um resultado dos processos de desigualdade e exclusão. Contudo, a criança haitiana que trabalha é saudada como um corpo negro que escapa à imagem de ser um “perigo à ordem burguesa”. Na configuração do trabalho redentor, a criança mencionada é triplamente atingida: negra, estrangeira e tenramente inserida no trabalho precarizado.

Em pleno século XXI, o enunciado de Laura demonstra a naturalização da figura infantil negra e pobre que trabalha, especialmente porque – e este é o ponto – demonstraria sua integridade moral, não se constituiria uma ameaça. Não descartamos que, talvez, Laura atribua valor a certa crença sobre o papel redentor da escolarização também. Laura revela muito do que há nas entrelinhas da sociedade burguesa e, por continuidade, nos processos de formação de professores/as.

Ainda, no relato, cabe ressaltar que a notação à precarização relacionada ao trabalho da criança negra haitiana ganha outros elementos. Lima e Peters (2021), como também Fernandes, Milesi e Farias (2014) discutem, a partir de revisão de literatura, que a imagem de miséria e de catástrofe associada ao Haiti, no Brasil, por vezes tem sido mobilizada por agentes públicos e assistenciais para justificar as condições que beiram à indignância a que são submetidos em várias etapas do percurso de imigração atual – e que não se alteram ao chegarem ao território brasileiro, em outra cena do triplo ataque mencionado anteriormente. A alegria de Laura, compartilhada por outras educadoras da escola-campo como vimos na citação

do trecho do relato, justifica-se, então, por enxergar a criança haitiana que trabalha como empreendedora, não ociosa, “que corre atrás”, ou, em termos neoliberais, é protagonista, empresária de si mesma, ou ainda, que não fora aliciada pela imoralidade e pela violência.

PA

Uma faceta de negação do racismo

Na sequência do relato, Laura assume tom receoso ao seguir definindo o rumo de seu discurso e aproxima-se do tema difícil, cuja negação lança para baixo do tapete – ou para além da linha tênue que, ressaltou Gonçalves (2018), ofusca a questão racial – o racismo. Intencionalmente, aqui, observa-se recolocada no jogo a Educação para as Relações Étnico-raciais a demandar que se busque sentido nas linhas provocadoras dos enunciados que Laura oferece. No trecho do enunciado a seguir, Laura retoma, então, o tom grave na voz:

E ...não, não... sei mais o que te dizer...em relação ...é ...se eles sofrem preconceitos? Na sala de aula, não. Não vi isso.

Imediatamente, Laura lança mão da palavra *bullyng* a título de justificativa para a sua posição:

*O que eu vi na sala de aula que as crianças que mais sofrem, -...onde eu estava...-, bullyng na sala de aula [em] que eu estava, é as crianças que não sabem compreender a atividade proposta, o exercício, até uma criança que não sabe ler...as crianças faziam bastante julgamento contra essa criança. Mas eles [os meninos haitianos] já estão... [procura a palavra] bem ...bem...me fugiu a palavra agora... [achando o fio] é... já estão bem enturmados... brincam.
Eles não fazem atividades entre..., por exemplo, haitiano só com haitiano, não...
Eles precisam de um auxílio no português. Mas não só os três..., mas eles três precisam, sim!*

Para Laura, as afrontas que acontecem na sala do 4º ano não são desferidas por adultos, sejam a professora, as demais educadoras da escola ou ela mesma. Categorizadas por Laura, dentro do discurso pedagógico corriqueiro, como práticas de *bullyng*, não são compreendidas como práticas associadas com preconceito porque não observa serem dirigidas aos meninos haitianos. Será interessante nos determos um pouco neste enunciado.

Em revisões sistemáticas de literatura sobre *bullyng*, o fenômeno é definido como assédio, intimidação e vitimização dos pares

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468088>

La definición más aceptada y utilizada de bullying es la formulada por Olweus (1973; 1993; 2013). Este investigador considera que un estudiante está siendo intimidado cuando otro estudiante o grupo de estudiantes le dice cosas mezquinas o desagradables, se ríe de él o ella o le llama por nombres molestos o hirientes, cuando se le ignora completamente, se le excluye de su grupo de amigos o se le retira de actividades a propósito, cuando se le golpea, patear, empuja o amenaza, cuando se le cuenta mentiras o falsos rumores sobre él o ella, se le envía notas hirientes y se trata de convencer a los demás para que no se relacionen con él o ella. Estas conductas ocurren frecuentemente y es difícil para el estudiante que está siendo intimidado defenderse por sí mismo. (GARAIGORDOBIL LANDAZABAL et al 2018, p.6).

PA

O arco de trabalhos considerados na revisão sistemática de literatura de Garaigordobil Landazabal et al. (2018) demonstra que, contemporaneamente, o fenômeno ganhou atualizações. Os adultos passam a ser englobados em práticas de *bullyng*, embora haja controvérsias diante de questionamento sobre se, ainda, trata-se do mesmo fenômeno. Com a disseminação da internet, as práticas de assédio, intimidação e vitimização – o *cyberbullyng* –, a violência tornou-se mais refinada entre os pares; mais invasiva da intimidade, principalmente, não se encerra quando o agente ou vítima se torna adulto/a.

The term "peer harassment" encompasses a broad and complex reality, also known as school harassment, peer victimization, or bullying. The early research distinguished bullying behavior carried out by a group (mobbing) from that produced by a single individual (bullying) (Olweus, 1993), a distinction that today is ignored. Internationally, but not without some controversy (see Carrera et al., 2011), the term "bullying" now groups the studies on peer harassment or victimization, as shown in databases such as the American Psychological Association Database. However, the differing terms that name this reality in different countries may be considered as not only linguistic differences, but cultural, describing similar phenomena with a different incidence rate (Nansel et al., 2004) and local features (Carrera et al., 2011; Lee, 2011). (ORDOÑEZ et al 2013, p.414).⁷

Comparando-se as discussões sobre o fenômeno do assédio entre pares – o *bullyng* – ao que Laura informa, reconhecemos a inserção do termo no seu discurso como novo índice de negação do racismo. Há evidências, nas entrelinhas do relato, de que as relações no contexto escolar comportam práticas racistas e não apenas entre pares quando, amplia-se o foco, o que faz emergirem mais vozes (GERALDI, 2012). Observe-se que o enunciado de Laura propõe a língua e a linguagem como variável para a organização de determinados grupos: aqueles que não compreendem a instrução e aqueles que compreendem. Neste caso, os meninos haitianos estão longe do escopo de *bullyng*. Mas se os meninos haitianos, "[...] enturmados [...]", não

sofrem com comentários e ataques de outros estudantes – e, sendo assim, para Laura, seria a prova da inexistência de preconceito ou racismo – quando, em seguida, os aspectos relacionados à aprendizagem são lembrados, faz uma ressalva enfática que a denuncia:

*[...] Eles precisam de um auxílio no português. Mas não só os três... **mas eles três precisam, sim!** [...]*

Laura não aponta que a ele falte condições de ler, ou de fazer as atividades ou de responder às perguntas apresentadas pela professora da sala e demandas da escola. Ao olhar mais de perto, porém, o enunciado permite notar a condição quase inerente de o haitiano apresentar problemas de aprendizagem como um julgamento.

A individualização do julgamento aparece na aquiescência e no tom elogioso da estagiária – “[...] eles estão enturmados, brincam não apenas entre si [...]” – mas também todas as camadas de processos formativos institucionais porque precisam, necessariamente, de auxílio indicado ao modo de uma cláusula pétrea. O enunciado denota as condições de subalternidade sempre atribuídas aos mesmos grupos sociais, sem chances que escapem – mesmo que não sofram *bullying* – de processos que desvanecem a concretude das desigualdades no Brasil.

Adentrando a porta aberta por Laura, nos encontramos com o argumento de Hernández (2017) quando, à luz do direito costumeiro, estuda as articulações históricas e culturais que na América Latina sustentam a desigualdade racial como fenômeno. Constata que exemplos fortes de conduta racista quando são divulgados pela mídia ou observados no cotidiano, são apresentados “atos de indivíduos isolados que não representam a tolerância racial que supostamente faz parte da cultura latino-americana” (HERNÁNDEZ, 2017, p.21). A negação do racismo está longe de ser um tema restrito a posições individuais, como se fosse a posição isolada de Laura ou de determinadas pessoas. Para tecer um panorama mais abrangente, Hernández discorre sobre relatórios de pesquisa produzidos por agências da região, sobre o Brasil e demais países, e constata a negação do racismo no cotidiano:

[...] a negação latino-americana do racismo é operada juntamente com a noção de que o verdadeiro racismo só pode ser encontrado na segregação racial estadunidense, fazendo com que as manifestações de racismo na América Latina permaneçam veladas. (HERNÁNDEZ, 2017, p.18).

Aproximando a observação sobre a negação do racismo em espaços escolares, Reidermann e Stefoni (2015) ao discutir a situação de jovens afrodescendentes, sobretudo haitianos, em escolas do Chile, localizam a recusa em admitir o racismo, na verdade, no cerne de novas conformações para práticas racistas na contemporaneidade, apoiadas em pesquisas de Van Dijk e Nguyen Vo. As autoras apontam novas formas da negação do racismo, instaladas por estratégias discursivas.

A negação direta é a primeira estratégia, empregada quando um agente se nega a manter a conversa, com maior ou menos grau de violência, ou quando um agente se justifica de um ato racista informando não ter tido a intenção. Ainda, por vezes, a segunda estratégia de negação é afirmar que “vê-se racismo onde não há”. Nesta última, a intenção é reverter a quem interpela as práticas racistas de modo crítico ou militante, o perfil de racista, simplesmente por alimentar o debate. Na continuidade, Reidermann e Stefoni (2015) abordam a estratégia que Laura parece utilizar:

Una tercera estrategia es la mitigación, que se refiere a bajarle el perfil a una situación, minimizarla, usar eufemismos o intentar dar una justificación a un discurso o una acción racista. La minimización puede ocurrir, entre otros, a través de la calificación de las situaciones racistas como incidentes aislados o de responsabilidades individuales y acotadas (y no de responsabilidad colectiva o institucional). En relación al uso de eufemismos, típicamente aquellos actos que innegablemente son racistas, tienden a ser descritos en términos de discriminación, prejuicio, estereotipos, racialmente motivados, pero no como racistas. (REIDERMANN; STEFONI, 2015, p.42).

Quando Laura nega a existência de preconceito e para justificar sua posição utiliza, de modo pouco informado, *bullyng*, minimiza a sua existência e nega o racismo. Ao delimitar em um espaço para violências do qual, a princípio, os meninos haitianos não seriam abrangidos, os vê preservados do assédio dos pares. Contudo, Laura se trai ao mostrar o que há na fissura do enunciado: a crença de que certamente “eles” – os meninos haitianos – “[...] precisam sim [...]” de ajuda com a leitura porque é inerente a sua condição social de meninos negros.

“O que é ser um escravo?”

No último tópico do relato, Laura recupera uma conversa com um dos meninos haitianos do 4º ano. Usa o tom de alguém que valoriza um achado de grande valor.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468088>

*E...Ah! Uma outra situação que me chamou a atenção... [...Animada com a lembrança] ele me perguntou “o que era ser um escravo”. [Baixa o tom. Assume um tom mais formal, professoral] isso nos leva a pensar sobre, né, sobre a importância da história, a importância de conhecer a história do país onde você vive, a história do seu, do seu povo, né?
Acho que é isso. Se eu lembrar de algo, professora, se eu for acrescentar algo, professora, eu mando outro áudio, tá?
[saudações finais]*

PA

A posição ambígua de Laura é provocadora à reflexão. Ela escapa e se mantém longe do tópico que ela mesma trouxe para o relato e segue para um lugar seguro. Os falantes – ela e o menino negro haitiano – não parecem participar da mesma conversa.

Enfrentemos o tensionamento que irrompeu da pergunta do menino.

Inicialmente, é possível supor a incidência, na filigrana do relato, da influência de modos de pensar construídos pelas teorias racistas do século XVII, que como discutimos anteriormente, pregavam o ideal de branqueamento e a ética do trabalho para limpar a cidade, formar a nação (GONÇALVES, 2018) sempre na direção de um enaltecimento do europeu em detrimento de negros e indígenas.

O tom professoral funciona como invólucro, mas deixa transparecer no relato a nota de recriminação à criança haitiana por desconhecer a história do país onde veio morar e, principalmente, “[...] a história do seu povo [...]”. O traço essencialista (MEDEIROS, 2018) ao admitir a história como descrição de eventos, cujo significado, completo e totalizado, se aceita, torna-se um pressuposto consensual é muito própria daquela veiculada pelos manuais escolares, que – talvez possamos supor – Laura teve acesso em sua escolarização.

No enunciado de Laura, o discurso da escravização aparece como processo encerrado. Principalmente, o recuo para a posição da escravização como um momento da história não toca nos embates históricos, sociais e políticos e seus efeitos, também violentos, que não cessam de se apresentar. Não contestada, a violência em larga escala direcionada ao corpo negro escravizado no Brasil por três séculos e até os nossos dias, aparece, no enunciado, como seu destino e de seu povo.

A naturalização da condição de precaridade e vulnerabilidade dos negros é um indicativo da continuidade dos processos relacionados à escravização negra. O que é dito em tom formal por Laura cobra exato sentido: a história é imutável, fixa e registra

a realidade; aguarda a sua descrição apenas, cuja veracidade será ratificada na escola.

PA

Outro aspecto aparece quando Laura ocupa lugar de enunciação diverso daquele ocupado pelo menino negro. Principalmente, a então estagiária amazônica de uma cidade com tantas marcas afrodiaspóricas não demonstrou qualquer suspeita sobre o que poderia estar nas entrelinhas do espanto do menino haitiano.

De fato, o trecho final do relato não se deixa transpor sem nos confrontar e interpelar como formadores de professores/as. Sob os efeitos do relato de Laura, temos a chance de vislumbrar o tensionamento necessário, que abarca de modo geral todos e todas, pois “[...] que se encontrou a instância d[a voz do] autor” (AMORIM,2002, p.11), qual seja, a arraigada e naturalizada cultura colonial entre nós que cooperou para a constituição do racismo estrutural (ALMEIDA,2018). Certamente, Laura desconhece percursos históricos que incluem a primeira revolução de libertação ocorrida nas Américas, em um processo de 12 anos entre 1791-1804. (NESBITT, 2005). Acaba por atribuir a pergunta ao desconhecimento, aos seus olhos execrável, do menino negro haitiano que não conhece a história do país onde veio morar.

Na multiplicidade de vozes que se colocam nos enunciados da criança negra e da estagiária, muito do que compõe a conversa relatada não compõe diálogo efetivo. O desconhecimento do “[...] que é ser um escravo?” por parte do menino haitiano tensiona o silenciamento da história do Haiti, como também da história de África e da diáspora, como também dos processos da desigualdade social e exclusão entranhados pelos processos de escravização no Brasil. Dito de outro modo, o corpo negro que transita no chão da escola faz pensar sobre a falta de estudos de tais temas nos processos de formação de professores/as.

Contudo, tem se tornado, na mesma medida, tanto inegável como incontornável principalmente pela discussão em torno da implementação da Lei n. 10359 e da ampliação da produção científica no campo da Educação para as Relações Étnico-Raciais, que se abarque o racismo como tema e, principalmente, nas práticas nos processos formativos. O relato de Laura tensionou e provocou a perceber o racismo entranhado nas práticas e no cotidiano da formação de professores/as.

Afroletramento docente

Temos considerado que o necessário enfrentamento ao racismo precisa de algum modo produzir a visibilidade do corpo negro e de todas as questões tratadas aqui como constituinte do mesmo contexto: a sala de aula, tanto na educação básica, como no lugar do trabalho docente na universidade. Ações direcionadas pela noção de afroletramento docente são produtivas para manter viva a interpelação e a necessária abertura da formação de professores à produção teórico-política do campo Educação para as Relações Étnico-Raciais? Temos apostado em uma resposta afirmativa à questão.

[...] uma estrutura racista pode ser o motor causal da reprodução de práticas discriminatórias. Isso não quer dizer, entretanto, que tais estruturas sejam totalmente autônomas em relação às práticas e ideologias, ao contrário: sua transformação depende de ações que atinjam essas duas dimensões. (CAMPOS, 2017, p.18).

Afroletramento docente abarca o enfrentamento dos dilemas das articulações da formação à instância das práticas, aos processos de subalternização, exclusão e reprodução do racismo, na direção proposta por Elisabete Nascimento (2010), posição essa acompanhada por Felipe e Feldmann (2018). Afirmamos esta posição porque se apresenta como prática dos agentes nos – e não apenas, funcionalmente, para os – processos de formação, a tensionar a aceitação tácita da racionalidade moderna eurocêntrica como único parâmetro para a construção de conhecimento.

Se Nascimento propõe a formação de professores/as que evidencie, tanto na escola como em outras instâncias, a África e as suas diásporas, afroletramento docente carrega o cerne de uma epistemologia potente para redescrever as questões sociais como objetos, temas e problemas – o trabalho, a escolarização, a qualidade de vida, acesso às políticas públicas – para a formação de professores/as, a se materializarem no cotidiano, sem perder de vista os processos históricos implicados, subalternizadores, colonizadores. Cabe ressaltar que o cerne da proposição de Nascimento está no termo “afrocentricidade”, do interior do qual ressalta o seu caráter de abertura, na perspectiva do pesquisador que cunhou o termo, o afroestadunidense Kete Molefe Asante:

[...] quem se localiza no lugar da abordagem afrocentrada não precisa ser afrodescendente, da mesma forma que nem todo afrodescendente se posiciona nesse lugar. O que importa é o questionamento do etnocentrismo hegemônico e a articulação e aplicação criteriosa dos fundamentos da abordagem afrocentrada. (ASANTE,2009, p.191).

A formação de professores/as na direção da afrocentricidade proposta por Asante implica, segundo Nascimento (2010):

[...] estudar a(s) África(s), os africanos e afrodescendentes a partir de um protagonismo, os diferentes aspectos afrocentrados, aspectos não meramente culturais, mas políticos, sociais, historiográficos, psicológicos e econômicos e no âmbito das políticas públicas sociais. O contrário do protagonismo é manter e perpetuar a subalternização. (NASCIMENTO,2010, p.8).

Para Asante, em posição assumida também por Elisabete Larkin Nascimento (2009), a agência negra aborda a África e a diáspora em perspectiva pluriversal, capaz de viabilizar o tensionamento da matriz eurocêntrica.

O primeiro aspecto que se deve enfatizar é o que significa “africano”. Não se trata de um termo essencialista, ou seja, não é algo que se baseie simplesmente no “sangue” ou nos “genes”. Muito mais do que isso, é um construto do conhecimento. Basicamente, um africano é uma pessoa que participou dos quintos anos de resistência à dominação europeia. Por vezes pode ter participado sem saber que o fazia, mas é aí que entra a conscientização. Só quem é conscientemente africano – que valoriza a necessidade de resistir à aniquilação cultural, política e econômica – está corretamente na arena da afrocentricidade. [...] Assim, ser afrocentrista é reivindicar o parentesco com a luta e perseguir a ética da justiça contra todas as formas de opressão humana. (ASANTE, 2009, p.102).

O afrocentrismo transborda para outros aprendizados, mais sutis e que se encontram naturalizados entre nós. Na instância cotidiana, abarcada também nas inter-relações com a escolarização institucionalizada e a formação de professores/as, tensiona os modos colonizados de agir e promover processos formativos em geral.

De modo mais detido, afrocentricidade inicialmente reconhece como ideológica a categoria “raça” e toda a argumentação de cunho biologizante que sustenta sua existência - vemos que tal aspecto aparece no projeto eugenista de formação nacional que mencionamos anteriormente. Nesta direção, Asante (2009, p.94) propõe a “localização moral e intelectual [no] conhecimento de si e autorreconhecimento”.

O tensionamento da matriz europeia se faz, para os teóricos da afrocentricidade e em pesquisas com formação de professores e currículo que utilizam o

afroletramento docente (FELIPE; ZAPPONE, 2019; MENDONÇA, 2020; PETERS, 2021), com o reposicionamento do corpo para experienciar mais solidariamente os processos sociais, ou seja, de um lugar outro, aberto, pluriversal. Desse modo, talvez seja possível vislumbrar e colocar em xeque os processos de desigualdade social e exclusão, tendo em conta o que indicadores sociais, não apenas no Brasil, já demonstram: o corpo negro é o alvo em maior escala de violência e ausência da proteção do estado em diversos campos.

Ao fundamentar o afroletramento docente na noção de afrocentricidade, Nascimento (2010) se dirige à formação de professores/as ao mesmo tempo que propõe a reflexão sobre o corpo negro na universidade e na escola, desde a abordagem da ancestralidade e da palavra. Nascimento (2010, p.5) assume a “[...] possibilidade do uso social e político da leitura e da escrita como estratégias de dessubalternização desses mesmos grupos [subalternizados]”, quando intervenções conscientes do ato educativo enfrentariam a faceta colonizada da escolarização. Nascimento leva em conta a mediação de professores/as na escola básica como partícipe dos processos de produção de sentido para o mundo social. Acrescenta a autora:

[...] o aparelhamento da técnica da leitura e da escrita como a alfabetização pelos grupos historicamente subalternizados [...] teria] a possibilidade de “quebrar” com a hegemonia etnocêntrica que “construiu” a subalternidade e as assimetrias. (NASCIMENTO, 2010, p.5).

Sem perder o que é o ofício docente, o tensionamento proposto pelo afroletramento docente apresentado por Nascimento (2010) evidencia a chance de produzir – ou intensificar – fissuras e, nelas, a formação de professores/as que abra lugar à palavra, à ancestralidade, à história que liga o corpo negro diaspórico à África.

É hipótese desta abordagem que o Afroletramento se constitui como um “lugar” de encenação dos processos identitários e de identificações capazes de dessubalternizar as contribuições de matrizes africanas e de promover práticas de compartilhamento em sala de aula; [...]. (NASCIMENTO, 2010, p.5).

O franco esforço em dessubalternizar se dá em não escamotear o racismo como variável fundacional da base de produção da organização social, ou melhor dizendo, da desigualdade social e da exclusão. Como demonstrou Hernández (2017) há farto aporte de dados que afirmam a correlação entre inocência racial e os altos índices de

negros desempregados, com baixa escolaridade e violentados, abrangendo a América Latina. Da mesma forma, olhando para a realidade brasileira, o IPEA, o DIEESE e o IBGE há três décadas apontam para a desigualdade social de gênero e raça, que mantém a demonstração de que é a população negra que ocupa os piores escores em escolaridade, moradia, empregabilidade, acesso à saúde e qualidade de vida.

Asante (2009, p.109) parece também corroborar o argumento de Nascimento em produzir e incluir o debate de África e da diáspora no cotidiano dos cursos de formação de professores ao lembrar a lista de países de cuja formação participaram processos de escravização dos negros e negras: “[...] Venezuela, Peru, Colômbia, Nova Escócia, Panamá, Guatemala, Guiana, Suriname, Costa Rica, Antilhas e outros países com grandes populações africanas que acrescentariam novos fatos”. A negação do racismo e o desconhecimento da história africana e, principalmente, afrodiaspórica

Do ponto de vista da formação de professores/as, o afroletramento docente é a produção de marcas das margens, da periferia para onde a população empobrecida e colonizada foi deslocada historicamente. A proposição de Nascimento (2010) oferece condições para a constituição de contextos nos quais licenciandos/as percebam e compreendam modos de pensar outros, ancestrais de matriz não-ocidental presentes nos cotidianos, incluindo cotidianos escolares. Ao capturarmos enunciados que circulam na escola, recompor melhor os objetos, temas e problemas, sociais, culturais e de natureza didático-pedagógica, para a reflexão nos processos de estágio supervisionado e da formação de professores/as parece oferecer as chances de enfrentamento do racismo.

Considerações finais

O corpo negro infantil no chão da escola engendra a necessidade de licenciandos/as e professores/as, também eles/as negros e negras, aprenderem sobre si e sobre o racismo.

As questões sociais afetam a formação de professores e precisam ser compreendidas com maior criticidade. De outro lado, o principal resultado deste trabalho foi demonstrar que a formação de professores/as, especialmente, no atual

momento de inflexão democrática e temerária presença de movimento ultraconservador no Brasil, não pode deixar de discutir os traços do racismo no cotidiano.

PA

O afroletramento docente se propõe como uma possibilidade de abertura e diálogo, mais que isto, demonstra coerência epistemológica com a luta política por uma sociedade equânime, democrática e, principalmente, multiversa. Em sua esteira, há chances de licenciandos/as se perceberem circulando nos mesmos espaços subalternizados que as crianças negras, nas escolas onde fazem estágios, na Amazônia ou em outras regiões. A formação de professores continuará, certamente, uma temática da produção teórica da Educação para as Relações Étnico-Raciais.

Referências

ALMEIDA, Silvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019

AMORIM, Marília. **O Pesquisador e seu Outro: Bakhtin nas Ciências Humanas**. São Paulo: Musa, 2001.

ARAÚJO, Débora Cristina de. A Educação das Relações Étnico-Raciais: Histórico, Interfaces e Desafios. **InterMeio: Revista do Programa de Pós-Graduação em Educação - UFMS**, v. 21, n. 41, 2016. Disponível em <https://periodicos.ufms.br/index.php/intm/article/view/2335>. Acesso em: 20 agosto 2021

ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin.(org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, p.2009. 93-110 p.

BENSA, Alban. O Singular e o Plural. In: ENCREVÉ, Pierre; LAGRAVE, Rose-Marie (coord). **Trabalhar com Bourdieu**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2005. 145-154 p.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em Três Dimensões: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. v. 32, n. 95, 2017 Disponível em: <https://doi.org/10.17666/329507/2017> Acesso em: abril 2022

CARVALHO, Marcelo Pagliosa. Estado da Arte sobre Educação e Relações Étnico-Raciais (2003-2014): História da Educação de Crianças e Jovens Negros (as). **História da Educação** [online]. Porto Alegre, v. 24, 2020 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2236-3459/97754> . Acesso em: 2 ago 2021.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644468088>

COELHO, Wilma de Nazaré Baía. Formação de professores e relações étnico-raciais (2003-2014): produção em teses, dissertações e artigos. **Educar em Revista [online]**. Curitiba, v. 34, n. 69, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.57233>. Acesso em: 8 Ago 2021

PA

COULON, Alan. **Etnometodologia**. Trad. Epharim Pereira Alves. Petrópolis: Vozes, 1995

FELIPE, Luiz Carlos; FELDMAN, Alba Krishna Topan. Conceição Evaristo e as Configurações de um Bildungsroman de Pobre. **Travessias**, Cascavel, v. 12, n. 1, jan./abr.2018. Disponível em <http://www.unioeste.br/travessia> Acesso em: 11 abr 2021

FELIPE, Luiz Carlos; ZAPPONE, Mirian Hisae Yaegashi. Afroletrar o letramento para enegrecer o currículo. **Terra Roxa e Outras Terras: Revista de Estudos Literários**, [S.l.], Londrina, v. 37, p. 9-23, 2019. Disponível em: <https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/terraroxa/article/view/33484>. Acesso em: 15 abr. 2021.

FERNANDES, Duval; MILESI, Rosita; FARIAS, Andressa. Do Haiti para o Brasil; o novo fluxo migratório. **Instituto Migração e Direitos Humanos**. São Paulo, 2014. Disponível em: <https://www.migrante.org.br/migracoes/migracao-haitiana/do-haiti-para-o-brasil-o-novo-fluxo-migratorio/> . Acesso em: 30 jan 2021.

GARAIGORDOBIL LANDAZABAL, M. et al. Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: una revisión. **Revista Iberoamericana de Psicología**, Bogotá, n.11 (3), 2018. Disponível em : <https://revistas.iberoamericana.edu.co/index.php/ripsicologia/article/view/1435-4972> Acesso em: 30 jan 2021

GERALDI, João Wanderley. Heterocientificidade nos Estudos Linguísticos. In: Miotelo, Valdemir et al. **Palavras e Contrapalavras: enfrentando questões da metodologia bakhtiniana**. São Carlos: Pedro e João, 2012.

GOMES, Nilma Lino. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. In: _____. (Org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003**, Brasília: MEC; Unesco, 2012, p. 19-33. (Educação para todos; 36). Disponível em: http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/publicacoes/Etnico%20Racial_educaca-para-todos_36_miolo.pdf. Acesso em: 30 ago 2021

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, jan./mar. 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40602013000100003>. Acesso em: 30 ago 2021

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. **Revista Katálysis** [online]. Santos. v. 21, n. 03, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-02592018v21n3p514>. Acesso em: 12 ago 2021

GUESSER, Adalto Herculano A Etnomedologia e a Análise da Conversação. **Em Tese**. Florianópolis, N.1,v.1, ago/dez 2003. Disponível em <https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/view/13686>. Acesso em: 18 ago 2021

HERNÁNDEZ, Tanya Katerí. **Subordinação racial no Brasil e na América Latina: o papel do Estado, o Direito Costumeiro e a Nova Resposta dos Direitos Civis**. Trad. Arivaldo Santos de Souza, Luciana Carvalho Fonseca. Salvador: EDUFBA, 2017. 231 p.

LIMA, Marcia Machado de; PETERS, Maria José Ambrósio dos Reis. Políticas para a Educação de Imigrantes Haitianos em Rondônia: algumas notas. In: BRASILEIRO, Tania Suely Azevedo; PACIFICO, Juracy Machado (org). **Educação para a Amazônia: estudos e pesquisas em movimento**. Santarém: Rosivan Diagramação e Artes Gráficas, 2021.

MACEDO, Elizabeth. “A Base é a Base”: e o currículo o que é?. In: AGUIAR, Marcia Ângela S., DOURADO, Luis Fernandes (org). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [Livro Eletrônico]. Recife: ANPAE, 2018. p.28-33. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/BibliotecaVirtual/4-Publicacoes/BNCC-VERSAO-FINAL.pdf>. Acesso em: 19 abr 2021

MACHADO, Edneia. Questão Social: objeto do Serviço Social? **Serviço Social em Revista**, Londrina, vol. 1, n. 1, p.39-49, jul. 1998. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/ssrevista/n1v2.pdf>. Acesso em 14 jan. 2021

MEDEIROS, Priscila Martins. Rearticulando narrativas sociológicas: teoria social brasileira, diáspora africana e a desracialização da experiência negra. **Sociedade e Estado [online]**. Brasília, v. 33, n. 3, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201833030003>. Acesso em: 8 ago 2021

MENDONÇA, Esther Costa. **Projeto Pafundi: criança feliz aprende melhor! Afroletramento, transversalidade e pertencimento afro na escola: uma experiência pretagógica**. 2020 168 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2020, 168f

NASCIMENTO, Elisabete Larkin. O Olhar Afrocentrado: introdução a uma abordagem polêmica. In: _____. (org). **Afrocentricidade: uma abordagem epistemológica inovadora**. São Paulo: Selo Negro, p.2009. p 181-196 .

NASCIMENTO, Elisabete. Afroletramento docente. 2010. Disponível em http://alb.com.br/arquivomorto/portal/5seminario/PDFs_autores/Elisabete_Nascimento.pdf. Acesso em: 13 out 2019

PA

NESBITT, Nick. The Idea of 1804. Yale French Studies, no. 107, 2005, pp. 6–38. **JSTOR**. Disponível em www.jstor.org/stable/4149310. Acesso em: 7 fev.2021

ORDOÑEZ, Ana et al Theoretical proposals in bullying research: a review. **Anales de Psicología**, Murcia, 29(2),2013. Disponível em : <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=16726244014>. Acesso em: 22 agosto 2021

PETERS, Maria José Ambrósio dos Reis. Um Corpo Negro Leva na Bagagem a Infância e a Linguagem: diálogos e tensões na pesquisa-ação com as professoras. 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar). Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho, 2021,116f

RIEDEMANN, Andrea; STEFONI, Carolina. Sobre el racismo, su negación, y las consecuencias para una educación anti-racista en la enseñanza secundaria chilena. **Polis**, Santiago , v. 14, n. 42, 2015 . Disponível em: http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682015000300010&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 3 jan.2021



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)

Notas

¹ Nome fictício

² Na turma de 4º ano onde Laura fez seus estágios foi aplicado o protocolo de inclusão da Secretaria Municipal de Educação, segundo o qual, há menor número de estudantes quando a matrícula de uma das crianças for acompanhada de laudo.

³ Há outros espaços da cidade de Porto Velho identificados com a história os antilhanos, especialmente, aquelas famílias cujos nomes são relacionados ao trabalho na Estrada de Ferro Madeira Mamoré, como o Clube dos Ferroviários, a Torre do Relógio, além do Galpão da Estrada de Ferro Madeira Mamoré. Destaco, porém, a ausência das casas tradicionais caribenhas do Bairro Triângulo que desapareceram gradualmente depois da década de 80 em razão de especulação imobiliária.

⁴ Pesquisas realizadas nas escolas públicas da área urbana da cidade de Porto Velho identificaram dificuldades por parte das famílias de imigrantes haitianos em matricular crianças em idade escolar porque são necessárias adaptações nos formulários, fichas dos prontuários escolares e outros documentos para acomodar a documentação original apresentada. (COTINGUIBA; COTINGUIBA, 2015; LIMA; PETERS, 2021).

⁵ Dim-dim é versão local do sacolé, vendida em ruas e casas nos bairros feito com polpa de frutas da Região Norte.

⁶ “*Questão social que sendo desigualdade é também rebeldia, por envolver sujeitos que vivenciam as desigualdades e a ela resistem, se opõem.*” (IAMAMOTO 1997 apud MACHADO, 1998, p.42)

⁷ Tradução livre: O termo “assédio de pares” engloba realidade ampla e complexa, também conhecida como assédio escolar, vitimização de pares ou bullying. As primeiras pesquisas distinguiam o bullying realizado por um grupo (mobbing) daquele produzido por um único indivíduo (bullying) (Olweus, 1993), distinção que hoje é ignorada. Internacionalmente, mas não sem alguma controvérsia (ver Carrera et al., 2011), o termo “bullying” hoje agrupa os estudos sobre assédio de pares ou vitimização, como mostram bases de dados como a *American Psychological Association Database*. No entanto, os diferentes termos que nomeiam essa realidade em diferentes países podem ser considerados não apenas em razão de diferenças linguísticas, mas culturais, pois descrevem fenômenos semelhantes com uma taxa de incidência diferente (Nansel et al., 2004) e presença de características locais (Carrera et al., 2011). ; Lee, 2011). (ORDOÑEZ et al., 2013, p.414).