





DOI <https://doi.org/10.31639/rbpf.v16.i35.e837>

Recebimento em: 01/12/2024 | Aceite em: 18/12/2024

ARTIGOS

ESTRATÉGIAS NA FORMAÇÃO DOCENTE PARA A IMPLEMENTAÇÃO DA LEI 10.639/2003: CONSIDERAÇÕES À DIMENSÃO SUBJETIVA

Ludmilla Santos de Barros CAMILLOTO
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana, Minas Gerais – Brasil
ludmillabcamilloto@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-6509-8780> 

Margareth DINIZ
Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP)
Mariana, Minas Gerais – Brasil
margareth@ufop.edu.br
<https://orcid.org/0000-0001-6852-5389> 

RESUMO: O presente trabalho pretende trazer a dimensão da subjetividade como um elemento imprescindível na composição do percurso formativo de professores e professoras para a Educação das Relações Étnico-Raciais, em atendimento à Lei 10.639/2003. Para tanto, o estudo parte de uma pesquisa-intervenção e propõe uma reflexão crítica sobre a representação da negritude nas escolas, evidenciando a ausência de modelos identificatórios positivos nesse ambiente e a normatividade da branquitude no currículo escolar, nos recursos pedagógicos, materiais didáticos e no próprio espaço físico da escola, em uma atribuição de signos e significados que enaltecem e reforçam o seu poder. Sem perder de vista a dimensão inconsciente que atravessa a complexa questão do racismo, compreende-se que é necessário pensar além das importantes normatizações curriculares, conteúdos, competências e habilidades voltadas ao reconhecimento e valorização da diversidade.

PALAVRAS-CHAVE: Lei 10.639/2003. Educação das relações étnico-raciais. formação docente. currículo. subjetividades.

STRATEGIES IN TEACHER EDUCATION FOR THE IMPLEMENTATION OF LAW 10.639/2003: CONSIDERATIONS OF THE SUBJECTIVE DIMENSION

ABSTRACT: This paper intends to bring the dimension of subjectivity as an essential element in the composition of the education path of teachers in the Education of Ethnic-Racial Relations, in compliance with Law 10.639/2003. This research is based on intervention research and proposes a critical reflection on the representation of blackness in schools, highlighting the absence of positive identification models in this environment and the normativity of whiteness in the school curriculum, in pedagogical resources, teaching materials and the physical space of the school itself, in attribution of signs and meanings that enhance and reinforce its power. Without losing sight of the unconscious dimension that permeates the complex issue of racism, it is understood that it is necessary to think beyond the important curricular standards, content, skills, and abilities to recognize and value diversity.

KEYWORDS: Law 10.639/2003. ethnic-racial relations education. teacher education. curriculum. subjectivities.

ESTRATEGIAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE PARA LA IMPLEMENTACIÓN DE LA LEY 10.639/2003: CONSIDERACIONES DESDE LA DIMENSIÓN SUBJETIVA

RESUMEN: Este texto pretende traer la dimensión de la subjetividad como elemento esencial en la composición del itinerario formativo de los docentes para la Educación de las Relaciones Étnico-Raciales, en cumplimiento de la Ley 10.639/2003. Para esto, el estudio se basa en una investigación de intervención y propone una reflexión crítica sobre la representación de la negritud en las escuelas, destacando la ausencia de modelos de identificación positivos en este entorno y la normatividad de la blancura en el currículo escolar, en los recursos pedagógicos, materiales didácticos y en el espacio físico de la propia escuela, en una atribución de signos y significados que potencian y refuerzan su poder. Sin perder de vista la dimensión inconsciente que permea el complejo tema del racismo, se entiende que es necesario pensar más allá de los importantes estándares curriculares, contenidos y habilidades encaminados a reconocer y valorar la diversidad.

PALABRAS-CLAVE: Ley 10.639/2003. educación de las relaciones étnico-raciales. formación docente. currículo. subjetividades.

INTERROGANDO AS REPRESENTAÇÕES ACERCA DA NEGRITUDE

Este ensaio é baseado em uma pesquisa-intervenção¹ que se debruçou sobre a temática da sub-representação e da representação estereotipada da negritude na cultura, em geral, e, especificamente, nas escolas, com o objetivo principal de investigar se e como a oferta de representações positivas da negritude, de seus corpos, sua existência e sua cultura, poderia funcionar como catalisador identificatório para as crianças, produzindo efeitos em sua subjetividade. No outro lado dessa moeda encontra-se a abundância de representações de personagens brancos e suas histórias, aos quais são atrelados toda a sorte de atributos valorativos. Nesse sentido, compreendemos que faltam espelhos identificatórios positivos da negritude às crianças. Ou, ainda, que esses espelhos, para algumas crianças, apresentam-se quebrados, podendo significar uma aniquilação simbólica. A questão considera, então, a migração de uma oferta única e hegemônica para uma oferta múltipla de narrativas, modelos e representações da negritude, pluralizando o olhar e os espelhos.

Partimos do conceito de representação proposto por Stuart Hall (2016) para pensar como a escola, por meio das representações da negritude, estereótipos raciais e mensagens circulantes, retroalimenta a estrutura racista que sustenta os cotidianos episódios de violência e exclusão. Hall (1980; 1995; 2016) compreende representação como uma prática de produção de significados. Para o autor, grande parte dos sentidos que são atribuídos às coisas vem da forma como são representadas, ou seja, as palavras que usamos para nos referir a essas coisas, “as histórias que narramos a seu respeito, as imagens que delas criamos, as emoções que associamos a elas, as maneiras como as classificamos e conceituamos, enfim, os valores que nelas embutimos” (Hall, 2016, p. 21). Então, quais sentidos e significados sobre negritude e branquitude são produzidos por meio das representações culturais, que são sistematicamente reproduzidas na sociedade ocidental, incluindo a escola?

A pesquisa esteve às voltas com os processos identificatórios de crianças pequenas em uma sociedade em que o ideal do eu² é projetado a partir da branquitude normativa, que relaciona o “ser branco” a ser inteligente, capaz, poderoso, belo e virtuoso. Também voltou-se à análise da produção de signos e significados que influenciam a produção de conhecimento, o imaginário coletivo e a consolidação de modelos e ideais, compreendendo que a branquitude sustenta a produção de um modelo identificatório padrão e universal.

Considerando os vários elementos e aspectos contidos nos objetivos propostos pela pesquisa, propusemos a interlocução entre contribuições teóricas e metodológicas de quatro diferentes campos epistemológicos, a saber: a Teoria Racial Crítica e os Estudos Críticos da Branquitude, que apoiaram na compreensão de como o conceito de raça é construído no Brasil e das formas plurais por meio das quais o racismo se manifesta; os Estudos Culturais, com foco nas representações e os estereótipos atribuídos à negritude no cinema; a Psicanálise, com o intuito de compreender o que está em jogo, subjetivamente, nos processos identificatórios, sobretudo quando os espelhos estão ausentes ou quebrados, entendendo que as discussões sobre raça não poderiam prescindir da dimensão do inconsciente em suas análises (seja a das crianças em suas identificações ou a de professores/as quando da formação docente para as relações étnico-raciais); e, por fim, o campo da Educação, onde a pesquisa foi desenvolvida e para onde seus resultados se voltaram, pretendendo contribuir para a efetivação da Lei 10.639/2003 e para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), trazendo para o centro desse debate a dimensão do inconsciente na formação docente.

1 Tese “Branquitude e Negritude em cena: efeitos na constituição subjetiva de crianças a partir da identificação com personagens de cinema”, desenvolvida no decurso do Doutorado em Educação, pela Universidade Federal de Ouro Preto.

2 O ideal do eu, instância psíquica erigida no processo de constituição do sujeito, constitui-se como um modelo de referência do eu e está intimamente relacionado com os processos identificatórios do sujeito e à formação do superego, que internaliza as regras morais e sociais.

Compreendemos que essa articulação produz um corpus teórico e metodológico que se direciona às escolas, propondo outras estratégias representacionais que desafiam e promovem fissuras nas representações convencionais da negritude e da branquitude nesse espaço. A proposta desse diálogo desenvolve certa instrumentalidade ao fazer pedagógico, o que pode contribuir, do ponto de vista prático, metodológico e epistemológico, para os propósitos gerais da educação antirracista e, mais especificamente, para a desmobilização da branquitude como ideal.

O que pretendemos iluminar no presente trabalho é a consideração da dimensão inconsciente na formação docente continuada para a efetivação dos objetivos da Lei 10.639/2003 e a implementação da Educação das Relações Étnico-Raciais.

A LEI 10.639/2003 E A REPRESENTAÇÃO DA NEGRITUDE NAS ESCOLAS

Compreendemos que uma das características do racismo é ser “poliglota”³, uma vez que assume diferentes formas e estratégias para permanecer em funcionamento, algumas mais ostensivas - como as violências explícitas vivenciadas em grande parte das escolas brasileiras -, e outras mais “disfarçadas” - como as representações convencionais da negritude no cinema hollywoodiano, que tantas vezes apresenta-se sexualizada, vilanizada, moralmente degradada, subalternizada, animalizada, culturalmente inferiorizada ou empobrecida, criminalizada ou jocosamente retratada. Nesse sentido, o racismo se atualiza no tempo e no espaço, com elevada plasticidade. Só uma coisa não varia: o seu alvo.

Embora possa parecer paradoxal, dada a natureza de sua função social, a escola não passa ilesa às manifestações do racismo. Muito pelo contrário, apresenta-se como o espaço social em que o racismo mais se manifesta⁴. São episódios não isolados que evidenciam a violência moral, psicológica, simbólica e, por vezes física, que podem manifestar-se por meio de falas, gestos, olhares enviesados, atitudes, agressões hostis, apagamentos, exclusões, omissões, negligência, dentre outros artifícios, que são experimentados nas escolas por crianças e adolescentes que fogem ao padrão hegemônico de brancura.

Com o objetivo de reparar a histórica invisibilidade e marginalização da população negra no currículo escolar brasileiro, além de reforçar o enfrentamento ao racismo nas escolas e na sociedade como um todo, a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96), incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da História e Cultura Afro-Brasileira, além de ter inserido no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra. Constituiu, portanto, um marco legal no reconhecimento da importância das Relações Étnico-Raciais na educação, embora ainda encontremos significativas lacunas em sua efetividade.

Essa legislação federal incentiva a conscientização de estudantes sobre a cultura africana, a sua riqueza e a sua influência na população brasileira atual, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil. Interpela, portanto, a ausência e a convencional forma de representação da negritude no espaço escolar, atuando no sentido de amplificar o orgulho, a valorização e o reconhecimento da negritude e de sua potência, de maneira que extrapolem o ensino da história africana e dos afro-brasileiros pela perspectiva única da dor e da escravização (o que acaba por reificar os estigmas

3 Expressão emprestada da crônica de Arísia Barros (2011) denominada “O racismo é um camaleão poliglota”.

4 A pesquisa de iniciativa do Instituto de Referência Negra Peregum em parceria com o Projeto Seta (Sistema de Educação por uma Transformação Antirracista), realizada no ano de 2023, a fim de compreender a percepção da população brasileira acerca do racismo, observou que as instituições de ensino foram majoritariamente apontadas como o espaço onde mais se vivenciam situações de racismo. Pesquisa disponível em: <https://percepcaosobreracismo.org.br/>. Acesso em 01 nov. 2024.

de inferioridade). A nigeriana Chimamanda Ngozi Adichie (2019) adverte-nos, inclusive, para o perigo de uma história única, que cristaliza uma determinada ideia sobre algo ou alguém, o que permite, no mínimo, uma visão parcial e limitadora.

No ano seguinte à promulgação da Lei 10.639/03, foram aprovadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana – as DCN-Erer (Brasil, 2004), com o objetivo de orientarem a formulação de projetos comprometidos com valorização da história e cultura dos afro-brasileiros e dos africanos, assim como com a educação de relações étnico-raciais positivas, conforme registrou Petronilha Beatriz Gonçalves Silva (2004). Esses importantes marcos legais apoiam e promovem a Educação Antirracista e a Educação das Relações Étnico-Raciais:

A Erer é uma virada na perspectiva curricular brasileira, pois objetiva inserir na educação básica e no ensino superior ferramentas teóricas e metodológicas que possibilitem às pessoas construir aportes reflexivos para questionar e desnaturalizar a hierarquização social, a qual privilegia a estética branca, o corpo branco e o conhecimento advindo das pessoas caracterizadas por esses aspectos (Ratusniak; Dias; Almeida, 2022).

Nilma Lino Gomes (2007, p. 29), todavia, chama a atenção para o desafio e a necessidade de se pensar a diversidade como eixo central dos currículos. Ou seja, que a base principiológica para a diversidade ganhe centralidade e caráter mandatório, passando de uma petição de princípios a um direito assegurado aos/as estudantes – que são diversos – e têm a necessidade de sentirem-se contemplados e respeitados, em suas peculiaridades, inclusive as étnico-raciais, nos programas e projetos educacionais (Silva, 2004, p.26).

Gomes (2007, p. 23) lembra que o currículo não é uma mera listagem de conteúdos e conhecimentos a serem transmitidos, produzida sem as interferências das relações de poder em determinado tempo e espaço. Ele emerge dentro de um processo cultural e histórico, no qual estamos imersos, possuindo um caráter político. Por isso, é necessário entender o impacto subjetivo destes processos na vida dos sujeitos sociais e no cotidiano da escola (Gomes, 2007, p. 27). Contrapor a noção hegemônica que impera na escola e propor outras narrativas, políticas, práticas pedagógicas e currículos que reflitam a pluralidade e a riqueza das identidades, aqui em especial, a diversidade étnico-racial, requer intencionalidade, posicionamento e reeducação do olhar.

Pensar um currículo que reflita a sociedade multicultural e pluriétnica que constitui o Brasil, requer “ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e econômica brasileira”, como sugere Silva (2004), incluindo em seu conteúdo outras contribuições histórico-culturais além da europeia. Conforme sugere Kabenguele Munanga em entrevista publicada por Luciane Ribeiro Dias Gonçalves (2013), “a questão não é fugir do eurocentrismo para fazer uma fundamentação afrocentrista”, mas “incluir os outros conhecimentos invisibilizados e, assim ter um currículo que contemple todas as raízes formadoras do Brasil”, com as contribuições das raízes ocidentais, indígenas e africanas.

A determinação legal ultrapassa, entretanto, a mera formalidade da inclusão de um novo conteúdo programático ou da previsão de competências e habilidades a serem adquiridas pelos estudantes, mas “exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas” (Silva, 2004). Exige que sejam repensadas a formação docente continuada e as práticas pedagógicas à luz das desigualdades, diversidade e diferenças que constituem a sociedade brasileira. Ou seja, a mera existência de normatizações

curriculares que versam, de alguma maneira, sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais, não se mostra suficiente para o seu intento.

Na mencionada entrevista, Munanga destacou os desafios para a formação docente, enfatizando o ponto de partida e as práticas pedagógicas que seriam importantes para a superação do racismo nas escolas:

Eu acredito que o ponto de partida é a própria formação dos educadores. Educadores foram formados em uma visão monocultural, baseada na perspectiva ocidental, que nós chamamos de visão eurocêntrica. Além disso, esses educadores viveram suas relações cotidianas dentro do universo racista brasileiro, introjetando a ideia limitante de democracia racial e naturalizando a invisibilidade do outro. Então, a primeira coisa a se fazer é abrir os olhos dos educadores para eles possam perceber a injustiça da ausência do outro na Educação. Eles precisam perceber que a história do país deles não é essa história que foi ensinada. Reconhecer o Brasil como um país que nasceu do encontro das diferenças, das culturas e das civilizações. Não podem ser negadas contribuições dos povos indígenas que aqui estavam, dos colonizadores portugueses e europeus de várias origens que aqui chegaram como imigrante e dos africanos que foram transportados e trazidos para cá. Então, abrir os olhos dos educadores no sentido de que eles possam deixar de praticar a política de avestruz. *Às vezes eles praticam isso inconscientemente* (Gonçalves, 2013, grifos nossos).

A escola e os educadores/as precisam, portanto, assumir um papel ativo na desconstrução e desmantelamento do racismo, da normatividade da branquitude e do mito da democracia racial; no debate sobre as relações étnico-raciais, com a valorização da história e cultura afro-brasileira e da diversidade nacional, ampliando o foco etnocêntrico europeu dos currículos; e na formação para a cidadania responsável pela construção de uma sociedade equânime e democrática, trabalhando pelo fim da desigualdade social e racial (Brasil, 2004). Conforme reforçam as DNC-Erer (Brasil, 2004), a escola e seus agentes formadores têm papel preponderante em “desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais, desalienando processos pedagógicos”.

Muito embora a instituição escolar esteja inserida dentro de uma estrutura social racista e reproduza sua lógica de funcionamento, espera-se que ela seja justamente o espaço privilegiado para desenvolver pedagogias de combate ao racismo e à discriminação. Precisa, desse modo, revisitar-se constantemente, já que se revela um aparelho de grande influência social, no qual a posição inferiorizada da população negra tem sido legitimada e reproduzida por incontáveis anos, como a forma folclorizada e subsumida à condição da escravização que o negro ainda é, grande parte das vezes, apresentado às e aos estudantes. Baseada em sua experiência docente em sala de aula, Luana Tolentino (2018, p. 35) ilustra diferentes formas de manifestação do preconceito e discriminação racial nas escolas, seja por ação, seja por omissão, como o “silenciamento ou ocultação das assimetrias existentes entre brancos e negros no que tange à participação social”; ou “ao negar à população negra a condição de protagonistas na formação do Brasil”; e também “sendo conivente e omissa com atitudes que menosprezam os estudantes afro-brasileiros”.

Importa lembrar que as estratégias e as pedagogias de enfrentamento ao racismo geram impacto duplo e não simétrico, ou seja, em diferentes aspectos geram efeitos relevantes em crianças negras e não-negras. Para as crianças e adolescentes negros, ao “oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana” e para as crianças e adolescentes brancos, ao “permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras” (Brasil, 2004). A oferta de uma representação positiva da diversidade étnico-racial brasileira nas escolas fortalece um ambiente antirracista contribuindo

para que “crianças negras se percebam representadas, elevando a autoestima e para que as crianças brancas reconheçam e valorizem a diferença, rompendo com as estruturas da branquitude normativa” (Costa; Pereira; Dias, 2022). Outros espelhos possibilitam às crianças brancas a chance de aprender e se relacionar com a potência da diversidade humana. Essas e outras medidas evitam que apenas crianças brancas tenham “facilidade de projeção subjetiva” na escola, enquanto crianças negras constituem a sua subjetividade “através de um espelho quebrado”, como enfatiza Pinheiro (2023, p. 46 e 57).

Se ações educativas sozinhas não são suficientes para a desconstrução do racismo no tecido social, elas são absolutamente necessárias para esse intento. Muito além do ensino de habilidades, competências e aprendizagem de conteúdos acadêmicos, a escola desempenha um papel crucial na formação integral dos sujeitos, em sua socialização e emancipação, contribuindo para o desenvolvimento de uma visão ética em cidadãos críticos e conscientes de sua responsabilidade na sociedade – o que inclui promover o respeito à pluralidade e à diferença. Para a concretização de tais propósitos, outras estratégias de enfrentamento ao racismo e práticas pedagógicas inclusivas precisam ser construídas e efetivadas na formação docente.

A DIMENSÃO INCONSCIENTE NA FORMAÇÃO DOCENTE CONTINUADA

Não obstante, antes mesmo da proposta de novas práticas pedagógicas, é fundamental que a escola “olhe pra dentro”, para a sensibilização, conscientização e formação continuada de educadoras e educadores para as relações étnico-raciais e seu manejo em sala de aula. Daí decorre a importância do fortalecimento de uma pedagogia crítica e emancipatória, que esteja comprometida com o Letramento Racial Crítico, conforme sugere Aparecida de Jesus Ferreira (2015), e com uma formação docente que permita a reflexão sobre a *forma de transmissão* de conhecimentos e de saberes. A respeito da formação docente para a diversidade, Margareth Diniz (2012) lembra a ausência de uma unicidade na imagem docente, estando cada pessoa constituída por sua subjetividade, histórias e vivências. E nesse processo de formação para a diversidade, acolher as subjetividades das educadoras e educadores aponta no sentido do acolhimento da diferença como parte da sociedade contemporânea.

Para a reflexão acerca do papel de professoras e professores no contexto de uma educação antirracista, é mandatório ultrapassar aquilo que está formalmente previsto no currículo, como o conteúdo a ser ensinado às e aos estudantes. Além de toda a reflexão-ação consciente, que deve gerar gestos políticos absolutamente necessários e que, sem dúvida, precisam pautar as agendas das escolas cotidianamente, é relevante lembrar que a identificação narcísica com a branquitude ocorre em nível inconsciente e em inúmeras situações torna-se invisível e imperceptível aos olhos daquelas que não se interrogam acerca do racismo estrutural. Sobretudo para pessoas brancas, que não vivenciam na pele a exclusão e a segregação racial, e são também constantemente bombardeadas por imagens, discursos e representações que reforçam a hegemonia da branquitude, essa deve ser uma reflexão inescapável.

Dessa forma, são necessárias estratégias de formação docente e estratégias pedagógicas que possibilitem incidir também nas subjetividades de educadoras/es e estudantes. Para tanto, Margareth Diniz e Marcelo Ricardo Pereira (2020) propõem a adoção de dispositivos de formação docente que consideram a subjetividade, reiterando a ineficácia de modelos prescritivos de formação que se baseiam somente no ensino de técnicas e informações acerca de como deve-se ensinar e trabalhar com seus/suas alunos/as. Diante disso, as professoras e professores podem apoiar melhor as crianças e adolescentes negros no reconhecimento de si como pessoa negra, a partir de uma autoimagem positivada, por meio de dispositivos que os/as confrontem com

sua própria imagem, com suas representações, auto e heteropercepções, seus preconceitos internalizados, a fim de que possam reposicionar-se subjetivamente.

Sob a ótica psicanalítica é, portanto, imperioso pensar sobre a transmissão contida na relação ensino-aprendizagem, compreendendo, contudo, que ensino não se confunde com transmissão. Enquanto o primeiro consiste na passagem consciente de um determinado conteúdo didático, a transmissão ocorre na passagem inconsciente de uma experiência com o real. Seguindo esse pensamento, Rinaldo Voltolini (2011) aponta uma diferença entre 'ensinar' – ato consciente de colocar em signos – e 'transmitir' – que acontece à revelia das intenções da educadora e do educador, assim como um vírus que se transmite⁵.

De toda maneira, compreendemos que os professores e professoras exercem influência em razão de se apresentarem como um modelo referencial para a criança. Há uma relação transferencial baseada no suposto saber do educador/educadora, que é muito mais do que uma mera mediador/a, como nos faz crer o discurso pedagógico contemporâneo. Em *Como ser um educador antirracista*, Bárbara Carine Pinheiro (2023, p. 24) enfatiza que "professoras e professores são esses 'doadores de memórias' com o papel de transmitir socialmente às novas gerações um legado cultural sistemático que tanto nos impulsiona no sentido do desenvolvimento humano".

Pensando por esse prisma, o que poderiam *transmitir* as professoras e os professores acerca da temática racial, além de *ensinarem*? Isso nos leva a pensar que não basta somente um plano de aula desenhado nos moldes da Lei 10.639/03, embora seja indispensável. É preciso pensarmos em um outro paradigma formativo para a docência que ultrapasse o ensino e a avaliação de competências e habilidades, em uma perspectiva meritocrática.

Interessa, também, aquilo que é transmitido além das palavras ditas e até mesmo das não-ditas, pelos olhares, pelos gestos, pelas preferências, pelas escolhas dos recursos pedagógicos etc. Kupfer (1989, p. 99) alerta para o fato de que na palavra transmitida pelo/a professor/a, juntamente com o conhecimento que quer ensinar de maneira consciente e argumentativa, também deixa escapar o seu próprio desejo inconsciente e, pela via da transferência, "encontram eco nas profundezas" da existência daquele sujeito do inconsciente que é a criança.

A partir dessas considerações, interessa-nos saber: O que os educadores e educadoras têm transmitido atualmente acerca da negritude e do racismo às crianças? Como têm abordado temas como escravização, colonização do Brasil e diáspora africana (e como são descritos os personagens históricos icônicos, sendo eles negros, indígenas ou brancos)? O que o olhar de um professor ou professora ao corpo negro da criança e/ou um eventual elogio ou carinho destinados a uma criança branca transmite além do livro didático que ensina sobre o respeito às diferenças? O que as imagens espalhadas pelos corredores da escola e nas salas de aula transmitem às crianças? Qual mensagem é percebida pela escolha dos materiais didáticos e pedagógicos como livros, brinquedos, vídeos etc.? Em que medida a própria escola, por meio de seus currículos, ritos, mensagens e representações circulantes, retroalimenta a estrutura racista que sustenta os episódios de violência e exclusão? De que forma ocorre a circulação de uma determinada noção de negritude como inferioridade e de supremacia da branquitude no ambiente educacional? Como seria possível

5 A relação afetiva primariamente dirigida aos pais, na escolarização transfere-se às professoras e aos professores, que acabam herdando a influência que os pais exerciam sobre a criança. Maria Cristina Kupfer (1989) explica que, com isso, Freud referia-se à transferência, uma manifestação inconsciente que pode ser dirigida a qualquer pessoa (não somente ao analista), que ele entendeu como "a repetição de protótipos infantis vivida com uma sensação de atualidade acentuada".

promover fissuras nessa engrenagem racista e como a escola pode contribuir para este intento? São questões incontornáveis ao campo educacional.

É importante frisar que não se trata de uma saída determinista ou de encontrar uma resposta única, dada a inerente complexidade do racismo que se atualiza e escamoteia-se, assumindo diferentes formas e mecanismos para continuar operando. Trata-se, antes, da tentativa de compreensão das engrenagens que mantêm o racismo em franco funcionamento no espaço escolar e da reflexão sobre estratégias que podem contribuir para seu desmantelamento. Para tanto, é relevante frisar a responsabilidade do Estado para o plano de carreira docente, no que tange à formação continuada.

Em nossa pesquisa-intervenção realizada em uma escola municipal, com vinte e duas crianças, negras e brancas, com idades entre quatro e seis anos, observamos a normatividade da branquitude no currículo escolar, inclusive no espaço físico da escola, em uma atribuição de signos e significados que enaltecem e reforçam o seu poder. A pesquisa de Cintia Cardoso (2021), que abordou a *Branquitude na Educação Infantil*, também é bastante ilustrativa sobre a assimetria entre representações da branquitude e da negritude na escola, assim como acerca das condições propiciadas às crianças brancas e negras nesse ambiente:

Um repertório visual com 90% de imagens de pessoas brancas interfere na apreensão das crianças indicando a elas que o branco é quem merece ser representado, é quem se torna referência a ser imitada e perseguida, quem não precisa ter vergonha de ser o que se é, e isso coloca as crianças brancas desde muito cedo seguras de que não há por que ter medo, ter vergonha de suas características físicas e culturais. *A mensagem desse repertório é explícita: crianças brancas gostem de si mesmas, suas existências são celebradas nesse espaço.* É um elogio diário e silencioso a elas, o que lhes dá a certeza de que são merecedoras de toda a deferência, que entre todas, são as escolhidas e, por isso, podem deduzir que são melhores que outros grupos não representados com a mesma frequência, com o mesmo destaque (Cardoso, 2021, grifos nossos).

Uma vez que a naturalização da branquitude é arregimentada estruturalmente, de modo que também os professores e as professoras foram socializados/as nessa estrutura, é preciso que eles/elas próprios se questionem sobre sua racialização e propiciem uma reflexão acerca de seus próprios privilégios raciais (quando são pessoas brancas) e sobre seu papel como implicados/as na luta para uma sociedade menos desigual, por meio da educação antirracista e da pedagogia crítica e emancipatória.

É relevante pensar que tipo de incidência o racismo estrutural provoca no psiquismo humano, sobretudo de crianças, de maneira que possam dar-se conta de seu eventual posicionamento e discurso racista, mesmo que enunciado de maneira sutil e inconsciente, e reposicionar-se. Adilson Moreira (2018, p. 42) explica que, enquanto as pessoas negras são o tempo todo reconhecidas como membros de um grupo racial, as brancas são vistas como apenas pessoas, não racializadas. Por isso, é salutar a propositura de reflexões críticas que tensionem o lugar da branquitude como hegemônico, que tragam à consciência que pessoas brancas também são racializadas⁶, que desnaturalizem as desigualdades sociais em todos os seus aspectos e que lhes apresentem outros espelhos identificatórios. A desnaturalização das desigualdades passa pela consciência do pacto narcísico, tanto por pessoas brancas quanto negras (Bento, 2022).

⁶ Ascender essas questões à consciência é fundamental para a desvinculação da branquitude da cor da pele (e demais características fenotípicas imutáveis, uma vez que biológicas) do lugar de poder conferido à branquitude (como normatividade que mantém a supremacia branca e seus privilégios), conforme sugere Lia Vainer Schucman (2020, p. 187), ou seja, promover a construção de novos sentidos sobre ser branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para a efetivação de uma perspectiva antirracista, educando para as relações étnico-raciais, torna-se indispensável considerar a Lei 10.639/03 e pensar a partir e para além dela: que se considere a dimensão inconsciente e a subjetividade de estudantes e educadores/as (incluindo todas as pessoas que atuam na escola) nessa equação; que professores e professoras aprofundem seu letramento racial crítico e percebam-se também pessoas racializadas, quando brancas; que questionem a quase exclusividade de referenciais brancos nos currículos escolares (apresentando referências teóricas de intelectuais negras e negros); que interpelem as posições normalmente ocupadas por brancos e negros nos cargos escolares, a reprodução de estigmas raciais e o excesso de representação positiva da branquitude no espaço escolar em detrimento da negritude.

Nesse sentido, conceber um currículo escolar em consonância com a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como pensar a formação docente para um letramento racial que inclua as suas subjetividades, é urgente e necessário, uma vez que impacta profundamente o processo de construção de identidade e subjetividades, informando a maneira pela qual as crianças irão navegar o mundo e construir suas relações com outras pessoas. Isso aponta para a urgência da (re)construção de epistemologias que compreendam a gramática das relações étnico-raciais no campo educacional e para a concepção de outros/novos paradigmas formativos para a docência.

Tendo em vista que o debate étnico-racial é comumente atribuído às pessoas negras, de maneira que pessoas brancas podem se desresponsabilizar da implicação nesse debate, é necessário colocar a branquitude, enquanto sistema, em frente ao espelho, não de forma narcísica, mas apontando a sua implicação no desmantelamento do racismo e na reformulação das imagens que geram reverberações na constituição da subjetividade infantil. Compreendemos que o desmantelamento do racismo deve passar pela forma como todas as pessoas produzem a sua subjetividade e formam a sua percepção acerca da negritude e da branquitude.

REFERÊNCIAS

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

BARROS, Arísia. **O Racismo é um Camaleão Poliglota** - Crônicas de Palmares (Col. Faces do Brasil). Ed. Ética. 2011.

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1.ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, dez. 1996.

BRASIL. **Lei n. 10.639, de 2003**. Inclui a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da rede de ensino. Diário Oficial da União, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n.º3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial da União, 2004.

CARDOSO, Cintia. **Branquitude na educação infantil**. 1. ed. Curitiba: Appris, 2021. E-book.

COSTA, Samara da Rosa; PEREIRA, Sara da Silva; DIAS, Lucimar Rosa. Literatura infantil e reflexões antirracistas no cotidiano da primeira infância. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, 14(39), 125–139, 2022.

DINIZ, Margareth. Traços, lacunas e retalhos na formação docente para a diversidade. **Revista Espaço Acadêmico**. n.131. Abr. 2012.

DINIZ, Margareth. PEREIRA, Marcelo Ricardo. A presença da Psicanálise na universidade: pesquisa e dispositivos para a formação docente. **Rev. FAEEBA – Ed. e Contemp.**, Salvador, v. 29, n. 60, p. 84-101, out./dez. 2020.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. **Letramento racial crítico através de narrativas autobiográficas**: com atividades reflexivas. Ponta Grossa: Estúdio Texto, 2015.

FISHER, Rosa Maria Bueno. O dispositivo pedagógico da mídia: modos de educar na (e pela) TV. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.28, n.1, p. 151-162, jan./jun. 2002.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>>. Acesso em: 21 nov. 2023.

GOMES, Nilma Lino. **Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil**: uma breve discussão, 2017. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/wp-293content/uploads/2017/03/Alguns-termos-e-conceitos-presentes-no-debate-sobre-Relações-Raciais-no-Brasil-uma-breve-discussão.pdf>>. Acesso em 05 set. 2023.

GONÇALVES, Luciane Ribeiro Dias. Políticas Curriculares e Descolonização dos Currículos: A Lei 10.639/03 e os Desafios Para a Formação de Professores. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S. l.], v. 2, n. 1, 2013.

GONZALES, Lélia (1987). **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organização Flávia Rios, Márcia Lima. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HALL, Stuart (1980). Codificação/Decodificação. In: SOVIK, Livia (org.). **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

HALL, Stuart. Raça, o significante flutuante. Tradução de Liv Sovik. **Revista do Programa Avançado de Cultura Contemporânea**, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 1995.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Tradução Daniel Miranda e Willian Oliveira. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

KUPFER, Maria Cristina. **Freud e a Educação**: o mestre do impossível. São Paulo: Scipione, 1989.

MOREIRA, Adilson. **O que é racismo recreativo?** Djamilia Ribeiro (org.). Belo Horizonte: Letramento, 2018.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

RATUSNIAK, Célia; DIAS, Lucimar Rosa; ALMEIDA, Ranna Emanuelle. A disciplina de didática, o racismo e a educação para as relações étnico-raciais: encontros e reflexões. **Revista Internacional de Educação Superior**, Campinas, SP, v. 8, 2022.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o encardido, o branco e o branquíssimo**: branquitude, hierarquia e poder na cidade de São Paulo. 2.ed. São Paulo: Veneta, 2020.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Parecer CNE/CP n.º 3/2004. In: BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Diário Oficial da União, Brasília, 2004.

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

VOLTOLINI, Rinaldo. **Educação e Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 2011.