

SITUANDO AS RELAÇÕES RACIAIS E REPRESENTAÇÕES SOBRE MESTIÇAGEM EM ESCOLAS ACRIANAS

DOI: 10.29327/210932.9.1-1

Andrio Alves Gatinho

Universidade Federal do Acre / Universidade Federal do Pará

andriogatinho@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-5853-4908

RESUMO: O artigo apresenta resultados de uma pesquisa que analisou as práticas do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, buscando compreender como professores e gestores de quatro escolas públicas de Rio Branco, no Acre, põem em ação a política sobre o tema estabelecida pela Lei nº 10.639/2003. A metodologia utilizada foi de grupos focais, aplicados em professores e gestores das escolas. Os resultados indicam que os atos dos professores e gestores são influenciados pelas suas crenças sobre raça, racismo, discriminação racial, formação histórica local e mestiçagem e mediam, entre outros, a importância de conteúdos escolares e de políticas a serem implementadas, como, neste caso, o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. A negação da discriminação racial se torna um dos mecanismos de não-implementação das prescrições do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Mestiçagem. Acre. Escolas. Ensino de história e cultura afro-brasileira e africana.

INTRODUÇÃO

O artigo apresenta e discute dados coletados em 04 (quatro) escolas públicas que foram objeto de uma pesquisa concluída¹ em 2017 que analisou como se dava o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (EHCAA) nessas instituições em Rio Branco-AC. Um dos objetivos do trabalho consistia em entender “como as relações étnico-raciais influenciam as dinâmicas pedagógicas e curriculares das/nas escolas acrianas, em torno do EHCAA”, e alguns dos resultados da pesquisa apontam que a ação desses conteúdos nessas quatro escolas, a partir da Lei 10.639/2003², tem sido objeto de diferentes traduções e interpretações por parte dos agentes escolares, tais como: a ideia de um trabalho transversal baseado no discurso da “pluralidade cultural”; o estudo de história afro-brasileira, formado pelas experiências e contribuições dos negros na formação nacional; a ideia de combate ao racismo e o trabalho com a educação das relações étnico-raciais. Para este texto, são apresentados dados relativos ao debate sobre raça e racismo, o que foi central na dinâmica analisada, uma vez que mobilizou sentidos e discursos dos agentes escolares (professores e gestores) nos grupos focais realizados.

¹ (GATINHO, 2017a)

² Lei 10.639/2003 que obriga o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares.

Neste artigo, “raça” é compreendida como uma categoria analítica (GUIMARÃES, 2002) através da qual busca-se elucidar o comportamento e as falas dos agentes. É nomeando as construções que a ideia de raça suscita, como sugere Guimarães, que se descreve a natureza social do conteúdo exposto pelos agentes escolares. Examina-se a forma como os indivíduos percebem as relações raciais em suas escolas, visando entender parte das dificuldades de se discutir acerca da raça e do racismo e, conseqüentemente, sobre o EHCAA nesses espaços. Isso ajudou a responder a questão central da pesquisa, a de como os agentes escolares têm desenvolvido a política da Lei 10.639, pois é em torno da forma que percebem as relações étnico-raciais nas suas escolas onde situa-se parte das dinâmicas curriculares e pedagógicas do EHCAA.

Os agentes demonstraram dificuldades em reconhecer as diferenças e o preconceito do ponto de vista étnico-racial, e as diversidades, de modo geral, eram tratadas no âmbito do acolhimento e práticas inclusivas dos estudantes especiais. Por esse modo, boa parte da discussão sobre o EHCAA em suas escolas se dava com características que não se distanciam do quadro nacional de implementação da temática já delineado em pesquisas anteriores (GOMES, 2012), mas ajudam a configurar o contexto local, importante na delimitação de características peculiares e que pode ajudar no constante debate e reflexão sobre que práticas de ensino e história e cultura afro-brasileira e africana são possíveis. O peso das relações raciais na formação do imaginário dos agentes foi, sem dúvida, a principal questão que aproxima este estudo da realidade de outros estados, mas não retira ou diminui a importância de se analisar cuidadosamente os contextos, normas e valores específicos que definem a prática adequada nessas escolas.

A metodologia desenvolvida na pesquisa foi a de grupos focais com gestores e professores nas quatro escolas³, além da análise de documentos escolares, tais como os projetos, os planejamentos de aulas etc. Por opção de apresentação, as escolas são identificadas por letras *Escola A, B, C e D* (realçadas por negrito e itálico), sem que essas façam qualquer referência aos nomes reais das instituições, ou a qualquer outra informação que possa sugerir sua identificação. Quando forem utilizadas falas específicas, de gestores ou professores das escolas, essas serão caracterizadas pelo grupo falante (professores ou gestores) ou especificamente pelas ocupações desses agentes (gestor, coordenador de ensino ou pedagógico, professor de língua portuguesa, artes ou história), os quais participaram da coleta dos dados nos grupos.

De maneira geral, os discursos que circularam nos grupos focais tendiam a reforçar a leitura sobre as relações raciais que os agentes acreditam ser a que resume o contexto local, e como características centrais negavam o racismo, mesmo quando eram comentados os “*casos isolados*”, ressaltados pelos agentes, em que tensões e conflitos foram evidenciados por conta de diferenças de cor/raça. Com base nessa forma de ver as relações raciais, discutem-se os posicionamentos dos agentes, elaborados com base em representações mentais socialmente compartilhadas (*habitus*) e negativamente orientadas sobre raça, racismo, preconceito, sabendo que eles não são práticas discriminatórias intencionais, mas são, antes, frutos de uma forma de ver o mundo social.

3 A aprovação dos procedimentos metodológicos pelo Comitê de Ética da UNEB foi registrada pelo protocolo de número CAAE 42959414.5.0000.0057.

Na primeira parte do texto, pretende-se demonstrar algumas características gerais dos relatos, por parte dos agentes, sobre episódios na escola em que foram manifestadas ações de preconceito e discriminação racial. É nesta parte que os discursos sobre a negação do racismo demonstram parte dos usos ideológicos e os mecanismos de controle discursivos praticados. A segunda parte analisa a influência de uma determinada forma de compreender as relações raciais, a qual acredita que as desigualdades são sociais ou de classe, e que responsabiliza o indivíduo que não entende ou não quer entender a dinâmica estrutural do racismo. Por fim, a defesa da miscigenação é usada como justificativa para explicar as relações raciais nessas escolas. Destaca-se o peso da mestiçagem como um forte elemento na construção do imaginário racial desses agentes, o que terá desdobramentos nas ações do EHCAA quando essas correlacionam em sua maioria os discursos sobre a identidade nacional e a mestiçagem. Aqui discutem-se também os reflexos da historiografia local na interpretação de um lugar para o negro na formação social local. Trata-se, de fundo, também, dos efeitos do estabelecimento da mestiçagem como símbolo nacional, os quais dão sustentação teórica para um dos mais eficientes mecanismos ideológicos de formação social brasileira e que oferecem, desse modo, uma importante base para as ações didático-curriculares das escolas.

OS DISCURSOS E AS POSIÇÕES NOS GRUPOS FOCAIS

Em nenhuma das escolas pesquisadas, o racismo ocupou um papel importante nas preocupações das gestões escolares durante o tempo em que a pesquisa direcionou seu objetivo (2010-2014), tendo como exemplo o fato de que não existiu nenhum tipo de apresentação de ação sistematizada de combate às práticas de discriminação. De maneira geral, ele foi relegado aos debates secundários e pontuais, como nas ações que as aulas ou os projetos escolares, de forma isolada e no improvisado, tentavam fazer. Dar ao racismo o pouco espaço nos debates escolares, mostrou que sua suposta “ausência” ocupava um papel central na reprodução do mesmo. A negação operada pelos agentes buscava controlar os contextos e, dessa forma, impedia a proliferação do debate, quando na tentativa de professores isoladamente buscarem esse fim.

Entre os gestores foi mais evidente o negar da importância do racismo, citando poucas vezes, por exemplo, nos grupos focais, as palavras “raça” ou “racismo”, o que pareceu mais simples de ser tratado entre os professores. Pode-se supor que, entre os gestores, o gerenciamento da imagem da escola impactava na escolha dos temas elencados, o que ocasionou um importante desafio metodológico a condução dos grupos focais, uma vez que ficou evidente que os gestores buscavam conduzir os debates com os temas e as maneiras que julgavam mais importantes. Isso também pode ser entendido como uma estratégia de gerenciamento sociopolítico do discurso, o que, para Van Dijk (2012a), permite que os problemas sejam mais administráveis e faz da negação uma forma de aceitação social muito influente e, por consequência, também muito perniciosas.

As diferentes estruturas do discurso, como os sentidos, a forma e a ação, demonstraram como o discurso racista se manifesta, por vezes, de forma muito sutil no cotidiano, mas também demonstraram que nessas trocas as relações de poder simbólico (BOURDIEU, 1998, 2011) atualizavam rotineiramente as relações de força entre os locutores e seus respectivos grupos.

Os(As) gestores(as) das quatro escolas, dois homens e duas mulheres, controlaram a formação dos grupos, tendo ficado responsáveis pela escolha dos professores que participariam da pesquisa e pelos convites e articulação junto a eles do encontro com o pesquisador. A criação do contexto favorável à circulação de alguns discursos pouco foi alterada, uma vez que, nos quatro grupos focais com gestores (um por escola) de que eles fizeram parte, isso foi fundamental no controle do acesso à formação do discurso. O estilo e a maneira de comunicar possuíam a eficácia simbólica do discurso porque eram deferidos pelos que estavam autorizados a falar e “consensuados” sem que se precisasse de um acordo formal. O discurso operado pelos agentes mostrou como o capital simbólico, as regras, os acordos tácitos mostram que as escolas são espaços sociais em que ficam evidentes as diferenças de poder e os respectivos posicionamentos dos sujeitos, por vezes, através de sistemas de relações invisíveis. Elas agem como se soubessem que não podem dizer tudo isso, o que é um modo de percepção legitimado pelas duras relações raciais, o que reforça e acentua as diferenças objetivas, sem que ninguém as esteja forçando no momento.

Os gestores, portanto, efetivam o controle simbólico dos discursos da negação do racismo, atuando basicamente em duas dimensões (pessoal e institucional) e recorrendo a exercer dois tipos de papéis nos grupos focais quando se recorta a temática das relações raciais, objeto deste artigo: o “memorialista” (guardião da memória da escola e de certo sentido da memória local) e o que sugere as “recomendações e os conselhos”, quanto ao trato da diversidade e das questões curriculares que podem fazer circular na escola outros discursos.

Em alguns momentos durante a realização dos grupos focais, ficou evidente a dimensão individual, quando, em vários momentos, pareceu que se estava no meio de uma conversa do dia a dia escolar, ou aquelas que reforçaram a aparente franqueza que caracterizaria um lugar comum, tais como “*aqui pra gente*”, “*estamos entre colegas*”. Mas o caráter social de apresentação da instituição “escola” era enunciado por quem estava autorizado a falar e reforçava que aquele ali era um encontro para apresentar a escola a um pesquisador externo, ou seja, existiam ali as condições favoráveis à produção do discurso da autoapresentação positiva da escola e de seus membros.

Essa estratégia tinha como objetivo reforçar o fato de serem cidadãos tolerantes, não racistas e compreensivos com a diversidade e demonstrava como os agentes estavam mais preocupados em evitar um julgamento negativo sobre a escola (que retroalimentava o perfil da escola como não racista e como espaço de igualdade) ou suas participações do que efetivamente sobre determinados atos e acontecimentos que ali foram relatados. Isso remete à argumentação em torno dos princípios basilares da democracia racial brasileira, tais como aqueles apresentados por Hasenbalg (2005), por exemplo. Esses discursos se aproximam daquilo que o autor chama de “mandamentos” para se explicar o contexto das relações raciais brasileiras. Segundo ele, essas são atitudes que expressam uma convicção na ideologia da democracia racial e que afirmam a ausência de preconceito e discriminação racial no Brasil.

Pareceu ser uma preocupação desses gestores e professores não parecer racista ou afirmar que sua escola não permite atos dessa natureza. Os agentes circunscreveram as relações raciais, nas suas escolas, dentro dos efeitos da ideia de democracia racial, o que parece relativamente consensual, como o padrão de relação entre as raças no Brasil, pelo

caráter de relações não-discriminatórias e não segregacionistas. A democracia racial está, portanto, “viva” na consciência desses agentes como um “ideal” que orienta a sua ação concreta (GUIMARÃES, 2002).

Nas falas dos agentes, três atitudes se delinearão, de forma mais nítida, frente ao debate sobre as relações raciais: um constante esforço em relativizar e diminuir a importância do racismo ou de atos discriminatórios; mostrar a convivência pacífica e harmoniosa entre as raças; e reconhecer a miscigenação como forma de se indicar que não existem negros nessas escolas. Logo não existia a necessidade do debate/preocupação racial. Isso se juntava à repetição das chaves explicativas a todo tempo: tamanho da escola, influência local, enfocando na maioria das vezes a memória de exceção quanto aos conflitos, bem como demonstrando como funciona uma parte do discurso organizacional da escola.

As concessões feitas ao discutir/relatar os atos demonstrando que suas escolas não estavam livres dos casos isolados, foram acompanhadas das estratégias de minimizar ou empregar eufemismos, ou justificar os atos. Um movimento discursivo interessante é facilmente constatado quando os agentes falavam sobre os poucos casos relatados, sobretudo os papéis semânticos e sociais com que os participantes dos grupos eram representados na sintaxe das frases. Assim, para relatar os episódios que aconteceram nas escolas, os falantes foram agentes ativos, colocados na posição de sujeito, “*eu vi*”, “*eu intervi na hora*”, “*eu repreendi a brincadeira*”. Nos momentos em que se debateram os casos, ou se explicaram essas ações como atores implicados, os falantes se transformaram em agentes passivos, com pouca ou nenhuma influência na ação: “*nós não podíamos fazer nada*”, “*o máximo era tentar impedir de não progredir para violência*”. Quando justificaram os casos mais graves, os agentes foram deixados de fora da sentença, (des)enfatizando a agência, em um movimento similar ao já indicado por Van Dijk (2012a) na análise do discurso racista em outro contexto.

Outro aspecto importante desses posicionamentos dos autorizados a falar e o que podem descrever é o do silenciamento das mulheres negras. Os grupos focais com professores contaram com uma maioria absoluta de mulheres e, em sua quase totalidade mulheres pretas e pardas e, em todos os grupos somente uma delas se identificou como negra, o que se deu, segundo ela, por conta da sua formação familiar (pais negros e vindos da Bahia) com um forte trabalho de afirmação de sua identidade. Essa professora foi a única a dizer que não faz o trabalho com o EHCAA por pena, pois faz por respeito às pessoas, assinalando que essa é uma preocupação que vem da formação dada pelos seus pais.

Entre as mulheres pardas, pareceu muito evidente a necessidade de ressaltar a ausência de preconceitos nas escolas, além do caráter miscigenado da cultura nacional, para, enfim, poder afirmar sua “cor”. À exceção da participante que se identificou como negra, não houve comentários sobre possíveis recordações no ambiente familiar, por exemplo, da presença ou não de situações de preconceito racial, como se isso não tivesse feito parte da história de vida delas. Pelo contrário, as lembranças apenas indicaram um contexto que ressaltou, de diferentes formas, a convivência democrática e harmoniosa e a inexistência de preconceito.

O funcionamento dos grupos focais nesses momentos foi marcado pela ambivalência e ambiguidade, o que, às vezes, parecia deixar meio perdidas em expressar algo que aquelas agentes pouco se questionaram coletivamente ou, quem sabe, individualmente. Talvez, por não se sentirem encorajadas, nem todas assumem, ou o fazem com muita dificuldade,

uma atitude aberta de combate ao racismo e às discriminações como uma escolha ideológica e pedagógica nessas escolas. O mal-estar e a inquietação, representados, por exemplo, nas tentativas de não se responder sobre isso, ou tentar passar logo para a outra pergunta, foram as manifestações mais evidentes dessas professoras nesses momentos e representam a ansiedade de enfrentar o poder social de negar o racismo, a ansiedade de superar o senso comum e demonstrar a capacidade de tornar pública, quer dizer visível e dizível, a dor da experiência individual com o racismo.

Isso lembra o alerta feito por Silva (1998) a respeito da “opção” das professoras negras, quando não estão preparadas para lidar com a questão racial na escola, que é pelo silêncio e pelo ocultamento. Segundo a autora, essas professoras demonstram que, somados ao despreparo, estão a dificuldade e o desafio que esse trabalho representa, pois ele as remete à sua própria história de vida e às marcas deixadas pelas experiências com o racismo e com a discriminação.

Os discursos apresentavam, por um lado, coesão e apresentação positiva da escola com o uso de conceitos claros e unívocos para expressar as conquistas escolares (resultados e performances), as crenças e os valores pretendidos pela escola, o que faz parte de uma lógica em que essas escolas se envolveram de representação positiva a todo custo nas métricas nacionais (IDEB) e disputas por boa visibilidade. Aqui existe um movimento claro de eliminação do assimétrico, o que reforçava a não necessidade de falar de raça e racismo, por exemplo. Por outro lado, a “vergonha” pelo relato dos casos, mas que sempre foi menor que os péssimos desempenhos. Ou seja, pareceram ser piores os péssimos resultados dos exames nacionais do que uma criança reclamando de ser xingada ou vítima de preconceito e discriminação de ordem racial.

TEMPO E ESPAÇO: O RACISMO É COISA DO PASSADO E É DOS OUTROS

Falar de um racismo de longe, ou como algo que acontece de forma ampla, foi uma marca constante desses grupos, ao mesmo tempo em que cuidavam para que suas escolas fossem vistas como espaços livres dessas manifestações. Para a professora de Língua Portuguesa, da *Escola C*, “o racismo vem desde lá do tempo dos nossos bisavós e também continua no presente”, o que faz o fato/fenômeno ser tratado como naturalizado e como marca de nossas relações sociais.

Para os gestores da *Escola D*, as manifestações racistas são “casos isolados, que antigamente a gente teve, e que hoje em dia a gente nem tem mais”. Isso faz parecer que os problemas foram resolvidos, como se tivesse havido algum tipo de debate sobre a questão e que, como em um passe de mágica, os conflitos pudessem ter cessado. Nesse caso os gestores operavam como os guardiões da memória local, quando relatavam, por exemplo, o fato de nunca terem visto casos dessa natureza no Acre, e que Rio Branco era uma cidade que “não permitia” esse tipo de “comportamento cultural”. Esses agentes usam a referência a um passado recente sem conflitos, ou a acontecimentos mais antigos, para fazer crer que as escolas são ambientes livres de racismo ou, pelo menos, mais amenos.

Schwarcz (2012) cita em um dos seus trabalhos esse uso do passado como uma constante, através da qual os brasileiros jogam para a história os últimos momentos do racismo. Afirma a autora que, em geral, reconhece-se a existência do preconceito, mas em outros contextos temporais, geralmente associados ao passado.

Em outros momentos, fez-se referência a uma memória de curto prazo. Esse foi o caso dos gestores da *Escola A*. Ao se referirem a um passado recente, lembra um membro do grupo que, no “ano passado, houve uma discussão” em torno de um caso de racismo; outro observa que “o pai reclamou na feira do ano retrasado que o filho foi xingado”. É como se essas formas semânticas permitissem fugir dos problemas do presente, ou como se tentassem justificar que eles não acontecem no cotidiano escolar.

A noção de tempo também faz com que os agentes situem a ocorrência dos conflitos no “início do ano letivo”, o que pareceu ser uma forma encontrada para atribuir a responsabilidade, de boa parte das agressões verbais, aos “novos alunos”, ainda não adaptados às regras das escolas. Outra das formas foi caracterizar os agressores como alunos que vêm de outras escolas, alunos que chegam cheios de “vícios” e de “péssimas maneiras”, mas que, com o tempo, passam a respeitar as normas dessas escolas. Vejamos o exemplo descrito pelos professores da *Escola A*,

[...] (Prof. Hist) então existia uma grande dificuldade quando recebia alunos de outras escolas porque eles levavam 2, 3 meses para se adequarem; falavam palavrões, ele xingavam. Então, até eles se moldarem aos alunos que já eram daqui levava uns 3 meses [...]

(Prof. LP) sempre de início de ano quando a gente recebe novos alunos, acontece um ou outro [caso de racismo] (Professores Escola A, Grupo Focal, 2014)

Isso é problemático na medida em que os gestores e professores condicionaram algumas das ações pedagógicas e curriculares do EHCAA à repreensão imediata, ou seja, quando esses “casos” (relatos, xingamentos, brigas, desentendimentos) podem oferecer o “gancho” para a ação curricular. Os casos de preconceito tratados pelos agentes foram o estopim para se “articular conteúdos escolares” com o fim de justificar que somos misturados e que não existe a necessidade de preconceito. Os encadeamentos propostos na sua grande maioria eram todos “ocasionais”⁴ e dependiam da sequência didática em andamento.

Em uma atitude voluntariosa, os professores buscam um sentido utilitarista ao EHCAA e apontam o seu objetivo de reeducação das relações étnico-raciais, o que pode encontrar respaldo em sentenças como a exposta pela professora de História da *Escola D*,

[...] eu não lembro o dia que foi, mas foi no terceiro período. Eu tirei uma tarde pra falar sobre isso, por uma questão de uma mãe que chegou falando que o filho dela tinha sido atingido por ele ser negro pelos colegas. Eu gostei muito quando eu, como professora de história, cheguei na sala e trouxe esse assunto que não estava no conteúdo preparado pra isso, mas eu tirei um tempo da minha aula para falar sobre isso e aí a gente começou a fazer leitura que seria mais à frente no conteúdo mas eu tomei para aquela aula e aí eu vi professor de história, geografia e ciências comentando também o que tinha acontecido. (Professora Hist. Escola D, Grupo Focal, 2014)

O trabalho é pontuado pelas situações flagrantes de discriminação no espaço escolar. No entanto, por falta de preparo ou por preconceitos neles introjetados, os professores lançam mão de discutir a “diversidade” e a riqueza que ela traz à nossa cultura e à nossa identidade nacional e reforçam, desse modo, uma conscientização de seus alunos sobre a importância de comportamentos não-racistas. O que esses docentes aparentemente fa-

⁴ O trabalho de Coelho (2010) já alertou sobre o “improviso”.

zem é dar visibilidade à correção, mesmo sem problematizar que essa continue a ocorrer, apresentando alguma solidariedade com os alunos que foram vítimas das manifestações, sempre pessoais e passageiras. Esses docentes, no entanto, não se desfazem do medo de se aceitarem como racistas ou preconceituosos.

A ação contra os alunos não pode ser dura e é uma ação eufemizada. Para os professores não é uma “correção”, é, assim, uma fala mais “tranquila” para lidar com um tema tão delicado. Ficou claro que, na maioria das vezes em que os conflitos raciais eclodiam, as atitudes de repreensão foram adotadas pelos sujeitos que se encontravam na escola no momento. Ora os próprios professores nas salas de aulas, ora membros do corpo gestor que tomavam a si essa tarefa. Segundo o gestor da *Escola A*,

[...] temos uma equipe de apoio pedagógico que faz orientação que faz essa conversa, muitas vezes nós fazemos a situação de dizer que [racismo] é crime, que se isso for levado adiante pode trazer transtorno, brigas, problemas com a família; a gente trabalha a conscientização. (Gestor Escola A, Grupo Focal, 2014)

As admoestações, por parte dos professores e da equipe gestora, variaram entre as escolas, de acordo com os casos relatados. Os professores da *Escola B* acreditam que todo o corpo docente da escola não permite que casos como esses aconteçam em suas salas de aula. Assegura a professora de Língua Portuguesa da *Escola D*, que os alunos são lembrados, constantemente, de que “o racismo é crime”. Para os professores da *Escola C*, “a ação contra o racismo é no discurso” variando entre uma fala específica, o aconselhamento e a orientação.

O que foi demonstrado é a presença de um sistema, relativamente rígido, por parte dos agentes, que têm uma característica comum, que é o compromisso e o padrão de resolução dos conflitos de forma imediata. Como a discriminação acontece num espaço não formalizado, a “raça” transforma-se em condição passageira e relativa, o que implica, da parte dos professores, não adentrar num tema dessa natureza, já que logo ele é esquecido, ou só voltará à tona em mais uma eclosão temporária.

Como apontado em outro trabalho (autocitação a ser inserida posteriormente), a defesa da imagem da escola está entre as principais preocupações dos gestores e professores e leva ao excessivo rigor com as normas de comportamento, por exemplo. A preocupação central de manter uma aparência de ordem faz com que os gestores e professores cumpram uma retórica institucional de controle do comportamento e da apresentação de ambientes escolares cheios de rigores.

O preconceito sempre está nas outras escolas e não nas suas, como demonstra a fala do gestor da *Escola C*: “Aqui na escola a gente nem tem tanto, é mais ali na outra”. Isso fica evidente também na fala de uma professora da *Escola A*:

[...] (Prof. LP) uma das coisas que mais me encantou aqui quando cheguei nessa escola, foram várias coisas na verdade, quando cheguei me deparei com um número de alunos especiais muito grande e não havia preconceito, os alunos, os próprios colegas cuidavam uns dos outros, os próprios colegas dizem “olha que coisa mais linda é aqui”; eu vim de uma escola em que os alunos só tratavam os de cor mais escura como “negrinhos”, de “saci”, nomes mais pejorativos, não chamava a pessoa pelo nome certo, mas aqui não, aqui é diferente, eu nunca vi [...]. (Professora LP, Escola A, Grupo Focal, 2014)

Para a professora de Língua Portuguesa da *Escola A*, era na outra escola em que ela trabalhava que havia “os casos de racismo”. Quando este tipo de comportamento é cruzado com o fato de a professora ser substituta e a “preferida” do gestor (informado por ele mesmo em outro trecho da realização do grupo), por executar as melhores práticas e que ela era extremamente comprometida com os bons resultados da escola no IDEB, vai se conformando o cuidado com a naturalização das relações raciais.

Os gestores da *Escola C* atribuem à localização geográfica das escolas os casos de preconceito. “O preconceito está lá no centro, não aqui na escola”, diz um deles, referindo-se ao fato de ser uma escola periférica. É no centro que está a população branca, então é lá que tem a rejeição, segundo a coordenadora pedagógica. Desse modo, o preconceito estaria sempre no outro. O que faz parecer que as relações étnico-raciais sempre são melhores e mais saudáveis, e, portanto, mais igualitárias, na sua escola.

De acordo com Schwarcz (2012), trata-se de “um preconceito do outro”, em que ninguém nega que exista racismo, mas a sua prática é sempre atribuída a “outro”. Essa é uma dimensão da transferência para o outro dos problemas raciais, o que não foi exclusiva de uma ou outra escola, nem de um corpo específico de agentes (professores ou gestores).

ISOLADO: A DIMENSÃO DOS CASOS

Os gestores da *Escola A*, quando indagados sobre os casos de discriminação racial na escola, são enfáticos em afirmar que “ter, tem, mas não consigo relatar um caso de grande proporção”. Pela ausência de formas virulentas e extremas, esses são considerados “casos pequenos” e, por essa razão, persistem sem ser questionados. Como dificilmente são atitudes tomadas em público, sendo a grande maioria de atos privados e ofensas de caráter pessoal, eles não são vistos como casos de racismo.

O uso da expressão “briguinhas” indica o tamanho ou proporção atribuídos aos conflitos. O uso do diminutivo serve para descrever a pequena importância que o conflito tem, mas serve também para descrever que, em nenhum momento, esses conflitos precisaram ser resolvidos em outro âmbito, como numa delegacia de polícia ou na Secretaria de Educação.

Alguns argumentos foram utilizados para afirmar a suposta ausência de animosidade. Diz a professora de História, da *Escola C*: “percebo que os nossos alunos praticam [racismo], mas não que seja por maldade, acho que quando eles falam é a questão da reprodução da sociedade mesmo”. Para a professora de História, da *Escola B*, os alunos não “querem ser considerados racistas”.

Ela acredita que a formação familiar é fundamental na estruturação desses comportamentos. Nos relatos dos conflitos, feitos pelos agentes, em nenhum momento os alunos, nem eles mesmos, nem seus colegas de profissão, foram categorizados como racistas, o que demonstrou um forte mecanismo de controle nas suas falas.

Van Dijk (2012a), por exemplo, em suas análises em diferentes países sobre como o racismo é operado no discurso, nos diz que isto é comum, pois assumir uma atitude ou acusar alguém de racista é uma das piores infrações sociais. Como afirma o autor, “as acusações de racismo são encaradas como infrações sociais mais sérias do que as próprias ações ou atitudes racistas, por exemplo, porque perturbam a solidariedade do grupo e seus encontros” (Idem, p. 159).

Schwarcz (2012, p. 32) indica que estamos diante de um “tipo particular de racismo, um racismo silencioso que se esconde por trás de uma suposta garantia da universalidade e da igualdade das leis, e que lança para o terreno do privado o jogo da discriminação”. É, portanto, da ordem do privado, pois não se afirma publicamente. A autora afirma que a especificidade do preconceito no Brasil fica evidenciada nesse seu caráter privado e pouco formalizado.

Buscar demonstrar o preconceito como suave ou como fruto de uma brincadeira entre amigos foi um recurso discursivo utilizado para amenizar as situações e para justificar que são crianças e adolescentes, que não têm “consciência”. O que indica que a negação da intenção do ato racista é uma característica utilizada de maneira habitual. Para a professora de História, da *Escola C*, “*esses meninos falam, se agridem, mas no final estão abraçados, muitas vezes, reproduzindo coisas que eles não têm consciência*”.

“*A aluna apanhou porque era negra, mas não é de grande índice*”. Com essa frase, a professora de Língua Portuguesa, da *Escola A*, minimizou o racismo e procurou demonstrar que outras questões como a sexualidade, a obesidade, a estética, ganham mais destaque que a questão racial. A professora lembrou alguns casos em que as brigas aconteceram por conta da “índole sexual”, pela não aceitação da maioria dos colegas, e não por conta da cor de alguns alunos. Lembrou também de alunas que já brigaram por conta da beleza de uma, que apanhou porque era bonita, ou outra que brigou por conta dos apelidos relacionados à obesidade infantil. Assinala que uma carga de preconceito similar é utilizada em todas as escolas ao se referirem a alunos homossexuais, demonstrando o quão essa questão tem sido significativa nessas escolas, além de servir para justificar que a “*questão sexual é mais acentuada que a cor*”, como enfatizado por uma coordenadora de ensino.

Os agentes relativizam os casos de discriminação racial e as manifestações de preconceito nas escolas, afirmando que estes são por conta de “apelidos” e “termos pejorativos” usados nas discussões e nas “brincadeiras” entre os alunos. Na ocorrência dos apelidos, as qualificações pejorativas feitas a alunos negros não foram objeto de reflexão por parte destes. Esses termos não foram avaliados, nem tiveram seus significados discutidos. Na lembrança dos agentes, foram listados alguns apelidos que veiculam estereótipos socialmente aceitos e naturalizados, como “*negrinho*”, “*saci*”, “*nego do suvaco fedorento*”, “*picolé de açai*”, “*cabelo de palha de aço*”, “*macaco*”. O “cabelo” foi apontado por esses agentes como um elemento crucial na eclosão dos conflitos.

A coordenadora pedagógica da *Escola C* citou o caso de uma menina negra que lhe apresentou um documento com mais de 50 apelidos que foram usados pelos alunos para agredir a ela e aos demais alunos negros. A aluna, pacientemente, foi anotando e listando esses termos para apresentar à coordenadora que, com espanto, disse que discutiria com a gestão da escola os procedimentos a serem tomados. Não houve, da parte dos gestores, nenhum comentário sobre a ação desenvolvida após esse ocorrido, mas o que foi enunciado indicou que isso não foi objeto de nenhuma discussão mais aprofundada, ficando relegado a mais um fato ocorrido durante aquele ano letivo.

A coordenadora de ensino da *Escola B* preocupou-se em como esses insultos, de ordem verbal, estigmatizam e ensinam aos negros os significados das marcas da cor. Segundo ela, “*só um(a) menino(a) negro(a) sabe a dor de conviver com aquele apelido durante a escola*”. Segundo a professora de História, da mesma escola, “*a gente sabe quem sofre esse tipo de racis-*

mo e de preconceito!” e, ainda, “querendo ou não, se nós nos colocarmos no lugar do outro, a gente sabe que é um sofrimento grande”. Fica evidente, para essas professoras, quem são as vítimas e os efeitos que isto pode acarretar na formação dessas crianças e adolescentes. A coordenadora de ensino era professora de História e desenvolvia trabalhos (inicialmente de maneira isolada) com a educação das relações étnico-raciais desde 2008 na escola, e ocupava um cargo na gestão naquele momento, o que lhe permitia articular mais ações ao longo do ano letivo escolar com outros professores. Ver-se-á em outro momento deste texto que a professora de História que participou do grupo focal foi a única que se auto identificou como negra e que demonstrou uma maior sensibilidade a desenvolver uma reflexão sobre os “apelidos”, mesmo que isso não tenha levado a um trabalho sistemático de enfrentamento dos casos, resumindo-se suas ações à repreensão no discurso de forma imediata.

Não discutir o fato de que estes apelidos são uma síntese verbal para toda uma constelação de estigmas, referentes à formação racial identitária, tem uma força simbólica na formação de crianças e jovens negros. O racismo produz uma espécie de bloqueio, que faz com que o negro internalize que o problema está na sua cabeça e não nos apelidos deferidos a ele ou ela. Uma construção de paradoxos, que exigem um hipercontrole sobre seus comportamentos, uma vez que exigem negarem a si próprios e sempre pensar como os outros estão lhes vendo. É claro que a reação de cada negro/a diante do preconceito é muito particular e é relacionada à construção da identidade e a socialização que esses dispõem.

O insulto, segundo Guimarães (2002), é uma forma ritual de ensinar a subordinação, através da humilhação, mais que uma arma de conflito. Sua função é institucionalizar um inferior racial. A gravidade está no seu modo de operação, o qual, devido ao caráter privado que se aplica, demonstra que essas injúrias, na maioria das vezes, são usadas de forma silenciosa e trazem como marcas a proximidade social e os laços de amizade, que permitem considerar que são mobilizadas em um contexto ‘amistoso’, o qual só evolui para o conflito físico em poucas ocasiões. O que está em jogo nunca é visto como de caráter ofensivo, o que, portanto, banaliza a discriminação racial.

Mostrando-se incomodada pelo comportamento de certo grupo de alunos, uma das coordenadoras pedagógicas, da *Escola C*, usa a expressão: “*Aqui os negros botam boneco*”. “Botar boneco” é desfrutar de um bom relacionamento entre os colegas; aparentemente significa ditar moda e comportamentos, o que levou à popularidade desses alunos negros. O bom desempenho no *basketball*, nos jogos estudantis, somado aos “*cabelos estilosos*”, conforme definido pela gestora, ajudam nessa popularidade. Observa-se, nesses relatos, que cabelos *estilosos*, como expressão corporal desses alunos negros, ao fugir do estereótipo de beleza, causam incômodo. Ao mesmo tempo, essa imagem fala sobre o negro na sua totalidade, referindo-se ao seu pertencimento étnico, à sua condição socioeconômica, à sua cultura, ao seu grupo geracional. É por intermédio de um discurso como esse que estereótipos e preconceitos sobre o corpo negro são reproduzidos (GOMES, 2002). A justificativa de que nessa escola as relações raciais são diferentes demonstra a percepção que esse grupo tem em relação aos negros e ao lugar que eles devem ocupar, negando qualquer reconhecimento a um feito positivo dos alunos, tal como seu desempenho nos jogos estudantis.

CLASSE OU RAÇA: INDIVÍDUO OU COLETIVO?

Quando questionado sobre a importância da Lei 10.639, o gestor da *Escola C* afirma que: “*aqui a gente já trabalha, mas não vê essa necessidade tão grande de se trabalhar, porque há uma aceitação, não há essa discriminação*”. Na perspectiva desse gestor, nessas escolas não há um “*problema com os negros*”. Para ele, o que há é um problema social que apresenta nuances raciais quando são mobilizados alguns tipos de apelidos nas discussões e brigas de crianças e adolescentes. O pano de fundo foi indicar que, naquela escola, os preconceitos eram provocados por questões de classe e não de raça. Segundo o gestor da *Escola C*:

[...] Se você pegar uma comunidade mais simples e mais pobre, não tem preconceito, todo mundo é: minha preta, pretinha; isso não constitui um ato de preconceito. As pessoas menos aculturadas não têm essas barreiras de preconceito; de dizer aqui é branco, aqui é preto, separados. (Gestor, Escola C, Grupo Focal, 2014)

A posição social das camadas de renda mais populares indicaria, para esse gestor, que entre indivíduos brancos e negros as relações sociais são mais amenas, sendo mais comum o casamento ou a união entre pessoas de diferentes raças. O gestor busca reforçar que, em círculos de relações pessoais mais íntimas, a acomodação do preconceito é mais espontânea e, com maior probabilidade, se disfarçará o preconceito de cor pela sua associação com o de classe. Entretanto, o que ele estava fazendo era substituir o preconceito racial pela noção de classe ao explicar que, em bairros mais pobres, não são comuns casos de racismo e que isso acontece apenas nos centros urbanos e bairros centrais, os de classes sociais com renda superior. Aqui, a tentativa era de fazer da raça uma categoria facilmente encoberta pela renda, sugerindo que todos os moradores do bairro convivem numa comunidade livre de preconceitos raciais, tentando demonstrar que os laços de solidariedade, que unem a população mais pobre, podem encobrir os diferentes preconceitos a que brancos e negros pobres são submetidos.

A exaltação da convivência harmoniosa entre todas as raças dissimulou as desigualdades e se assumiu como um mandamento de explicação para as relações sociais no Brasil. Ela tem como pano de fundo a afirmação de que as pessoas são sensíveis apenas às diferenças de posição social. Serve, portanto, como uma categoria guarda-chuva, que possibilita a todos se reconhecerem como brasileiros, afirmarem que não são racistas nem que compactuam com práticas discriminatórias, além de expropriar e converter em símbolos nacionais marcas das tradições culturais de diferentes povos.

Cabe lembrar que as explicações de que o preconceito contra os negros é de classe, e não de raça, não são uma novidade no Brasil e, em especial, na Amazônia. Desde os estudos de Wagley (1988), postulou-se que, quaisquer que possam ser as desigualdades entre brancos e negros, elas não são o resultado de considerações raciais, mas advêm da classe, isto é, da baixa posição social dos negros. O autor justifica que as características raciais não são barreiras intransponíveis à ascensão social e que a pouca segregação baseava-se mais na classe social do que na raça, seja ela definida física ou socialmente. Wagley indicou que o sistema de relações de raça fornecia uma base relativamente favorável e propícia ao desenvolvimento de uma democracia social e econômica. Por fim, ele justificava que as relações raciais são essencialmente pacíficas e harmoniosas e as atitudes com os diferen-

tes grupos raciais refletem os diferentes aspectos da história da Amazônia e da sociedade regional.

A tentativa de diminuir a problemática presente nos casos, encontrou respaldo em outras variantes de classe afirmando, por exemplo, que os alunos de baixa renda e de “periferia” não possuem uma vida “muito legal” por questões econômicas e que a “questão do bolsa família é muito mais importante”, logo que as vulnerabilidades sociais e a desigualdade de renda são mais severas e preocupantes. Em outro trabalho (GATINHO, 2017b) já foi destacado o fato de as famílias serem “desestruturadas” e isto ser apontado como sinônimo dos casos de violência, de drogas e da presença de armas brancas nas escolas. No trabalho citado, segundo os gestores, boa parte dos alunos vive em situação de risco social e que “quanto mais crítica a situação, mais trabalho ele dará na escola”.

Em três escolas, *Escolas A, B e D*, a “classe” foi sobremaneira evidenciada na fala dos gestores, que acreditam que alunos com renda média e média-baixa, por exemplo, logo entendidos como aqueles com poder aquisitivo “razoável”, ajudam a formar “alunos menos difíceis” que ajudam com um melhor desempenho e a busca dos feitos que a escola precisa alcançar nos exames nacionais. Isso vai demonstrar uma constante preocupação dos gestores com o público que ajudará ou não nos resultados da escola, logo existe um conturbado senso da mistura social dentro dessas escolas, que é fruto da consciência da localização e da acentuação da questão de classe. Em nenhum momento essa mistura foi vista como um benefício potencial e, ao contrário, sobraram pontuações a respeito de um possível risco. (op.cit)

Para a professora de língua portuguesa da *Escola A*, branca, o racismo seria uma construção do próprio negro, ou seja, individualizando a reflexão:

[...] eu tenho sempre falado, por algumas coisas que já ouvi até do Agnaldo Timóteo em uma entrevista que estava assistindo. Ele disse que o preconceito só existe porque o próprio negro tem preconceito com ele mesmo, então ele disse que ele era negro e era feliz, ele não se rebaixava, ele não dava motivos pra isso, então ele disse que o negro sofre tanto preconceito quanto como qualquer outra pessoa, só que se alguém olha pra mim e diz essa “loira burra” eu não vou me sentir tão ofendida, como se o negro, se alguém disser esse neguinho aí, ele já vai querer cassar os direitos dele, já vai querer, eu fico pensando será que é verdade? Será que é assim mesmo? Será que parte desse preconceito mesmo não é porque deram muita importância? (Professora LP Escola A, Grupo Focal, 2014)

Ela se indaga se a existência do racismo na sociedade não seria decorrência do fato de se conferir excessiva importância a isso. A ideia de que o preconceito só existe porque o próprio negro tem preconceito para consigo mesmo indica que é com base em crenças como essa, ou com o peso de considerações tais que os professores fazem sobre o racismo, que não se avança no debate nas escolas. São atitudes que permeiam o cotidiano das relações sociais entre professores e alunos, e dos alunos entre si, no espaço escolar, e não são vistas pelos agentes como momentos propícios para uma discussão mais aprofundada sobre o tema. A dificuldade em reconhecer o conteúdo propriamente racial dos preconceitos e das discriminações demonstra como o sistema de discriminação é sutil e revela um grave problema, que está no não reconhecimento dos efeitos prejudiciais do racismo e de quaisquer tipos de discriminação.

NÓS SOMOS UMA MISCELÂNEA": A VISÃO SOBRE AS RELAÇÕES RACIAIS NAS ESCOLAS ACRIANAS

Nesta parte do texto, as falas dos agentes expressam uma parte importante do entendimento dos agentes sobre as relações raciais. Nelas, a mestiçagem aparece como um aspecto definidor na formação do ideal racial brasileiro, levando à relativização do racismo e a uma visão simplista das relações raciais nas escolas, bem como na estruturação das respostas curriculares que celebram a pluralidade cultural, por exemplo.

Para a professora de Língua Portuguesa, da *Escola C*, deve-se sempre bater “*naquela teclinha de que o Brasil é uma mistura de raças, então não tem por que, não tem sentido as manifestações de preconceito*”. Nessa mesma escola, para o coordenador de ensino: “*não tem esse negócio de dizer preto, não sei o que, todo mundo é descendente de índio*”. Ressaltar que “*em todos nós corre o sangue do negro, do índio, do europeu*”, como faz a professora de História da *Escola B*, é ressaltar o caráter mestiço da população.

Pensando nos conteúdos da Lei 10.639, isto se insere no que ela chama de ensino sobre a “*cultura nacional*”. Em vários momentos de realização do grupo focal, dizer que “*somos brasileiros*” e não “*negros, índios ou brancos*”, mostra, segundo ela, que “*carregamos um pouco de cada um desses em nossa formação*”, o que tornaria um absurdo quaisquer discriminações numa sociedade miscigenada e sem ódios raciais.

Afirma-se que o racismo é comum em outras realidades. No entanto, o Brasil, por seu caráter miscigenado, estaria livre dessa prática, daí não ser necessário trabalhar a Lei 10.639. Assim se manifestam os gestores da *Escola C*:

[...](Coord. Ens.) essa lei ela é importante principalmente pra esses centros. Olha o preconceito que houve lá na Espanha! Aquele que jogaram a banana para o jogador. Você pode analisar aqui no Brasil é mais difícil porque nós somos mais misturados, nós somos uma mistura.

(Coord. Ped.) nós somos uma miscelânea.

(Coord. Ens.) é assim que a gente se entende, a gente aceita, porque eu não posso falar mal do negro, porque tenho descendência com índio; a fulana não pode falar do negro porque na família também têm. Então, é mais fácil da gente se aceitar.

(Gestores Escola C, Grupo Focal, 2014 – GRIFOS NOSSOS)

Como ideologia, a mestiçagem foi capaz de assimilar as heranças culturais dos grupos étnicos que formaram o povo brasileiro, além de garantir uma suposta unidade ou sentimento de pertença comum. Esse sentimento fez surgir a ideia de uma etnia brasileira, capaz de envolver e acolher a gente variada que se juntou no país. Isso passou tanto pela anulação das identificações étnicas de índios, africanos e europeus quanto pela indiferenciação entre as várias formas de mestiçagem (MUNANGA, 2008).

É importante lembrar que a mestiçagem sempre foi objeto de debates na formação do Brasil, pois a diversidade racial presente, desde a colonização, foi tida como problemática para a construção da nacionalidade, e fez efervescer os debates da elite intelectual e política desde meados do século XIX. Como exemplo, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, diferentes visões do Brasil foram construídas e nelas sempre a raça ocupou um papel preponderante. Durante este período a singularidade racial do país, que fora vista inicialmente como um problema, depois foi positivada e transformada em “solução”.

Os gestores da *Escola C* relatam um conflito entre dois alunos, ocorrido na escola, no ano anterior. Na presença dos seus pais, os alunos foram lembrados pelo Gestor da Escola que seus avós migraram do nordeste brasileiro no momento de formação do Acre. As palavras da coordenadora, para um dos alunos, eram as de que “*se você é branco, seus pais são pardos e seus avós podem ser negros*”. Seria o que ela chamou de “*busca da linha do tempo*” para explicar que todas as famílias no Acre têm sangue negro em suas formações, mesmo sendo pardas ou brancas em sua formação atual, ou seja, as famílias acrianas são mestiças por excelência, o que ofereceria as prova claras do “sucesso” da miscigenação na contenção dos conflitos e qualquer ação que violasse essa norma social deveria ser repreendida, sem mais uma vez analisar ou debater os estereótipos e preconceitos que circulavam ali naquele momento.

Os agentes escolares afirmam que a principal característica da formação social local é a miscigenação, dado o alto número de pardos que formam a população. Nessa direção, a participação de negros na formação da sociedade local foi pouco significativa, destacando-se apenas a presença do elemento “nordestino”⁵, em geral, como responsável pela dinâmica de desenvolvimento social durante o século XX.

Uma parte da historiografia local reflete e retroalimenta esse imaginário, pois pouco se interessou em tratar a questão do negro, reforçando um aparente consenso, a invisibilidade do negro e a ideia de sua fraca participação e contribuição à formação social do Estado. Na obra de Ranzi (2008), a comparação com a relação *plantations*/escravidão africana e a experiência do nordeste açucareiro representa um esquema básico de explicação, o que leva a autora a indicar a baixa importância da presença do negro no Acre. Na referência a “ocupação” da região, a autora registra a presença de negros como algo que “pouco existiu na formação geral do Acre”. Segundo a autora, a presença dos negros se dispersou entre os nordestinos, enquanto os seus padrões culturais africanos foram suplantados pela predominância cultural nativo-nordestina que, basicamente, se fez onipresente na região, tendo, então, o negro, segundo a autora, “pequena representação sócio-econômico-cultural” na região (Idem, p. 115).

Neves (1999), em um dos artigos de uma publicação que buscava retratar a diversidade da influência da cultura negra na formação do Acre, se envolveu no levantamento de grupos e entidades que direta ou indiretamente contribuíram com a preservação da cultura negra no Estado, indicando a necessidade de combater o racismo e o desrespeito às manifestações culturais em que traços da cultura negra são mais acentuados, como nas religiões de matriz afro-brasileira, nos Centros de Santo Daime, nos grupos de capoeira e nas entidades dos movimentos negros que passavam a se articular naquele momento.

Essa obra trata da invisibilidade da participação negra na historiografia local e critica os autores que tentaram explicar o Acre como obra fundamental dos “cearenses”, que migraram por conta do ciclo da borracha, e aos romances, contos e memórias que puseram os povos sírio-libaneses, por conta de sua rápida ascensão econômica e social, como um dos mais importantes na formação da sociedade acriana. O autor sugere que a participação dos negros é fundamental para a compreensão do Acre como espaço etnicamente múltiplo,

5 A importação de mão de obra nordestina teria sido o meio encontrado para suprir a escassez de trabalhadores que o *boom* da borracha provocou, impondo um novo e sistemático ritmo a essa migração, que foi apoiada por diferentes agentes externos, com a participação do capital nacional e internacional.

ressaltando o movimento feito, naquele momento, em prol do reconhecimento da história dos grupos indígenas nativos como parte importante de uma “história do Acre”. Em torno de memórias e histórias sobre homens e mulheres, negros e negras, na formação de ruas e bairros, além de contar com outros aspectos da história local, o autor indica a participação desses em todas as etapas de formação da sociedade acriana, além da influência negra nos usos e costumes mais comuns e cotidianos do povo local.

O trabalho de Fernandes (2012) buscou evidenciar a presença do negro no Acre, destacando a sua participação nos processos de povoamento, colonização e ocupação dos diferentes municípios que formam o estado. Seu trabalho busca superar o desconhecimento sobre a contribuição do negro nos processos de produção cultural, socioeconômica e política local, e tenta reverter a tese de que sua presença pouco teria significado na constituição dessa sociedade. Três dissertações⁶ seguem na esteira do combate às mistificações sobre a presença/ausência do negro na história do Estado. Embora a contribuição do negro tenha sido sistematicamente ignorada, a influência e a presença de suas culturas é um fato inegável, ainda que hibridizada nas trocas com índios, ribeirinhos, colonos portugueses e outros imigrantes. Para Rocha (2011), assim como “nordestino”, o termo “seringueiro” é mantido como uma categoria que oculta as diferenças étnicas no interior dos seringais, ocultando outras tensões e conflitos aí subjacentes e, portanto, contribuindo para reforçar a ideia da ausência de negros no Acre. Os termos não propõem nenhuma reflexão sobre a questão da presença negra, perdida em meio às camadas de “nordestinos” e “seringueiros” presentes na região. É importante salientar que os discursos que circulam nos trabalhos de Neves, Fernandes e nesses trabalhos acadêmicos citados fazem pouco ou nenhum sentido aos agentes escolares que participaram da pesquisa.

Pantoja (2008) narra a trajetória familiar d’*Os Milton* desde o início do século XX, quando houve a instalação da empresa seringalista. Os seringueiros, descritos pela autora, eram “brancos”, migrantes do nordeste brasileiro, que foram buscar melhoria de vida nas florestas da Amazônia e lá se relacionaram com os índios, estabelecendo e adaptando um novo modo de vida para ambos. A sociedade de seringal, que aos poucos foi se formando, teve características singulares, tais como o cruzamento desses nordestinos com mulheres nativas, que eram capturadas em correrias e “amansadas” para serem dadas em casamento aos seringueiros, ou cariús, como eram chamados os brancos quando estavam estabelecidos. A narrativa de que trata Pantoja está entrelaçada aos encontros e confrontos ocorridos entre índios (caboclos brabos e mansos) e brancos (cariús), que possibilitaram arranjos parentais nos quais essas pessoas e grupos transitaram entre diferentes posições e referências de pertencimento. Esses eventos são parte da narrativa histórica sobre os seringais e sobre as origens da população que os povoou, são mitos da criação da “nação seringueira”. As novas relações sociais, que emergiram nos seringais, deram ao caboclo e à cabocla “amansados” um importante papel na mistura que tomou conta das formas de vida e sociabilidade. Uma importante contribuição do trabalho da autora é que ele oferece

6 O trabalho de Silva (2009) trata da formação dos terreiros de candomblé em Rio Branco, capital do Acre, e remete à discussão ligada à herança cultural trazida pelos negros, por meio da diáspora, nessa parte do Brasil. A pesquisa de Colombo (2009) indica que o negro é silenciado, explorado e marginalizado em romances que repetiram as fórmulas da representação do homem e da região amazônica de forma estereotipada e repleta de preconceitos, principalmente, com relação ao negro. Na dissertação de Rocha (2011), sobre como o negro aparece na historiografia local, são analisados livros de quatro autores locais e a autora conclui que esse campo ignorou a presença de negros nas “origens” do Acre e que este silêncio sobre a presença negra foi marcante na análise das dinâmicas dos deslocamentos de mulheres e homens para essa região.

uma visão mais complexa da história de vida de famílias pertencentes às populações que vivem na floresta e vai contra uma história determinista e linear, que preconizava o fim dos índios com a implantação da sociedade do seringal e o fim dos seringueiros com a crise da economia da borracha.

O que esses trabalhos de algum modo propõem é a reflexão sobre a “visibilidade/invisibilidade” da presença do outro racial, e estão em constante disputa nas escolas com outros discursos e mitos fundacionais, culturais etc. Segundo Sampaio (2011), o primeiro desafio dos estudos sobre populações negras na Amazônia é a sua invisibilidade, já que se constituiu quase regra, nos trabalhos sobre escravidão negra na Amazônia, a ideia da reduzida presença africana/negra na economia regional, fundada, predominantemente, sobre o trabalho indígena. Segundo a autora, as avaliações não podem ser balizadas apenas pela leitura de números modestos e sim pelo fato dos escravos, negros forros e mulatos, ajudarem a marcar o mundo colonial com suas experiências históricas. Como Salles (2004) salienta, não se pode considerar desprezível a contribuição africana na Amazônia. Essa contribuição se manifesta nas festas e nos folguedos populares, na culinária, no vocabulário, e em vários outros aspectos do folclore regional. A lúdica africana, trazida pelo negro escravo, nutriu intensamente o folclore regional e é considerada, pelo autor, como base da lúdica amazônica.

Numa outra linha de reflexão sobre o tema, a professora de História da *Escola C*, considera que qualquer trabalho sobre o EHCAA deve ter o reconhecimento de uma “*dívida cultural que a nação tem com os negros*”, destacando que as contribuições dos negros para a formação social do Brasil devem ser apropriadas como objetos culturais ou simbólicos, defendidos como marcos fundadores e que estes são utilizados por ela, em diferentes aulas, para falar dos conteúdos do EHCAA.

A miscigenação é tema recorrente na fala dos professores, é um recurso para a identificação racial dos alunos, o que aconteceu em diferentes momentos dos grupos focais. Para a professora de Artes, da *Escola B*, “*mesmo aquele que é claro, mas ele tem um cabelo que não é liso, ele apelida o outro, então ele se acha branco mesmo com cabelo crespo*”, o que propiciou ser “a identificação racial dos negros” uma constante na maioria dos grupos focais, levando em consideração um conjunto de marcas fenotípicas (como o nariz, a boca, a cor da pele e o tipo de cabelo). A questão da identificação, para a professora de Língua Portuguesa da *Escola C*, pode ser resumida da seguinte forma:

[...] um momento quando estou dando aula, quando eu falo do negro e tem aquele que é mais negro, ele se sente super-retraído em sala de aula, ele fica incomodado, não há aquela identidade, isso é do nosso país, ou então tem aquele que é mais claro, eu não sou negro, isso não é comigo [...]. (Professora LP Escola C, Grupo Focal, 2014)

Não ter uma identificação, como lembra a professora, mostra para ela que os negros não querem se reconhecer como tal, sem que a mesma problematize o porquê de isso acontecer. Ela também não se questiona como classifica os seus alunos, como nos exemplos citados. A professora desconhece que a sua identificação tem a ver com a forma com que o preconceito se move em direção à cor, no Brasil, ou, nos termos de Nogueira (1998), de como o preconceito é de marca neste país.

Para o autor, a ideologia brasileira das relações inter-raciais, ao mesmo tempo que condena as manifestações ostensivas de preconceito e concita à miscigenação e ao igualitarismo racial, encobre uma forma sutil e sub-reptícia de preconceito, cujas manifestações e cuja intensidade se condicionam ao grau de visibilidade dos traços negroides e, portanto, à aparência racial ou fenótipo dos indivíduos. O preconceito racial de marca é um padrão de discriminação racial que opera de forma ambivalente, relacionando ao fenótipo outros princípios de classificação como renda, acesso à educação e bens culturais etc., para preterir ou excluir o indivíduo discriminado (Ibidem, p. 199).

Quando os agentes escolares se referiram à identificação racial, a quantidade de alunos era ressaltada sobremaneira nas falas dos agentes. Foram apresentados, em todas as escolas, exemplos como “*uma menina preta*”, “*aquele aluno pretinho*”, “*tem um negro*”, o que já anunciava a reduzida presença de alunos considerados pretos. Essa suposta baixa representatividade poderia indicar a negação da presença de negros por esses agentes e a afirmação da mestiçagem como característica da população escolar.

Diante dessa hipotética baixa representação de alunos pretos, foram solicitados, via Lei de Acesso à Informação, os dados de todas as escolas de Rio Branco e, a partir daí, foi separada a resposta ao quesito cor/raça dessas quatro escolas. Embora essa informação não tenha sido objeto de indagação direta, informações gerais sobre os dados do Censo foram objeto de conversas e observações de campo, a fim de colher dados sobre a quantidade de alunos etc. No levantamento, dois dados ficaram evidentes e dizem respeito, primeiramente, à alta participação de alunos identificados como pardos em todas as escolas, o que não é diferente da proporção de sua presença encontrada no estado e ao alto percentual de cor/raça não declarada. Por outro lado, o baixo percentual de alunos brancos se manteve muito próximo em todas as escolas, e o percentual de alunos pretos foi muito baixo em todas elas. Com base nessas informações, meses após a realização dos grupos focais, foram apresentados aos gestores de duas escolas (Escolas C e D) esses dados e solicitado que eles tentassem relatar como é feito esse levantamento.

Na *Escola C*, na sala do gestor, ao lado da mesa, estavam dezenas de formulários do Censo empilhados. O gestor, espantado com os dados de sua escola, folheava uma a uma as respostas de cor/raça “não-declarada” tentando ainda responder e classificar, naquele instante, os alunos com base em suas lembranças: “É, esse aqui é preto”, “esse é pardo”. Na *Escola D*, a gestora também não sabia responder porque a informação referente à cor/raça dos alunos tinha um número tão alto de subnotificação, anotada principalmente pelo fato de não ter sido declarada a informação. Os gestores tomaram a si próprios como medida, identificando-se como pardos e, dessa forma, justificando o comportamento de pais e funcionários no momento de resposta a esse quesito no Censo.

A grande maioria de mestiços é uma possível explicação para a não importância do debate sobre raças e reforça o modelo escolar de negação de possíveis diferenças. Essa identidade mestiça serviu de base para a justificativa da não importância de se levar ao grande debate na escola temas espinhosos, como a raça e as relações decorrentes dela. O número alto de “pardos” no censo escolar pode ser explicado pela grande quantidade de alunos “*morenos*”, como apontado pelo gestor da *Escola C*. Assim, o que levou o indivíduo a se classificar como pardo é que seria difícil, no entendimento desses atores, encontrar negros no Acre.

Na maioria das vezes foi usado o termo “moreno”, pelos gestores, para caracterizar as diferentes misturas no tom da cor da pele. O termo “pardo” foi mais utilizado para identificar os que aparentam as características fenotípicas dos descendentes de índios, como os olhos oblíquos. A essa definição se juntam inúmeras combinações de outros traços, além de que a identificação de cor foi associada com o *status*, com a ocupação dos pais, os hábitos pessoais. O eufemismo na indicação da cor/raça dá o tom da etiqueta de definições que compõe o cenário dessas escolas. O termo negro, por exemplo, foi muito pouco utilizado.

O problema da identificação racial no Brasil demonstra como essas classificações, incorporadas pelos atores, se correlacionam a outras formas de hierarquia social, fazendo com que, dependendo da situação, a classificação social seja sistematicamente atribuída pela cor da pele articulada à posição social do indivíduo. Schwarcz (2012, p. 102) observa que a cor, aqui no Brasil, representa uma forma de linguagem privilegiada, que repercute cultural, econômica e socialmente, o que significa que definir a cor do outro, ou a sua própria, é mais do que um gesto aleatório, pois vincula outros marcadores fundamentais para a conformação e o jogo de identidades. Para a autora, o dado mais notável é a subjetividade e a dependência contextual de sua aplicação, já que varia de indivíduo para indivíduo, depende do lugar, do tempo e do próprio observador (Ibid., p. 104).

Como ideologia, a mestiçagem se tornou uma questão de ordem geral, capaz de explicar as mais diferentes colorações de pele encontradas no povo brasileiro e é o momento em que passa a acontecer uma interpretação positiva da história da miscigenação (décadas de 1930-1940). Em torno do mulato, figura central da nação, propiciou-se ao brasileiro uma exclusiva aplicação do sistema de relações raciais, que envolve sensibilidade com as categorias mobilizadas e as nuances de suas aplicações.

No caso brasileiro, a mestiçagem e a aposta no branqueamento da população geraram um racismo à *la* brasileira, que percebe antes colorações do que raças, que admite a discriminação apenas na esfera privada e difunde a universalidade das leis, que impõe a desigualdade nas condições de vida, mas é assimilacionista no plano da cultura. É por isso mesmo que, no país, seguem-se muito mais as marcas de aparência física que, por sua vez, integram status e condição social, do que regras físicas ou delimitações geracionais (SCHWARCZ, 2012, pp. 35-36). Segundo a autora, para definir uma “especificidade nacional”, selecionou-se a “conformação racial” encontrada no país, destacando-se a particularidade da miscigenação, para o bem ou para o mal, ora como elemento alentador, ora como sinal de infortúnio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A forma de ver o mundo social e de se posicionar frente às relações étnico-raciais foi fundamental na importância que os agentes dão à política da Lei 10.639. Inicialmente, os agentes buscaram demonstrar que as ações do EHCAA dizem respeito a um trabalho sistemático de resposta a situações de preconceito e discriminação, vivenciadas por eles em sala de aula. Tomam como entendimento que o EHCAA tem o objetivo de reeducar as relações étnico-raciais, mostrando que o racismo é encarado como conteúdo escolar, o que foi contraditado pelos limites encontrados nos planejamentos e em suas próprias falas. Pela forma que tratam o debate, é possível considerar que esses agentes pensam que discutir sobre relações raciais não é tarefa da educação. Esse seria um dever dos militantes políticos,

das comissões de direitos humanos, dos membros dos fóruns estaduais de implementação da Lei 10.639. Perpassando isso, há a crença de que a função da escola não é essa. O desejo do gestor da *Escola C*, expresso em: “*não quero uma escola que tenha negros, índios ou outros em destaque*”, pode explicar a força da escola como uma instituição fundamental na negação da discussão sobre o racismo. Mesmo com os relatos dos agentes sobre os problemas nas relações raciais, pareceu existir um acordo tácito para não se falar sobre racismo e discriminação entre os agentes escolares.

Essas estratégias a que os grupos recorreram, evidentemente, não são fruto de um trabalho lógico e de uma reflexão aprofundada sobre as questões envolvendo as relações raciais. Pelo contrário, elas são produzidas por conta de inúmeras disposições adquiridas e incorporadas que, historicamente, produzem as respostas apropriadas às necessidades. Tais esquemas de classificação são a expressão de um *habitus*. E o que esses agentes fazem é tentar posicionar o debate sobre o racismo a partir do imaginário formado. Isso ficou mais evidente a partir da análise das falas colhidas durante os grupos focais que demarcaram como funciona aquilo que Van Dijk (2012a) chama de subsistema cognitivo do racismo e que opera através dos discursos. Esses são adquiridos e aprendidos, e isso normalmente ocorre através da comunicação, ou seja, através da escrita e da fala, como o autor apresenta, o que explica que as representações mentais do racismo são tipicamente expressas, formuladas, defendidas e legitimadas no discurso e podem assim ser reproduzidas e compartilhadas dentro de um determinado grupo, o que demonstra, segundo o autor, o modo como o racismo é “aprendido” na sociedade.

A política é discurso (BALL, 2006) e os agentes, por exemplo, reproduzem parte da política da Lei 10.639 quando dizem que promovem uma reeducação das relações raciais, mesmo que às vezes se chocando com os interesses ali presentes. A política é operada pelos agentes de maneira discursiva, o que os leva a considerar a ideia de reeducação das relações étnico-raciais baseada na ideia de tolerância e compreensão das diferenças e da pluralidade cultural, mas continuam tratando os conteúdos de história e cultura afro-brasileira e africana de maneira folclórica e estereotipada, tal como o fato de afirmarem que nada mudou nas escolas, uma vez que eles fazem aquilo que sempre fizeram quanto ao ensino de temas relacionados à história e cultura afro-brasileira. A ideia do ensino sobre história e cultura afro-brasileira e africana que, independentemente da Lei, já se fazia visível nas escolas, mesmo que de forma estereotipada, é o que justifica, segundo os agentes, a forma que eles entendem a pouca necessidade dos textos legais em suas práticas, por exemplo. A primeira questão que isso indica é o fato de esses agentes considerarem sua experiência anterior nos seus planejamentos. Falam sobre o que fizeram como um desdobramento do acúmulo de experiência. Isso mostra que qualquer alteração curricular não se faz como Lei, até o ponto em que essas experiências não são superadas.

A interpretação que os agentes fazem da política indica como o EHCAA foi lido. De forma sintética apontam o fim do racismo como objetivo de suas práticas. Embora incorporem discursivamente a ideia de “reeducação das relações étnico-raciais”, na prática adotam as ideias de tolerância, respeito e convivência harmoniosa entre as culturas, típicas de um tipo de leitura sobre o multiculturalismo, próxima do que McLaren (2000) nomeia como perspectiva liberal ou humanista.

Os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-Brasileira enfatizaram as contribuições sociais, econômicas, culturais dos negros durante o processo de formação social do país, no entanto, não deixaram de tratar com superficialidade e banalidade aspectos considerados por eles como folclóricos ou os que retratavam costumes, alimentação, vestimenta e rituais festivos. Em pouquíssimos momentos, se falou realmente sobre História e Cultura Africana. As referências à História da África são todas relacionadas às continuidades no Brasil, não havendo estudo sistemático de conteúdo sobre a África, sobrando, nas práticas dos professores, referências à África exótica, folclórica, natural, vista sobretudo por meio de uma concepção turística.

A mestiçagem se tornou o melhor traço de explicação brasileira e o fator positivo da nossa singularidade tornou-se uma chave ideológica capaz de explicar as possibilidades de integração nacional e a sustentação de uma forte democracia brasileira. A cultura mestiça despontou como representação oficial da nação. A narrativa oficial se serviu de diversos elementos disponíveis, como a história, a tradição, os rituais e idealizou uma noção de povo brasileiro que tentou se constituir a partir da supressão da pluralidade (SCHWARCZ, 2012, p. 47).

O peso das relações raciais na formação do modo de ver e nos posicionamentos dos participantes deixa claro o quanto a desqualificação da discussão sobre raça e racismo dificulta a ação da Lei 10.639. Isso se transformou, por exemplo, em estratégias didáticas que privilegiaram o ensino de “valores” como a tolerância, o respeito à pluralidade cultural e de “atitudes” não-racistas, que se baseiam na defesa da igualdade entre as raças, na defesa de que somos um país que não aceita, desde sua formação, manifestações de preconceito, ou na defesa de que no Estado do Acre, como em qualquer outra comunidade brasileira, não existe uma “separação de cor” que suscite na população sentimentos profundos e violentos. Percebe-se que, ao atrelar o racismo a outras temáticas, coloca-se o racismo no conjunto de estratégias educacionais que discutem, de forma ampla, a ideia de diversidade e inclusão. Ficou claro a força da escola como uma instituição fundamental na negação da discussão sobre o racismo.

A incorporação dos princípios ideológicos da democracia racial, feita pelos agentes, por mais que não seja intencional ou consciente, resultou na consolidação de uma visão positiva das relações raciais em suas escolas, e, em uma suposta ausência de racismo, reforçando uma imagem particular do país, sobremaneira ressaltada em estados como o Acre, com forte mestiçagem. A ideia de democracia racial floresceu baseada na crença de que esse era um povo sem barreira, sem preconceito, que agregou à mestiçagem um valor positivo e não negativo, presente sob o aspecto de degenerescência que circulava até o início do século XX. A origem da sociedade brasileira foi explicada pela mistura entre as raças negra, branca e indígena, que trouxeram suas heranças culturais, paralelamente aos cruzamentos raciais, o que deu origem a uma ampla mestiçagem no campo cultural. Essa dupla mistura possibilitou a criação de um potente símbolo integrador, que possui uma penetração muito profunda na sociedade local.

Para Hasenbalg (2005), como construção ideológica, a “democracia racial” não é um sistema desconexo de representações, pois está profundamente entrosada numa matriz mais ampla de conservadorismo ideológico, em que a preservação da unidade nacional e a paz social são as preocupações principais. De acordo com Guimarães (2002), a ideia de

democracia racial permaneceu relativamente consensual, seja como tendência da sociedade brasileira, seja como padrão ideal de relação entre as raças no Brasil, pelo seu caráter ideal de relações não discriminatórias e não segregacionistas. Portanto, ela continua viva enquanto mito, quer seja no sentido de falsa ideologia, quer seja no sentido de ideal que orienta a ação concreta dos atores sociais, quer seja, ainda, como chave interpretativa da cultura. O que não significa que essa ideia não esteja desgastada. O autor defende a hipótese de que o modo de definir racialmente o brasileiro através de uma mestiçagem singular, que toma como referência três polos raciais (branco, negro, índio) está mudando rapidamente: “sua crise é visível na busca de identificação a partir da recriação de cada um desses pólos” (Ibidem, p. 124).

A defesa da democracia racial buscou, discursivamente, consolidar algo de positivo no racismo brasileiro e o associou a uma imagem particular do país. No entanto, como indica Schwarcz (2012, p. 28), é um tipo de redenção verbal que não se concretiza no cotidiano, uma vez que a valorização do nacional é, acima de tudo, uma retórica que não encontra contrapartida fácil na valorização das populações mestiças e negras, que continuam a ser discriminadas nas esferas da justiça, do direito, do trabalho e até do lazer. Ao mesmo tempo em que a mestiçagem é vista como o melhor traço explicativo da singularidade brasileira e como traço valorativo de uma identidade nacional, ela dá o tom de um racismo à brasileira, que se sustenta na integração nacional e na sustentação de uma forte democracia brasileira.

Um aspecto importante da ausência de preocupações desses agentes foi a socialização da criança negra ou de seu desempenho escolar. Os agentes pouco fizeram uso da fala para tratar dos alunos negros vítimas dos eventos discriminatórios. Em nenhum momento se questionou que a maioria das crianças que essas escolas recebem são negras e que são pobres, mas prevalece, nessas escolas, a crença de que através do bom desempenho escolar a escola resolverá todos os males sociais do indivíduo, do grupo, ou seja, a crença de que a escola é fator decisivo na melhoria das condições sociais dos indivíduos goza de grande prestígio como peça ideológica e instrumental do projeto de ascensão social. Em nenhum momento as desigualdades raciais brasileiras estiveram no centro do debate para justificar quaisquer que fossem os comportamentos, como não apareceu a luta por cidadania empreendida pelas militâncias negras etc. As desigualdades raciais e sua reprodução não foram objeto de problematização. Nesse ponto é apenas uma coincidência a relação entre “cor” e pobreza na formação do alunado dessas escolas. Não se questionou o papel constituinte da “cor” e a relação com a pobreza.

ADDRESSING THE RACIAL RELATIONS AND REPRESENTATIONS TOWARDS MULTIPLE HERITAGE IN SCHOOLS FROM ACRE

ABSTRACT: This article presents the results from a research that analysed the teaching practices of history and afro-brazilian and african culture. It aims at understanding how teachers and school staff from four public schools in Rio Branco, State of Acre, Brazil, implemented the policy regarding the theme addressed by the law n. 10.639/2003. Focal groups were conducted with teachers and school staff. The results point out that the actions taken by teachers and school management members are influenced by their beliefs concerning race, racism, racial discrimination, local historic education and multiple heritage. Their actions mediate the importance of the implementation of a school curriculum and policies towards the teaching of history and Afro-Brazilian and african culture. The denial of racial discrimination becomes one of the mechanisms for non-implementing the prescriptions for teaching history and Afro-Brazilian and African culture.

KEYWORDS: Racism. Multiple heritage. Acre. Schools. History and Afro-Brazilian and African culture.

REFERÊNCIAS

- BALL, S. **Education policy and social class: the selected work of Stephen J. Ball.** London: Routledge, 2006.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas linguísticas: o que falar quer dizer.** 2 ed. São Paulo: EDUSP, 1998.
- _____. **O Poder Simbólico.** 15 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- COELHO, W. B; COELHO, M. C. O improviso em sala de aula: a prática docente em perspectiva. In: _____. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade.** 2 ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 104-124.
- COLOMBO, N. C. G. M. **Corpos Negros x Falas Brancas: as representações do negro na literatura de expressão amazônica.** Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2009. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.
- FERNANDES, J. **Negros na Amazônia Acreana.** Rio Branco: Edufac, 2012.
- GATINHO, A. A. **Ações curriculares do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana em escolas públicas de Rio Branco-AC.** Salvador: Universidade do Estado da Bahia. 2017. Tese de Doutorado em Educação e Contemporaneidade. 2017a.
- _____. É possível um ato desinteressado? A prática de professores sobre o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. In: SETTON, M.G.J. et al. (Orgs). Mérito, desigualdades e diferenças: cenários de (in)justiça escolar no Brasil e em Portugal. Alfenas-MG: Editora Universidade Federal de Alfenas, 2017b, p. 40-54.
- GOMES, N. L. Trajetórias escolares, corpo negro e cabelo crespo: reprodução de estereótipos ou ressignificação cultural? **Revista Brasileira de Educação.** Rio de Janeiro, nº 21, Set-Dez de 2002, p. 40-51.
- GOMES, N. L. (org.) **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003.** Brasília: MEC-UNESCO, 2012.
- GUIMARÃES, A. S. A. **Classes, raça e democracia.** São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASENBALG, C. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil.** 2 ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, Rio de Janeiro: IUPERJ, 2005.
- MCLAREN, P. **Multiculturalismo Crítico.** 3 ed. São Paulo: Cortez – IPF, 2000.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: identidade nacional versus identidade negra.** 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.
- NOGUEIRA, O. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga.** São Paulo: EDUSP, 1998.
- PANTOJA, M. C. **Os Milton: cem anos de história nos seringais.** 2. ed. Rio Branco: EDUFAC, 2008.
- RANZI, C. M. D. **Raízes do Acre.** Rio Branco, AC: EDUFAC, 2008.
- ROCHA, F. R. L. **Inaudíveis e Invisíveis: Representações de negros na historiografia acreana.** 90 f, 2011. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2011. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.
- SAMPAIO, P.M. Escravos e escravidão africana na Amazônia. In: SAMPAIO, P.M. (Org.) **O fim do silêncio: presença negra na Amazônia.** Belém: Editora Açai, 2011, p. 13-42.
- SALLES, V. **O negro na formação da sociedade paraense.** Belém: Paka-Tatu, 2004.
- SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário: cor e raça na sociabilidade brasileira.** São Paulo: Claro Enigma, 2012.

_____. **Racismo no Brasil**. 2 ed. São Paulo: PubliFolha, 2013.

SILVA, I. M. da. **Terreiros de Candomblé na Amazônia acriana: lutas e solidariedades na construção de identidades**. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2009. Dissertação de Mestrado em Letras: Linguagem e Identidade.

SILVA, P. B. G. e. “Chegou a hora de darmos à luz a nós mesmas”: Situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 19, n. 45, p. 7-23, Jul. 1998.

VAN DIJK, T. A. **Discurso e poder**. 2 ed. São Paulo: Ed. Contexto, 2012a.

_____. **Discurso e contexto**. São Paulo: Ed. Contexto, 2012b.

WAGLEY, C. **Uma comunidade amazônica: estudo do homem nos trópicos**. 3 ed. Belo Horizonte – São Paulo: Itatiaia – EDUSP, 1988.