



1697 - Trabalho Completo - XII ANPEd-SUL (2018)
Eixo Temático 16 - Relações Étnico-Raciais

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA RACIAL CRÍTICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS
Viviane Inês Weschenfelder - Universidade do Vale do Rio dos Sinos - UNISINOS
Agência e/ou Instituição Financiadora: CAPES

Este trabalho objetiva apresentar os principais preceitos da Teoria Racial Crítica *Critical Race Theory* – CRT) e discutir a sua produtividade para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER. Nascida entre estudiosos do Direito nos EUA, essa teorização é trazida para a Educação na década de 1990, desenvolvendo-se desde então. Na medida em que a CRT posiciona a raça e o racismo na centralidade dos processos que analisa, torna-se possível investigar as desigualdades que marcam as experiências escolares dos estudantes não-brancos (sobretudo negros e indígenas), tanto no que se refere à organização curricular quanto aos recursos que conferem qualidade à educação. A CRT na Educação pode ser valiosa para pensar a EREER, não apenas problematizando a celebração da diversidade, mas também sugerindo temáticas e estratégias que possam vir a ser mais exploradas nas pesquisas e nas experiências pedagógicas, como a interseccionalidade, o compartilhamento de narrativas e o posicionamento do professor/pesquisador. Deste modo, a CRT, aliada a EREER, pode resultar em mais uma possibilidade de desafiar as relações de dominação e de desenvolver o comprometimento com a justiça social, elementos fundamentais para uma educação que se propõe transformadora.

CONTRIBUIÇÕES DA TEORIA RACIAL CRÍTICA PARA PENSAR A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

RESUMO

Este trabalho objetiva apresentar os principais preceitos da Teoria Racial Crítica *Critical Race Theory* – CRT) e discutir a sua produtividade para o campo da Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER. Nascida entre estudiosos do Direito nos EUA, essa teorização é trazida para a Educação na década de 1990, desenvolvendo-se desde então. Na medida em que a CRT posiciona a raça e o racismo na centralidade dos processos que analisa, torna-se possível investigar as desigualdades que marcam as experiências escolares dos estudantes não-brancos (sobretudo negros e indígenas), tanto no que se refere à organização curricular quanto aos recursos que conferem qualidade à educação. A CRT na Educação pode ser valiosa para pensar a EREER, não apenas problematizando a celebração da diversidade, mas também sugerindo temáticas e estratégias que possam vir a ser mais exploradas nas pesquisas e nas experiências pedagógicas, como a interseccionalidade, o compartilhamento de narrativas e o posicionamento do professor/pesquisador. Deste modo, a CRT, aliada a EREER, pode resultar em mais uma possibilidade de desafiar as relações de dominação e de desenvolver o comprometimento com a justiça social, elementos fundamentais para uma educação que se propõe transformadora.

Palavras-chave: Teoria Racial Crítica. Educação das Relações Étnico-Raciais. Raça. Racismo. Justiça social.

1 Introdução

Ser negro no Brasil é ruim, pelos fatos do racismo, desigualdade, desrespeito e outros fatores. O Brasil é um dos países mais racistas do mundo, às vezes eu penso se ainda estamos na época dos escravos ou sei lá, porque não vi muitas mudanças. Desde então, querendo ou não, os negros continuam sendo escravos, não tendo oportunidades, pouco estudo etc. O Brasil não mudou nada, a desigualdade continua muito. Você vai no centro, por exemplo, e vê os olhares dos alemães de medo, também quando você passa por alguma senhora que por incrível que pareça é alemã ou branca colocando a bolsa embaixo do braço com medo de que nós vamos assaltá-la. Por mais que você esteja todo arrumado com roupas e tênis de marca, eles nos olham com uma indiferença. Mas não são todos. Em [nome da cidade], onde eu moro, poucos se salvam, eu acho. Nunca sofri com isso de verdade, de ficar mal, porque já me acostumei. Eu não posso fazer nada. Eu não posso protestar ou sair por aí falando “não ao racismo” nas ruas porque aí chamarão os policiais, alegando que estou incomodando, desrespeitando. E aí os policiais, que eu considero os mais racistas, iriam me bater, me xingar ou me levar talvez para a delegacia ou para conhecer outros “cantos” de [nome da cidade]. Ser negro no Brasil é a mesma coisa que ser ninguém. (Aluno do 8º ano de uma escola pública do interior do RS, 2017)^[1].

Este texto não é meramente ilustrativo. A produção escrita deste menino negro, estudante do Ensino Fundamental de uma escola pública do interior do Rio Grande do Sul, foi reproduzida na íntegra porque ela desperta inúmeras questões. Fruto de uma atividade desenvolvida em sala de aula, o texto surpreendeu também o professor. A proposta de produzir uma redação colocando-se no lugar do outro, a partir da temática racial, de gênero ou sexualidade, acabou resultando em uma narrativa autobiográfica. Tendo como título “*Como é ser negro no Brasil?*”, o que vemos acima é uma narrativa marcante, capaz de evidenciar a forma como o adolescente percebe a cidade onde reside e como lida com a questão racial. Estar acostumado com o fato de ser posicionado como inferior ou perigoso e saber que não há o que fazer para mudar essa situação parece-me os elementos mais impactantes do texto. De que modo os estudantes constroem tais significados, fazendo com que suas percepções do ambiente social e das relações raciais sejam vistas como imutáveis? Como a escola contribui para a visão de mundo de seus alunos? Em que medida os estudantes afrodescendentes são incentivados a compartilharem suas expectativas e seus sentimentos em relação ao que vivem, especialmente no que tange às experiências com o racismo?

Certamente, haveria ainda outras problematizações a serem feitas. Para além dos temas possíveis que o texto evoca, vale pensarmos quão valiosas são as narrativas quando elas desafiam o pensamento dominante e interpelam o leitor a olhar para situações indesejadas, para o que provoca mal-estar social, para o que, justamente por isso, tende a ser ignorado. Através de uma narrativa autobiográfica, temos acesso à percepção de mundo de um jovem negro, residente em uma região em que afrodescendentes não são apenas minoria étnica, mas sistematicamente posicionados como inferiores e suscetíveis às mais diversas formas de exclusão. Mostrar quão difícil pode ser a vida de alguns grupos e o quanto as relações raciais importam para sujeitos não-brancos é um dos objetivos da Teoria Racial Crítica. Dar materialidade às experiências vivenciadas pelos afro-americanos e evidenciar as razões pelas quais a raça e o racismo são centrais na sociedade americana é uma das estratégias empregadas pelos escritores vinculados a essa teorização. Deste modo, narrativas autobiográficas, relatos de situações cotidianas e mesmo histórias fictícias são recursos úteis para integrantes da Teoria Racial Crítica, que posicionam a temática racial na centralidade dos processos analisados e desafiam as relações de dominação em um país em que o racismo persiste.

Este trabalho tem como objetivo central apresentar os principais preceitos do campo da *Critical Race Theory* - CRT e propor algumas contribuições dessa teorização para a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER. Enquanto movimento, ela pode ser pensada como “um conjunto de ativistas e estudiosos interessados em estudar e transformar a relação entre raça, racismo e poder”. (DELGADO; STEFANCIC, 2001, p. 2, tradução minha). *Critical Race Theory* começa a ser gestada nos anos 1970, por intelectuais americanos que sentiam necessidade de uma abordagem racial no movimento *Critical Legal Studies* – CLS. (LADSON-BILLINGS, 2015). Ela inicia, portanto, na área do Direito e passa a funcionar como um instrumento não só de crítica, mas de tensionamento da forma como os processos legais ocorriam. Poucos anos após o movimento pelos direitos civis, ocorrido na década de 1960, alguns autores “perceberam que novas teorias e estratégias eram necessárias para combater as sofisticadas formas de racismo que vinham ganhando espaço” (DELGADO; STEFANCIC, 2001, p. 4, tradução minha). Por sua característica interdisciplinar, a CRT deixou de restringir-se a essa área, articulando, então, algumas formas específicas compreender a sociedade americana e de analisar diferentes processos, inclusive no campo educacional.

Menos de duas décadas depois, os artigos publicados pelos primeiros estudiosos da CRT começaram a circular entre alguns pesquisadores da área educacional, ativistas no campo da Educação Multicultural (*Multicultural Education*). Percebendo a produtividade desta teorização, em 1995, Ladson-Billings e Tate publicam o artigo que inaugura a aproximação entre a CRT e a Educação. Mais do que oferecer alternativas para os problemas educacionais, a CRT na Educação mostra a ineficácia da Educação Multicultural e provoca o enfrentamento às questões amplamente negligenciadas na sociedade americana. Evidencia-se, assim, que um sistema educacional aparentemente igualitário e, na verdade, baseado em privilégios para os brancos e em ensino de “segunda categoria” para negros e imigrantes. Segundo Ladson-Billings (2015, p. 28, tradução minha),

Se nós somos sérios sobre a resolução destes problemas nas escolas e salas de aula, nós precisamos ser sérios sobre estudar intensamente e repensar cuidadosamente raça e educação. Adotar e adaptar CRT como uma estrutura teórica para equidade educacional significa que teremos que expor o racismo na educação e propor formas radicais de abordagem. Teremos que assumir posições arrojadas e, às vezes, impopulares. Podemos ser comprimidos figurativamente ou, pelo menos, vilipendiados por causa destas posições.

Como estudiosa da EREER, o aprofundamento dos estudos sobre a CRT na educação americana⁴² permite-me argumentar em prol da produtividade dessa aproximação com as pesquisas brasileiras. Considerando que tanto os EUA quanto o Brasil têm a questão racial em sua constituição histórica e cultural, e que as populações negras em ambos os países enfrentam problemas gravíssimos em função da experiência com a escravidão e com o racismo, importa também olharmos para os estudos desenvolvidos no campo educacional americano. Embora haja peculiaridades que diferenciam os EUA do Brasil, chegamos ao século XXI enfrentando praticamente os mesmos desafios. Estudiosos como Eduardo Bonilla-Silva (2010) têm mostrado um deslocamento importante nas práticas de discriminação racial dos EUA. A chamada Era Pós-Racial Americana (*Post-racial America*), período posterior às lutas pelos direitos civis e marcada também pela eleição de Barack Obama, em 2008, na época caracterizada por estar livre do racismo – como muitos queriam crer –, mas pela existência da *Color-blind Racism* (racismo cego), uma ideologia racial que se manifesta através de práticas que supostamente não enxergam a cor, mas que contribui para a manutenção da supremacia dos brancos. Com este deslocamento, os dilemas raciais dos EUA se aproximam das características do racismo brasileiro, pautado na ideologia da democracia racial e na crença de que o racismo aqui seria amenizado pelas relações harmônicas entre os brasileiros (brancos, negros e indígenas), comprovadas através da mestiçagem. Além disso, crianças negras americanas vivenciam, nas instituições escolares, experiências bem semelhantes às experiências das crianças afro-brasileiras.

No Brasil, a *Critical Race Theory* pode ser considerada ainda pouco conhecida. Uma busca nos trabalhos mostra que ela vem sendo traduzida de duas formas: quando se trata do campo educacional, ela aparece mais como *Teoria Racial Crítica* (GANDIN; DINIZ-PEREIRA, HYPÓLITO, 2002; FERREIRA, 2014); já no campo do Direito, sua tradução altera para *Teoria Crítica da Raça*. Embora seja importante considerar que a tradução mais correta seria *Teoria Racial Crítica*, utilizarei a partir daqui a sigla CRT, que remete ao nome em língua inglesa, amplamente utilizado dentro e fora dos EUA. Considero válido não apenas compartilhar meus estudos nesse campo, mas também propor algumas reflexões sobre como a CRT pode ser produtiva para o Brasil. A CRT pode contribuir para avaliarmos o trabalho que realizamos no campo da EREER, mas também para desenvolver outras frentes de pesquisa, capazes de colocar em tensionamento a organização curricular das escolas e, de modo mais amplo, a qualidade da educação que muitos de nossos alunos, especialmente negros, recebem nas instituições de ensino do país.

Na próxima seção, apresento os principais preceitos da CRT. Posteriormente, desenvolvo argumentos com o intuito de compreendermos como esses preceitos contribuem para o campo educacional e porque a CRT tem ganhado cada vez mais adeptos no interior e fora dos EUA, tanto nas pesquisas educacionais quanto nos espaços de formação de professores. Na terceira e última seção do texto, mostro como a CRT pode tornar-se produtiva para o desenvolvimento do campo da EREER. Penso que, em tempos de retrocessos, todos os esforços são válidos para que a EREER continue sólida e para que as nossas investigações sejam capazes de movimentar estruturas de poder que insistem em deslegitimar a importância da luta contra o racismo e em favor da justiça social.

2 Fundamentos da CRT e a Educação

Raça já está presente em todos os segmentos sociais, configurando nossas vidas. (LADSON-BILLINGS, 2015, p. 17, tradução minha).

O elemento central (e também mais visível) da *Critical Race Theory* é a questão racial. Sua primeira proposição é de que “o racismo é ordinário, e não aberrante”, marcando o cotidiano das experiências da maioria das pessoas de cor nos EUA. (DELGADO; STEFANCIC, 2001,

p. 7, tradução minha). Se o racismo é constituidor das relações sociais e capaz de promover experiências negativas para as pessoas não-brancas, é porque a raça circula como um elemento marcante na vida de todas as pessoas. Vale lembrar que, ao longo dos séculos de colonialismo, características fenotípicas de africanos e indígenas foram racializadas e hierarquizadas pelos brancos europeus, enquanto estes eram reconhecidos por si mesmos como a raça superior. Ao transformar o conjunto de crenças em uma construção epistemológica, o Iluminismo criou também as possibilidades para que estas crenças passassem a funcionar como verdades, valorizando os brancos e objetivando os demais. (LADSON-BILLINGS, 2000). Para os descendentes de europeus, pertencer a determinadas etnias é uma possibilidade que se deve ao não apagamento de suas histórias, que se mantêm vivas através da valorização de suas culturas e da celebração da herança europeia. Esta memória coletiva é inexistente para afrodescendentes, que nem mesmo sabem a quais grupos linguísticos seus ancestrais pertenceram.

A noção de raça se fortalece no século XIX com a crença de que seria possível dividir biologicamente os grupos étnicos, mas acabou produzindo efeitos muito mais poderosos, já que ainda tem força para interferir – e até mesmo definir – determinadas posições de sujeito. Por essa razão, os movimentos sociais negros e intelectuais americanos e brasileiros reconhecem a importância do termo raça, especialmente em função da permanência do racismo. Assim, raça “refere-se a um grupo de pessoas que compartilham características físicas e culturais, bem como uma ancestralidade comum”. (GOLASH-BOZA, 2015, p. 6, tradução minha). Para Gomes (2011, s/p), “o conceito de raça é adotado [...] com um significado político e identitário construído com base na análise do tipo de racismo que existe no contexto brasileiro, as suas formas de superação e considerando as dimensões histórica e cultural a que esse processo complexo nos remete”. Deste modo, mesmo que do ponto de vista biológico a noção de raça tenha sido desconstruída ainda na segunda metade do século XX, ela permanece sendo uma categoria social importante.

Posicionando raça e racismo como elementos estruturantes da vida social, estudiosos da CRT apontam como esses temas vêm sendo historicamente teorizados. Considerar a raça como uma ideologia dificulta a compreensão dos seus efeitos no cotidiano dos afrodescendentes e dos modos como o racismo se atualiza e adquire diferentes faces na Contemporaneidade. (LADSON-BILLINGS, 2015). Por essa razão, a CRT nos desafia a compreendermos a complexidade do racismo, que se faz evidente através de experiências distintas e em grupos economicamente diversos. Embora a configuração racial dos EUA tenha se alterado significativamente nas últimas décadas, a definição de quem é branco e de quem não é continua estável, justamente pelo valor atribuído à branquitude (*whiteness*). Para a CRT, a branquitude pode ser entendida como uma propriedade que continua exercendo sua força, especialmente por tornar-se invisível para quem é branco. Porque é um bem naturalizado, pessoas brancas fazem uso da branquitude sem necessariamente estar conscientes disso. Desse modo, “CRT se torna uma importante ferramenta intelectual e social para desconstrução, reconstrução e construção: desconstrução de discursos e estruturas opressivas, reconstrução da agência humana e construção de relações de poder socialmente justas e igualitárias”. (LADSON-BILLINGS, 2015, p. 17, tradução minha).

Olhando criticamente para a história dos EUA, estudiosos da CRT criaram o conceito de “convergência de interesses” (*interest convergence*), mostrando que a maior parte das leis que tinham o intuito aparente de beneficiar os afro-americanos beneficiaram muito mais os brancos. Analisando os efeitos da decisão da suprema corte de 1954, conhecida como “*Brown v. Board of Education*”, Ladson-Billings (2004) mostra como uma medida legal pode ser utilizada como estratégia de convergência de interesses. Mais do que reintegrar racialmente as escolas americanas, essa decisão foi utilizada como um meio de acalmar os ânimos dos movimentos que lutavam contra a segregação racial e a fim de dar melhor visibilidade externa ao país, no contexto de Guerra Fria. Como resultado, no entanto, os preços pagos foram muito mais altos para os afro-americanos, que tiveram, por exemplo, milhares de professoras negras desempregadas e não se viram livres do racismo no ambiente escolar, enquanto aos alunos brancos foram assegurados as melhores escolas e programas pedagógicos.

Ao compreender que diferentes grupos foram racializados e que, como consequência, sofrem até hoje o peso da essencialização, pesquisadores da CRT chamam a atenção para estes processos e para o fato de que as identidades são múltiplas e cambiantes. Por essa razão, as noções de interseccionalidade e antiessencialismo são igualmente importantes para a CRT. A interseccionalidade permite que posições identitárias sejam articuladas e propiciem uma análise mais complexa de alguns processos vivenciados por determinados grupos. Para Crenshaw (2002, p. 8), a interseccionalidade “pode servir de ponte entre diversas instituições e eventos e entre questões de gênero e de raça [...] – uma vez que [...] visa incluir questões raciais nos debates sobre gênero e direitos humanos e incluir questões de gênero nos debates sobre raça e direitos humanos”. Um exemplo marcante das possibilidades da interseccionalidade são os estudos feitos por e sobre mulheres negras, contribuindo para a visibilidade e para a articulação de demandas políticas específicas deste contingente populacional. Rompendo com a lógica binária e essencialista, a interseccionalidade contribui para mostrar como formas de dominação “são socialmente construídas e afetam indivíduos diferentemente em múltiplas categorias grupais” (HOWARD; NAVARRO, 2016, p. 11, tradução minha), sem, com isso, fragilizar as análises.

Como já mencionado na introdução deste trabalho, a narração de histórias e o emprego de vozes historicamente excluídas da produção de conhecimento são estratégias importantes para intelectuais da CRT. De acordo com Ladson-Billings (2015, p. 20, tradução minha), “histórias oferecem o contexto necessário para compreender, sentir e interpretar. [...] O componente da voz da CRT fornece uma forma de comunicar a experiência e as realidades do oprimido, um primeiro passo na compreensão das complexidades do racismo [...]”. Com esta finalidade, são utilizadas crônicas, narrativas, poemas, ficção e outros gêneros literários, incluindo relatos do próprio autor. Assim, a CRT desafia também seus autores a refletirem sobre suas posições de sujeito. Nesse caso, o pertencimento racial de quem escreve não apenas importa, mas deve ser levado em consideração na produção. Para o caso de autores brancos, não se trata de “abrir mão” de sua branquitude (como se isso fosse possível), mas de refletir sobre seus privilégios e sobre os atravessamentos da questão racial em seu trabalho e em seu cotidiano. Em linhas gerais, podemos dizer que os estudiosos da CRT são comprometidos com a justiça social e, por isso, estão dispostos a desafiar o *status quo*.

Por fim, intelectuais vinculados à CRT costumam problematizar o liberalismo. Os pressupostos liberais defendem os mesmos direitos a todos os cidadãos, mas não concordam com as transformações necessárias para que essa igualdade seja de fato alcançada. Como resultado, os brancos acabam sendo os maiores beneficiários dos direitos civis. (LADSON-BILLINGS, 2015).

Quando essas premissas são trazidas para a área da Educação, a CRT pode contribuir não apenas para a formação de professores e para o desenvolvimento de outros olhares sobre os alunos e a sociedade, mas também para problematizar a Educação Multicultural. De acordo com Ladson-Billings e Tate (1995, p. 61, tradução minha), “a educação multicultural veio para ser vista como uma política filosófica de ‘muitas culturas’ existindo em conjunto em uma atmosfera de respeito e tolerância”. Como efeito, vemos a valorização do multiculturalismo em muitas esferas da vida social, em especial nas manifestações de celebração da diversidade. No entanto, “menos frequentemente discutidas são as tensões crescentes que existem entre vários grupos que se juntam sob o guarda-chuva do multiculturalismo”. (LADSON-BILLINGS; TATE, 1995, p. 61, tradução minha). Sem dar importância a essas tensões ou apontar as desigualdades existentes entre os diferentes grupos, a educação multicultural acaba servindo para alimentar a tolerância, mas não fornece instrumentos suficientes para que as estruturas sociais sejam modificadas, nem mesmo pelas gerações que frequentam a escola.

Através da crítica à educação multicultural, chegamos a um dos elementos cruciais da CRT em Educação. Uma vez compreendido que a raça não é suficientemente teorizada e que a dinâmica racial tende a ser naturalizada, a CRT nos possibilita “nadar contra a corrente” e colocar em evidência as profundas desigualdades existentes entre diferentes grupos raciais, especialmente entre afrodescendentes e brancos. Deste modo, Ladson-Billings e Tate (1995) sugerem que raça seja utilizada como ferramenta analítica para compreender as injustiças no ambiente escolar. Considerando que a educação não é apenas um direito, mas uma propriedade por muito tempo negada aos descendentes de

africanos, a permanência das desigualdades se faz também pela (má) qualidade da educação. Por que a maioria dos alunos negros ainda frequentam escolas com menos recursos e são os que mais sofrem com evasão e reprovação? A CRT em Educação olha para as condições de possibilidade destas questões e mostra o quanto a raça e o racismo estão presentes nesse processo.

Na medida em que as premissas da CRT são assumidas como princípios que conduzem as práticas dos professores e pesquisadores em Educação, o currículo passa a ser alvo de intenso tensionamento. A CRT nos ajuda a compreender que não há neutralidade da organização curricular e que, se realmente estivermos comprometidos com a justiça social, a temática racial importa e muito. Ela também nos auxilia a questionar o discurso da igualdade. Afirmar constantemente que todos os alunos são iguais e que o professor “não enxerga a cor” dos alunos pode até não ter má intenção *a priori*, mas é um modo de se posicionar fora das tensões raciais e de não contribuir para o fim das desigualdades. Não se trata apenas de ensinar a valorizar as diferentes culturas, mas de compreender porque determinados grupos ainda sofrem processos mais intensos de exclusão, possibilitando aos sujeitos escolares a luta pela igualdade de oportunidades. Obviamente, desafiar o *status quo* nem sempre é prazeroso e certamente não é tarefa simples, por isso Ladson-Billings (2013) alerta para o fato de que a CRT não deve ser vista como a novidade, como algo atrativo. Ela exige profundo estudo e comprometimento.

Ciente de que haveria ainda outros elementos que poderiam ser trazidos nessa seção, passamos para a terceira e última parte deste texto. Ao olharmos para o campo da EREER, vemos importantes pontos de convergência entre os princípios da CRT e as principais normativas da Lei n. 10.639, como as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais* (MEC/SEPP/IR, 2004). Além disso, pesquisadores da EREER mostram as fragilidades da educação brasileira em aspectos bem semelhantes daqueles apontados pelos estudiosos americanos da CRT em Educação. Deste modo, procuro indicar algumas possibilidades de interlocução entre a CRT e a EREER, com vistas a contribuir para o desenvolvimento de nosso campo no Brasil.

3 Contribuições da CRT para a Educação das Relações Étnico-raciais

Ao invés de engajar estudantes em um pensamento provocativo sobre as contradições dos ideais americanos e as realidades vivenciadas, professores frequentemente se veem encorajando estudantes a cantar músicas ‘étnicas’, comer alimentos étnicos e dançar músicas étnicas. Consistentemente, manifestações de educação multicultural nas salas de aula são superficiais e triviais ‘celebrações da diversidade’. (LADSON-BILLINGS, 2015, p. 28, grifos da autora, tradução minha).

Embora a Educação Multicultural nos EUA tenha uma trajetória consideravelmente mais longa⁴³ que a Educação das Relações Étnico-Raciais – EREER no Brasil, análises desses dois campos indicam elementos em comum. As distintas experiências raciais destes dois países acabam se subsumindo, quando olhamos para os desafios que crianças e jovens negros enfrentam diariamente no ambiente escolar. Isso significa que a narrativa compartilhada no início deste texto facilmente poderia ser um relato de um aluno negro americano. Mais do que isso, sua escola tanto no Brasil quanto nos EUA poderia ser uma instituição aparentemente comprometida com a EREER ou a Educação Multicultural. Como destaca Ladson-Billings (2015) na epígrafe desta seção, a forma como o currículo está organizado acaba conduzindo o professor a trabalhar a partir da celebração da diversidade. Exaltar as diferenças culturais parece ser suficiente para identificar-se com um currículo multicultural.

No Brasil, passados 15 anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003, que incluiu o ensino da história e da cultura afro-brasileira e africana nos currículos, a maioria das pesquisas mostra que a EREER é desenvolvida de modo mais ou menos semelhante em todo o território nacional. Pesquisadores apontam para a falta de conhecimento dos professores e resistência no trabalho a ser desenvolvido, o que contribui para a folclorização da cultura negra e a permanência do preconceito racial. Em muitas escolas, a EREER se restringe a ações isoladas ou a atividades que pouco contribuem pedagogicamente. Com base em outras pesquisas, Silveiro (2015, p. 52) e é enérgico ao afirmar que “a escola e a política educacional não realizaram a regeneração esperada e não só não diminuíram as desvantagens dos negros em relação aos brancos como colocou obstáculos efetivos à integração adequada das crianças negras”. Nem mesmo os conflitos abertamente raciais parecem ser trabalhados em muitas instituições de ensino. O discurso “da igualdade” é utilizado nas escolas sem que se leve em conta as diferenças e que, diante de situações de racismo e outras discriminações, professores muitas vezes apenas dizem que não se pode discriminar”. (SILVA, 2015, p. 177).

No Rio Grande do Sul, Grisa e Caregnato (2016) desenvolveram uma investigação com professores das escolas públicas que integraram o curso *Educação para a Diversidade*, um projeto nacional de formação pedagógica na área dos direitos humanos. A partir da análise dos questionários aplicados, “os resultados evidenciam a persistência de interpretações conservadoras sobre a constituição da população brasileira e as relações cordiais entre raças que teriam se desenvolvido como parte da identidade nacional”. (GRISA; CAREGNATO, 2016, p. 278). Além disso, as professoras mostram ter dificuldades em lidar com o conceito de raça. Essas dificuldades também são apontadas por Coelho e Coelho (2013), que realizaram uma pesquisa de amplitude nacional e apresentam a análise de algumas escolas da região Norte. Os autores mostram uma mudança positiva em relação à negritude nas escolas, mas as professoras engajadas na EREER desenvolvem ações pontuais, muitas delas ocorridas no mês de novembro e através de projetos que “ênfaticamente caracterizam e moralizam a temática e destacam os aspectos lúdicos que lhes são, frequentemente, atribuídos”. (COELHO; COELHO, 2013, p. 74). Na preocupação de fazer com que a escola atenda a legislação, professoras preocupam-se mais com essas ações do que com o conhecimento sobre o continente africano e sobre a história e a cultura afro-brasileira.

Como podemos ver, o modo como a EREER vem sendo desenvolvida na maioria das escolas brasileiras aproxima-se ao trabalho desenvolvido no campo da Educação Multicultural americano. Resguardados os cuidados com as generalizações, não faltam livros didáticos que guiam os professores americanos para trabalhar com o multiculturalismo. Mas assim como aqui, a ênfase na tolerância e na valorização da diversidade induz ao cuidado na linguagem e à tentativa de contornar os conflitos étnico-raciais. Problematicar as desigualdades e tensionar as representações atribuídas aos diferentes grupos são tarefas bem mais difíceis de encontrar. Por essa razão, considero os pressupostos da CRT fundamentais para contribuir nesse empreendimento. Embora meu olhar neste texto e em minhas pesquisas se volte mais para as crianças negras, a CRT pode auxiliar para o desenvolvimento de pesquisas também com outros temas, como a educação indígena. Ao mostrar a permanência da raça e do racismo, estudiosos da CRT instrumentalizam os professores para a análise dos currículos. Incluir o ensino de alguns elementos históricos e culturais de afro-brasileiros e indígenas não basta para que sejam alteradas as relações de poder assimétricas entre brancos e não-brancos. Há muitas outras questões que precisam ser revistas, o que interfere na (des)construção de todo o currículo.

A ênfase dada por pesquisadores vinculados a CRT ao sucesso acadêmico de crianças negras é um elemento que pode ser válido para a educação no Brasil. Muitas pesquisas do campo da EREER avaliam a aplicabilidade e a efetividade da Lei n. 11.645/2008 nas instituições escolares, mas poucas analisam as implicações entre pertencimento étnico-racial e aproveitamento escolar. As investigações existentes sobre o tema indicam a importância dessa relação. Para Oliveira e Abramowicz (2010, p. 221), “na escola o desempenho escolar mais baixo das crianças negras é fator identificador do racismo no ensino fundamental”. Louzano (2013) afirma que “estudantes pretos têm uma

probabilidade maior de fracasso escolar que seus colegas pardos e brancos". Obviamente, e? preciso considerar que renda familiar, localizac? a?o da escola e condic?o?es de apoio esta?o implicados nestes resultados. Mas ha? uma questao primordial diretamente relacionada ao trabalho docente. O racismo cultural faz com que posicionemos os alunos afrodescendentes como fracassados antes mesmo deles mostrarem seu potencial. Alunos negros te?m mais chances de fracassar porque e? isso que se espera deles.

A interseccionalidade tambem e? uma tematica que pode ganhar mais adesao nas pesquisas da ERER. Os dados de Louzano (2013) mostram que ha? uma significativa diferenc?a entre meninas e meninos afrodescendentes. Meninas tendem a ter melhores i?ndices de aproveitamento, enquanto meninos te?m maiores chances de repete?ncia e evasao. Violencia escolar e indisciplina tambem sao problemas escolares que tendem a ser associados aos meninos negros. Ao longo da vida, crianca?as negras fatalmente descobrem que o simples contato visual com um corpo negro ainda pode criar julgamentos e simbolismos que associam o sujeito a posic?o?es sociais subalternas ou ainda a delinque?ncia. De acordo com Silva (2015, p. 180-181), meninos negros "te?m, pois, que provar cotidianamente que sa?o pessoas em que se pode confiar, que sa?o capazes de realizar estudos com sucesso, que sa?o capazes de conduzir com propriedade suas vidas". Ao cruzar genero e raca, podemos analisar situacoes complexas que frequentemente se perdem de vista ao focalizar apenas um dos marcadores identitarios.

Vale ressaltar que a CRT contribui para a desnaturalizacao do modo como a questao racial constitui o curriculo. A tradic?ao pedago?gica e a visa?o etnoce?ntrica dificultaram a presenca da diferenc?a e da singularidade no espaco educativo. A resistencia dos professores e gestores em trabalhar assumidamente com a tematica racial, de modo comprometido com as diferencas etnico-raciais e com a justica social, ocorre ou por questoes ideologicas ou por ausencia de base teorica para reconhecer que nao ha? neutralidade no curriculo. Por esta razao, a CRT propoe estudos profundos sobre a constituicao dos processos educativos e da sociedade. Como consequencia, as/os professoras/es brancas/os poderao compreender que seu pertencimento etnico-racial nao so importa para os alunos, mas interfere no modo como desenvolvem seu trabalho pedagogico e lidam cotidianamente com as relacoes raciais. Obviamente, professoras/es negras/os ja sabem disso, e por essa razao muitas/os sao consideradas/os referencia no trabalho que desempenham com a ERER.

Finalmente, destaco a importancia da producao de narrativas autobiograficas com os estudantes, conduzindo-os a refletir sobre suas historias de vida e as experiencias de seus colegas. A abertura do professor para a tematica racial na sala de aula possibilita a emergencia e a proliferacao de relatos como esse, apresentado no inicio do texto. Depois de incentivar a leitura de sua producao textual para os colegas, o professor mobilizou uma discussao com os alunos sobre as questoes apontadas pelo jovem. Nao so isso, o aluno passou a ser visto com mais respeito por todos. Quando nao desconsideramos a bagagem cultural de nossos alunos, torna-se possivel desenvolver outras visoes de mundo, torna-se possivel questionar as verdades que posicionam determinados sujeitos como excluidos. Como enfatiza Ladson-Billings (2008, p. 109), "eu admiro a forc?a e a elasticidade dos alunos que continuam a vir para a escola e participar, mesmo quando seu intelecto e cultura sa?o regularmente questionados".

Ainda que haja limites no trabalho desenvolvido no campo da ERER, acoes pedagogicas como essa podem despertar outros pensamentos, outras possibilidades. Uma questao que nao podemos perder de vista e: por qual escola iremos lutar? Parece que nem a legislac?ao, nem a mudanc?a curricular bastam para que tenhamos outras relac?oes e?tnico-raciais no ambiente escolar. Conforme Gomes (2006, p. 25), "se quisermos compreender a complexa trama entre diversidade cultural e curri?culo, teremos de enfrentar o debate sobre as desigualdades sociais e raciais em nosso pais". E? preciso que se alterem as narrativas, as representac?oes, as verdades sobre os sujeitos escolares. Por maiores que sejam os desafios, a CRT pode contribuir nessa jornada.

REFERÊNCIAS

BONILLA-SILVA, Eduardo. *Racism without racists: Color-Blind Racism and the persistence of Racial Inequality in the United States*. 3. ed. Maryland: Rowman & Littlefield, 2010.

COELHO, Wilma de N. B.; COELHO, Mauro C. Os conteu?dos e?tnico-raciais na educac?ao brasileira: pra?ticas em curso. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 47, p. 67-84, jan./mar. 2013.

CRENSHAW, Kimberle. *A interseccionalidade na discriminac?ao de rac?a e ge?nero*. Painel 1 – Cruzamento: rac?a e ge?nero, p. 7-16, 2002. Disponivel em: <http://www.acaoeducativa.org.br/fdh/wp-content/uploads/2012/09/Kimberle-Crenshaw.pdf>. Acesso em: 4 mar. 2016.

DELGADO, Richard; STEFANCIC, Jean. *Critical Race Theory: an introduction*. New York: New York University, 2001.

FERREIRA, Aparecida de Jesus. Teoria Racial Cri?tica e letramento racial cri?tico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de li?nguas. *Revista da ABPN*, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul./out. 2014.

GANDIN, Luis A.; DINIZ-PEREIRA, Ju?lio E.; HIPO?LITO, A?lvoro M. Para alem de uma educac?ao multicultural: Teoria Racial Cri?tica, Pedagogia Culturalmente Relevante e formac?ao docente (entrevista com a professora Gloria Ladson-Billings). *Educac?ao & Sociedade*, ano XXIII, n. 79, p. 275-293, ago. 2002.

GOLASH-BOZA, Tanya M. *Race & Racism: a critical approach*. New York: Oxford University, 2015.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade cultural, curri?culo e questao racial: desafios para a pra?tica pedago?gica. In: ABRAMOWICZ, A.; BARBOSA, L.M. de A.; SILVE?RIO, V. R (Orgs.). *Educac?ao como pra?tica da diferenc?a*. Campinas, SP: Armazem do lpe?, 2006. p. 21-40.

GOMES, Nilma Lino. *Educac?ao, relac?oes e?tnico-raciais e a Lei 10.639/03* 2011. Disponivel em: <http://antigo.acordacultura.org.br/artigo-25-08-2011>. Acesso em: 12 dez. 2017.

GRISA, Gregorio D.; CAREGNATO, Ce?lia E. Educac?ao escolar e relac?oes e?tnico-raciais a partir de representac?oes dos professores. *Revista de Educac?ao PUC*, Campinas, v. 21, n. 3, p. 271-279, set./dez. 2016.

HOWARD, Tyrone C.; NAVARRO, Oscar. Critical Race Theory 20 Years Later: Where we go from here? *Urban Education*, v. 1, n. 21, p. 1-21, 2016.

LADSON-BILLINGS, Gloria; TATE, William F. Toward a Critical Race Theory of Education. *Teachers College Record*, v. 97, n. 1, p. 47-68, Fall 1995.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Landing on the Wrong Note: The Price We Paid for Brown. *Educational Researcher*, v. 33, n. 7, p. 3-13, Oct. 2004.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *Os guardio?es de sonhos: o ensino bem-sucedido de crianca?as afro-americanas*. Traduc?ao de Cristina Antunes. Belo Horizonte: Aute?ntica, 2008.

LADSON-BILLINGS, Gloria. *Critical Race Theory - What it is Not!* In: LYNN, Marvin; DIXSON, Adrienne D. (Ed.) *Handbook of Critical Race*

Theory in Education. Routledge, 2013. p. 34-47.

LADSON-BILLINGS, Gloria. Just what is Critical Race Theory and what's it doing in a nice field like education? In: TAYLOR, E.; GILBORNE, E.; LADSON-BILLINGS, G (Ed.). *Foundations of critical race theory in education*. 2. ed. New York: Routledge, 2015. p. 15-42.

LOUZANO, Paula. Fracasso escolar: evoluç?o das oportunidades educacionais de estudantes de diferentes grupos raciais. *Cadernos Cenpec*, Sa?o Paulo, v.3, n. 1, p. 111-133, jun. 2013.

MEC; SEPPPIR. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educaç?o das Relac?oes E?tnico- Raciais e para o Ensino de Hist?ria e Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Bras?lia, 2004.

OLIVEIRA, Fabiana de; ABRAMOWICZ, Anete. Inf?ncia, rac?a e "paparicac?a?o". *Educaç?o em Revista*, v. 26, n. 2, p. 209-226, ago. 2010.

SILVA, Petronilha B. G. Crianç?as negras entre a assimilac?a?o e a negritude. *Revista Eletro?nica de Educaç?o*, v. 9, n. 2, p. 161-187, 2015.

SILVE?RIO, Valter Roberto. Relac?oes e?tnico-raciais e educac?a?o: entre a pol?tica de satisfac?a?o de necessidades e a pol?tica de transfigurac?a?o. *Revista Eletro?nica de Educaç?o*, v. 9, n. 2, p. 35-65, 2015.

SLEETER, Christine E; GRANT, Carl A. An Analysis of Multicultural Education in the United States *Harvard Educational Review*, v. 57, n. 4, p. 421-444, Nov. 1987.

[1] O texto foi minimamente revisado com o intuito de garantir melhor compreens?o, sem com isso comprometer a autoria e a forma de escrita do estudante. A narrativa teve autorizaç?o para ser reproduzida. De todo modo, a identidade do aluno, da escola e do munic?pio ser?o protegidas.

[2] Estudos financiados pela Capes, atrav?s do programa PSDE.

[3] Embora a hist?ria da educaç?o multicultural dos EUA leve em consideraç?o todo o per?odo que abarca as primeiras intervenç?es educacionais com os ind?genas e a luta dos negros pela educaç?o, desde o s?culo XIX, o campo da Educaç?o Multicultural enquanto objeto de estudo e proposta de mudanç?a curricular se fortalece ao longo da d?cada de 1970. Depois do movimento pelos direitos civis, a educaç?o multicultural passa a abarcar quest?es raciais, de g?nero, classe e todas as diferenç?as culturais, propondo reformas educacionais. (Ver: SLEETER; GRANT, 1987).