

## RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NAS PRÁTICAS DOCENTES COTIDIANAS NOS ESPAÇOSTEMPOS DAS ESCOLAS

*Ethnic-racial relations at everyday teaching practices in/with school spacetimes*

*Relaciones étnico-raciales en las prácticas docentes cotidianas  
en los espaciotiempo de las escuelas*

Maíra Mello\*

Maria da Conceição Silva Soares\*\*

---

<https://doi.org/10.38117/2675-181X.formov2021.v3i3n7.923-943>

---

### Resumo

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado sobre imagens e significados produzidos histórico, cultural e socialmente sobre os corpos de mulheres negras, a partir de conversas e ensaios fotográficos com duas professoras negras. Utilizamos como aparato teórico-metodológico-epistemológico as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, em que as narrativas orais e imagéticas são ferramentas importantes para suscitar percepções sobre as práticas docentes, a partir das representações dessa docência, possibilitando refletir sobre os processos de constituição dos sujeitos a partir de suas práticas nas múltiplas redes educativas, *dentrofora* das escolas, em constante invenção e reinvenção da própria existência. Dessa forma, discutimos como os corpos negros das docentes transitam nos *espaçostempos* das escolas e das universidades, como eles afetam e são afetados pelos cotidianos das instituições de ensino, as táticas utilizadas por essas docentes (CERTEAU, 2014) e as implicações de seus corpos, *saberes-fazer* e poderes nos currículos praticados. Trazemos para a discussão as *práticas políticas* de Oliveira (2003; 2013), o entendimento de que a formação docente é uma produção de subjetividade e que acontece no entrecruzamento das redes de conhecimentos e relações em que vivem e trabalham, com Alves (2006), e a importância de uma educação antirracista, com Gomes (2008; 2017). Por fim, apontamos que as subjetividades docentes são ingovernáveis, assim como os currículos que criam com seus corpos e práticas educativas e culturais.

**Palavras-chave:** Corpos Negros; Narrativas; Formação de Professores; Práticas Curriculares.

### Abstract

This article is part of a master's research on images and meanings produced historically, culturally and socially on the bodies of black women, from conversations and photo essays with two black teachers. As a theoretical-methodological-epistemological apparatus, we use research in/of/with daily life, in which oral and image narratives are important tools to raise perceptions about teaching practices, based on the representations of this teaching, enabling reflection on the processes of constitution of subjects from their practices in multiple educational networks, *insideoutside* schools, in constant invention and reinvention of their own existence. We discussed how the black bodies of teachers move through the *spacetimes* of schools and universities, how they affect and are affected by the daily lives of educational institutions, the tactics used by these teachers (CERTEAU, 2014) and the implications of their bodies, *knowledge* in the curricula practiced. We bring to the discussion the *politicalpractices* of Oliveira (2003; 2013), the understanding that teacher education is a production of subjectivity and that happens at the intersection of the networks of knowledge and relationships in which they live and work, with Alves (2006), and the importance of anti-racist education, with Gomes (2008; 2017). Finally, we point out that the teaching subjectivities are ungovernable, as well as the curricula they create with their bodies and educational and cultural practices.

**Keywords:** Black Bodies. Narratives. Teacher training. Curricular Practices.

### Resumen

Este artículo es parte de una investigación de maestría sobre imágenes y significados producidos histórico, cultural y socialmente sobre los cuerpos de mujeres negras, a partir de charlas y ensayos fotográficos con dos maestras negras. Como aparato teórico-metodológico-epistemológico, utilizamos la investigación en/de/con la vida cotidiana, en la que las narrativas orales y de imagen son herramientas importantes para suscitar percepciones sobre las prácticas docentes, a partir de las representaciones de esta enseñanza, posibilitando la reflexión sobre los procesos de enseñanza constitución de sujetos, desde sus prácticas en múltiples redes educativas, *dentrofuera* de las escuelas, en constante invención y reinención de su propia existencia. Discutimos cómo los cuerpos negros de las maestras se mueven por los *espaciotiempo* de las escuelas y universidades, cómo afectan y son afectados por el cotidiano de las instituciones educativas, las tácticas que utilizan estas profesoras (CERTEAU, 2014) y las implicaciones de sus cuerpos, conocimientos-prácticas y poderes en los currículos puestos en práctica. Traemos a la discusión las *prácticaspolíticas* de Oliveira (2003; 2013), el entendimiento de que la formación del maestro es una producción de subjetividad y que ocurre en la intersección de las redes de saberes y relaciones en las que viven y trabajan, con Alves (2006), y la importancia de la educación antirracista, con Gomes (2008; 2017). Finalmente, señalamos que las subjetividades docentes son ingobernables, así como los currículos que crean con sus cuerpos y prácticas educativas y culturales

**Palabras clave:** Cuerpos Negros. Narrativas. Formación de Profesores. Prácticas Curriculares.

---

### Introdução

Este artigo é parte de uma pesquisa de mestrado que refletiu, entre outros pontos, as imagens e os significados produzidos histórico, cultural e socialmente sobre os corpos de mulheres negras, a partir das narrativas orais e imagéticas de cinco professoras autoidentificadas como negras. Utilizamos a fotografia como dispositivo de pesquisa-intervenção e a narrativa oral para apresentar, discutir e problematizar junto às

interlocutoras como o corpo feminino negro/racializado se constitui, é constituído, marcado, vigiado, controlado, dentro-fora da escola, problematizando as interseccionalidades envolvendo raça, gênero e docência.

Em um estúdio fotográfico, criamos um *espaçotempo*<sup>1</sup> de representações, autoapresentações e fabulações de si, refletindo junto com as docentes, por meio das imagens produzidas durante os ensaios fotográficos e de suas narrativas orais, quais redes contribuíram para formação subjetiva racial de cada uma; como os *saberesfazeres* de estudantes, meninas, contribuíram para esse processo; como as lógicas operatórias nos/dos/com os cotidianos dos *espaçotempos* das escolas as levaram a criar maneiras outras de praticar a docência (CERTEAU, 2014); e as implicações de suas práticas para os currículos que criam e praticam, principalmente a partir da questão racial. Para isso, utilizamos as pesquisas nos/dos/com os cotidianos como aparato teórico-metodológico-epistemológico, em que as narrativas orais e imagéticas são ferramentas importantes para suscitar percepções sobre as práticas docentes, a partir das representações dessa docência, possibilitando refletir sobre os processos de constituição dos sujeitos com suas práticas nas múltiplas redes educativas, *dentrofora* das escolas, em constante invenção e reinvenção da própria existência.

As pesquisas nos/dos/com os cotidianos conformam uma tendência de pesquisa em educação que tem como foco principal a investigação das práticas, das artes de fazer, das lógicas operatórias, das táticas e das invenções dos praticantes das redes educativas tecidas *dentrofora* das escolas. Com Michel de Certeau (2014), compartilhamos o entendimento de que os diferentes contextos cotidianos em que vivemos são os *espaçotempos* nos quais se produzem o político, o econômico, o tecnológico, o cultural e o educativo, e não apenas *temposespaços* de repetição, consumo ou realização passiva do que teria sido concebido ou fabricado em outra dimensão da vida em sociedade, tais como a da elaboração de políticas públicas ou a do mercado.

Cotidianos, portanto, é a palavra que usamos para nos referirmos aos diferentes contextos articulados entre si, em que se realiza a vida de todo dia e a vida de cada dia, tecida em meio às redes de práticas de seus criadores, que são, ao mesmo tempo, suas criações, simultaneamente singulares e coletivas. Cotidianos são, então, lugar de produção de conhecimentos, significações, relações e subjetividades. *Espaçotempos* de

---

<sup>1</sup> Esse modo de escrita surge da necessidade, entendida pelo grupo de pesquisa, de superar as dicotomias impostas pelo modo hegemônico de fazer ciência. Palavras como *espaçotempos*, *saberesfazeres*, *prácticateoriaprática*, *aprenderensinar* estarão juntos, em itálico, por acreditarmos na indissociabilidade desses termos.

invenção de si e do mundo (KASTRUP, 2007). *Espaçotempos* de produção de *saberesfazeres* em redes (ALVES, 2008). *Espaçotempos* de produção da existência.

Dessa forma, as pesquisas nos/dos/com os cotidianos, apesar da heterogeneidade de problematizações e de maneiras de fazer, buscaram, em comum – um comum-múltiplo criado a partir das diferenças, solidariedades e frequentações de seus pesquisadores –, além de visibilizar, também intervir na tessitura das redes de conhecimentos, significações e subjetividades criadas cotidianamente *dentrofora* das escolas, experimentando-as enquanto são tecidas, bem como a partir das narrativas (orais, escritas, desenhadas e audiovisuais, entre outras formas) de seus praticantes.

Para este texto, trouxemos narrativas orais de duas das cinco professoras que fizeram parte da pesquisa: Mariana dos Reis – pedagoga, doutora em Educação, professora de uma instituição de ensino para estudantes com deficiência visual - e Viviane dos Santos - professora de português/espanhol de um Instituto Federal, doutoranda em Linguística. As narrativas aqui explicitadas foram apresentadas por elas antes e durante os ensaios fotográficos<sup>2</sup> realizados em estúdio montado pelo nosso grupo de pesquisa Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença (CUNADI). Um *espaçotempo* criado para pensarmos na intersecção raça, gênero e docência, entendendo que o processo de formação e autoformação docente situa-se em diferentes redes, como o ambiente de trabalho, as relações sociais e familiares.

Mariana e Viviane trouxeram em suas narrativas como os *saberesfazeres* de estudantes negras teceram uma rede de saberes acerca das questões raciais, potencializando seus corpos no mundo e contribuindo diretamente com a construção da identidade negra de cada uma, gerando implicações na formação e autoformação docente com o currículo praticado na escola. Entendemos ainda que a relação estabelecida entre pesquisadoras e pesquisadas, durante a pesquisa, também é *espaçotempo* de problematização, formação, autoformação e formação continuada, como forma de potencializar os diferentes *currículos praticados*, principalmente no exercício docente (OLIVEIRA, 2003), ampliando nossas redes de conhecimentos sobre gênero, raça, racialização e racismo.

Dessa forma, se entendemos o corpo como um território, *lócus* de inscrição e significação da cultura, torna-se imprescindível compreendê-lo enquanto espaço disputado, produtor e produto de discursos e práticas, exercidos em meio a relações de

---

<sup>2</sup> As professoras Mariana dos Reis e Viviane dos Santos autorizaram o uso de suas imagens para fins acadêmicos.

forças. Nesse sentido, podemos pensá-lo como provisório, conjuntural e histórico, ou seja, não reside em seus significados nada que o possa considerá-lo natural, ainda que saberes e poderes invistam sobre ele, instaurando verdades (CAETANO, GOULART, SILVA, 2016). Seguindo com as questões inerentes à construção discursiva sobre o corpo, e aqui, o corpo da mulher negra/racializada e as formas como algumas interlocutoras da pesquisa passaram pelo processo de racialização e subjetivação, chegamos à presença delas com seus corpos nos *espaçotempo* das escolas, buscando analisar e pensar a relação entre corpo racializado, currículos e docências.

O importante aqui não é entender o currículo, mas como ele é produzido e o que produz a partir das *praticasteorias* que o definem (SILVA, 2017). No caso das pesquisas nos/dos/com os cotidianos, currículo é o que acontece nos/com os cotidianos das escolas, a partir das redes lá tecidas, entramadas com redes de conhecimentos criadas em outros contextos sociais. Assuntos, questões, temas, tudo que foge do currículo oficial, ou os usos que se faz dele, e é produzido pelos *praticantespensantes* dos cotidianos. Pesquisar com os cotidianos também é refletir sobre os processos de constituição dos sujeitos a partir de suas práticas nas múltiplas redes educativas, *dentrofora* das escolas, em constante invenção e reinvenção da própria existência (ALVES, 2008, 2010; KASTRUP, 2005, 2007).

### **Saberesfazeres de estudantes negras na constituição subjetiva racial das docentes**

A partir da relação com as estudantes adolescentes, Mariana e Viviane teceram novos conhecimentos acerca de suas identidades raciais. Em 2016, Mariana teve contato com diversas estudantes secundaristas por conta do movimento de ocupação<sup>3</sup> das/nas escolas, tema de sua pesquisa de doutorado. A partir da relação que estabeleceu com as estudantes racializadas do movimento, Mariana decidiu passar pela transição capilar, tendo grande impacto na sua construção político-subjetiva enquanto mulher negra.

Eu percebi que era importante essa autoafirmação a partir do momento que eu via jovens negras minhas [alunas] [...] se autodeclarando enquanto negras e abraçando essa negritude. Seja pelo empoderamento do cabelo, seja pelas questões de identificação com os espaços, exigindo esse feminismo que faça um recorte de classe e de raça. Então, de 2016, com as ocupações, em contato com as ocupações, eu fui percebendo esse grande *boom* do movimento negro dentro das escolas,

---

<sup>3</sup> Movimento formado por estudantes do Ensino Médio e universitário em ataque a medidas e reformas educacionais propostas pelos governos estaduais e federal, que se estendeu por todo o segundo semestre de 2016.

principalmente nos grêmios. E isso me trouxe vários questionamentos. Eu alisava o cabelo e, a partir desse momento, eu começo a transição capilar, que não é um processo fácil, é de dentro pra fora, é muito mais do que estético. (Mariana)

Por meio de fragmentos dessa rede de *saberesfazeres* tecidas com as estudantes que faziam parte do movimento de ocupação das/nas escolas, Mariana percebeu que essa mudança na ação política das estudantes não tinha relação apenas com o espaço escolar, mas com elas enquanto *sujeitospraticantes* daquele cotidiano, neste caso, a partir da afirmação de uma identidade racial inseparável de uma nova compreensão de gênero. Uma juventude racializada e feminina politizada em relação a questões acerca da identidade negra. Na fala de Mariana não há questionamentos vindos dessas jovens, mas afirmações e posicionamentos sobre sua racialidade. Mas que identidade é essa? Mariana não explica se são jovens pretas ou jovens que apenas se identificam com a negritude. No entanto, o que ela traz é uma narrativa de que essa nova geração de meninas racializadas entende o que é ser negra e se apropria dos significados da negritude a partir do cabelo. O que para Mariana ainda era uma questão, ao que parece, já que ela traz a necessidade de começar a transição capilar a partir desse evento, como forma também de afirmar uma identidade. Lembrando que o cabelo, como parte do corpo, é expressão, metonímia, signo e marca da identidade negra (GOMES, 2019; NOGUEIRA, 2006; MUNANGA, 2019). O processo de subjetivação de Mariana, a partir da questão racial, foi confuso. Ela não se entendia como negra nem branca por muito tempo.

A minha formação de identidade enquanto mulher negra foi algo muito confuso. Porque minha família é baiana e grande parte dos meus parentes são retintos (sic). A Bahia tem uma população de 82% de pessoas negras em Salvador. Então, essa questão do colorismo lá é muito confusa. Você é a moreninha. Você é a morena de cabelo cacheado. Você tem traços mais grossos, mas é morena. Mas nunca é negra. Eu acho que a gente precisa delimitar os recortes de diferentes territórios, como eles te leem. (Mariana)

Mariana chama atenção para um aspecto recorrente na questão do mestiço no Brasil: a regionalidade. A confusão identitária de Mariana parte da referência determinante do local onde nasceu: a cor da pele. Ressaltamos que a Bahia é a região com a maior densidade demográfica negra<sup>4</sup> – com pessoas autodeclaradas pretas e pardas - depois do continente africano. Dessa forma, por Mariana não ter a pele melaninada e cabelos cacheados, não crespos, a leitura racial sobre seu corpo não a identifica como negra naquele lugar. Ela é considerada morena, apesar dos traços negroides. No entanto,

---

<sup>4</sup> Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2015, Salvador, capital da Bahia, é o lugar com mais pessoas autodeclaradas negras no mundo, depois de todo o continente africano.

Mariana deixou implícito que no Rio de Janeiro, município em que ela reside atualmente, seu corpo passa a ser lido como um corpo racializado por si própria - tendo em vista que ela, inclusive, reside em um bairro da zona sul -, ao se perceber semelhante às estudantes. Por isso, esse encontro foi um despertar e um importante divisor de águas para a questão da identidade racial de Mariana. Podemos entender esse encontro com as jovens no movimento de ocupação das escolas como uma das redes de formação subjetiva e docente de Mariana, redes essas que formamos e pelas quais somos formados (ALVES, 2017).

Viviane passou por situação parecida. Durante a pesquisa, ela era professora de Letras/Espanhol no Ensino Médio. O olhar e os apontamentos das estudantes sobre ela foram os disparadores para mudar o olhar sobre si mesma, entender-se e perceber-se enquanto mulher negra.

Quando eu cheguei à escola pública, eu não me reconhecia como negra. Passei a adolescência achando que meu cabelo era muito feio. Eu cheguei na escola pública estadual, onde eu atuo hoje além da federal, e as minhas alunas falavam que meu cabelo era lindo, que eu deveria soltar, que eu deveria deixar livre. E ele agora é isso aqui, né? Ta aí, ta solto. E esse processo de amadurecimento e de reconhecimento de quem eu sou passou pela escola, vindo dos alunos pra mim. Então, eu tento hoje em dia também mostrar algo de mim pra eles. [...] Eu acho que esse tipo de preconceito [racial] ainda se repete muito. Mas eu acho que a conscientização também é grande. E eu digo isso por conta de ter passado por um processo de reconhecimento de quem eu sou por conta das minhas alunas. Elas se reconheceram em mim, e eu soltei meu cabelo e eu me reconheci nelas. E eu vejo as outras professoras negras sendo olhadas com admiração, sabe? Porque essa professora parece comigo. (Viviane)

A tessitura de *saberesfazeres* que se deu na relação de Viviane com as estudantes, como aconteceu com Mariana, mostra mais uma vez uma politização das jovens acerca do racismo e da identidade negra, sendo decisivo para a aceitação de sua negritude. No caso de Viviane, o cabelo alisado não era necessariamente negação ou alienação sobre seu corpo racializado, porque, como ela irá apontar mais abaixo, ela já se reconhecia<sup>5</sup> como mulher negra, mas a partir de significados negativos atribuídos a esse corpo. Havia o que Gomes (2019) chama de rejeição/aceitação sobre sua identidade:

[...] o processo de *rejeição/aceitação* é sutilmente diferente de *negação* do “ser negro”, pois negar-se a si mesmo e ser totalmente ignorado pelo outro representa um processo mais complexo. Já que o reconhecimento do nosso ser e a confirmação do nosso valor podem ser considerados o oxigênio da nossa existência, viver um processo de “negação” provoca

---

<sup>5</sup> Aqui entendo reconhecimento como confirmação da existência do sujeito.

um resultado muito mais danoso à nossa subjetividade e à nossa identidade (GOMES, 2019, pos. 2576 de 7317).

A narrativa de Viviane sobre identidade negra nos mostra que havia nela uma vontade de, uma potência reprimida e oprimida quanto a sua racialidade. A mãe de Viviane compartilha do discurso negativo sobre o corpo negro, sempre tentando alisar o cabelo dela quando ela era adolescente. Ela, inclusive, passou a dizer que o cabelo de Viviane era de bruxa, quando ela deixou de alisá-lo, com total conotação negativa, negando a racialidade da filha. Mas, um dos momentos mais marcantes para ela foi durante uma aula, ainda em seu período escolar.

Eu vinha de uma realidade, de um lugar onde a maioria das pessoas são negras e eu tive uma professora que resolveu contar a história da evolução humana, da criação do mundo de uma forma bem complicada. Tava na segunda série e ela disse que Deus tava criando o homem fazendo biscoitinhos, colocando no forno, e assim de cada fornada saía uma parte da humanidade. Mas em uma dessas fornadas, o diabo resolveu brincar com Deus e o distraiu. Então nessa distração em que o diabo fez de propósito, a fornada queimou e foi assim que os negros nasceram. Então eu nasci de uma fornada queimada. Voltei pra casa chorando, perguntei a minha mãe se eu era distração do diabo, porque até então todos eram filhos de Deus, a fornada correta, e eu nasci da fornada errada. A minha mãe foi na escola, porque eu cheguei em casa horrorizada, traumatizada, porque eu cheguei em casa falando que eu era fruto de demônio. Deus fez todo mundo, porque só o demônio resolveu me fazer? E ela foi falar com a professora, mas ela só foi falar com a professora por conta de eu achar que eu era fruto do demônio, não por conta da questão do negro, porque isso, eu acho, que foi o secundário para ela. Primeiro foi: eu cheguei em casa, chorando, dizendo pra ela que a professora disse que foi o demônio que me criou. (Viviane)

Viviane conta que, apesar do fato ter ocorrido em Ilhéus, cidade ao sul da Bahia, a professora em questão era branca, descendente de alemães. Não houve entendimento sobre a história da população da região onde ela lecionava. Nada. Ou se havia, não temos essa informação. De qualquer forma, vemos aí um caso de racismo típico, em que a professora mistura religião com uma possível superioridade das pessoas brancas sobre as negras, já que Deus, um ser místico, idealizado como justo na cosmovisão judaico-cristã, por um erro, fez as pessoas negras. Além disso, Viviane chama atenção para outra questão: ao relatar a situação para a mãe, essa vai à escola reclamar com a professora não pela questão racial, mas pela religiosa. O que incomodou a mãe de Viviane foi a professora ter dito que ela, por tanto, seria filha do demônio.

A relação de Mariana e Viviane com os *saberesfazeres* das estudantes teceu novos conhecimentos sobre elas mesmas e outras possibilidades de existência, pois entendemos

que o conhecimento é tecido por múltiplas redes educativas (FERRAÇO, 2005). O interessante aqui é como os *saberes/fazer*s cotidianos se esbarram na constituição subjetiva da identidade negra e na formação e autoformação docente de Mariana e Viviane, como veremos mais a frente. Nenhuma das duas negava a negritude. Como acontece com a maioria dos mestiços no Brasil, elas se reconheciam racializadas, mas sem uma identidade racial exatamente, num misto de rejeição/aceitação (GOMES, 2019) inconsciente, inclusive, já que em nenhum momento em nossas conversas elas disseram: nunca quis ser negra.

Há uma ‘inadequação’ racial sobre a qual grupo se pertence, mostrando a necessidade de uma identidade para se reconhecer e apontando as tensões resultantes da dialética da alteridade branco/negro. E esse ‘algo confuso’ estava no tom de pele com menos melanina de seus corpos e do cabelo cacheado, apesar de alguns traços negroides e a região na qual nasceram e cresceram. No entanto, ao discutir o que é negritude, Munanga (2019) chama atenção para esse movimento dos jovens acerca da afirmação de uma identidade negra.

De que identidade se trata? Dessa identidade mítica-religiosa conservada nos terreiros religiosos? Da identidade do grupo oprimido que vacila entre a consciência de classe e a raça? Ou da identidade política de uma “raça” afastada de sua participação política na sociedade que ajudou a construir? Esta última, ainda em formação, que caracteriza a tomada de consciência da jovem elite negra politicamente mobilizada, me parece a mais problemática de todas. Nela se misturam os critérios ideológicos, culturais e raciais. Nesse caso, a situação do mestiço fica mais crítica ainda pela ambivalência racial e cultural da qual ele participa, e sua opção fica geralmente baseada em critérios ideológicos. Também nem todos que participam desse processo vivem plenamente os valores culturais negros. Mas, por causa da discriminação racial da qual todos são vítimas, quase todos se referem retoricamente aos valores culturais negros ou tentam recuperá-los, pelo menos simbolicamente, como mostra o discurso da negritude (MUNANGA, 2019, p. 13-14).

Além de trazer a discussão retórica sobre a questão da identidade negra no Brasil, questionando-a e, em muitos momentos, deixando evidente que o país é composto por mestiços, Munanga (2019) traz dois pontos importantes: com que base a juventude racializada se autoidentifica negra? E o não-lugar reservado para os mestiços dentro dessa construção identitária, como aconteceu com Mariana e Viviane? Focando no momento para a questão das jovens, trazemos alguns apontamentos que acreditamos ter influência.

O Movimento de Negros e Negras - em suas diversas vertentes - tem trabalhado há décadas para que as políticas educacionais reconheçam a necessidade das agendas raciais. No ensino básico na década de 90, por exemplo, falava-se sobre a população negra

apenas nas aulas de História e a partir da escravização, sendo a população negra retratada como ‘escrava’, termo não mais utilizado atualmente, dando ideia de que aquela era a condição natural daquele povo por conta da cor da pele e da sua cultura. Uma das formas de desumanizar a população negra a partir do silenciamento e da invisibilidade de sua existência e participação na história e de sua própria história no currículo oficial das escolas.

Importante ressaltar que ao abordar a questão escravocrata durante a aula, o papel do livro didático também era importante. Neles vinham imagens reproduzidas da população negra sempre, e apenas, na posição de escravizada: carregando coisas pesadas, vestida com trapos, sendo agredida e sempre com semblante de sofrimento. No entanto, imagem além de produzir rostos (DELEUZE; GUATTARI, 2012), é linguagem, é virtualidade (que pode se atualizar), e o discurso trazido ali era muito bem compreendido: aquele era o lugar e a condição de homens e mulheres negras por terem a pele retinta e virem de uma região ‘não civilizada’. Goulart e Caetano (2016) afirmam que dessa lógica:

depreende-se e relacionam-se ideias eurocêntricas de modernidade para a concepção do mundo em que, em primeiro plano, a história da civilização humana é retratada como uma trajetória que parte de um estado de natureza e culmina na Europa; e, em segundo plano, são outorgadas enquanto diferenças de natureza (racial) e não de história do poder, as diferenças entre europeus e não europeus. Dessa maneira, legitimava-se a dicotomização e a essencialização identitária. [...] Assim, o primeiro componente é apresentado como o puro, ideal a ser alcançado, o modelo a ser copiado, a razão, enquanto ao segundo resta a cópia, a incompletude, a animalidade, a natureza. Tais características foram utilizadas para justificar a exploração e escravização de mulheres e homens africanas/os englobadas/os na categoria, criada com as relações colonialistas de poder, “negros/escravos” pelos “brancos/senhores”. Estas categorias têm construção identitária relacional, e, portanto, sempre atrelada a seu “oposto” (GOULART; CAETANO, 2016, p. 177).

Ao pensar no cenário descrito acima e na atuação dos Movimentos de Negros e Negras, entendemos a tática de encarar a educação escolar como um dos caminhos determinantes da luta antirracista. Depois de décadas, em 2003, foi aprovada a lei 10.639 que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira. Nesse sentido, a luta da população negra, sua cultura e presença na formação da sociedade brasileira, destacando sua contribuição nas áreas social, econômica e política, pertinentes à História do Brasil<sup>6</sup>, passou a ser obrigatória como conteúdo do currículo escolar dos Ensinos Fundamental e Médio, de instituições públicas e privadas. Além disso, a legislação

---

<sup>6</sup> Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em 16/06/2020.

estabeleceu 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra. Nilma Lino Gomes<sup>7</sup>, em debate sobre Caminhos para uma educação antirracista, no Canal TudoEduca, no *Youtube*, enfatizou a importância do Movimento de Negros e Negras, e suas diversas vertentes, no tensionamento necessário para luta antirracista na política educacional. Para ela, o movimento passou a entender “a importância de leis emancipatórias, e não apenas normativas” para essas mudanças. Vale lembrar que as conquistas não são permanentes e é preciso vigilância constante. Exemplo disso foi que, em 2018, houve a tentativa de alterar o edital do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD)<sup>8</sup> para seleção e aprovação dos livros didáticos a serem distribuídos para as turmas do Ensino Fundamental 2 – do 6º ao 9º ano -, das escolas públicas do país, a partir de 2020, divulgadas em janeiro de 2019. As alterações pretendidas no edital do PNLD contavam com pontos de extrema importância para a formação dos estudantes. Além da supressão dos itens sobre a necessidade de referência bibliográfica, a não publicidade e a promoção da história e cultura africana no material a ser distribuído, também de acordo com o anúncio do Governo Federal à época, não seria mais exigido que as ilustrações das publicações abordassem a diversidade étnica brasileira. Entretanto, o Governo Federal logo voltou atrás e suspendeu as alterações no edital.

Além das questões envolvendo a educação de crianças e adolescentes, Gomes (2017) acredita que as mudanças políticas, com as ações afirmativas, também reeducaram jovens em relação ao seu corpo negro.

[...] não podemos negar que as políticas de ações afirmativas reeducam os negros e as negras na sua relação com o corpo e também reeducam na sociedade brasileira no seu olhar sobre o corpo negro. A partir do advento das ações afirmativas configurou-se um outro perfil de juventude negra que se afirma por meio da estética e da ocupação de lugares acadêmicos e sociais. Juventude essa, em sua maioria periférica, que aprendeu a ter orgulho de ser negro e da periferia, numa postura afirmativa e realista. O olhar dos jovens negros de hoje é muito mais firme e afirmativo do que o olhar da geração que os antecedeu. Encaram o “outro”, discutem, posicionam-se. As jovens negras discutem mais abertamente feminismo negro, indagam a lógica de classe média das feministas brancas, cobram dos companheiros uma postura não violenta, realizam debates e discussões sobre o lugar da mulher negra

---

<sup>7</sup> Disponível em <https://bit.ly/Caminhosparaumaeducaçãointirracista>. Acesso em 11/06/2020.

<sup>8</sup> O Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD) é destinado a avaliar e a disponibilizar obras didáticas, pedagógicas e literárias, entre outros materiais de apoio à prática educativa, de forma sistemática, regular e gratuita, às escolas públicas de educação básica das redes federal, estaduais, municipais e distrital e, também, às instituições de educação infantil comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos e conveniadas com o Poder Público. Disponível em <https://bit.ly/ProgramaNacionaldoLivroedoMaterialDidático>. Acesso 10/01/2019

na sociedade, polemizam a questão da solidão da mulher negra, vivem com mais desenvoltura a sua sexualidade (GOMES, 2017, p. 75-76).

Apesar de Gomes (2017) mostrar quais causas podem ter levado à mudança no comportamento de jovens negros e negras na atitude política e afirmativa identitária, jovens esses/as, pelo que ela traz, no âmbito do Ensino Superior, acreditamos que esse movimento reverbera nos/as adolescentes das mesmas regiões. Como a autora, também acreditamos que as conquistas políticas contribuíram para a visão de jovens sobre a questão racial, principalmente em relação às políticas afirmativas nas universidades públicas. Mas não apenas. Apesar da lei 10.639 ser de suma importância, vale ressaltar que sua implementação não vem sendo tão simples. Em 2008, Gomes (2008) já chamava a atenção para a resistência de professores e professoras em abordar o assunto na escola. Depois, em 2012, Oliveira (2012) ratificava essa resistência, já com a lei modificada para a 11.645/08, com inclusão do Ensino da História Indígena.

No entanto, a movimentação política dos últimos anos, mais os usos das redes sociais digitais, entendendo-as também como *espaçostempos* digitais formativos e de *saberesfazerespoderes* compartilhados pelo ativismo negro, trouxeram implicações para a sociedade como um todo, para a subjetividade racial desses/as jovens e para os currículos praticados por todos os sujeitos praticantes dos cotidianos das escolas. Dessa forma, professores e professoras têm a possibilidade de problematizar o tema nos *espaçostempos* escolares, visando uma prática docente antirracista, pelo menos por parte de docentes negros/as-racializados/as. Entendendo que a escola é um dos *espaçostempos* de produção e reprodução das diferenças, não basta apenas trabalhar a tolerância e o respeito, mas colocá-los em permanente questão (SILVA, 2017).

Tanto Mariana, como Viviane, apresentaram narrativas como *praticantespensantes* no *dentrofora* dos *espaçostempos* escolares acerca de suas práticas para uma educação antirracista, entendendo que “não há prática que não integre uma escolha política e que não há política que não se expresse por meio de práticas e que por elas não seja influenciada” (OLIVEIRA, 2013)

### **Corpos negros e os cotidianos das escolas**

Mariana tem na militância negra e feminista sua formação racial subjetiva, objetiva e docente. Sua prática docente cotidiana está diretamente ligada a essas questões. Como professora de uma instituição de ensino pública voltada para crianças e adolescentes com deficiência visual, localizada na zona sul do Rio de Janeiro, ela reflete sobre a realidade deles, moradores de regiões periféricas do município carioca e de outras

idades da região metropolitana, em sua maioria. Todas distantes da localização da escola. Ela enfatiza a importância da discussão racial na escola pública por ser uma instituição predominantemente negra, como ela afirma. Dessa forma, torna-se incoerente que num ambiente tão negro - no sentido de quantidade de pessoas racializadas - o tema racismo seja uma pauta negligenciada e polêmica.

Porque o que a gente percebe é que são também alunos negros e filhos da classe trabalhadora, filhos de pais evangélicos que muitas vezes não vão querer, por exemplo, que você fale sobre tradições e cultura africana. Não demonizar, não marginalizar isso dentro da sala de aula. Então isso é uma questão muito forte. Por exemplo: eu sinto essa rejeição maior quando a gente fala de questões envolvendo sexualidade, LGBTs, sexualidade precoce, questões da puberdade, da mudança de corpo. Eu sinto uma rejeição maior. Mas as de raça eu acho que tangencia pra aceitação da cultura, mas quando a gente chega nas questões envolvendo celebrações e religiões de matrizes africanas, isso também é um tensionamento. Então eu vejo hoje uma separação dentro da escola. Assim como a esquerda dita por muitos como esquerda branca, esquerda clássica, muito distanciada da sua base, das periferias, que é o papel que infelizmente as igrejas evangélicas têm feito da década de 80 pra cá, eu percebo também um distanciamento desses professores concursados com a classe popular e uma falta de diálogo de chegar a esse consenso para uma aceitação dessa formação antirracista, né? Então, há uma tensão muito grande aí. (Mariana)

Mariana nos apresenta várias questões que atravessam sua formação docente. Ao seguir para escolas da baixada fluminense, ela percebe um perfil de estudantes com corpos marcados pela racialidade e classe social. Junto a isso, a questão religiosa, que tem sido um dos grandes pontos discutidos sobre a escola pública. Uma religiosidade que vem de professores e professoras, mas também da comunidade de pais/mães. Vale lembrar aqui que temos vivido, há alguns anos, um período de proibições de debates nas escolas, numa perspectiva política-religiosa-conservadora. O projeto intitulado Escola Sem Partido<sup>9</sup>, por exemplo, vinha ganhando força no país. Em algumas cidades brasileiras, através de legislações municipais, o projeto chegou a se tornar uma realidade, inibindo e limitando o debate promovido por professoras e professores nas salas de aula sobre temas recorrentes na sociedade e que dizem respeito, principalmente, aos grupos historicamente

---

<sup>9</sup> O Escola “sem” Partido não é um discurso novo, tampouco isolado. Suas origens datam de 2004 e são, em teoria, uma reação a um professor de História que teria feito uma comparação entre Che Guevara e São Francisco de Assis. Na turma deste professor estava a filha do Procurador do Estado de São Paulo Miguel Nagib e foi ele quem idealizou este movimento “100% apartidário” que “tem dois objetivos: combater o uso do sistema educacional para fins políticos, ideológicos e partidários e defender o direito dos pais dos alunos sobre a educação moral de seus filhos (SOARES; PAIVA; NOLASCO-SILVA apud BÁRBARA; CUNHA; BICALHO, 2017, p.106).

silenciados, como é o caso das mulheres negras/racializadas de classe social desfavorecida.

Sidnei Nogueira (2020), em suas discussões sobre racismo religioso, faz um paralelo entre discriminação, perseguição e violência contra as religiões de matriz africana e o racismo. Para ele, cristianizar a sociedade não é apenas um movimento de fé, mas um projeto de poder.

O preconceito, a discriminação, a intolerância e, no caso das tradições culturais e religiosas de origem africana, o racismo se caracterizam pelas normas perversas de julgamentos que estigmatizam um grupo e exaltam outros, valorizam e conferem prestígio e hegemonia a um determinado “eu” em detrimento de “outrem”, sustentados pela ignorância, pelo moralismo, pelo conservadorismo e, atualmente, pelo poder político – os quais culminam em ações prejudiciais e até certo ponto criminosas contra um grupo de pessoas com uma crença considerada não hegemônica. No cerne da noção de intolerância religiosa, está a necessidade de estigmatizar para fazer oposição entre o que é normal, regular e padrão, e o que é anormal, irregular, não padrão. Estigmatizar é um exercício de poder sobre o outro. Estigmatizar-se para excluir, segregar, apagar, silenciar e apartar do grupo considerado normal e de prestígio (NOGUEIRA, 2020, p.19).

Ao estigmatizar as religiões de matriz africana, há um reforço da ideologia cristã neopentecostal que entende essas manifestações religiosas não como parte da cultura africana, mas endosso ao satanismo, um dos estigmas do qual fala Nogueira (2020), profanando discursos e práticas de intolerância e perseguição. Aliás, nesse processo, toda a cultura de matriz africana, ou a ela atribuída, passa a ser satanizada por esses grupos, como, por exemplo, o samba, o funk, a distribuição de doces do dia de Cosme e Damião, entre outras práticas culturais. Além de perceber essas religiões como o outro, o grupo é estimulado politicamente a violentar esses sujeitos outros, silenciando-os e excluindo-os. Discutir as religiões de matriz africana, problematizando a questão racial, é fundamental para a luta antirracista na educação. A escola, nesse contexto, tornou-se ambiente importante para o compartilhamento e introjeção de ideologias religiosas.

Mariana chama atenção para um fato desde o início: a escola pública é negra, composta por corpos racializados. No entanto, é um espaço de racismo cotidiano, institucional e estrutural. Para além do currículo prescrito, ela fez uso de seu próprio corpo na prática docente, por conta da reação dos/as estudantes e de suas mães durante sua transição capilar, para trabalhar a autoidentidade negra. Lembrando que ela é professora de jovens com deficiência visual, que só sabem como são seus corpos a partir da descrição vinda da família.

Eu tinha nove alunos negros na sala. No primeiro dia de aula, eu perguntei - todos deficientes visuais hein: “quantos de vocês são negros?” Apenas um levantou a mão. Eu pensei assim: gente, essa questão da autodeclaração com pessoas deficientes visuais é ainda mais sensível. Porque é conforme a família descreve essa pessoa. E a família vai dizer sempre que ela é uma pessoa branca, obviamente né. A mídia é branca, os espaços de privilégio são brancos, os espaços de escolarização e de sucesso são com pessoas brancas. E a família vai reproduzir isso. E a partir desse momento eu comecei a fazer um trabalho de autodeclaração, de afirmação, de positividade do negro dentro da sala de aula que foi muito importante, em que as meninas começaram a fazer penteado, elas usavam o cabelo parecido, pedir pras mães pra fazerem o cabelo parecido com o meu. Começaram a cultuar divas pops negras. E ao final desse processo de autoafirmação e a necessidade de positivar a questão do negro na sociedade, dentro da sala de aula, eu perguntei a todos os meus alunos negros quem aqui, hoje, se declara negro. E todo mundo se declarou negro. Aí falei: “vocês perceberam que teve uma mudança?” A resposta: “Sim! Hoje a gente acha bonito e acha importante se declarar negro, professora”. E isso foi o maior retorno que eu tive. (Mariana)

Entendendo que a escola é um *espaçotempo* de produção das subjetividades (SOARES, NOLASCO-SILVA, 2015), o currículo praticado por Mariana advém de um signo da identidade negra que é o cabelo. Com o estranhamento vindo dos estudantes e de suas mães, mais a necessidade de se discutir questões relacionadas à identidade negra por perceber que seus alunos não se reconheciam dessa forma, ela rompe com o pré-determinado e cria outros modos de ser/fazer docente para discutir a questão com eles, a partir da constituição subjetiva racial deles. Com abordagens positivas sobre negritude, sobre o que seria ser negro, Mariana conseguiu mudar a forma como eles se percebiam e desmistificar a imagem do corpo negro/racializado.

Entendendo que é a partir do outro que nos constituímos sujeitos racializados e que a relação com a família envolve o capital afetivo (HORDGE-FREEMAN, 2019), como uma criança ou um/a adolescente vai questionar sua racialidade a seus pais sem nem se ver? Aqui, existe uma relação de confiança que faz com que eles nem questionem isso. Mesmo se um/a dos/as estudantes soubesse desde sempre que era negro/a, mas no momento não quisesse levantar a mão, nos mostraria a possível rejeição por conta do conhecimento dos significados negativos atribuídos ao corpo negro, pois a família é uma rede de significações (SCHUCMAN, 2018). Logo, esse/a estudante não se considera negro/a.

A partir de então, houve diversas tentativas de discussões, debates e atividades que envolviam o tema racismo na escola em que Mariana trabalha. Ela, em especial, por sua militância, tem em sua prática cotidiana uma política educacional voltada para a luta

antirracista no *espaçotempo* da escola, tendo como uma de suas redes de *prácticasteorias* os movimentos sociais. Dialogando com Oliveira (2013) e Alves (2017), é impossível dissociar políticas e práticas, uma vez que as políticas e as práticas funcionam em um círculo ininterrupto.

Outro aspecto a observar quanto à existência dessas redes — exatamente pelas relações múltiplas de seus *‘praticantespensantes’* dentro delas e as estabelecidas entre elas — é que são *‘espaçotempos’* necessariamente políticos nos quais se fazem, se pensam e se criam políticas. Desse modo, compreendemos os *‘espaçotempos’* cotidianos como políticos e nos quais forças múltiplas e complexas estão permanentemente em disputa e negociações (ALVES, 2017, p. 4).

Seguindo as ideias de Alves (2017), essas redes são espaços políticos e são múltiplos os *espaçotempos*, entre eles, a escola - local de constante tensão, negociação e tessitura de conhecimento. Por isso, a formação de professores não acontece apenas nos cursos formais, mas nos cotidianos dessas múltiplas redes, nos cotidianos da vida.

Como vemos nas narrativas de Mariana e Viviane, atualmente novos saberes têm sido tecidos nos *espaçotempos* das escolas, a partir dos *saberesfazeres* que os/as próprios/as estudantes *ensinamaprendem*. Enquanto isso, são os adultos que fomentam preconceitos: são professores/as, coordenadores/as ou demais profissionais da educação que estão nos cotidianos das instituições. Viviane relata que costuma passar por situações em relação à roupa que veste e sua valorização da cultura africana, pois é capoeirista e frequentadora de rodas de jongo<sup>10</sup>.

Passo situações por conta, às vezes, da questão da roupa, porque atua em escola em que tem muitas pessoas que levam a questão religiosa muito a sério. Muito a ferro e fogo. E eu às vezes uso adornos que não tem, pra mim, muitas vezes nem uma questão muito religiosa, porque eu gosto. E eu sou, além do fato de ser baiana, sou questionada se eu não sou macumbeira, umbandista, por conta de usar búzios, por conta de usar saia, por conta de fazer capoeira também, por conta de estar em ambientes de samba de roda, de jongo. Porque são culturas que eu gosto que eu faço como hobby em minha vida. Muitas vezes eu sou questionada por isso e tento mostrar pros alunos que não é isso que molda a gente. A gente veste o que a gente gosta, mas por trás dessa vestimenta não há um estereótipo. Eu poderia ser da umbanda, eu poderia ser do candomblé, e também não teria problema algum. (Viviane)

A cultura e as religiões de matriz africana são foco de perseguição e discriminação há algum tempo, que têm se intensificado. Ao se referirem à vestimenta e aos acessórios

---

<sup>10</sup> Dança de roda, de origem africana.

de Viviane, fica evidente o racismo religioso exercido pelas pessoas que compõe a escola em que trabalha. No entanto, ela usa o fato para praticar um currículo com os/as estudantes que enfatize o respeito à diferença e à opção religiosa.

Mariana não trouxe relatos sobre racismo sofrido por ela na prática docente, apesar de ser chamada para falar de racismo apenas em pautas já prescritas no calendário escolar, como a Semana da Consciência Negra. No entanto, teve um momento em que ela organizou um debate sobre racismo estrutural que fez emergir falas racistas de outros/as professores/as da própria escola.

A escola é um espaço de reprodução de muito racismo estrutural. A gente se percebe como professora negra que às vezes a gente tá muito sozinha. Porque é sempre a única professora que fala disso e na consciência negra procuram logo você. Porque o outro professor não pode fazer, porque você que tem que fazer com ele. Uma vez eu puxei um debate de racismo estrutural na escola, em que três debatedores falaram sobre o assunto e em seguida, com as intervenções dos professores eles fizeram colocações extremamente racistas. Uma disse que entendia nossa dor, mas também estava muito difícil viver na cidade do Rio de Janeiro, que ela não aguentava ir pra praia porque sempre tinha arrastão. E era muito difícil a convivência. E aí eu já fiquei muito apavorada. E a outra intervenção foi de uma outra professora dizendo que sofreu racismo reverso dos negros. Que tinham pessoas negras que tinham inveja de onde ela tinha chegado enquanto profissional. O debate explodiu. Um dos convidados era de um movimento negro extremo. Bateu boca. E alguns professores defenderam esses outros professores e eu fiquei um ano sem frequentar a sala dos professores por conta do racismo. Aí você a tônica de como que isso é uma fissura né, é uma ferida aberta que não cicatriza tão cedo. E que muitos professores, profissionais de educação, não estão dispostos a ter esse tipo de formação. Querem reproduzir sandices, querem falar que é mi mi mi. E eu tenho pensado muito em problematizar, principalmente pensado: será que meu aluno negro vai voltar pra casa? Uma das coisas que mais temo é abrir o jornal e ver que um aluno meu foi assassinado. (Mariana)

O racismo estrutural faz com que, mesmo tendo estudantes negros/as e racializados/as nas salas de aula, professores/as brancos/as mantenham na prática cotidiana docente um comportamento racista ao compartilhar um estereótipo, um rosto (DELEUZE; GUATTARI, 2012), uma imagem, um perfil de seus/suas próprios/as estudantes, subjugando-os/as. Antes de ser professor/a existe um sujeito que traz em sua subjetividade valores e crenças, saberes esses tecidos pelas múltiplas redes de suas vivências que são indissociáveis a sua prática docente. No relato apresentado por Mariana, vemos como os discursos se tornam verdade e permeiam o imaginário social e cultural. No entanto, a postura de Mariana frente à situação mostra que a contribuição das jovens nas ocupações das escolas, somada a sua militância, engendraram e se articularam às suas práticas de formação e tessitura do conhecimento, levando-a à prática de currículos antirracistas não apenas com seus/suas estudantes, mas com os/as demais docentes.

**Figura 2: Mariana dos Reis em foto do ensaio fotográfico.**



**Foto: Maíra Mello**

**Figura 1: Viviane Santos em foto do ensaio fotográfico.**



**Foto: Maíra Mello**

### **Considerações finais**

Mariana e Viviane nos mostram que o conhecimento se tece em redes, ao apresentarem em suas narrativas orais a importância dos *saberes-fazer*s de jovens estudantes na construção identitária racial de cada uma. Um processo subjetivo e formativo que se mantém contínuo, seja ainda na tentativa de se descobrir ou tornar-se negra ou na reafirmação dessa identidade. Independentemente de como cada uma se vê ou passou pelo processo, percebemos que esse aconteceu a partir do olhar do outro sobre elas, fato que se mantém a todo o momento em nossas vidas.

Além disso, as professoras apresentaram como as experiências e vivências com o racismo nos *espaçostempos* das escolas afetaram a prática docente de cada uma, com seus corpos marcados, julgados e categorizados, e as táticas e artes de fazer (CERTEAU, 2014), fazendo uso desse próprio corpo racializado, muitas das vezes tendo o cabelo como foco, para uma prática docente antirracista e de positividade do corpo negro. Nesse constante *aprenderensinaraprender*, as docentes apresentadas aqui estão em processo ininterrupto de entendimento sobre o que são seus corpos racializados; de que forma eles são vistos; e como eles devem viver e experienciar o mundo a partir das violências simbólicas cometidas contra eles.

No caso de professoras, um constante processo de subjetivação enquanto mulheres, docentes e racializadas, e, em virtude desses processos, de criação de currículos incontroláveis e ingovernáveis. Por isso, ver mulheres negras/racializadas na Educação é extremamente significativo e representativo. Dessa forma, pudemos apresentar subjetividades outras e singularidades em potência, que implicam diretamente no currículo praticado por elas nas escolas, além de intervir na tessitura de conhecimentos e significações sobre o corpo da mulher negra, pondo em xeque os fluxos cognitivos habituais e as significações tomadas como verdades absolutas e atemporais sobre os sujeitos, sobre a docência, sobre os currículos.

## Referências

ALVES, Nilda. Tecer conhecimentos em rede. In: ALVES, N. & GARCIA, R. L. (org.). *O sentido da Escola*. Petrópolis, RJ: DP et Alii, 2008.

\_\_\_\_\_. Redes Educativas 'dentrofora' das escolas, exemplificadas pela formação de professores. In: SANTOS, Lucíola, DALBEN, Ângela e LEAL, Júlio Diniz Leiva (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: Currículo, Ensino de Educação Física, Ensino de Geografia, Ensino de História, Escola, Família e Comunidade*. 66 ed. Belo Horizonte/MG: Autêntica, 2010.

\_\_\_\_\_; GARCIA, Regina Leite. *Formação de docentes e currículos para além da resistência*. In: Revista Brasileira de Educação v. 22 n. 71 e227147. 2017.

CAETANO, Marcio; GOULART, Treyce; SILVA, Marlon. Ensaio sobre a heteronormatividade: modos curriculares de aprendizagem das sexualidades e do gênero. *Atos de Pesquisa em Educação*. Blumenau – vol. 11, n. 2, p. 634-655 ago./nov. 2016.

CERTEAU, Michel de. *A invenção do cotidiano: artes de fazer*. 2014.

DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil Platôs: Capitalismo e esquizofrenia 2*. Vol. 3. São Paulo: Editora 34. 2012.

FERRAÇO, Carlos E.. Currículo, formação continuada de professores e cotidiano escolar: fragmentos de complexidade das redes vividas. In: FERRAÇO, Carlos E. (Org.). *Cotidiano escolar, formação de professores(as) e currículo*. São Paulo: Cortez, 2005.

GOMES, Nilma Lino. A questão racial na escola: desafios colocados pela implementação da lei 10.639/2003. In: Moreira, A. F.; Candau, V. *Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: Vozes, 2008. p. 67-89.

\_\_\_\_\_. *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

\_\_\_\_\_. *Sem perder a raiz: corpo negro e cabelo como símbolos da identidade negra*. Autêntica, 2019. Edição Kindle.

HORDGE-FREEMAN, Elizabeth. *A Cor do Amor: características raciais, estigma e socialização em famílias negras brasileiras*. 2019.

KASTRUP, Virgínia. *Políticas cognitivas na formação do professor e o problema do devir-mestre*. In: Educ. Soc., Campinas, vol. 26, n. 93, p. 1273-1288, Set./Dez. 2005.

\_\_\_\_\_. *A Invenção de si e do mundo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

MUNANGA, Kabengele. *Negritude: usos e sentidos*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

\_\_\_\_\_. *Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

NOGUEIRA, Oracy. *Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem*. In: Tempo Social, Revista de Sociologia da USP. V.19, n. 1, 2006.

NOGUEIRA, Sidnei. *Intolerância religiosa*. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2020. 160p. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. *Currículos praticados: entre a regulação e a emancipação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

\_\_\_\_\_. *Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas Educacionais Cotidianas*. In: Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

SCHUCMAN, Lia Vainer. *Famílias inter-raciais: tensões entre cor e amor*. EDUFBA, 2018.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica. 2017.

SOARES, Conceição; NOLASCO-SILVA, Leonardo. *Diferença, identidade e ficção: tecer currículos em redes, narrar os cotidianos e inventar o presente*. In: Currículo sem fronteiras, v.15, n. 3, p.588-598, 2015.

\*\*\*

Recebido em: 21 fev. 2021.  
Aprovado em: 16 out. 2021.

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS nas práticas docentes cotidianas nos *espaçotempos* das escolas

\* **Maíra Mello** é Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ). Integrante do grupo de pesquisa CNPQ “Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença” (CUNADI). Bolsista TCT – FAPERJ.

E-mail: [mmello05@gmail.com](mailto:mmello05@gmail.com)

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6019-1994>.

\*\* **Maria da Conceição Silva Soares** é Professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, atuando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) e na Faculdade de Educação. Mestre e Doutora em Educação (UFES). Pós-doutora em Educação e Imagem (UERJ). Coordenadora do Grupo de Pesquisa CNPQ "Currículos, Narrativas Audiovisuais e Diferença" (CUNADI). Cientista Nosso Estado (FAPERJ) e Procientista (UERJ).

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6846-9604>.

E-mail. [ceicavix@mail.com](mailto:ceicavix@mail.com).

\*\*\*\*\*