

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo¹

“I do not suffer for being black, I mean, I cannot care”: analysis of a supervised internship experience focusing on the theme of racism

*Mônica Carolina Ferreira Alves**
*Valesca Brasil Irala***

Resumo: este artigo visa a problematizar a forma como o tema transversal “racismo” foi abordada por uma professora estagiária negra e compreendida pelos seus alunos em uma prática de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola em uma escola pública no interior do Rio Grande do Sul. Os resultados apontam para a presença de silenciamentos nas falas de alunos negros, posições em defesa da existência do racismo reverso e, também, negação da condição do racismo. Por outro lado, evidencia-se o orgulho da estagiária com os resultados obtidos ao término da experiência. Por último, apontamos algumas recomendações sobre como professores podem abordar a temática na Educação Básica.

Abstract: this article aims to problematize the way that the transversal theme “racism” was approached by a black trainee teacher and understood by her students in a Spanish Language Supervised Internship in a public school in the interior of Rio Grande do Sul. The results indicate the presence of silencing speech of black students, positions in defense of the existence of reverse racism and, also, denial of the condition of racism. On the other hand, the pride of the trainee is evident with the results obtained at the end of the experiment. Finally, we point out some recommendations on how teachers can approach the theme in Basic Education.

Palavras-chave: Racismo. Transversalidade. Ensino Fundamental. Língua Espanhola.

Keywords: Racism. Transversality. Elementary School. Spanish Language.

¹ Agradecimento à Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS), pela bolsa de iniciação científica concedida para a realização desta pesquisa.

* Graduada em Letras (Línguas Adicionais – Inglês e Espanhol) pela Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA). Foi bolsista de Iniciação Científica pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Rio Grande do Sul (FAPERGS) entre os anos de 2017-2018. ORCID: <<https://orcid.org/0000-0002-4850-8626>>. E-mail: moniica820@gmail.com

** Professora Associada da Universidade Federal do Pampa (UNIPAPA). Doutora em Letras e Pós-Doutorado na *Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación* na *Universidad de la República*, em Montevideu, no Uruguai. Docente permanente no Mestrado Acadêmico em Ensino e na Licenciatura em Letras (Línguas Adicionais – Inglês e Espanhol). ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6190-8440>>. E-mail: valescairala@unipampa.edu.br

Introdução

Esta pesquisa foi desenvolvida no âmbito de um projeto de pesquisa intitulado “Materiais Didáticos Autorais e Avaliação no Ensino: políticas educacionais situadas” e tem como objetivo problematizar a forma como o tema transversal “racismo” foi abordada em uma primeira aula, por uma estagiária negra e, também, compreendida pelos discentes envolvidos em uma experiência de Estágio Supervisionado de Língua Espanhola em um contexto escolar situado em uma região periférica de uma cidade do interior do Rio Grande do Sul.

Partimos da premissa de que o tema é polêmico, não apenas quando abordado em sala de aula, mas também em outras esferas da sociedade, especialmente na esfera midiática (LOPES; PEREIRA, 2009), já que tal esfera também opera com grande impacto nas relações cotidianas e na formação da opinião pública. O excerto escolhido por nós para compor o título do trabalho, **“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”**, foi enunciado por um dos alunos sujeitos da pesquisa e já é uma evidência da possível polêmica.

A perspectiva assumida pela estagiária, tanto por sua história pessoal quanto pela participação em discussões coletivas no espaço de sua formação acadêmica (e também não-acadêmica), foi a de adotar uma abordagem militante para tratar a questão, especialmente por considerar presente, ainda nos dias de hoje, a negação ou mitigação do racismo (VAN DIJK, 1992), mesmo no contexto em que estágio foi desenvolvido (uma escola de periferia na qual a maioria dos alunos são negros).

O objetivo das aulas de espanhol planejadas sobre a temática, voltadas a adolescentes de 13 a 16 anos de um sexto ano do Ensino Fundamental, era o de conscientizar a todos e promover o empoderamento dos alunos negros, entendendo que se empoderar como uma pessoa negra é, primeiramente, reconhecer-se como um sujeito com a pele de tom escuro (tendo em vista que, para um sujeito negro, esse reconhecimento pode levar um longo tempo de sua vida) e, ao mesmo tempo, fazer valer a problematização proposta para ir até suas raízes, levando-o a (re)encontrar-se, perceber-se, não ter vergonha de si mesmo, orgulhar-se de quem é e utilizar-se disso para saber lidar com situações de conflito-confronto no que se refere ao preconceito racial (NOGUEIRA, 2017).

As aulas foram gravadas e, posteriormente, transcritas. A estagiária produziu vídeos-diários após cada aula e um relato de experiência escrito após a realização da prática em questão. Optamos, neste texto, por analisar as discussões produzidas na primeira abordagem sobre o tema no contexto em questão, por evidenciar as tensões geradas e posteriores reflexões do professor em formação, em sua primeira experiência didática abordando esse tema, o qual também lhe é caro do ponto de vista identitário. Na próxima seção, discutiremos as implicações sobre abordar a temática do racismo em sala de aula

Pensar e agir em sala de aula em torno da temática do racismo

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

Especialmente nos últimos vinte anos, após várias décadas de ações e debates militantes promovidos pelos movimentos sociais (DOMINGUES, 2007; GOMES, 2011), as relações étnico-raciais são abordadas por vários dispositivos legais que visam amparar a valorização do povo afro-brasileiro na sociedade, a partir dos espaços educativos escolares e acadêmicos. A Lei nº 10.639 é considerada um marco, embora mencione explicitamente apenas o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira, com ênfase nas disciplinas de Educação Artística, Literatura e História Brasileira. Considerando a transversalidade da temática (BRASIL, 1998), assumimos que as aulas de línguas adicionais podem ser um espaço privilegiado para desenvolver uma profunda conscientização sobre o assunto, amparadas na ideia de que elas não devem ter um fim em si mesmas, como ainda é perceptível encontrar em alguns espaços de ensino, a pesar da ampla crítica a respeito do quão limitante pode ser esse tipo de abordagem (LEFFA; IRALA, 2014).

Já não se concebe uma visão “asséptica” ou “neutra” de certos conteúdos lexicais tipicamente tratados nas aulas de línguas em seus níveis iniciais. Como abordar “características físicas” (conteúdo básico nas aulas de línguas) sem mencionar a questão dos padrões de beleza ou, mesmo negar que as principais referências nesse quesito são pessoas brancas, especialmente considerando um contexto escolar em que maioria dos alunos e, inclusive, docentes (a estagiária e a professora regente da turma) também são negras, como no caso da escola em questão neste trabalho?

A reflexão em torno da noção de raça (CARVALHO; SILVA, 2014; MILNER, 2003) é de extrema importância nas escolas para que haja o reconhecimento de que a cor da pele de um sujeito pode rotulá-lo, seja negativamente (geralmente no que se refere aos negros), seja positivamente (geralmente no que se refere aos brancos). É necessária, assim, uma intervenção didática que faça os alunos refletirem sobre um conjunto de valores pré-estabelecidos e venham a questioná-los, em uma tentativa de rompimento com estereótipos internalizados. É importante destacar que não acreditamos em uma visão ingênua de que o trabalho pedagógico possa solucionar de forma imediatista o preconceito (muitas vezes velado) existente nos espaços escolares, como cita Milner (2003):

A reflexão racial não envolve necessariamente um destino final; ao contrário, trata-se de um pensamento consciente e esforçado que convida os professores a refletirem continuamente e persistentemente sobre si mesmos como seres raciais, a fim de melhor compreenderem-se em relação às identidades, questões e experiências raciais dos outros e rejeitar crenças e estereótipos comuns. Esse conhecimento do processo e do progresso poderia ajudar os professores a lutarem contra a injustiça e o racismo, barreiras que frequentemente sufocam o crescimento e a aprendizagem de alunos negros. (p. 4)²

Compreender-se em relação a outras identidades não é uma tarefa fácil. A professora Donna Troka lecionou na Universidade de Emory, Atlanta, Georgia, um curso interdisciplinar intitulado “Resisting racism: from black is beautiful to black

2 “Race reflection does not necessarily involve a final destination; rather, it concerns conscious, effortful thinking that invites teachers to continually and persistently reflect on themselves as racial beings in order to better understand themselves in relation to others’ racial identities, issues, and experiences and reject commonly held beliefs and stereotypes. This knowledge of process and progress could help teachers fight against injustice and racism, barriers that often stifle the growth and learning of students of color”. (texto original)

lives matter”³. Após o curso terminado, ela publicou o artigo “The challenges of teaching about the black lives matter movement: a dialogue”⁴, juntamente com uma das alunas, Dorcas Adedoja, sobre a experiência vivida. A professora conta como se sentiu como mulher branca no primeiro dia de aula:

Neste semestre, incorporei uma discussão mais explícita sobre minha personalidade como uma mulher branca ensinando uma aula sobre como resistir ao racismo em minha primeira apresentação de classe. Eu falei sobre o quão desesperada e impotente eu me sentia enquanto assistia policiais (geralmente brancos) atacarem e matarem homens, mulheres e crianças negras em cidades dos Estados Unidos e não serem responsabilizados. Ao mesmo tempo, senti-me inspirada e esperançosa ao ver (principalmente) jovens negros (e algumas pessoas brancas) se levantarem contra a violência nas ruas, no campus de Emory e nas redes sociais e não recuarem. Expliquei aos meus alunos que acredito que uma estratégia para trabalhar no desmantelamento da desigualdade é com pessoas poderosas e pessoas sem poder trabalharem juntas em relação a diferença. (TROKA; ADEDOJA, 2016, p. 49)⁵

Em determinado ponto do texto, produzido colaborativamente, a aluna Dorcas faz alguns comentários sobre as discussões sobre o racismo em sala de aula:

Ao discutir o privilégio branco em um cenário racialmente diverso, sempre haverá pessoas mais conscientes disso por causa da experiência pessoal. Um educador claramente não tem controle sobre isso. Parar nessa conclusão, no entanto, muitas vezes coloca os alunos marginalizados em uma situação injusta. As salas de aula da faculdade devem ser um lugar onde os alunos tenham a oportunidade de ser apenas estudantes, mas isso não é o caso quando o curso é centrado no racismo e no privilégio branco. (TROKA; ADEDOJA, 2016, p. 54)⁶

Também enfatiza que:

Cursos universitários sobre relações raciais nos Estados Unidos podem ser avassaladores para os estudantes negros. As aulas muitas vezes parecem infinitas e destacadas bobinas do sofrimento negro, e as consequências do ensino do discurso racial são extremamente danosas. A principal queda de pessoas negras aos olhos dos alunos na sala de aula. Isso tem consequências

3 “Resistindo ao racismo: o preto é bonito para o “Black Lives Matter”. É importante salientar que o *Black Lives Matter* (A vida dos negros importam) é um Movimento negro dos EUA, que faz campanhas contra a violência direcionada a pessoas negras. O movimento faz protestos relacionados a brutalidade policial contra negros (incluindo a morte dos mesmos causada por policiais), discriminação e desigualdade racial Estados Unidos.

4 “Os desafios do ensino sobre o movimento Black Lives Matter: um diálogo”.

5 “This semester I incorporated a more explicit discussion of my personality as a White woman teaching a class on resisting racism into my first day class introduction. I talked about how hopeless and helpless I felt as I watched (often white) police officers assault and murder Black men, women, and children in cities across the United States and not be held accountable. At the same time I felt inspired and hopeful as I saw (mostly) young people of color (and some white people) stand up against that violence in the streets, on Emory’s campus, and on social media and not back down. I explained to my students that I believe a strategy for working to dismantle inequality is for powerful and disempowered to work together across difference.” (texto original)

6 “When discussing white privilege in a racially diverse setting, there will always be people who are more cognizant of it because of personal experience. An educator clearly has no control over that. Stopping at this conclusion, however, often puts marginalized students in an unfair situation. College classrooms should be a place where students have the opportunity to just be students, but that is often not the case when coursework is centered on racism and white privilege.” (texto original)

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

para os privilegiados, mas mais importante, os menos favorecidos. (TROKA; ADEDOJA, 2016, p. 55)⁷

Ou seja, a experiência em torno das questões étnico-raciais de cada um é distinta. É claro que, no caso dessa estudante, temos que levar em conta que foi um curso específico em uma universidade do contexto norte-americano, o qual apresenta uma relação diferente em torno do tema em comparação a sua presença no contexto brasileiro, do ponto de vista sócio-histórico. Ao iniciar o planejamento sobre as aulas com a temática do racismo voltadas ao contexto específico no qual o estágio foi realizado, foi necessário compreender, de forma mais aprofundada, sobre o que estava se passando no Brasil com a população negra, através de buscas por dados estatísticos e episódios públicos de racismo.

No caso específico onde foi desenvolvida esta pesquisa, a experiência se deu em uma escola pública, na qual os estudantes possuíam um nível linguístico básico no que diz respeito aos conhecimentos da língua espanhola (o que justifica que a maioria dos estudantes recorreu à língua portuguesa para expressar suas opiniões, em um primeiro momento) e, também, poucos estudantes tinham consciência sobre a questão do racismo: alguns tinham consciência que sofriam por alguma razão, por exemplo, devido a cor da pele, mas não sabiam nomeá-lo; outros sabiam claramente que sofriam racismo e outros, ainda, mesmo depois de terem sido expostos aos materiais que falavam sobre o racismo, continuaram negando que passavam por situações de natureza racista ou, ainda, negavam que o racismo existia. Para aqueles alunos negros que o negaram, essa negação pode ser justificada pelo sofrimento que lhes pode causar enfrentar tal questão. Dorcas aponta que os estudantes negros devem se sentir confortáveis nas discussões que abordam o assunto:

A chave para garantir que todos os alunos se beneficiem de um curso sobre racismo e privilégio branco é um professor que faz o melhor possível para eliminar as desvantagens comuns dos atuais alunos marginalizados. Isso requer ouvir as experiências dos alunos, a fim de garantir que as situações que causaram desconforto no passado não se repitam. (TROKA; ADEDOJA, 2016, p. 54)⁸

Escutar a experiência dos alunos é algo importante, porém é preciso dizer que quando se trata de crianças ou adolescentes, esse processo é bastante complexo: primeiro porque não é fácil para essa faixa etária identificar o racismo que sofre; segundo, porque falar sobre isso em frente aos colegas brancos não é fácil e; terceiro, porque crianças ou adolescentes, como sempre estão fazendo brincadeiras entre si, torna-se mais difícil, tanto para negros quanto para brancos, identificar o que pode ou não ser um traço de racismo existente (tanto por parte daqueles que o praticam quanto por parte dos que o sofrem). Em uma das aulas do estágio, quando um aluno apontou o racismo que sofria, justificou-o dizendo que era uma brincadeira como as

⁷ “University courses on race relations in the United States can be overwhelming for black students. Classes often seem like infinite highlight reels of black suffering, and the consequences of teaching racial discourse this way are extremely damaging. The main downfall of black people in the eyes of the students in the classroom. This has consequences for the privileged, but more importantly, the underprivileged.” (texto original)

⁸ “The key to ensuring that all students benefit from a course about racism and white privilege is a professor that does his/her best to eliminate the common downsides for present marginalized students. This requires listening to student experiences in order to guarantee that situations that have caused discomfort in the past do not recur.” (texto original)

outras que ele e seus amigos faziam. A aluna Dorcas, em face a questões similares, acentua que:

Embora a resiliência negra em face da violência racista seja uma coisa linda, é importante lembrar que extrema brutalidade ocorreu antes. Os negros são oprimidos pelo monstro do racismo e por todos os que o perpetuam ativa ou inativamente a cada minuto de cada dia. Assim, contando histórias do passado em se preocupar em pensar em soluções para aqueles no presente é outra forma de mercantilização do corpo negro, o trauma negro não é comercial ou algo para ser usado por pessoas brancas como um trampolim para as escolas de pós-graduação dos seus sonhos, porque eles se importavam o suficiente para lançar uma iniciativa. O trauma é real e os negros precisam ser humanizados e liberados o mais rápido possível. (TROKA; ADEDOJA, 2016, p. 55)⁹

Os negros sofrem consciente ou inconscientemente com o racismo desde muito cedo. Assim, mostrar as várias facetas do racismo é muito importante; porém, mostrar soluções para que esse racismo termine e, para que os alunos percebam que há possibilidade de mudança social no que diz respeito a esse assunto, é mais importante ainda. A professora Troka (2016) mostra uma das soluções para tal problema:

[...] e como podemos “encorajar” (leia-se: exigir) que nossos alunos desenvolvam formas de resistir/ desconstruir/erradicar esses sistemas de desigualdade? O primeiro passo, penso eu, é a exposição - expor os alunos à longa história do Movimento dos Direitos Civis e à muito mais curta história do movimento Black Lives Matter ao racismo e às formas como as pessoas resistem ao racismo ao longo dos anos. (TROKA; ADEDOJA, 2016, p. 54-55)¹⁰

Ou seja, além de expor os prejuízos oriundos do racismo, torna-se necessário expor como as pessoas negras vêm suportando/lutando até hoje. Acreditamos que, no caso de professores negros, contarem sua trajetória até ali é um fator importante; contarem como chegaram até a sala de aula, contarem suas experiências com o racismo e mostrarem que pode haver superação desse quadro. Tais estratégias foram adotadas durante as aulas de estágio na escola em questão.

Além de tudo, é essencial planejar sobre os principais pontos que os materiais didáticos a serem utilizados precisam abordar (no caso dessa experiência de estágio, havia a exigência de que todos os materiais utilizados fossem produzidos pelos próprios estagiários e não fossem utilizados materiais didáticos prontos, tais como os livros didáticos). Jorge (2012), em seu trabalho intitulado “Critical literacy,

9 “While black resilience in the face of racist violence is a beautiful thing, it is important to remember that extreme brutality took place prior to it. Black people are oppressed by the monster of racism and all who perpetuate it actively or inactively every minute of every day. Thus, telling stories of the past without bothering to think of solutions for those in the present is another form of the commodification of the black body, Black trauma is not commercial or something to be used by white people as a stepping stone into the graduate schools of their dreams because they cared enough to launch an initiative. The trauma is real and black people need to be humanized and liberated as soon as possible.” (texto original)

10 “[...] and how can we “encourage” (read: require) our students to develop ways to resist/deconstruct/eradicate these systems of inequality? The first step, I think, is exposure – exposing students to the long history of the Civil Rights Movement and to the much shorter history of the Black Lives Matter movement to racism, and to the ways that folk have resisted racism over the years.” (texto original)

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

foreign language teaching and the education about race relations in Brazil”¹¹, reflete sobre as dificuldades em se ensinar Inglês de forma crítica, ainda mais quando envolve a questão racial:

Além dos livros didáticos, outros artefatos culturais que afetam o aprendizado do ILE (Inglês como Língua Estrangeira), como filmes, vídeos, programas de TV, livros, jornais e assim por diante, precisam ser explorados a partir de uma perspectiva crítica. Isso significa que o uso desses artefatos deve refletir sobre o que e quem é representado (ou não), como eles são representados, por quem, com qual finalidade, quem está empoderado (ou não) e assim por diante. Os materiais usados no ensino raramente permitem uma leitura crítica de um mundo racializado. As consequências dessa falta de crítica e até da própria invisibilidade, especialmente dos negros (e das nações indígenas) nos livros didáticos e em outros materiais didáticos do ILE, afetam, mais ou menos diretamente, a formação de identidades raciais de alunos e professores daquela língua. (p. 86)¹²

Nos livros didáticos, por exemplo, quando uma pessoa negra é retratada, geralmente aparecem em cargos considerados inferiores pela sociedade ou em uma posição subalterna; já os brancos são os que aparecem retratados como felizes, saudáveis, com uma família bem estruturada e estabilidade financeira, dando a impressão de que apenas pessoas brancas terão algum êxito em suas vidas e que pessoas negras são inferiores. O aluno, sob essas influências, irá inconscientemente acreditar que a realidade se dá desse modo e que, talvez, seja impossível a inversão dessa condição. A escola é o espaço ideal para que haja a reflexão e a superação desses estereótipos.

Tendo em vista todos os pontos citados anteriormente, reiteramos a importância da reflexão racial e como pode reverter o quadro do racismo. Nesse sentido, a responsabilidade de educadores é imensa, em especial no que tange ao cuidado ao trabalhar a temática, para que os alunos negros possam, de fato, empoderar-se, não apenas no que tange ao material mais adequado a ser utilizado nessas aulas, mas também em relação a sua condução durante as interações de sala de aula quando o assunto se torna polêmico. A seguir, será mostrada a metodologia utilizada para a análise.

Opções metodológicas

Esta é uma pesquisa qualitativa, a partir das características apontadas por Teixeira (2013): olhar interno do pesquisador, profundidade da compreensão em relação ao contexto da situação e utilização de várias fontes de dados. Ainda, aproximamo-nos de uma abordagem de base hermenêutica fenomenológica

11 “Letramento crítico, ensino de línguas estrangeiras e a educação sobre relações raciais no Brasil”.

12 “In addition to textbooks, other cultural artifacts that affect EFL learning, such as movies, music videos and lyrics, TV shows, books, newspapers and so forth, need to be explored from a critical perspective. This means that the use of these artifacts should cause reflection about what and who is represented (or not), how they are represented, by whom, with which purpose, who is empowered (or not), and so forth. The materials used in teaching seldom allow for a critical reading of a racialized world. The consequences of this lack of criticism and even the actual invisibility, especially of Blacks (and native nations) in textbooks and other EFL teaching materials affect, more or less directly, the formation of racial identities of students and teachers of that language.” (texto original)

(DITTRICH; LEOPARDI, 2015), de caráter interpretativista (SCHWANDT, 2006), a qual possui elementos e pressupostos em vários níveis/aspectos, tais como: nível técnico, nível teórico (com relação ao tipo de críticas e de propostas de mudança); nível epistemológico (critérios de cientificidade); pressupostos gnosiológicos (concepção de objeto e de sujeito e sua relação) e pressupostos ontológicos (noção de homem).

Primeiramente, o nível técnico, de acordo com Teixeira (2013, p. 130), diz respeito à “utilização de técnicas não quantitativas como entrevistas, depoimentos, vivências, narrações, técnicas bibliográficas, histórias de vida e análise de discurso”. Em relação a esse nível, foram realizadas transcrições das aulas (com foco de análise, neste artigo, na primeira, por ter sido a que os alunos mais manifestaram a sua opinião sobre o tema, com duração de 52min45s) e dos vídeo-diários produzidos pela estagiária após cada aula (vídeos de curta duração, de 6min17s até 16min o mais longo), em que a temática do racismo foi tratada durante o período do estágio (um total de 6 aulas). As transcrições foram realizadas a partir do modelo adotado por Irala (2012) e os trechos em língua espanhola foram mantidos da forma como ditos no áudio, sem alteração nas incorreções lingüísticas produzidas pela estagiária ou pelos alunos. Também, os nomes dos alunos foram alterados para preservação de suas identidades.

Já no nível teórico, a análise apresenta aspectos críticos, tanto sobre os desafios quanto os aspectos positivos a respeito da experiência. No que se refere ao nível epistemológico (critérios de cientificidade), “confiam no processo lógico da interpretação e na capacidade de reflexão do pesquisador (racionalidade prático-comunicativa)” (TEIXEIRA, 2013, p. 131). Sobre os pressupostos gnosiológicos (concepção de objeto e de sujeito e sua relação), têm-se o “processo centralizado no sujeito: subjetividade. Acata a presença marcante do sujeito na interpretação do objeto estudado” (TEIXEIRA, 2013, p. 131) e, em relação aos pressupostos ontológicos (noção de homem), “[...] o homem é tido como projeto, ser inacabado, ser de relações com o mundo e com os outros. Educá-lo é desenvolver o projeto humano numa relação dialógica e conscientizadora”.

Desse modo, afirmamos que o trabalho é permeado pela atenção voltada ao(s) sujeito(s) e sua(s) (inter)subjetividade(s). Tanto nas aulas planejadas para o estágio, quanto neste trabalho, almejamos entender a relação do sujeito com o mundo e instigá-lo, com o intuito de que haja uma mudança em sua (pré)concepção e a conscientização sobre o tema abordado. Na seção a seguir, apresentamos a análise e a discussão de dados à luz da metodologia escolhida.

Análise e discussão dos dados

Foram evidenciadas quatro categorias para a análise: a) silenciamento na fala do aluno negro; b) pensamento errôneo de que o racismo reverso existe; c) tentativa por parte dos alunos em negar o racismo existente, com o argumento de que “somos todos iguais”; d) o orgulho, ao término da experiência, da professora-estagiária negra, em ver os alunos desenvolverem um trabalho crítico sobre a temática racismo. A seguir, serão apresentadas as categorias mencionadas, juntamente com excertos e entrecruzamentos teóricos e (inter)subjetivos.

Silenciamento na fala do aluno negro

Com um olhar mais geral, observa-se, a partir da transcrição da primeira aula, certo exercício de silenciamento na fala de alunos negros. Tal prática se deu

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

tanto por parte de alunos brancos quanto por parte da professora negra, em momentos em que determinado(a) aluno(a) negro(a) estava relatando algo pessoal relacionado a sua vivência como sujeito negro ou se posicionando sobre o assunto. As primeiras reflexões sobre esses episódios se deram em momento posterior a essa aula, pois, além dos discentes, a orientadora de estágio atuou como observadora externa daquela interação, ajudando a estagiária a perceber esses momentos, a fim de que as conduções seguintes fossem sensíveis a tais aspectos durante as aulas subsequentes. Podemos trazer à tona o conceito do lugar/posição de fala e o quanto ele foi subtraído dos alunos negros e negras naquela situação. Por conceito de lugar/posição de fala, podemos compreender:

Lugar/posição de fala não se refere necessariamente a indivíduos dizendo algo; é um conceito que parte da perspectiva de que as visões de mundo se apresentam desigualmente posicionadas [...]. Trata-se de uma análise a partir da localização dos grupos nas relações de poder, levando em conta os marcadores sociais de raça, gênero, classe, geração e sexualidade como elementos dentro de construções múltiplas na estrutura social. Portanto, o conceito parte das múltiplas condições que resultam as desigualdades e hierarquias que localizam grupos subalternizados (PEREIRA, 2018, p. 155).

Em suma, o lugar de fala é a percepção de que a desigualdade e o preconceito direcionados a determinados grupos existem e precisam ser discutidos não apenas por aqueles que assumem posições superiores na sociedade e não refletem sobre os próprios privilégios, mas também por aqueles que são capazes de pensar criticamente sobre os sujeitos-alvo da desigualdade e preconceito e, principalmente, por aqueles que sofrem a desigualdade e o preconceito e os reconhece (ou não). Escutar grupos minoritarizados e dar espaço para que eles se posicionem ou proporcionem aos demais o próprio relato de como é viver em uma sociedade desigual e preconceituosa é a chave para que essa realidade possa ser revertida. O intuito, por parte da estagiária, naquela primeira aula, era esse; entretanto, a condução da aula, no momento de sua execução, foi permeada por evidências de silenciamento e por outras estratégias consideradas por ela própria posteriormente (com auxílio de sua supervisora de estágio) como não tão empoderadoras dos estudantes negros.

Na aula em questão, os alunos assistiram a dois vídeos sobre a questão racial. Um vídeo, feito no México, traz a seguinte situação: uma mulher coloca dois bonecos idênticos, exceto pela cor (um branco e outro negro) em frente a crianças e faz perguntas sobre a beleza e personalidade dos bonecos, como, por exemplo: “qual boneco é bonito?”, “qual boneco é feio?”, “qual boneco é mau?”. O resultado apresentado pelo vídeo é que as crianças reproduzem, desde pequenas, o racismo, atribuindo todas as características negativas possíveis ao boneco negro. O outro vídeo, produzido nos Estados Unidos, mostra um homem negro indo em direção a uma mulher mulçumana, que tenta fugir, com medo. A tensão do vídeo vai aumentando conforme o homem negro se aproxima da mulher, até que, ao final, vemos que ele apenas está tentando salvar a sua vida, já que ela estava prestes a ser atropelada. Exposto do que se trata a aula, podemos verificar esse silenciamento/ruptura na fala dos estudantes negros em diversos momentos. O primeiro deles, no excerto a seguir:

Profesora: La próxima pregunta: este video fue hecho en México, ¿piensas que el resultado sería el mismo acá en Bagé?

Maria Eduarda: Sí.

Luíza: También pienso.

Alisson: Aquí é até mais fácil de acontecer.

Larissa: No, no, no.

Alisson: Não vem falar que não, aqui é bem mais fácil/ (él alumno en cuestión es negro)

Larissa: Aqui no Brasil ninguém fala em Espanhol.
(excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

Como podemos observar, os alunos estavam refletindo se o resultado do primeiro vídeo (crianças reproduzindo o racismo desde muito cedo) seria parecido se o experimento fosse realizado na cidade em que vivem, Bagé, no interior do Rio Grande do Sul. Maria Eduarda, que é negra, não hesitou em responder rapidamente a pergunta, comum a resposta seca e direta: “sí”, seguida por Luíza, que é branca, concordando com ela. O aluno negro, Alisson, manifestou-se dizendo que no seu próprio contexto era mais fácil de acontecer (pessoas manifestarem o racismo desde cedo) e, em contrapartida, Larissa, aluna branca, respondeu que não, três vezes seguidas. Quando o menino tentou contra-argumentar, foi cortado pela colega, que disse que não falávamos a língua espanhola no país, utilizando-se, desse modo, de um argumento desconexo para desviar a atenção do assunto. A própria professora-estagiária, sem perceber, adotou uma estratégia parecida:

Profesora: Pero, ¿piensan que si fueran negros, no sufrirían con eso? Por ser negro...

Larissa: Sim.

Duda: Sim.

Profesora: ¿Y querían ser negros del mismo modo?

Duda: Sim.

Alisson: Eu não sofro por ser negro/quer dizer, eu não posso me importar/.

Profesora: Correcto. (2”) La próxima pregunta [...]

(excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

Uma das alunas brancas, Duda, havia dito que queria ser negra. Então a estagiária perguntou se ela não pensava que sofreria se fosse negra e ela respondeu que sim. Em momento algum foi silenciada. Já quando o estudante Alisson foi relatar sua experiência, dizendo que não sofre por ser negro, foi interrompido pela estagiária. Já no excerto a seguir, uma aluna relata o racismo que sofreu e tem o seu lugar de fala tomado por sua colega branca, sem intervenção da professora estagiária:

Maria Eduarda: Me chamaram de um monte de coisa (.) de “macaca, vai branquear sua pele, porque sua pele não é boa”, coisas assim.

Profesora: ¿Aquí en la escuela?

Maria Eduarda: Sí.

Profesora: ¿Y cómo te has sentido con eso?

Maria Eduarda: Eu me senti/ (.) parecia que eu era a culpada.

Profesora: ¿Por qué pensó que era culpada?

Maria Eduarda: Não sei (3”), tenho esse sentimento quando acontece uma coisa dessas/mas depois eu percebi/daí minha mãe falou que a culpa não era minha, (4”) mas eu não queria passar por isso.

Profesora: ¿Cuántos años tenía?

Maria Eduarda: Eu tinha uns seis, sete anos...

Duda: Acho que todos somos iguais, não importa a cor assim (.) e quando a gente sofre isso (.) a gente sofre e sente muito.

(excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

A aluna Maria Eduarda estava narrando uma experiência traumática de sua vida, na qual relatou ter sido chamada de “macaca” e no quanto se sentiu culpada por algo que haviam feito contra ela, finalizando sua narrativa dizendo que não queria passar por isso. Ainda que, nos objetivos daquela aula fossem esperados “desabafos”

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

em torno das vivências negativas como sujeitos negros, os quais pudessem também levar a reflexões sobre o assunto por parte dos estudantes brancos, não foi antevisto que pudesse haver, por parte de algum aluno, a possibilidade de desqualificar um relato de racismo pessoal forte, como foi o caso. Podemos notar que Duda tentou dizer, após aquele relato, que o racismo pelo qual a Maria Eduarda passou não seria de fato racismo, mas algo que acontece com todos os seres humanos, sejam brancos ou negros, desvalidando a fala da colega, a própria reflexão conduzida até então e mesmo a existência do racismo.

O pensamento errôneo de que o racismo reverso existe

O racismo ocorre quando há um pensamento (consciente ou não), principalmente coletivo, de que uma raça é inferior a outra, devido, principalmente, as suas características físicas, que faz com que essa coletividade passe a ter falas e ações racistas (conscientes ou não), que prejudicam direta e/ou indiretamente sujeitos pertencentes a essa outra raça, considerada subalterna. Já o racismo reverso é uma crença difundida entre brancos, que veio a ganhar força recentemente no Brasil, após negros terem se manifestado de forma mais direta e incisiva sobre o racismo que vêm sofrendo. Sobre isso, Djamila Ribeiro, filósofa, feminista e acadêmica pesquisadora brasileira, afirma:

Não existe racismo de negros contra brancos ou, como gostam de chamar, o tão famigerado racismo reverso. Primeiro, é necessário se ater aos conceitos. Racismo é um sistema de opressão e, para haver racismo, deve haver relações de poder. Negros não possuem poder institucional para serem racistas. A população negra sofre um histórico de opressão e violência que a exclui. (RIBEIRO, 2014, s/p.)

Ela ainda acrescenta que:

Para haver racismo reverso, deveria ter existido navios branqueiros, escravização por mais de 300 anos da população branca, negação de direitos a essa população. Brancos são mortos por serem brancos? São seguidos por seguranças em lojas? Qual é a cor da maioria dos atores, atrizes e apresentadores de TV? Dos diretores de novelas? Qual é a cor da maioria dos universitários? Quem são os donos dos meios de produção? Há uma hegemonia branca criada pelo racismo que confere privilégios sociais a um grupo em detrimento de outro. (RIBEIRO, 2014, s/p).

No excerto a seguir, após a estagiária ter direcionando a pergunta aos alunos negros, sobre já terem sofrido ou presenciado uma situação de racismo, dois alunos negros responderam que sim e três alunos brancos também responderam que sim:

Profesora: [...] La próxima pregunta: ¿Ya has sufrido o has presenciado una situación de racismo? ¿Cómo te has sentido?

Duda: Mucho.

Larissa: Sí.

Rafael: Sí.

Alisson: Rafael, você é branco.

Rafael: Mas não tem nada a ver.

Maria Eduarda: Eu já sofri.

Alisson: Eu ignoro.

(excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

Como podemos observar, Duda, aluna branca, respondeu “muito”, como se já tivesse passado por diversas situações de racismo. Larissa, que é loira, respondeu que sim e Rafael, também branco, respondeu que sim. Nota-se que os alunos brancos foram os primeiros a se manifestarem sobre já terem sofrido racismo. Quando o aluno branco, Rafael, disse ter sofrido racismo, o aluno negro, Alisson, contestou com “você é branco”, dando a entender que parecia ser impossível para o colega ter passado por isso. Em contraponto, Rafael disse “não tem nada a ver”, como se a cor não fosse um fator significativo sobre as pessoas sofrerem racismo ou não em nosso país. Em seguida, a aluna Maria Eduarda, negra, disse que já sofreu e, depois, como visto anteriormente, relatou que foi chamada de macaca, entre outros adjetivos ofensivos. O aluno Alisson afirmou categoricamente “eu ignoro”, como se mesmo que sofresse, relevava. Naquele contexto, ao dizer isso, ele deixa a entender que ignora tais situações por considerar que não há muito o que fazer. A sequência do diálogo é a que vem a seguir:

Duda: Eu sou branca e já sofri, me chamaram de pálida, cor de papel.

Alisson: Já me chamaram de carvão. (excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

Analisando o excerto acima, pode observar-se que Duda, a menina branca, relatou que já sofreu racismo, pois foi chamada de “pálida” e “cor de papel” e, depois, o aluno Alisson, que é negro, manifestou-se novamente, dessa vez, dizendo que foi chamado de “carvão”. Parece-nos que o aluno Alisson respondeu com “já me chamaram de carvão” ao comentário de Duda, tentando reforçar que o racismo em relação aos negros é efetivamente racismo. Ele apresenta um contra-exemplo ao que ela diz, como forma de argumento. A situação pode ser discutida a partir da reflexão de Ribeiro (2014), a qual apresenta um relato em torno de um caso que ganhou notoriedade na mídia brasileira, com um exemplo similar ao vivenciado em sala de aula:

Danilo Gentili quis comparar o fato de ser chamado de palmito com o fato de um negro ser chamado de carvão. E disse ser vítima de racismo, mostrando o quanto ignora o conceito. Ser chamado de palmito pode até ser chato e de mau gosto, mas racismo não é. A estética branca não é estigmatizada. Ao contrário, é a que é colocada como bela, como padrão. Danilo Gentili cresceu num país onde pessoas como ele estão em maioria na mídia, ele desde sempre pôde se reconhecer. Pode até ser chato, mas ele não é discriminado por isso. Que poder tem uma pessoa negra de influenciar a vida dele por chamá-lo de palmito? Nenhum. (RIBEIRO, 2014, s/p)

Em suma, nesse relato, a autora dialoga com diversas situações que ocorreram em grande parte das aulas ministradas no estágio, ainda que aponte para um contexto diferente: o contexto em que o apresentador de televisão Danilo Gentili disse nacionalmente sofrer racismo reverso por ter sido chamado de palmito. Vários alunos brancos, sobretudo Duda e Rafael, relataram sofrer racismo por terem sido chamados de “cor de papel”, “pálida” e “folha de ofício”; porém, o ocorrido pode ter sido, no máximo, desconfortável para eles. O fato de terem sido chamados assim não os fez nem os fará sofrer com o racismo estrutural, direcionado aos negros, que existe de forma constante em nossa sociedade. Já o aluno Alisson, que relatou ter sido chamado de carvão, provavelmente vai passar por outras situações semelhantes. Pessoas brancas, no Brasil, não perdem oportunidades de emprego por serem brancas e nem costumam morrer “acidentalmente” devido a isso, o que ocorre com

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

frequência com jovens negros, já que a maior taxa de homicídio é direcionada a eles no Brasil (OLIVEIRA, 2017).

As marcas da escravidão perduram até hoje. Não é à toa que grande parte das periferias são compostas por corpos negros. A população negra brasileira ainda carrega o peso de seu passado em vários níveis e é uma estrutura social difícil de ser mudada. Ainda vivemos em um país em que pessoas brancas picham, inclusive em universidades públicas, frases como “os negros ainda voltarão para a senzala”. As respostas apresentadas pelos alunos brancos não eram esperadas pela estagiária novata, sendo consideradas por ela como uma surpresa (e mesmo produzindo certa perplexidade). Sua estratégia, naquele momento, ao invés de direcionar-me para aqueles os quais sabia que, de fato, sofriam racismo e dar-lhes uma atenção maior, foi direcionar-separa quem não acreditava sofrer o racismo institucionalizado, como podemos ver no excerto abaixo:

Profesora: Pero, ¿las personas blancas de acá ya sufrieron racismo?

Duda: Sí.

Profesora: ¿Ya sufriste racismo?, Duda

Duda: Não/sim, já me chamaram de branquela, branquela azeda.

Rafael: Já me chamaram de folha de ofício. Pessoa branca sofre racismo. (excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

Os alunos brancos continuaram a repetir que sofriam racismo, citando termos como “branquela, branquela azeda, folha de ofício” e terminando a fala afirmando que “pessoa branca sofre racismo”. Após essa afirmação, as transcrições dessa aula registram diversas conversas paralelas; tanto dos alunos brancos afirmando que sofrem racismo quanto dos alunos negros dizendo que apenas negros sofrem racismo. A mediação da estagiária, na posição de professora, foi permeada pela afirmação de que o racismo contra pessoas brancas não existe; todavia, sem argumentos para sustentar o que dizia naquele momento. Concluímos este tópico mostrando o quanto professor precisa antever situações que podem acontecer durante uma aula com uma temática dessa natureza. Por exemplo, no caso do racismo reverso, como professores, podemos prever que algum aluno traga essa questão à tona e, assim, propor algum material ou uma resposta assertiva sobre o tema, apresentando argumentos sólidos para conduzir uma discussão melhor fundamentada.

Tentativa de negação do racismo

Um fator interessante que se pôde observar durante as aulas, que perdurou desde a primeira aula em que o assunto foi discutido até a apresentação dos trabalhos finais (cartazes e vídeo sobre a conscientização a respeito do tema), foi o fato de que os jovens da turma, apesar de estarem discutindo sobre o racismo e parecerem reconhecer do que ele se trata, vez ou outra tentavam, através de seus discursos, negarem que o racismo existe, principalmente os alunos brancos. No excerto a seguir, podemos verificar essa questão:

Profesora: Gente, calma, ¿entonces piensan que el resultado sería el mismo?

Duda: Yo quería ser negra.

Profesora: ¿Quería ser negra? Cuántos acá querían ser negros?

Larissa: Tanto faz, somos todos iguais. (excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

Primeiramente, foi estabelecida uma relação sobre o vídeo que eles haviam assistido (produzido no México) e suas próprias realidades. Nesse momento, a aluna Duda, que é branca, deu uma resposta não esperada: “yo quería ser negra”. Podemos identificar, por parte da aluna, a estratégia discursiva de querer negar o racismo existente, como se ela estivesse dizendo “Se o racismo existisse mesmo, por que eu iria querer ser negra? Por que eu iria querer sofrer?”. Além disso, compreendemos essa fala como uma forma de negar a possibilidade de ser racista.

Após a aluna ter feito a declaração sobre ter o desejo de ser negra, a estagiária fez um questionamento sobre o que ela havia falado, querendo entender o porquê daquela resposta. A justificativa da aluna não foi produzida (talvez pelo fato de a estagiária ter feito duas perguntas na sequência, sendo a segunda direcionada a toda a turma), mas metade dos alunos brancos (que eram minoria na turma) apontaram que sim, que também queriam ser negros. Percebemos, nessas respostas, a tentativa de relativizar o racismo; como se fosse algo inexistente ou como se as pessoas negras sofressem tão pouco com os estereótipos atribuídos, que a aluna Larissa conclui ao final do diálogo anterior: “tanto faz, somos todos iguais”.

O enunciado “somos todos iguais”, dito primeiramente pela aluna Larissa, que também é branca, foi repetido várias vezes durante todo o contato que os alunos tiveram com a temática do racismo. Quando um sujeito fala que “tanto faz, somos todos iguais”, ele está ignorando o fato de que ele, como branco, possui privilégios em relação ao negro e o negro, ao dizer isso, está tentando não reconhecer a condição em que se encontra. Já no excerto a seguir, temos, além de uma menina branca reproduzindo a frase “somos todos iguais”, um menino negro também fazendo o mesmo:

Luíza: Não tem porque serem preconceituosos, somos todos iguais.

Alisson: Eu tava falando para ele, que se fosse comigo, um cara tipo eu, por eu ser mais neguinho e o cara me zoasse/ pensando bem/não adiantaria falar para mim que o branco é mais bonito (4”) ou/todos somos iguais.

Profesora: Pero se fuese niño, se tu fuese niño/ porque ahora tu ta eres mayor/ pero, se fuese niño (2”)

Alisson: Não faz diferença, sempre tive isso na vida.

Profesora: ¿Siempre?

Alisson: É a mesma coisa, sempre tive isso em mente.

Rafael: Amém, ter uma cabeça. (excerto da transcrição-primeira aula sobre o racismo).

O diálogo começa com uma das meninas, que é branca, falando em determinado momento da discussão que não há por que serem preconceituosos, já que todas as pessoas são iguais. É importante destacar que não significa que porque determinada pessoa não seja racista e/ou não perceba o racismo, que o racismo deixará de existir. A falta de criticidade sobre esse tema apenas beneficia as pessoas brancas, mesmo as livres de preconceitos, pois não ser racista não é o bastante para que negros sejam tratados em todas as situações com a mesma equidade.

Após a fala dessa aluna, o estudante Alisson, o qual sempre se manifestava nas discussões, disse que estava comentando com um colega que se ele passasse por uma situação de racismo em que fosse rechaçado devido a sua cor, ele não se importaria e ignoraria tal situação. Depois de ter manifestado essa ideia, ficou alguns segundos em silêncio, vacilou no que iria dizer e terminou a sua fala concluindo que “todos somos iguais”. Muitas vezes, quando o sujeito negro passa por uma situação de racismo, mas ainda não sabe do que se trata, ou sabe, porém não sabe como proceder, ele se cala; cala-se porque é mais cômodo e também se cala porque, ao ignorá-lo, tem a falsa sensação de que se ele não se importa com a situação.

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

Seguindo adiante, após o aluno Alisson dizer que ignoraria e não se importaria com uma situação em que sofresse racismo, a estagiária perguntou como ele se sentiria se passasse por uma situação de racismo quando era criança. Ele respondeu que sempre pensou dessa forma, ou seja, que nunca se deixou afetar pelo racismo. Após, o aluno Rafael, que é branco, respondeu “Amém ter uma cabeça”, como se o aluno Alisson fosse inteligente por suportar uma situação de racismo e se calar perante o fato. Compreendemos que uma pessoa branca assumindo essa posição, a de que o negro não pode refletir criticamente e responder ao racismo que lhe é acometido, ele, como branco, tem mais possibilidade de continuar usufruindo de seu privilégio sem ninguém para desacomodá-lo. É provável que o aluno Rafael esteja perpetuando uma perspectiva a qual já tenha sido exposto em outros contextos, principalmente através de alguns adultos que enxergam o racismo como algo inexistente ou como algo que não merece ser pensado e/ou discutido.

“Muy feliz por ser maestra”: orgulho, como professora-estagiária negra

Após as discussões iniciais, com a ajuda da estagiária, os alunos foram instigados a produzir materiais de divulgação para a conscientização sobre o racismo ao longo das aulas e os modificavam conforme o que liam e percebiam sobre o assunto. No excerto a seguir, é visível o contentamento da estagiária ao ver o desenvolvimento das ideias sobre o que fariam em seus materiais:

[...] ellos empezaron a tener ideas acerca de los cartales que van a producir, *hãn*, para combatir el racismo, para concienciar/para hacer la concienciación de las personas acerca del racismo y (2”) ellos tuvieron ideas fantásticas. (2”) Fue algo que yo no esperaba, creo que yo subestimé un poco mis alumnos, pero <quinze minutos ellos tuvieron> muchas ideas (excerto do vídeo-diário - primeira aula sobre o racismo).

Trabalhar com a temática do racismo requer sistematicidade, pois não é de forma instantânea que os alunos (muitos até então sequer sabiam que o racismo existia) irão ter uma visão crítica sobre o assunto. É preciso dizer que, naquele contexto escolar, diante daqueles alunos, nunca haviam sido propostas atividades para pensar esse tema anteriormente. O planejamento inicial da estagiária previa que fossem produzidos apenas cartazes de conscientização sobre o racismo, para serem expostos na escola.

Entretanto, um dos grupos, composto apenas por meninas, sugeriu a produção de um vídeo, parecido com o que eles assistiram em aula. Como já mencionado, esse vídeo, produzido no México, apresenta dois bonecos idênticos, exceto pela cor (um branco e outro negro), em frente a crianças pequenas e elas são interpeladas sobre a beleza e a personalidade dos bonecos. No vídeo mexicano, todas as características negativas são atribuídas ao boneco negro. A proposta das alunas, logo de início, foi reproduzir as perguntas daquele vídeo na realidade em que estavam inseridas, ou seja, junto às crianças da escola em que estudavam, o que foi percebido pela estagiária como algo significativo e coerente com seus objetivos pedagógicos. Outro fator que a motivou foi a participação voluntária dos alunos em quase todas as atividades (o que não tem sido muito comum nos contextos escolares em que os estagiários costumam atuar), como é perceptível no relato a seguir:

Entonces, la primera actividad que fue llenar los huecos (.) se quedó muy buena, porque ellos (.) a todos les gustó mucho la música y ellos gustaron tanto de la música que no querían parar de cantarla, entonces, ellos

cantaron, yo grabé ellos cantando, <fue muy lindo>, me dejó muy alegre, muy feliz por ser maestra. (excerto da transcrição do vídeo-diário – Terceira aula sobre o racismo).

Na terceira aula sobre o racismo, foi levada uma música chamada “A alma não tem cor/El alma no tiene color”, da banda argentina Perotá Chingó, com o intuito de fazê-los pensar sobre a questão racial. Os alunos, nessa ocasião, foram muito receptivos perante a atividade, inclusive dispendo-se a cantá-la, mesmo sem o acompanhamento do áudio original ao final daquela aula. Apesar de os cartazes e vídeo com a conscientização sobre o racismo terem sido desenvolvidos em apenas quatro aulas, foi um processo cansativo tanto para a estagiária quanto para os alunos, por não ser um tema fácil de ser mobilizado. Entretanto, a estagiária evidencia a sua satisfação diante da apresentação do primeiro grupo:

[...] el primer grupo de las niñas hicieron un cartel brillante, muy bello, muy lindo, (.) ellas tuvieron criticidad para escribirlo y las cosas que ellas dijeron en su presentación [...] ellas escribieron lo que iban a presentar, ellas intentaron escribir en la Lengua Española, yo las ayudé, <ellas dividieron las partes que cada una iba a hablar, y todas ellas hablaron y la mejor parte>: ellas hablaron sin leer el papel, ellas escribieron/yo pensé que ellas no lograrían hablar por hablar en Español en la frente de todos, pero elas hablaron en Español y ellas hablaron sin leer y eso, yo estoy/estaba muy emocionada en clase. (excerto do vídeo-diário - quarta aula sobre o racismo).

Ressalta-se que apresentação oral ter sido realizada em língua espanhola sobressaiu-se como uma surpresa para a estagiária e um fator de orgulho, pois lhe fez perceber que era possível sim trabalhar uma língua adicional contemplando temas transversais, já que os alunos conseguiram aprender aspectos linguísticos tendo a atenção voltada para um tema sensível e específico (desfazendo-lhe, em grande medida, a dicotomia presente no seu processo formativo de que ou bem se trabalharia os aspectos temáticos ou bem se trabalharia os aspectos linguísticos. Normalmente, esses últimos, relegados a um segundo plano em grau de importância por grande parte dos estagiários em seus planejamentos de aula). Tal experiência mostrou que os alunos avançaram tanto no pensamento crítico sobre o tema quanto também na língua espanhola.

Nesse processo de instigar o pensamento crítico, também foi mobilizada a história de vida da própria estagiária, a qual relatou, em diversos momentos de seu processo formativo e também nas aulas em que ministrou durante aquela primeira experiência de estágio e em outras experiências posteriores, várias situações de racismo as quais sofreu desde a infância. Sua atuação docente, ainda incipiente, foi capaz de mobilizar possíveis brechas para uma real conscientização a respeito dos processos de racismo vivenciados pelos estudantes, como, por exemplo, quando ouviu, no último dia de aula, por parte de uma das alunas negras, Maria Eduarda, que, depois de todas as aulas e de seu exemplo como professora negra, ela conseguia aceitar-se como negra e conseguia sentir-se bonita exatamente como é.

Considerações finais

Reafirmamos a importância em se trabalhar temas transversais em sala de aula e estimular o pensamento crítico de jovens e crianças. Como educadoras, devemos entender que o dever do professor vai além de ensinar conteúdos ditos “escolares” e que, muitas vezes, não se aplicam à realidade do sujeito e nem o

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

auxiliam a alterar o mundo de forma positiva. O tema racismo, apesar de discutido nos circuitos acadêmicos e nos movimentos sociais, é ainda incompreendido em âmbitos mais gerais. Levar tal compreensão para sala de aula é de extrema importância, não só para que os alunos negros possam saber o que é o racismo e a partir daí identificar quando o sofrem, podendo, assim, tomar medidas adequadas a respeito.

Também alunos brancos devem ser levados a reconhecer o racismo que carregam e desconstruir-se, entendendo que possuem privilégios, mas que podem compreender-se melhor, compreender o outro e lutar, juntamente com as pessoas negras para reverter esse estado de desigualdade. Após a análise da experiência empreendida, propusemos algumas orientações que podem ajudar a problematizar a prática pedagógica de educadores que buscam trabalhar com a temática do racismo em sala de aula, as quais serão apontadas a seguir.

Sugestões para abordar a temática do racismo na educação básica:

- a) Compreender que o fato de se discutir sobre o racismo com diversas pessoas e em variados espaços não é, na maioria das vezes, o bastante para problematizar sobre o racismo estrutural existente em nossa sociedade; sobretudo, perante crianças e jovens. Muitos alunos não vão saber sequer que o racismo existe; então, é pertinente deixá-los chegar a essa conclusão. Apresentar os fatos, mediar as discussões, mas não impor um posicionamento como sendo o único possível. Isso pode fazer com que os alunos não manifestem o que, de fato, pensam. Apenas conhecendo suas reais visões é possível ter um diálogo aberto e de respeito, capaz de conscientizá-los sobre o racismo existente;
- b) Não levar materiais mostrando apenas aspectos que afetam os negros de maneira negativa. Mostrar para os alunos que os negros não são descendentes apenas de escravos, mas sim também de reis e rainhas, príncipes e princesas. Não existe apenas a história da escravidão, existe a história da África, com diversos impérios, com tradições, crenças e mitologias totalmente diferentes de tantas outras que conhecemos em nosso contexto. É necessário estudar e produzir materiais pedagógicos nessa perspectiva, pois os alunos negros irão reconhecer-se nas histórias e imagens, conseguindo ter uma representação de si mesmos que, na maioria das vezes, não encontram na mídia etnocêntrica e nem em muitos materiais didáticos;
- c) Quando algum aluno negro estiver relatando uma experiência pessoal ou apontando seu ponto de vista sobre o racismo existente, não permitir que nenhum outro aluno o interrompa. É importante lembrar que quem carrega o trauma do racismo é o sujeito negro; portanto, é necessário escutá-lo, mostrando que em aula ele não é inferiorizado, sobretudo, em seu lugar/posição de fala;
- d) Apesar de existirem fatores relacionados ao racismo que causem desconforto quando vistos, não ter medo de mostrá-los. É interessante levar, nessas aulas, imagens de grupos de movimentos negros lutando contra as atrocidades do racismo, mostrando que, apesar de haver atitudes racistas que chegam a conhecimento público quase todos os dias, existem pessoas lutando a todo momento contra isso e que o aluno negro não está sozinho.

As sugestões pontuadas nascem, como não poderia ser de outra forma, das experiências positivas e também dos desafios oriundos das vivências pessoais, profissionais e acadêmicas de uma estagiária negra, mobilizadas em seu processo de construção de sua formação como docente, na interlocução com seus alunos, seus professores de diferentes componentes curriculares de graduação e, em especial, por meio do seu processo de orientação na inserção de sua iniciação à escrita acadêmica, como bolsista de iniciação científica. São experiências únicas e intransponíveis, mas servem como ponto de partida para que outros professores e pesquisadores, em

diferentes contextos, também sejam convidados a refletir sobre a temática do racismo para além de um simples campo teórico, podendo, assim, rever-se e recriar-se a partir desses encontros sempre passíveis de mudanças, partindo de uma possibilidade de identificação e de um reconhecimento profundo, cheio de várias nuances intersubjetivas.

Referências

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: terceiro e quarto ciclos – apresentação dos temas transversais. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de; SILVA, Viviane Angélica. Ser docente negra na USP: gênero e raça na trajetória da professora Eunice Prudente. **Poiésis**, Santa Catarina, v. 8, n. 13, p. 30-56, jun. 2014.

DITTRICH, Maria Glória; LEOPARDI, Maria Tereza. Hermenêutica fenomenológica: um método de compreensão das vivências com pessoas. **Discursos fotográficos**, Londrina, v. 11, n. 18, p.97-117, jan./jun. 2015.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**. vol. 12, n. 23, p. 101-124, 2007.

GOMES, Nilma Lino. O movimento negro no Brasil: ausências, emergências e a produção dos saberes. **Política e Sociedade**, Belo Horizonte (MG), v. 10, n. 18, p. 133-154, jan/jun. 2011.

IRALA, V. B. Produção oral em língua estrangeira: contornos identitários múltiplos no processo de avaliação. In: STURZA, E.; FERNANDES, I. & IRALA, V. (orgs.). **Português e espanhol**: esboços, percepções e entremeios. Santa Maria: UFSM, 2012.

JORGE, Miriam. Critical Literacy, Foreign Language Teaching and the Education About Race Relations in Brazil. **The Latin Americanist**, Minas Gerais, p. 79-90, dez. 2012.

LEFFA, Vilson J.; IRALA, Valesca B (orgs). **Uma espiadinha na sala de aula**: ensinando línguas adicionais no Brasil. Pelotas: EDUCAT, 2014.

LOPES, Elizabete; PEREIRA, Nivaldo. A negação do preconceito racial no discurso da Revista Veja. **Ícone**, São Luis de Montes Belos, v. 5, n. 2, p. 1-14, 2009.

“Eu não sofro por ser negro, quer dizer, eu não posso me importar”: análise de uma experiência de estágio supervisionado com foco na temática do racismo

MILNER, H. Richard. Teacher reflection and race in cultural contexts: history, meanings, and methods in teaching. **Theory Into Practice**, Ohio, v. 42, n. 3, p. 173-180, 2003.

NOGUEIRA, Martha Maria Brito. Empoderamento das mulheres negras: cultura, tradição e protagonismo de Dona Dió do Acarajéna “Lavagem do Beco”. **Revista Mosaico**, v. 10, p. 174-190, 2017.

OLIVEIRA, Tory. Seis estatísticas que mostram o abismo racial no Brasil: No Brasil, a população negra é mais atingida pela violência, desemprego e falta de representatividade. **Carta Capital**. 1º nov. 2017.

PEREIRA, Artur Oriel. O que é lugar de fala? **Leitura: teoria e prática**, Campinas, v. 36, n. 72, p. 153-156, jan 2018.

RIBEIRO, Djamila. Falar em racismo reverso é como acreditar em unicórnios. **Carta Capital**. Nov, 2014.

SCHAWANDT, Thomas. Três posturas epistemológicas para a investigação qualitativa: interpretativismo, hermenêutica e construcionismo social. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 193-218.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 10ª ed. Petrópolis- RJ: Vozes, 2013. 202 p.

TROKA, Donna; ADEDOJA, Dorcas. The challenges of teaching about the black lives matter movement: a dialogue. **Radical Teacher - A Socialist, Feminist, and Anti-Racist Journal on the Theory and Practice of Teaching**, Atlanta, p. 47-56, 2016.

VAN DIJK, Teun A. Discourse and the denial of racism. **Discourse & Society**, London, v. 3, n. 1, p. 87-118, 1992.

Submetido em: 30/07/2019.

Aprovado em: 20/12/2019.