

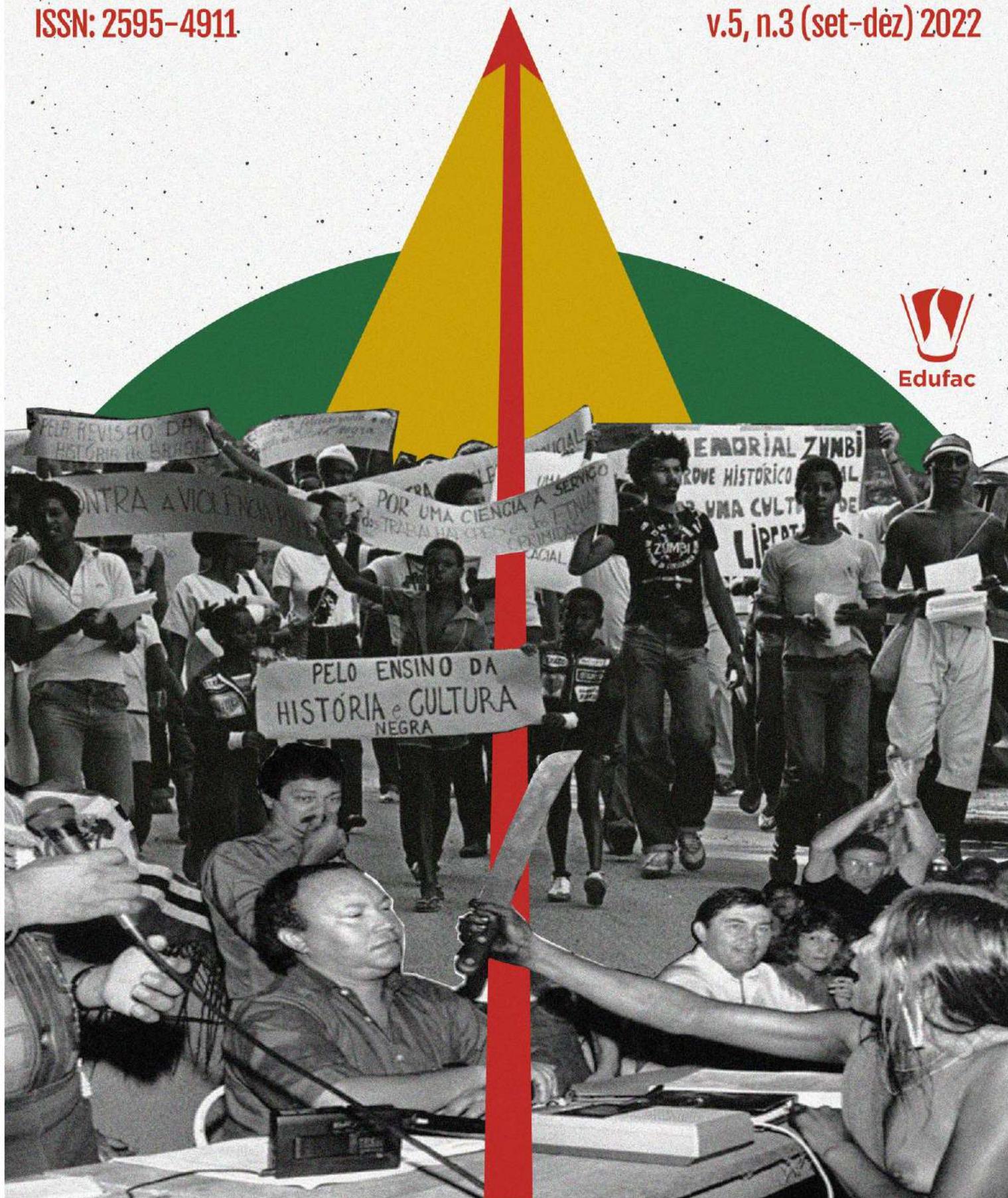


# Revista

## Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911.

v.5, n.3 (set-dez) 2022



## **FICHA TÉCNICA V.5, N. 3**

### **EDITORA CHEFE**

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

### **EDITORES GERENTES**

Maycon David de Souza Pereira (UFMS)

Andrisson Ferreira da Silva (UFSC)

Jardel Silva França (Ufac)

### **AVALIADORES(AS)**

Amanda Silva Alves (U:verse)

Georgia Pereira Lima (Ufac)

Pierre André Garcia Pires (Ufac)

Sara da Silva Pereira (UFPR)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Sulamita Rosa da Silva (USP)

Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (UFPR)

Tânia Mara Rezende Machado (Ufac)

Thais Regina de Carvalho (UFG)

Wlisses James Farias Silva (Ufac)

### **EDITORES(AS) DE TEXTO**

Bianca Cardoso Magalhães (UFRJ)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Laianny Martins Silva (UFG)

Luana Xavier Vieira Goulart (UFF)

Marco Syrayama de Pinto (USP)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Ray da Silva Santos (UFS)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

### **EDITORES(AS) TÉCNICOS(AS)**

#### **Editores/as de seção e diagramadores/as**

Andrisson Ferreira da Silva (UFSC)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Emanoela Maria Freire dos Santos (Ufac)

Huendson Vitorino da Silva (Ufac)

Jardel Silva França (Ufac)

Maria Elizabete Sampaio da Silva (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (UFMS)

Paulo Cesar Alves Contreiras Júnior (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

### **EDITORES DE ARTE**

Andressa Queiroz da Silva (Ufac)

Wálisson Clister Lima Martins (SEE/AC)

## SUMÁRIO

**Editorial** .....01

*Andressa Queiroz da Silva*

## ARTIGOS

**O Ensino de História e Cultura Afro-brasileira na Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura**.....04

*Francielcio Silva da Costa e Maria Betânia Saraiva de Almeida*

**Vivências de oficinas com brincadeiras africanas e indígenas em ação extensionista no Cap/Ufac**.....19

*Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos, Pamela Hingred de Souza Freitas Apurinã e Taviya Smoly Araripe*

**Da roda de samba ao baile funk: uma perspectiva histórico-jurídica da tentativa de criminalização da cultura negra no Brasil**.....34

*José Bruno Aparecido da Silva e Laura Soares da Silva Bruno*

**Racismo no Brasil: teorias raciais e as heranças da escravização no Brasil** .....49

*Leonardo Barbosa Barros*

**Para além da cor da pele: recursos humanos e os dilemas da Lei 12.990/2014** .....61

*Marcos Teixeira de Souza*

**A mulher e a corporalidade em Carolina Maria de Jesus**.....74

*Margareth Maura dos Santos*

**Decolinialidade e Educação Antirracista: intersecções e aproximações**.....88

*Mariane Pizarro de Souza, Paulo Rennes Marçal Ribeiro e Claudete de Sousa Nogueira*

**As principais mazelas socioeconômicas têm cor? Um estudo qualitativo sobre indicadores de Políticas Públicas do Brasil ao estado da Bahia**.....99

*Rhadson Rezende Monteiro, Aureslande Viana Campos de Oliveira, Diovana Fernandes de Oliveira, Efigênia Ferreira Santos e Marcelle Bittencourt Xavier*

**Corpos negros enegrecendo teatros**.....114

*Thalita Ferreira Arante de Almeida*

**Personagens negras na história e a construção da autoimagem das e dos afro-brasileiros: descrição e análise dos dados da enquete com as professoras e os professores da Rede de Ensino Municipal de Pesqueira-PE** .....129

*Thaysa Maria Braide de Moraes Cavalcante, Bartolomeu Cavalcanti de Oliveira Filho e Vinícius Galindo Feitosa de Farias*



## EDITORIAL

### Treze de Maio

Treze de maio traição,  
liberdade sem asas  
e fome sem pão

Liberdade de asas quebradas  
[...]

Treze de maio – já dia 14  
a resposta gritante:

pedir  
servir  
calar.

Os brancos não fizeram mais  
que meia obrigação  
[...]

e com nossa mão gigante  
batucamos no seu mapa  
... quem sabe nem com isso  
e então vamos rasgar  
a máscara do treze  
para arrancar a dívida real  
com nossas próprias mãos.

(Oliveira Silveira, 2013, p. 249).

O volume 5, número 3, da Revista Em Favor de Igualdade Racial - Refir está sendo publicizada nesta data comemorativa de extrema importância para a população negra, 20 de novembro, dia da Consciência Negra, que faz alusão a morte do líder quilombola Zumbi dos Palmares. Fazendo uma breve retrospectiva, a data foi elegida pelo movimento negro brasileiro para fazer alusão as suas lutas, aos seus processos de resistência desde África.

Anteriormente, a data selecionada para lembrar a história desse grupo que veio para o país através da escravização, negros africanos, era a data 13 de maio, data de assinatura da Lei Áurea em 1888, assinada pela Princesa Isabel de Bragança, esta que representava a monarquia portuguesa, os colonizadores. Entretanto, essa libertação em nada significou acesso a direitos, além disso, o processo de libertação já tinha sido iniciado pelos escravizados a partir de seus processos de



resistências, a Inglaterra exercia forte pressão para a abolição que tinha interesses econômicos envolvidos.

Assim, para “rasgar a máscara do 13 de maio” como afirma o poeta da consciência negra Oliveira Silveira, ocorre esse deslocamento da importância de uma data para celebrar e lembrar a luta desse grupo contra o sistema escravista e contra o racismo cotidiano foi selecionado pelo movimento negro brasileiro o 20 de novembro.

Dessa maneira, assim como as conquistas do movimento negro – a exemplo a Lei 10.639/2003, a Lei 12.711/2012, a Lei 12.990/2014 -, a Revista Em Favor de Igualdade Racial - REFIR foi semeada, cultivada e nasce a partir da ação que Gomes (2018) denomina de *movimento negro educador*. Foi reconhecendo o racismo epistêmico de nossa sociedade que esse grupo busca formas de resistir e produzir epistemologias também através de espaços institucionalizados de saber como as revistas/periódicos de universidades.

A citada revista temática insere em sua equipe pessoas negras e brancas *engajadas* (hooks, 2013) em uma educação antirracista, estes possuem conhecimento na temática étnico-racial e em seu escopo artigos de diversificados campos do conhecimento que de alguma maneira dialogam com a temática da revista, artigos que muitas vezes são rejeitados por outras revistas eletrônicas que não valorizam a temática étnico-racial ou ainda agem com racismo epistêmico.

Na presente edição (V5 N3) a revista conta um dossiê com 10 resenhas organizadas a partir da formação realizada através do Programa Residência Pedagógica do curso de Licenciatura em História da Universidade Federal do Acre-Ufac.

Os 10 artigos desta edição possuem uma diversificados temas: três deles trazem experiências ou pesquisas acerca das leis 10.639/2003 e 11.645/2008, tendo como lócus a Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura, o Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – CAP-UFAC e Escolas da rede municipal de Pesqueira (PE); fazendo intersecção com a questão de gênero e raça com o objetivo de expor as vivências de mulheres negras temos os artigos que discute o espetáculo “Manifesto Eelekô” no Teatro Armando Gonzaga e o que discute a corporalidade de em Maria Carolina de Jesus em sua obra Quarto de Despejo; além disso, a revista traz também artigos que procuram refletir sobre a (não) equivalência da decolonialidade com o antirracismo; e ainda artigo que busca analisar dados socioeconômicos de cor/raça do estado da Bahia trazendo o questionamento “as mazelas socioeconômicas têm cor?”; por fim, o artigo que discute as teorias raciais do final do século XIX e sua continuidade até os dias atuais; outro analisa os processos de criminalização da roda de samba e do funk a partir da perspectiva da Teoria Crítica do Direito; e por fim o artigo que aborda os dilemas das comissões de heteroidentificações para concursos públicos e o aperfeiçoamento técnicos dessas bancas.



Assim, espero que os leitores aproveitem os artigos e resenhas aqui elencados que com toda certeza foram selecionados, analisados e publicados aqui a partir de muito trabalho duro e coletivo.

Andressa Queiroz da Silva  
Professora de Língua Portuguesa da Rede de Educação Estadual do Acre  
Membro do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do  
Acre – Neabi/Ufac



## O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA NA ESCOLA MUNICIPAL CONRADO SARAIVA DE MOURA

### TEACHING AFRO-BRAZILIAN HISTORY AND CULTURE AT THE CONRADO SARAIVA DE MOURA MUNICIPAL SCHOOL

Francielcio Silva da Costa<sup>1</sup>  
Maria Betânia Saraiva de Almeida<sup>2</sup>

#### RESUMO

O presente artigo intitula-se *O ensino de História e cultura afro-brasileira na Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura*, visto que lidou diretamente com as questões do ensino de História e da cultura afro-brasileira que são temas complexos e bastante atuais. Decerto, o esse estudo se desenvolveu principalmente para compreender como está se dando a efetivação da Lei 10.639/03, na escola pública supracitada. Posto isso, os objetivos da pesquisa buscam contextualizar a trajetória educacional dos negros no Brasil, destacar a relevância do movimento negro, identificar como é aplicada a lei na escola e investigar se haviam atividades extracurriculares referentes ao tema pesquisado. Metodologicamente falando, este artigo é construído por meio de uma pesquisa de caráter bibliográfico, utilizando obras de autores consagrados, e de uma pesquisa de campo com aplicação de questionários voltados para os alunos do 6º ao 9º do ensino fundamental professores de História, a diretora e o coordenador. Nesta perspectiva, ressalta-se que os referenciais teóricos desse trabalho foram baseados em autores, como Cruz (2005), Fernandes (2008) e Pereira (2010). Com relação aos resultados obtidos, pontua-se que, na Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura, o ensino de História e cultura afro-brasileira ainda é considerado um grande desafio e problema a ser enfrentado pelos professores, alunos e toda a equipe escolar.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ensino de História. Educação antirracista. Cultura afro-brasileira.

#### ABSTRACT

The present article is entitled the teaching of Afro-Brazilian history and culture at the Conrado Saraiva de Moura municipal school, with this it is emphasized that this work dealt directly with the issues of teaching history and Afro-Brazilian culture that are complex themes and quite current. What led us to develop this study was mainly to understand how the implementation of Law 10.639/03 is taking place in this public school. About the objectives that guided, it is mentioned to contextualize the extracurricular research of the Black movement, to identify how the law is applied in the school and to investigate if extracurricular activities investigate the theme. Methodologically speaking this, a bibliographic research was used, using works of renowned authors and a Field research was carried out with the application of questionnaires aimed at students from the 6th to the 9th of elementary school, of this institution, History teachers, the director and the coordinator. In this perspective, it is noteworthy that the theoretical references of this work were based on authors such as Cruz (2005), Fernandes (2008) and Preira (2010). With the results obtained in this article, it is pointed out that in the municipal school Conrado Saraiva de Moura the teaching of Afro-Brazilian history is still considered a challenge by teachers, students and school staff.

**KEYWORDS:** Teaching History. Anti-racist education. Afro-Brazilian culture.

<sup>1</sup> Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira pela Faculdade Venda Nova do Imigrante (Faveni).

<sup>2</sup> Graduada em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI).



## 1. INTRODUÇÃO

A escola é um espaço no qual se encontra uma diversidade cultural significativa em que é possível perceber diversos tipos de comportamentos, valores, crenças, assim como um espaço atuante no combate à discriminação de cor. Nesse cenário, entra em questão o objeto de estudo do presente trabalho: o ensino de História e cultura afro-brasileira na Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura. Destaca-se que há a necessidade de abordarmos esta temática nos âmbitos escolares, devido à falta de reflexão acerca do papel essencial do negro na formação da sociedade nacional. de estudo do presente trabalho: o ensino de História e cultura afro-brasileira na Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura. Destaca-se que há a necessidade de abordarmos esta temática nos âmbitos escolares, devido à falta de reflexão acerca do papel essencial do negro na formação da sociedade nacional.

Sobre os objetivos que nortearam este trabalho, menciona-se: contextualizar a trajetória educacional dos negros no Brasil; destacar a relevância do movimento negro; identificar como é aplicada a Lei 10.639/03 na escola; e por fim investigar se haviam atividades extracurriculares referentes ao tema pesquisado. Logo, salienta-se que esses objetivos orientaram o desenvolvimento deste estudo acadêmico.

O interesse no tema surgiu da necessidade em se observar como se dá a efetivação da lei na escola mencionada acima. Isso porque, ao longo do curso superior, houve diversas oficinas ofertadas pelos próprios acadêmicos da instituição sobre temas como o preconceito racial e como a população negra é afetada tanto pela violência como pelas desigualdades sociais, momentos nos quais obtive conhecimento acerca da Lei 10.639/03, surgindo questionamentos sobre sua parte prática.

Além disso, por já ter estudado na Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura, percebi que os conteúdos vinculados à referida lei não foram ofertados ao longo do ensino fundamental. Desta forma, senti a falta do devido comprometimento da instituição no sentido da aplicação da lei. Assim, ressalta-se a pertinência do presente trabalho, uma vez que se trata de um tema em que é necessário que haja debates e conseqüentemente a desconstrução de pensamentos e atitudes racistas que estão presentes no cotidiano escolar da população negra.

Por conta disso, a necessidade de realizarmos esta pesquisa surgiu mediante questionamentos sobre o ensino antirracista, levando-nos a formular tal problemática: no que concerne a efetivação da Lei 10.639/03, no ensino de História, quais medidas vêm sendo



tomadas no sentido da aplicação dos conteúdos vinculados ao ensino de História e Cultura afro-brasileira no ensino fundamental da Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura?

Em sua metodologia, este estudo utilizou-se da associação entre teoria e prática: na parte teórica, se fez necessário o uso de um levantamento bibliográfico utilizando obras de autores consagrados no que concerne ao tema da pesquisa, buscando historicizar o processo de educação dos negros no Brasil, abordar sobre os movimentos antirracistas, como o Movimento Negro Unificado, a Lei e o ensino de História e Cultura afro-brasileira. A parte prática se deu por intermédio da pesquisa de campo com aplicação de questionário, fazendo uma análise de como se dá a efetivação da Lei 10.639/03 na escola mencionada anteriormente.

## 2. A EDUCAÇÃO DOS NEGROS NO BRASIL

O processo de escravização praticado pelos europeus se justificava pelo que eles consideravam inferiores, negando suas subjetividades, como podemos observar na fala de Onofre (2014, p. 26)

Quando nos referimos à África, de qual África estamos falando? Por séculos, a visão sobre o continente esteve permeada de estereótipos e preconceitos relacionados aos povos africanos. O pensamento hegemônico ocidental tratou de ocultar a história da África, atribuindo adjetivos relacionados ao atraso, ao exótico, ao que é selvagem e sem cultura. Uma história relegada e destinada ao desconhecimento.

A partir desse pensamento hegemônico colocando aqueles que tinham modos de vida diferente dos europeus como inferiores, se iniciou o processo de trazer e escravizar milhões de pessoas de diferentes partes do continente africano. Em meados do ano 1538, mediante o tráfico transatlântico, buscou-se escravizá-los inicialmente nas plantações de cana-de-açúcar, visto que os proprietários de terras desta época, não possuíam mão de obra suficiente.

Os africanos escravizados eram proibidos de exercerem qualquer posto perante a sociedade que não fosse de submissão, assim tiveram sua história negada e sua participação na formação da sociedade brasileira relegada. Acerca do que já foi mencionado, Oriá (2005, p. 380) observa que

Os africanos, que aqui aportaram em nosso território na condição de escravos, são vistos como mercadoria e objeto nas mãos de seus proprietários. Nega-se ao negro a participação na construção da história e da cultura brasileiras, embora tenha sido ele a mão-de-obra predominante na produção da riqueza nacional, trabalhando na cultura canieira, na extração aurífera, no desenvolvimento da pecuária e no cultivo do café, em diferentes momentos de nosso processo histórico.



A escravização de pessoas negras trazidas do continente africano e dos nascidos no Brasil durou mais de 300 anos, nos quais sofreram várias formas de opressão, destituídos de suas identidades, tendo seus direitos negados perante a sociedade, além de serem proibidos de terem acesso aos espaços educacionais. Contudo, já existiam no Brasil Império escolas informais para pessoas negras nascidas livres. Esses espaços eram criados pelos próprios negros (uma das inúmeras formas de resistência a esse sistema nos quais foram submetidos), mesmo que ainda de forma reduzida, como podemos observar na afirmação de Cruz (2005, p. 27)

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximaram as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares.

Os negros que puderam ingressar nos âmbitos educacionais só o fizeram após a promulgação da Lei do Ventre Livre, em 26 de setembro de 1871, que declarava livre os filhos de escravizadas que nascessem a partir da referida data. Cruz (2005) cita autores como Barbosa (1997), Maciel (1997) e Pereira (1999), que abordam sobre as escolas informais criadas pelos negros, como a Escola Perseverança, do professor Antonio Cesarino, primeiro colégio destinado para meninas brancas, fundada em Campinas no ano de 1860. Com as mensalidades pagas pelas famílias brancas, Cesarino ministrava aula gratuitamente para meninas negras. Estudos dão conta também do Colégio São Benedito, destinado a alfabetizar os filhos de homens negros da cidade, criado em Campinas, no ano de 1902.

Estas escolas, ainda que fossem de forma não tão massiva, contribuíram para a escolarização dos negros libertos, em tempos nos quais o Estado não lhes ofereciam subsídios para a integração destes nos âmbitos sociais e educacionais. Os poucos registros que temos de negros escolarizados são pelo fato deles próprios terem fundados suas escolas. Após a abolição da escravatura, em 13 de maio de 1888, o governo brasileiro em nada contribuiu para a integração dos negros nos âmbitos sociais e educacionais. Fernandes (2008, p. 29) afirma que nesse processo

Os senhores foram eximados da responsabilidade pela manutenção e segurança dos libertos, sem que o Estado, a Igreja ou qualquer instituição assumissem encargos especiais, que tivessem por objeto reparar-los para o novo regime de organização da vida e do trabalho.



Assim, essas pessoas foram deixadas às margens da sociedade. Seguindo ainda com o pensamento do referido autor, nota-se que

O liberto se viu convertido, sumária e abruptamente em senhor de si mesmo, tornando-se responsável por sua esposa e por seus dependentes, embora não dispusesse de meios materiais e morais para realizar essa proeza nos quadros de uma economia competitiva. (FERNANDES, 2008, p.29).

Nesse quadro entram inúmeras lutas e resistências, entretanto, ainda não se tinha nenhum projeto de integração dos negros na sociedade, estes se encontravam sem moradias e sem acesso à educação, uma vez que não tiveram o devido aparato pelo Estado. Isso ocasionou consequências que perduram em nossa sociedade até hoje, como o preconceito, a desigualdade social, a intolerância religiosa e o racismo.

A história da educação dos negros no Brasil sempre foi marcada pela desigualdade, entre as consequências provocadas no âmbito educacional destacam-se os altos índices de evasão escolar entre a população negra, pois um dos fatores que podem ser elencados para tal disparidade é a falta de representação no espaço escolar. Ademais, o caráter do ensino se caracteriza pela supervalorização do estrangeiro, do que é de fora, sobressaindo-se o ensino de culturas europeias, as quais são tidas como superior e civilizada.

Nesse sentido, com a negação da história da população negra, assim como de suas contribuições para a formação da sociedade brasileira dentro do âmbito escolar, estruturaram-se ainda mais atitudes racistas, uma vez que essas práticas estão cada vez mais enraizadas em nossa sociedade. Fernandes (2005, p. 381) afirma:

É de fundamental importância a inclusão do ensino de história da África no currículo da educação básica, por saber que a instituição escolar tem um papel fundamental no combate ao preconceito e à discriminação, porque participa na formulação de atitudes e valores essenciais à formação da cidadania de nossos educandos.

A escola é um espaço que proporciona a formação tanto intelectual quanto moral do cidadão. É neste espaço de socialização e de democratização do ensino que devem ser valorizadas as vivências dos alunos, os quais devem ser estimulados sobre a importância da criticidade, de conhecer a história do seu povo, conhecimentos que são ferramentas essenciais no combate ao preconceito e à discriminação. Nesse contexto, surge o Movimento Negro Unificado. De acordo com Pereira (2010, p. 64)

Durante a sua criação, o MNU propunha ser um movimento nacional unificado, e conseguiu contar com a participação de militantes de alguns estados. Todavia, com as



diferentes visões em relações à luta contra o racismo, existentes no meio da militância negra, o MNU tornou-se uma entidade, como várias outras, com ramificações em diferentes regiões do país.

De fato, esse movimento foi desenvolvido a partir da necessidade de lutar por direitos iguais e de garantir o ingresso e a permanência da população negra, que hoje são descendentes dos negros que foram escravizados e que não tiveram a oportunidade de adentrar nos espaços educacionais, tema que será discutido no tópico seguinte.

## 2.1 O Movimento Negro Unificado

Ainda no período em que a escravização dos negros vigorava no Brasil, os negros encontraram diversos meios de resistir a esse sistema, alguns conseguiam comprar a carta de alforria e muitos fugiam e se organizavam nos chamados Quilombos. Soares (2016, p. 73). afirma que

O quilombo representou somente uma das formas de resistência e combate ao escravismo criminoso contra os africanos e seus descendentes na diáspora negra. Sua formação visava à rejeição contra a condição de escravização imposta aos africanos. Além dos quilombos, formam muitas as formas de resistência à escravidão negra, quer seja coletiva ou individual. A exemplo das revoltas (Malês/BA, Balaiada/MA), importantes eventos tiveram a participação dos afrodescendentes. Como também podemos mencionar as irmandades de santo (Nossa Senhora da Boa Morte/ BA – por volta de 1820); Irmandade de (Nossa Senhora do Rosário – Caicó/RN – 1860); São Benedito dos Homens Pretos (RJ, 1640), bem como os clubes e agremiações; a imprensa negra e tantas outras formas de resistências e luta pela abolição da escravatura.

São notórios os diversos movimentos de luta pela libertação, além disso, mesmo após a abolição da escravatura, os negros libertos, os ex-escravizados e os seus descendentes eram maltratados. Por consequência, surgiram movimentos que lutavam contra a segregação social a qual estes eram submetidos; com a Proclamação da República, esses movimentos foram ganhando força com reivindicações por uma qualidade de vida melhor. Em 1931, foi fundado a Frente Nacional Brasileira, uma importante organização política na luta contra o racismo. Segundo Domingues (2007, p. 106):

A entidade desenvolveu um considerável nível de organização, mantendo escola, grupo musical e teatral, time de futebol, departamento jurídico, além de oferecer serviço médico e odontológico, cursos de formação política, de artes e ofícios, assim como publicar um jornal, o A Voz da Raça.

Estes movimentos foram perdendo força no período da Ditadura Militar, devido às muitas formas de repressão, mas não deixaram de atuar. Com o processo de redemocratização no



Brasil, o movimento começa a se organizar, tendo em vista o contexto em que se encontrava, já que, nos Estados Unidos, a população negra local vivia um regime de segregação racial legalizado e, na África do Sul, lutavam pela independência dos países.

Nesse sentido, o Movimento Negro Unificado surgiu na década de 1970 com o intuito de quebrar barreiras, lutar por direitos iguais entre negros e brancos, contra o regime de segregação racial, bem como o foco principal ao acesso a uma educação de qualidade e inclusiva. Outrossim, ele contestava também o mito da democracia racial, que consiste na crença de que há uma igualdade plena entre negros e brancos e que estes grupos não sofrem nenhum tipo de preconceito racial, entretanto, é interessante partilhar da afirmação de Soares (2016, p.84-85):

“Todavia, precisou se ajustar e admitir que tal democracia ocorria tão somente no campo jurídico, pois, no convívio entre as pessoas e nas experiências cotidianas, continuava a ser um país racista, com políticas públicas universalistas e segregacionistas. É sabido, também, que, embora nunca tenha se consolidado no país um regime de segregação racial legal e formal, a realidade brasileira demonstra outra face. As distinções e desigualdades raciais são contundentes, facilmente visíveis e de graves consequências para a população afrodescendente e para o país como um todo.

Desse modo, reivindicações do movimento negro focaram na integração dos negros nos âmbitos educacionais, que, por sua vez, foram tomando proporções cada vez maiores assim como o número de militantes advindos de instituições de ensino médio e superior. Com isso, os números de pesquisas referentes à educação do negro aumentaram. Dessa forma, observamos, na fala de Onofre (2014, p. 43), que: “As produções científicas sobre o negro e a educação tem se intensificado, contribuindo para o combate ao racismo e favorecendo que outras leituras possíveis sejam assimiladas no que concerne à história do negro na sociedade brasileira”.

Um das conquistas provenientes do MNU é a criação de ações afirmativas, que podem ser pensadas como uma estratégia para reparar e integrar grupos que foram e são marginalizados na sociedade. Estas ações podem ser visíveis nos âmbitos educacionais principalmente por conta da promulgação da Lei 10.639/03, a qual estabeleceu a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura afro-brasileira. Ainda podemos citar as Políticas de Cotas, que, nas palavras da autora Oliven (2007, p. 30), “são formas de ações afirmativas que podem se basear em critérios não apenas raciais, mas sociais, biológicos, etc.”. Assim, os colocariam em outro patamar perante a sociedade. Portanto, com a promulgação da Lei, tornaram-se visíveis os “resultados desse novo lugar político e social e das várias reivindicações dos movimentos negros ao longo das últimas décadas” (PEREIRA, 2010, p. 27).

Certamente, os movimentos de consciência negra, como bem salienta Oriá (2005, p. 381), “lutam, em todo o país, contra quaisquer formas de preconceito e discriminação racial, bem



como pelo direito à diferença, pautada no estudo e valorização de aspectos da cultura afro-brasileira”. Logo, prioriza-se destacar as contribuições sociais para a formação da sociedade brasileira por parte da população negra, fatos incontestáveis, embora, infelizmente, a devida valorização e os ensinamentos acerca de sua história e cultura tenham se dado por meio de uma lei.

## 2.2 A Lei 10.639/2003 e o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira

A escola como sendo um espaço educador passou a ser também um instrumento de proliferação do racismo nas demais camadas da sociedade. Assim, há a necessidade da criação de leis que garantam a representatividade de negros e negras destacando-os como constituidores e formadores da sociedade brasileira, por conseguinte, um dos meios para tal se dá através dos métodos educacionais nos quais entra em visibilidade a Lei 10.639/2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9.394/1996, em que estabelece, por meio do Artigo 26-A, que “nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira”, ainda dispõe por intermédio dos parágrafos

§ 1º O conteúdo programático incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil;

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras, estabelecendo também o dia 20 de novembro como o Dia da Consciência Negra.

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra (BRASIL, 2003).

A Lei 10.639/2003 se encaixa como uma das conquistas do Movimento Negro e destaca as contribuições da população afrodescendente no que tange aos aspectos sociais, culturais e políticos, na luta por igualdade e inclusão social. Decerto, podemos observar na fala de Oriá (2005, p. 384)

Sem sombras de dúvida, a Lei representa um avanço ao possibilitar a construção de um multiculturalismo crítico na escola brasileira, ao tempo em que reconhece uma luta histórica do movimento negro em nosso país, cuja bandeira de luta consistia em incluir no currículo escolar o estudo da temática “história e cultura afro-brasileira”. Por outro lado, não podemos esquecer que muito ainda precisa ser feito para que a Lei não se torne letra-morta e venha contribuir, de fato, para uma educação multicultural.

Interessante destacar os avanços e os retrocessos ocorridos na tentativa de gerar a promoção de igualdade racial. Neste sentido, políticas de ações afirmativas que dessem respaldo à

efetivação da delas foram criadas, como a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), criada em 2003, a qual se encontra atualmente vinculada ao Ministério de Direitos Humanos (MDH), e a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e Inclusão (SECADI), sendo extinta no ano de 2019.

### 3. CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO DE PESQUISA

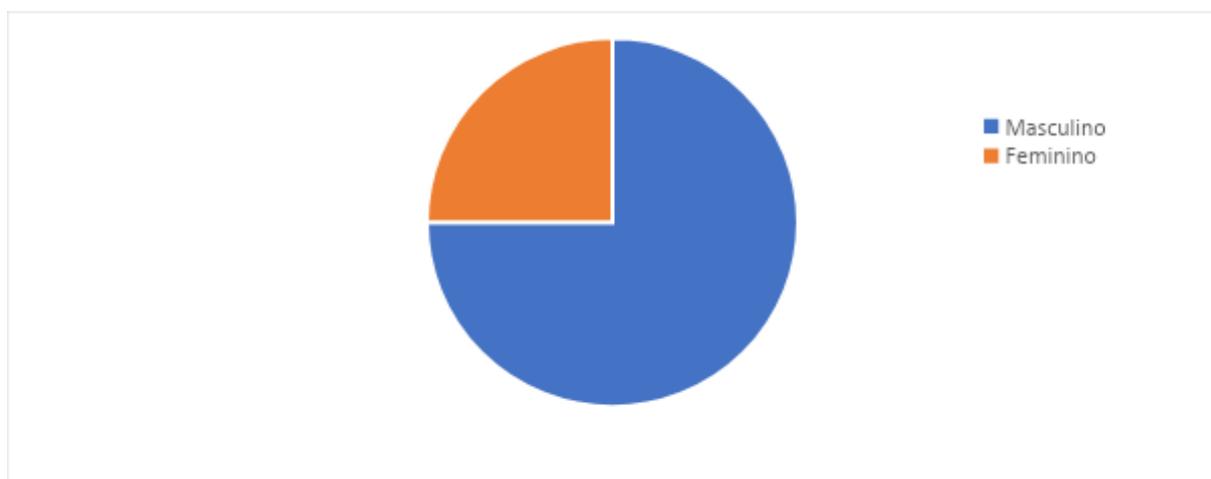
A Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura foi fundada no dia 1º de agosto de 1973, localizada na comunidade Mucambinho, no município de Nossa Senhora de Nazaré, no Piauí. A instituição tem esse nome por conta da doação do terreno feita pelo proprietário Conrado Saraiva de Moura.

Inicialmente a escola ofertava apenas os anos iniciais do 1º ao 4º ano, quando, no mês de março do ano 2000, foi implantado o 5º ano. Já no ano de 2002, a escola atendia alunos do ensino fundamental I e II. Atualmente esse espaço atende alunos desde a educação infantil (creche, pré-I, pré-II) do 1º ao 5º ano na parte da manhã, até alunos do 6º ao 9º ano no período da tarde.

#### 3.1 Caracterização dos sujeitos da pesquisa

Visando compreender a temática proposta no universo pesquisado, foram realizadas entrevistas (com questões previamente estruturadas) com os professores da referida instituição. Os dados captados apontaram uma variação na idade dos entrevistados (gráfico1).

**Gráfico 1: Gênero dos professores entrevistados**

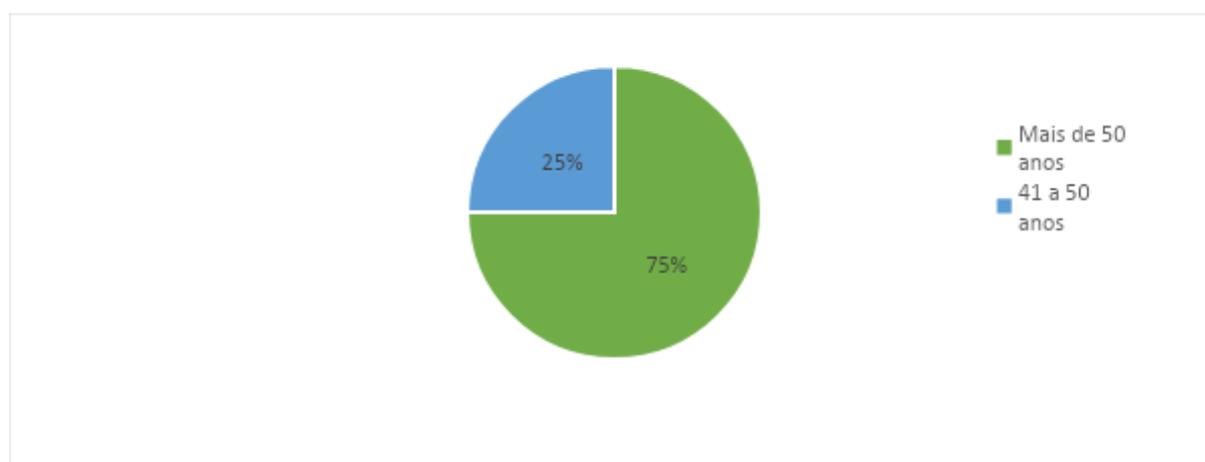


Fonte: Pesquisa do autor (2021).



De acordo com o referido gráfico, é possível analisar que 75% (setenta e cinco por cento) são do gênero masculino e 25% (vinte e cinco por cento) do gênero feminino, com predominância do sexo masculino na área pesquisada. Quanto à idade dos entrevistados, encontra-se uma variedade relevante, sendo predominantes as pessoas com mais de 50 anos, com a porcentagem de 75% (setenta e cinco por cento) e em seguida os professores com a idade equivalente a 41 a 50 anos, apresentando a seguinte porcentagem 25% (vinte e cinco por cento), conforme mostra o gráfico 2.

**Gráfico 2: Idade dos professores entrevistados**

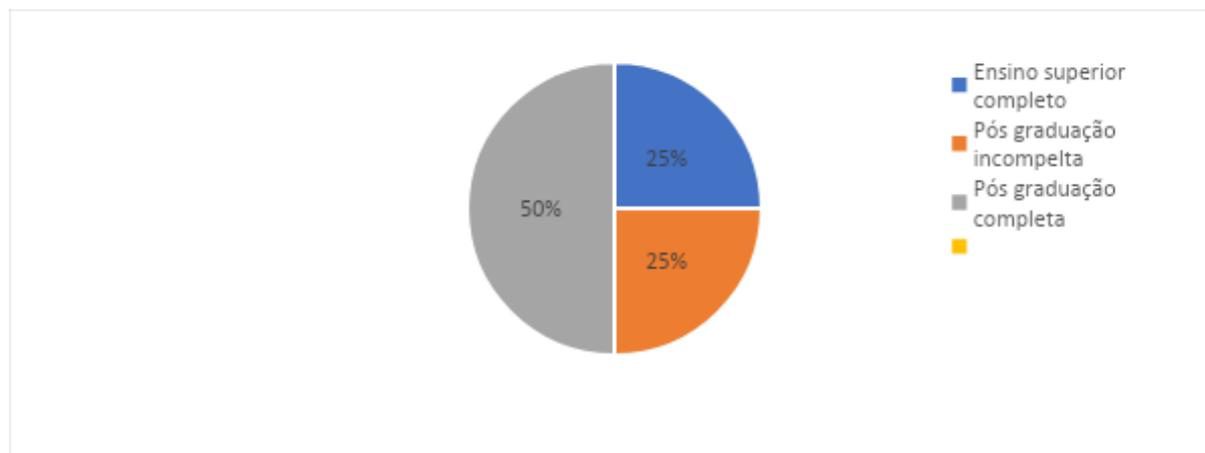


Fonte: Pesquisa do autor (2021).

Ao que se refere ao grau de instrução dos entrevistados, verifica-se que 50% (cinquenta por cento) deles possuem Ensino Superior Completo. Observa-se que, dentro do espaço da pesquisa, metade dos entrevistados só apresentam a graduação completa. Vale salientar que 25% (vinte e cinco por cento) dos entrevistados contêm Pós-graduação incompleta e 25% (Vinte e cinco por cento) têm Pós-graduação completa, como mostra o gráfico 3.



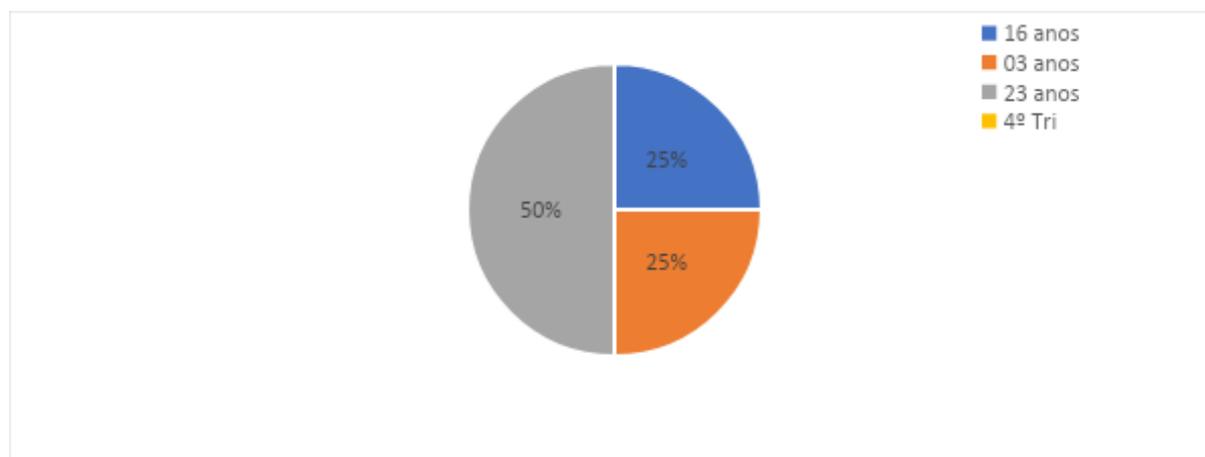
**Gráfico 3: Grau de instrução dos professores entrevistados**



Fonte: Pesquisa do autor (2021).

Ao serem questionados sobre a sua área de graduação, obteve-se uma variação de 50% (cinquenta por cento) para cada uma dessas áreas: Licenciatura Plena em História e Licenciatura Plena em Geografia. Vale ser ressaltado que todos esses professores atuam no ensino fundamental II na disciplina de História.

**Gráfico 4: Tempo de docência dos professores entrevistados**



Fonte: Pesquisa do autor (2021).

Ao que se refere ao ensino de História e Cultura afro-brasileira e à promulgação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório esse ensino, foi questionado aos professores sobre como os assuntos são abordados nos livros didáticos escolhidos pela equipe pedagógica da instituição. Obteve-se as respectivas respostas (gráfico 5).



**Gráfico 5: Concepção dos professores acerca dos assuntos abordados nos livros didáticos com a aprovação da Lei 10. 639/2003**

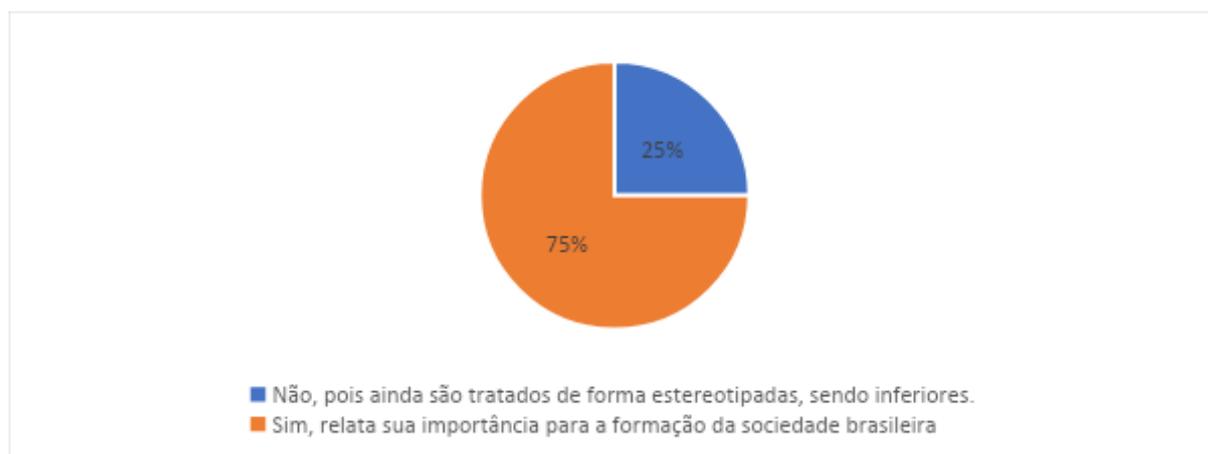


Fonte: Pesquisa do autor (2021).

Dentro desse cenário, é observado que a resposta mais apontada pelos sujeitos da pesquisa, 75% (setenta e cinco por cento), indica que os livros didáticos utilizados pela instituição estudada atendem em partes as exigências que compõe a Lei 10. 639/2003. Em seguida, com 25% (vinte e cinco por cento), é obtida a resposta de que os livros didáticos utilizados atendem totalmente as exigências prescritas pela Lei 10.639/2003.

Sobre a percepção dos entrevistados acerca de como o livro didático ressalta os negros que foram trazidos do continente africano na condição de escravizados, percebeu-se que a maioria afirma ter conhecimentos de seu significado como formadores da sociedade brasileira. As respostas se encontram no gráfico 6.

**Gráfico 6: Concepção dos entrevistados acerca do papel do negro africano, de acordo com o livro, como formadores da sociedade brasileira**



Fonte: Pesquisa do autor (2021)



Vale salientar que 75% (setenta e cinco por cento) dos entrevistados alegam que os livros didáticos abordam que os negros trazidos têm grande importância para a formação da sociedade brasileira, dando destaque para suas contribuições sociais e culturais. No entanto, 25% (vinte e cinco por cento) dos entrevistados afirmam que o livro didático não aborda a importância do negro para a sociedade, no qual ainda é concebido de forma estereotipada, tidos como inferiores, sem cultura, fator este que os europeus utilizavam como justificativa para escravizá-los.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nas instituições de ensino, se encontram uma diversidade cultural categoricamente expressiva, no entanto, mesmo sendo um espaço educador, as escolas passaram a ser também instrumentos de proliferação de atitudes racistas, reverberando nas demais camadas da sociedade. Por esse debate, é fundamental compreendermos autores como Cruz (2005), Domingues (2007) e Fernandes (2008).

A hipótese levantada foi confirmada ao ser constatada: é perceptível que, na maioria das instituições de ensino básico, há um desconhecimento e estranhamento por partes dos professores e até dos gestores no que diz respeito à Lei 10.639/2003, bem como a falta de programas educacionais voltados para a capacitação deles, ao afirmarem que as dificuldades se dão pela falta de formação específica para a abordagem da Lei e pela falta de materiais didáticos que auxiliem na explanação de conteúdo.

Nesse sentido, é necessário medidas além das que a escola vem apresentando, como os projetos voltados para o Dia da Consciência Negra, por meios de palestras, pinturas, entre outros. Porém, para tornar-se efetiva a aplicação da lei, são necessários investimentos em cursos de capacitação visando a formação de profissionais qualificados, materiais mais atualizados e com mais dinâmicas, pois influencia na transformação tanto do planejamento quanto da postura dos docentes.

Acerca dos livros didáticos utilizados pela escola, estes procuram atender as exigências da lei, visto que há uma predominância de personalidades negras de destaque na sociedade, estas se sobressaindo e ficando em detrimento a imagem do negro escravizado. No geral, os capítulos voltados para a História da África, para os povos e cultura africana destacam-se a apresentação de homens e mulheres negros tanto do passado como do presente, como artistas e líderes políticos, ou seja, mostrando negros ocupando espaços de prestígio e poder. Observa-se também o uso de ferramentas para auxiliar os alunos como os boxes com dicas de vídeos, documentários com texto “Para saber mais”, “Para refletir”, “Vozes do presente” e “Vozes do passado”, é



disponibilizado ainda ao aluno a “Leitura de imagem” instigando a interpretação iconográfica. No que se referem às exigências da lei, as ferramentas utilizadas, no final dos capítulos principalmente acerca da história africana e afro-brasileira, despertam no aluno um senso crítico mais aguçado.

Portanto, espera-se fornecer contribuições, por meio dessa pesquisa, para futuros estudos, tornando essas informações sobre as medidas tomadas no sentido de aplicação acerca da História e Cultura afro-brasileira, na Escola Municipal Conrado Saraiva de Moura, favoráveis para a população e para aqueles que considerarem relevante a consulta desse trabalho para o auxílio no sentido de produzir pesquisas, projetos, práticas que enriqueçam e contribuam na formação de futuros docentes.

## REFERÊNCIAS

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

CRUZ, Mariléia dos Santos. **Uma abordagem sobre a História da educação dos negros**. Brasília-DF: SECAD/MEC, 2005. p. 21-33 (Coleção Educação para Todos, vol. 06).

DOMINGUES, Petrônio. **Movimento Negro Brasileiro: alguns apontamentos históricos**. Revista Tempo, Universidade Federal Fluminense, vol. 23, p. 100- 122, 2007.

FERNANDES, Florestan. **O negro na sociedade de classes**. São Paulo: Globo, 2008

FERNANDES, José Ricardo Oriá. **Ensino de história e diversidade cultural: desafios e possibilidades**. Cadernos Cedes. Campinas, vol. 25, n. 67, p. 378-388, set./dez., 2005.

OLIVEN, Arabela Campos. **Ações afirmativas, relações raciais e política de cotas nas universidades: Uma comparação entre os Estados Unidos e o Brasil**. Porto Alegre/RS, ano XXX, n. 1 (61), p. 29-51, jan./abr. 2007.

ONOFRE, Joelson Alves. **A Lei 10.639/03 e seus desdobramentos em uma escola quilombola**. 171 f. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”**. **Cadernos de História**, v. 12, n. 17, p. 50-70, 17 out. 2010.



SOARES, Iraneide da Silva. **Caminhos, pegadas e memórias:** uma história social do Movimento Negro Brasileiro. Universitas Relações Internacionais, Brasília, v. 14, n. 1, p.71-82, Jan/Jun. 2016.

**Enviado em: 22/05/2022**  
**Aprovado em: 27/07/2022**

**Página 18**



## VIVÊNCIAS DE OFICINAS COM BRINCADEIRAS CULTURAIS AFRICANAS E INDÍGENAS EM AÇÃO EXTENSIONISTA NO CAP/UFAC

### WORKSHOPS EXPERIENCES WITH AFRICAN AND INDIGENOUS CULTURAL PLAYS IN EXTENSIONIST ACTION AT CAP/UFAC

Francisca Karoline Rodrigues Braga Ramos<sup>1</sup>  
Pamela Hingred de Souza Freitas Apurina<sup>2</sup>  
Tavifa Smoly Araripe<sup>3</sup>

#### RESUMO

O presente trabalho objetiva compartilhar a experiência realizada a partir do projeto de extensão *Brincando com minha família em casa: entre culturas, tempos, memória e reciclagem*, especificamente com a vivência de oficinas culturais indígenas e africanas, desenvolvidas em formato remoto com famílias e crianças da comunidade escolar interna e externa ao CAP-UFAC. Para a fundamentação utilizou-se as contribuições de Alves e Ghiggi (2012), Cordazzo e Vieira (2007), Glissant (2005), Cunha (2016), dentre outros, que discorrem teoricamente sobre o desenvolvimento infantil em suas várias dimensões a partir do ato de brincar, considerando especialmente a questão diversidade étnico-cultural como elemento a ser trabalhado sob a perspectiva lúdica, enquanto forma de valoração das diferenças culturais que conformam a cultura brasileira. Os participantes do projeto puderam vivenciar oficinas em formato síncrono e assíncrono com a colaboração de indígenas e não indígenas, pesquisadores e profissionais de diversas áreas. Durante as vivências com as oficinas culturais, familiares e crianças puderam ser protagonistas no processo de apreensão do mundo e das culturas compósitas que formam a cultura brasileira. Nesse processo de vivência, a alteridade e a intervalorização foram elementos preciosos para a interação e participação nas brincadeiras.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação étnico-racial. Brincadeiras culturais em família. Extensão.

#### ABSTRACT

The present work aims to share the experience carried out from the extension project *Playing with my family at home: between cultures, times, memory and recycling*, specifically with the experience of indigenous and African cultural workshops, developed in remote format with families and children from school community inside and outside the Cap-UFAC. For the reasoning, the contributions of Alves and Ghiggi (2012), Cordazzo and Vieira (2007), Glissant (2005), Cunha (2016), among others, which theoretically discuss child development in its various dimensions from the act of playing, especially considering the issue of ethnic-cultural diversity as an element to be worked under the ludic perspective, as a way of valuing cultural differences that make up Brazilian culture. Project participants were able to experience synchronous and asynchronous workshops with the collaboration of indigenous and non-indigenous people, researchers and professionals from different areas. During the experiences with the cultural workshops, family

<sup>1</sup> Mestra em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Especialista em Sociologia para o Ensino Médio pela Universidade de Brasília (UnB). Especialista em Gestão de Políticas Públicas com Ênfase em Gênero e Relações Etnorraciais pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Especialista em Gestão Escolar pela Universidade Federal do Tocantins (UFTO), em parceria com a Sociedade de Educação Continuada (Educon). Graduada em Pedagogia pela Ufac.

<sup>2</sup> Graduada em Ciências Sociais com habilitação em Antropologia pela Universidade Federal do Acre (Ufac).

<sup>3</sup> Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre (Cap/Ufac). Mestra em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduada em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná (Unopar).



members and children were able to be protagonists in the process of apprehending the world and the composite cultures that make up Brazilian culture. In this process of living, alterity and intervalization were key elements for interaction and participation in games.

**KEYWORDS:** Ethnic-racial education. Family cultural games. Extension.

## 1 INTRODUÇÃO

Passados quase quinze anos da promulgação da Lei nº 11.645/2008 que passou a incluir a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Indígena no currículo escolar, em que pese a determinação desta legislação, há que se considerar que na prática existem diversas ações que envolvam a preocupação com o atendimento dessa prescrição legal, mas ainda são esparsas e possuem pouca visibilidade no contexto educativo formal.

Embora haja a necessidade de inclusão da temática no currículo, na prática efetiva fica a cargo de cada docente o quando e o como trabalhar. Nesse sentido, há que se destacar as ações desenvolvidas pelas instituições federais universitárias que envolvem atividades além do ensino, como as que estão voltadas para a pesquisa e a extensão, como parte precípua de sua natureza de atuação. As atividades de extensão, por sua vez, constituem-se nesse espaço de ofertar à comunidade um retorno de demandas e questões sociais, bem como promover ações com caráter social e cultural, que visem contribuir ao desenvolvimento comunitário, seja por meio de cursos, minicursos, oficinas, palestras e diversas outras modalidades de atividades de extensão.

O Colégio de Aplicação da Universidade Federal do Acre – CAP-UFAC – escola que oferta a educação básica regular, por ser uma unidade especial da referida instituição federal, possui essa dimensão de trabalho voltada para a extensão. Assim sendo, suas ações estão direcionadas não somente para o ensino, mas também para a pesquisa e a extensão e é justamente isso a que se propõe o presente trabalho: objetiva compartilhar o recorte de um projeto de extensão desenvolvido no âmbito da instituição escolar CAP-UFAC, com vistas ao desenvolvimento de ações que pudessem contribuir para a educação das relações étnico-raciais, ainda que de forma inicial. Portanto, “a extensão é uma das formas de fortalecer o compromisso social da universidade, como um mecanismo de interlocução com a comunidade” (PDI UFAC, 2020, p. 69).

Durante o 2º semestre de 2021, no período pandêmico, foi desenvolvido no CAP-UFAC, de forma remota, o projeto de extensão denominado *Brincando com minha família em casa: entre culturas, tempos, memórias e reciclagem*. O público-alvo envolveu familiares e crianças entre 5 e 10 anos, estudantes da referida instituição, bem como crianças e familiares tanto de outras instituições escolares no Acre, quanto de outros estados brasileiros. As várias ações do projeto contemplaram



atividades relacionadas à vivência de experiências com elementos da diversidade cultural brasileira, envolvendo brincadeiras de matriz africana e afro-brasileiras, e brincadeiras indígenas, considerada aí a especificidade do contexto Amazônico, bem como um resgate, por meio da memória, de brincadeiras e histórias da época de infância das famílias das crianças participantes do projeto, além de ter contado com a confecção de brinquedos produzidos a partir de materiais reciclados, com foco na brincadeira no ambiente familiar. O objetivo geral do projeto foi o de vivenciar o brincar a partir das perspectivas étnico-cultural e ambiental, na experimentação de brincadeiras culturais diversas e produção de brinquedos com materiais recicláveis, visando contribuir com a formação de uma cidadania ético-participativa engajada com a melhoria da qualidade de vida. Porém, para efeito deste trabalho, abordaremos aqui somente os resultados da vivência de experiências com as brincadeiras africanas e indígenas durante as oficinas culturais propostas no projeto pela equipe de colaboradores e convidados externos.

## 2 A IMPORTÂNCIA DA BRINCADEIRA NO DESENVOLVIMENTO INFANTIL

A brincadeira, embora possa parecer algo simplório, emerge como elemento importante no desenvolvimento infantil e na aprendizagem escolar. Brincar é algo natural da própria criança que constantemente mobiliza ideias e fantasias, seja no jogo simbólico ou na brincadeira de faz de conta. Kishimoto (2010) destaca que “o brincar é uma ação livre, que surge a qualquer hora, iniciada e conduzida pela criança; dá prazer, não exige como condição um produto final; relaxa, envolve, ensina regras, linguagens, desenvolve habilidades e introduz a criança no mundo imaginário” (p. 1). Isto quer dizer que por meio da brincadeira a criança se desenvolve e, portanto, constitui-se em ato que não é esvaziado de sentido, posto que envolve a aprendizagem de regras e de habilidades diversas que contribuem para o desenvolvimento infantil.

A brincadeira pode promover o desenvolvimento do ser humano em várias dimensões, assumindo o ato de brincar muito mais do que um mero caráter de diversão. A esse respeito Cordazzo e Vieira (2007) ressaltam que:

a brincadeira, seja simbólica ou de regras, não tem apenas um caráter de diversão ou de passatempo. Pela brincadeira a criança, sem a intencionalidade, estimula uma série de aspectos que contribuem tanto para o desenvolvimento individual do ser quanto para o social (p. 93).



Mesmo sem ter a intenção, enquanto brinca a criança desenvolve-se em seus aspectos cognitivo, físico e social. Apoiando-se nas contribuições vygotskianas, os autores remetem ao desenvolvimento psíquico infantil, pois a brincadeira que envolve o simbolismo e a imaginação no faz de conta, por exemplo, contribui para o desenvolvimento do pensamento abstrato.

Além disso, a brincadeira também contribui para a criação de zonas de desenvolvimento proximal, as quais nos estudos realizados por Vygotsky, correspondem ao caminho que a criança ainda irá percorrer para desenvolver funções que estão em processo de maturação, mas que virão a ser consolidadas com ajuda e se tornarão parte do desenvolvimento real (OLIVEIRA, 1993).

Outro elemento que se pode destacar é que o ato de brincar também é influenciado pela cultura e pela sociedade. A esse respeito Brougère e Wajskop (1997), citados por Cordazzo e Vieira (2007, p. 93), destacam que “a brincadeira também permite à criança se apropriar de códigos culturais e de papéis sociais”. Os sujeitos aprendem mediados por seu ambiente sociocultural nos quais outros também estão inseridos. Nesse sentido, a aprendizagem só acontece quando há conhecimentos já estabelecidos e outros que ainda podem vir a ser desenvolvidos com apoio de pessoas da cultura da qual fazem parte (OLIVEIRA, 1993).

Isto significa que brincando as crianças podem aprender sobre aspectos da nossa diversidade cultural, e ao mesmo tempo podem se desenvolver em várias dimensões, principalmente, aprendendo a lidar eticamente com as diferenças existentes entre os sujeitos humanos dado aquilo que Glissant (2005) denomina de *melting-pot* que nos caracteriza. Mas, não somos apenas esse resultado de uma mistura cultural entre povos originários, como os indígenas, e os povos imigrantes, como os africanos que vieram para o Brasil. Somos resultado daquilo que o autor chama de caos-mundo:

(...) o choque, o entrelaçamento, as repulsões, as atrações, as conveniências, as oposições, os conflitos entre as culturas dos povos na totalidade-mundo contemporânea. Portanto, a definição ou a abordagem que proponho dessa noção de caos-mundo é bem precisa: trata-se de uma mistura cultural, que não se reduz simplesmente a um *melting-pot*, graças à qual a totalidade-mundo está realizada (p. 98).

O caos-mundo é, portanto, resultado dessa mistura cultural existente entre as culturas onde existiram e existem os choques, confrontos, embates; mas não somente dessa relação a que as culturas foram submetidas; mas, principalmente, esse caos-mundo é resultado daquilo que o autor denomina de *crioulização*, fenômeno no qual as culturas em contato de fundem umas nas outras e dão origem, resultando numa cultura compósita/plural.



A criouliização exige que os elementos heterogêneos colocados em relação se 'intervalorizem', ou seja, que não haja degradação ou diminuição do ser nesse contato e nessa mistura, seja internamente, isto é, de dentro para fora, seja externamente, de fora para dentro (GLISSANT, 2005, p. 22).

Compreende-se que a cultura brasileira se constitui numa cultura compósita resultante da criouliização definida por Glissant (2005), que é a relação entre as culturas em situação de intervalorização e não de sobreposição ou superioridade de uma cultura sobre outra. Embora exista a confluência entre as várias culturas de grupos étnicos no Brasil, nem sempre houve essa perspectiva da inter-relação de valorização e de igualdade das riquezas culturais, pois vários povos foram submetidos ao apagamento. Na atualidade, o que se verifica é o movimento de resgate, de busca dos diversos elementos culturais que compõem e caracterizam a diversidade cultural brasileira. Nesse processo de reconhecimento e valoração pode-se destacar práticas educativas diversas que busquem trabalhar a perspectiva intercultural entre as crianças, como por exemplo, o ato de brincar.

Cunha (2016) em "*Brincadeiras africanas para a Educação Cultural*", destaca que o lúdico tem papel importante no desenvolvimento infantil seja em sua dimensão sociocultural quanto psicológica, visto que contribui para o alargamento de diversas funções, pois:

(...) a introdução real da ludicidade no cotidiano escolar permite vivências transformadoras para professores e alunos, pelas experiências formativas que proporciona. Ora o lúdico permite-nos experimentarmos, estabelecendo uma alegre relação conosco (...) Experiência que permite uma flexibilidade e uma alegria produtivas, não em sentido econômico, mas individual e social porque possibilita o estabelecimento de novos patamares de convivência baseados na alegria de estar vivo e partilhar um mundo com os outros (p. 14-15).

Compreende-se que trabalhar a educação para as relações étnico-raciais sob a perspectiva da ludicidade presente na brincadeira, constitui-se numa perspectiva de trabalho que é mais leve, agradável e despojada, sem, contudo, deixar de cumprir com seu papel ético, político e engajado no combate às práticas de discriminação e racismo ainda latentes em nossa sociedade.

Nesse sentido, Cunha (2016) destaca que é nesse contexto que se faz necessário abordar as culturas africanas sob a perspectiva da ludicidade, com o intuito de afirmar o protagonismo dos povos africanos e dos afro-brasileiros, pois por meio da brincadeira é preciso considerar nossa diversidade cultural. Brincando se aprende e aprende o mundo!

### 3 VIVÊNCIA DAS OFICINAS CULTURAIS INDÍGENA E AFRICANA



O projeto de extensão *Brincando com minha família em casa: entre culturas, tempo, memória e reciclagem* nasceu inspirado no desenvolvimento de um projeto de ensino sobre a construção da identidade numa turma de Educação Infantil, onde se trabalhou a questão da contribuição de vários grupos humanos étnico-culturais na formação da nossa diversidade enquanto povo brasileiro, e inspirado também na necessidade de trabalhar várias temáticas de cunho social como a étnico-racial, relevantes na formação do sujeito humano. Foi realizado com o público da comunidade escolar interna e externa ao Colégio de Aplicação em contexto pandêmico. Diante da situação de restrição imposta pela pandemia de Covid-19, muitos ambientes familiares foram afetados pela necessidade de trabalhar em *home office* e, conseqüentemente, a rotina familiar foi alterada, sobrando pouco tempo/espaço para o momento lúdico.

Tendo em vista desenvolver um trabalho no qual pretendeu-se que as crianças e seus familiares fossem protagonistas nesse processo de apreensão do mundo por meio da brincadeira em suas dimensões cultural e preservacionista, visando ao desenvolvimento infantil em todas as potencialidades, a equipe do projeto desenvolveu as atividades em formato de oficinas que aconteceram de forma síncrona e assíncrona, com as crianças e seus familiares vivenciando em casa as várias propostas de brincadeiras tradicionais e culturais de povos indígenas específicos da região Amazônica, e de alguns povos africanos.

As oficinas foram desenvolvidas com momentos síncronos e assíncronos com a mediação de diversos colaboradores, profissionais e pesquisadores de várias áreas do conhecimento, dentre eles indígenas, os quais compartilharam seus saberes e vivências com o brincar em seu grupo étnico-cultural, no ambiente virtual do *Google Meet*. Nesse espaço as famílias e crianças conheceram um pouco sobre a história e a cultura de alguns povos indígenas e africanos que foram selecionados para o trabalho nesse projeto, sendo as oficinas mediadas por colaboradores indígenas e não indígenas.

Dada a natureza do trabalho que se propôs considerar a realidade do contexto local, e o tempo disponível para a execução da ação, foi feita uma seleção de alguns povos indígenas que poderiam ser melhor conhecidos pela comunidade participante, visto que abarcar a totalidade de riquezas e quantitativo dessas etnias do Brasil e da Amazônia, seria vasto empreendimento para o desenvolvimento deste projeto.

Assim sendo, foram escolhidas algumas etnias indígenas da região sul do Amazonas e do estado do Acre, para compor a construção das oficinas culturais: povo Apurinã, povo Shanenawa e povo Huni Kui. Após a deliberação de quais povos seriam privilegiados nesse momento, procurou-se parcerias com pessoas da própria comunidade indígena de cada etnia, a fim de que



pudessem compartilhar uma parte de sua cultura e história por meio do ato de brincar nas oficinas culturais.

Nesse processo de busca por parcerias se estabeleceu diálogo com pessoas destas etnias, como o cacique Mário Kaxinawá da etnia Huni Kuin, e Edileuda Shanenawa, professora e representante indígena no povo Shanenawa, e com a antropóloga indígena Pamela Apurinã, todos/todas com ampla expressividade dentro de seu povo. Foi possível aprender a partir desse diálogo estabelecido na contribuição com o projeto compartilhando a sua cultura, apresentando brincadeiras de seu povo em formato síncrono e por meio de vídeos explicativos.

Uma das oficinas culturais que foram realizadas com as brincadeiras indígenas foi sobre o povo Apurinã, que contou com a mediação da Pâmela Apurinã e de outros colaboradores da equipe do projeto para realização da atividade. Porém, antes de desenvolver a brincadeira propriamente dita, foi realizada uma breve apresentação e discussão com as crianças e famílias sobre as características do povo indígena Apurinã, para ambientá-las sobre os povos indígenas do Acre, buscando desconstruir os preconceitos comuns sobre os mesmos, enfatizando a regionalidade. Geralmente, fala-se sobre os povos indígenas pensando em uma homogeneidade, assim foi possível compreender as particularidades dos 16 povos indígenas do Estado do Acre. Com isso, conseguiu-se o desenvolvimento do lúdico, proporcionando diversão e a receptividade das crianças e famílias tomando a brincadeira como elemento utilizado para trabalhar as relações étnico-raciais.

Após a discussão sobre alguns elementos da cultura indígena Apurinã, os participantes do projeto puderam assistir ao vídeo que apresenta uma breve descrição do povo indígena Apurinã, que se autodenominam *Popykary*, localizados na região sul do Amazonas, no município de Boca do Acre, Pauini, Lábrea e Tapauá, caminho que segue o Rio Purus, bem como uma descrição da brincadeira de medir forças e mostra um momento dessa brincadeira entre as crianças Apurinã. Tudo foi ensinado de forma simples e clara, sem os elementos que parecem distantes como é tratado nos livros de ensino básico, buscando trazer para a sala de aula virtual o indígena que é o protagonista e nos mostra sua história/vivência atual.



**Figura 1-** Vídeo produzido para o projeto de extensão "Brincando com minha família em casa", elaborado e apresentado pela antropóloga indígena Pamela Apurinã, falando sobre seu povo e uma das brincadeiras com as quais as crianças dessa etnia se divertem



**Fonte:** As autoras

Conforme se pode ver na figura 1, no vídeo aparecem crianças indígenas da etnia Apurinã brincando de medir forças, que consiste numa brincadeira na qual duas crianças seguram as mãos uma da outra, frente a frente. O objetivo é empurrar o adversário, no caso a pessoa com quem se brinca, de forma a conseguir com que o outro perca as forças e cruze para além de uma linha delimitante dos espaços de cada um. Às vezes, tem algum “prêmio” envolvido na brincadeira, seja comida ou brinquedo, e a criança que conseguir empurrar a outra com mais força e fizer com que esta ultrapasse a linha, será a vencedora da brincadeira.

Após o processo de elaboração e produção do vídeo, por meio do grupo de Whatsapp criado exclusivamente para o projeto, a equipe postou o vídeo e em formato assíncrono as famílias e as crianças puderam conhecer um pouco sobre a cultura do povo Apurinã e brincar medindo forças, conforme pode se ver no *print* das imagens dos vídeos produzidos pelas famílias brincando em casa.

Figura 2 - Famílias e crianças vivenciando a oficina cultural de brincadeira indígena Apurinã



Fonte: As autoras

A vivência de experiências com a brincadeira indígena Apurinã permitiu às crianças e seus familiares conhecer um pouco mais sobre a cultura desse povo, identificando brincadeiras que as crianças indígenas vivenciam em seu cotidiano, e que não são muito diferentes daquelas que brincam as crianças não indígenas. Portanto, a brincadeira se constituiu em elemento para conhecer um pouco mais sobre a cultura indígena partindo da premissa da valorização do Outro, tomando aqui as premissas da pedagogia da alteridade inspirada em Lévinas, conforme Alves e Ghiggi (2012). Valorizar e reconhecer que somos pessoas distintas umas das outras significa que não se pode encerrar o Outro, aquele que é diferente à ideia do Mesmo, pois todos somos diferentes e nesse sentido, uma educação que seja humanizadora caminha pelas vias de acolhimento do Outro em sua infinita diversidade.

Vale dizer, Levinas sustenta uma concepção originária de educação, entendida como relação em que o ser que conhece se manifesta ao ser conhecido, respeitando sua alteridade e não infligindo a ele a marca cognitiva da inteligibilidade como uma determinação em seu ser (ALVES; GHIGGI, 2012, p. 582).

Ao longo das atividades propostas nas oficinas culturais, tanto os colaboradores do projeto quanto as crianças e seus familiares, puderam desenvolver uma relação de respeito para com a alteridade dos povos indígenas e povos africanos na constituição do ser/de quem somos na



diversidade cultural; não sob a perspectiva de encerrar tais povos como objeto de conhecimento, mas como pessoas que podem ensinar sobre sua experiência de vida.

É preciso aprender a acolher o outro para constituir-se a si próprio como sujeito único. A pedagogia da humanização preconizada em Levinas é justamente esta em que se acolhe o outro, como aquele que é diferente e que possui suas particularidades. A construção e identificação da singularidade do sujeito de forma ética só pode se dar mediante o reconhecimento de que o outro é diferente, possui suas especificidades e isto nos torna únicos no processo de apreensão do conhecimento e do mundo. É no processo de apreensão e conhecendo o outro que podemos nos tornar quem somos.

Conforme a própria Pamela destaca no vídeo, essa brincadeira não é muito diferente das brincadeiras de crianças não indígenas. Isto nos mostra elementos da confluência das culturas e da manifestação da crioulização na conformação da cultura brasileira em que há uma intervalorização de elementos heterogêneos que não resultam em degradação ou diminuição da cultura indígena Apurinã.

Já as brincadeiras africanas escolhidas foram inspiradas no diálogo estabelecido entre a equipe colaboradora do projeto e o conhecimento de uma obra *Kakopi, kakopi! Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos* de autoria de Rogério Andrade Barbosa (2019), o qual inspirou a busca por conhecer um pouco mais sobre alguns povos africanos que também contribuíram para a constituição da nossa diversidade cultural. A obra desse autor traz brincadeiras de várias regiões da África e mostra como as crianças brincam inspiradas em suas raízes culturais.

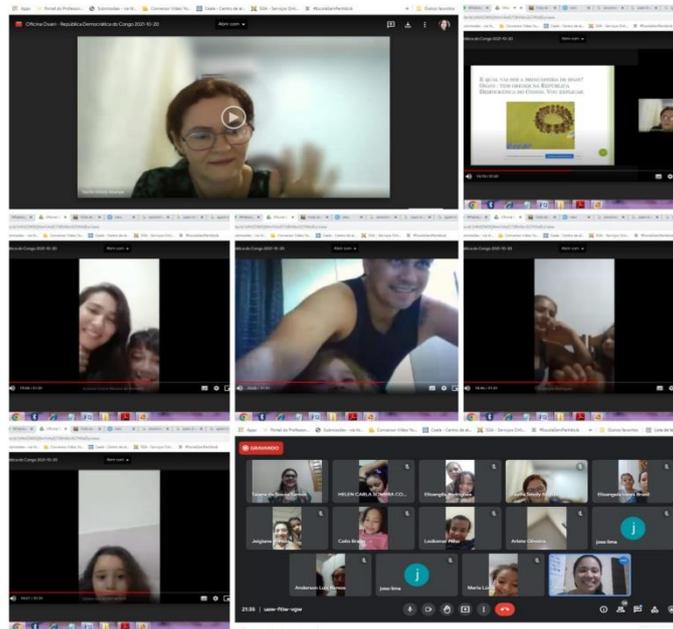
Dentre as várias brincadeiras selecionadas para a vivência das oficinas culturais africanas foram escolhidas as de Moçambique, Libéria, Quênia e República Democrática do Congo, por serem brincadeiras que melhor poderiam ser adaptadas ao contexto de oficinas em caráter remoto. Porém, à semelhança das brincadeiras indígenas, para este trabalho será apresentado apenas o resultado da oficina vivenciada com a brincadeira *Osani*, originária da cultura da República Democrática do Congo.

A oficina sobre a brincadeira cultural *Osani* foi desenvolvida em formato síncrono no ambiente virtual do *Google Meet*. Objetivando contextualizar a origem da brincadeira, iniciou-se fazendo uma abordagem sobre a cultura e os costumes da República Democrática do Congo a partir da utilização de slides, de forma sucinta, objetiva e principalmente ilustrativa, considerando que dentre os participantes havia crianças e não caberia trazer conteúdos extensos que pudessem causar desinteresse nos presentes. Na sequência, a brincadeira *Osani* foi apresentada em seu formato original: os participantes sentam em forma de círculo e com as pernas esticadas para frente formam outro círculo aproximando os pés; em seguida, cada participante fala o nome de um objeto



redondo. Nessa dinâmica, o objeto que já foi citado não pode ser repetido, sendo necessário que haja agilidade para responder, e quem demorar, esquecer ou repetir o nome do objeto que já foi citado, retira-se da brincadeira e assume a função de fiscal ao observar quem será o próximo que poderá sair da brincadeira. Contudo, para a vivência no ambiente virtual foram feitos ajustes no brincar: a colaboradora iniciou falando o nome de objetos redondos e cada criança e familiar também ia dizendo nomes de objetos redondos, numa espécie de rodízio entre os participantes pelo *Google Meet*, de modo que todos puderam participar, mesmo sem formar um círculo com os pés como na versão original da brincadeira, conforme se pode ver na figura 3, abaixo.

**Figura 3** - Vivência da Oficina Cultural da Brincadeira Africana *Osani*, em formato síncrono pelo *Google Meet*



**Fonte:** As autoras

As orientações foram realizadas de forma clara e objetiva utilizando expressões de fácil compreensão e em seguida, os participantes foram convidados a experimentar a brincadeira. A prática promoveu reflexões no sentido de compreender que o brincar é mais significativo com a participação da família, aprendendo sobre a cultura africana com a mediação da família e dos colaboradores na realização da oficina.

Cordazzo e Vieira (2007, p. 91) destacam que “(...) é o social que caracteriza a ação na atividade lúdica”, portanto, a brincadeira pode promover a interação, essencial na construção do conhecimento. Por meio da interação estabelecida no ato de brincar as crianças podem aprender sobre o mundo e especialmente, sobre as relações entre as pessoas, criando zonas de desenvolvimento proximal conforme preconizado nos estudos de Vygotsky (OLIVEIRA, 1993).

Ao brincar nas oficinas culturais as crianças podem chegar a zonas de desenvolvimento proximal, desenvolver suas potencialidades enquanto aprendem sobre as culturas e sobre como as crianças de grupos étnico-culturais brincam. Ao mesmo tempo em que aprendem podem ampliar habilidades cognitivas e motoras, como a concentração, atenção e agilidade ao nomear objetos redondos como na brincadeira *Osani*. Além disso, também aprendem a respeitar e valorar os grupos humanos que fazem parte da nossa diversidade cultural.

Ademais, a vivência da experiência em participar de oficinas culturais associadas à brincadeira constitui-se em forma de contribuir para o desenvolvimento de ações entre escola e



comunidade sob a perspectiva de enfrentamento e combate ao racismo para com negros e indígenas, grupos étnico-culturais submetidos ao apagamento ao longo da história brasileira.

A prática que envolveu as brincadeiras de povos indígenas e africanos se constituiu em forma de valorizar o conhecimento e as práticas lúdicas desenvolvidas por estes grupos que fazem parte da diversidade cultural brasileira. A esse respeito Cunha (2016) destaca que ao se trabalhar sob a perspectiva da ludicidade, deve-se considerar a diversidade cultural existente como forma de promoção de práticas educativas que contribuam para o desenvolvimento estético e da capacidade de apreciar o mundo em suas diferentes manifestações.

A vivência das oficinas culturais indígenas e africanas se constituiu pois, numa forma de manifestação da crioulização entre as culturas apresentada por Glissant (2005), e que conforma a cultura brasileira. Ao brincar com as brincadeiras indígenas e africanas se permitiu a imprevisibilidade da intervalorização colocando a diversidade de elementos culturais de tais culturas em posição de igualdade e valorização. Não houve espaço para considerar que uma cultura fosse melhor ou pior, menor ou maior; mas ao brincar as crianças e seus familiares puderam ser protagonistas nesse processo de compreensão/apreensão ética, respeitosa e acolhedora das diferenças.

Portanto, a brincadeira serviu como espaço de acolhimento das diferenças, valorização da diversidade étnico-cultural que compõe a cultura brasileira, e permitiu com que as crianças e famílias participantes do projeto pudessem conhecer e brincar com diversas brincadeiras associadas às culturas indígenas e africanas, enquanto povos que compõem nossa identidade brasileira, desenvolvendo uma cidadania que tenha como pressuposto o respeito e tolerância para com as diferenças étnico-culturais. Só se pode compreender e valorizar o outro a partir do momento em que o conhecemos. Nesse sentido, Alves e Ghiggi (2012) mencionam que:

para que de fato ocorra um relacionamento humano e principalmente inter-humano, este encontro requer um esvaziamento da completude do Eu e o deslocamento do movimento centrípeto do eu. Somente assim se confirmará a singularidade de cada Eu separado e ateu, qualidades estas que permitem adentrar no âmbito da educação ética (p. 587-588).

Uma pedagogia da alteridade só é possível mediante a realização de um trabalho educativo que contemple as dimensões do Eu e do Outro sem encerrá-los na dimensão do Mesmo, identificando as singularidades de cada sujeito, especialmente naqueles que compõem a nossa esplêndida diversidade cultural.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O trabalho de parceria colaborativa envolvendo pesquisadores indígenas e não indígenas se constituiu numa forma de partilha de conhecimentos e ao mesmo tempo de estratégia de formulação de ações concretas voltadas à educação étnico-racial, e de combate e enfrentamento do racismo estrutural ainda latente em nossa sociedade.

Brincando, famílias e crianças puderam conhecer um pouco mais sobre as culturas indígenas e africanas, podendo desse modo, apreciá-las e valorá-las. É impressionante como mesmo estando em território amazônico e convivendo com 16 etnias indígenas, com três idiomas diferentes como é o caso do estado do Acre, tenha-se tão pouco conhecimento sobre as especificidades e riquezas de cada povo existente. Só se pode valorizar o Outro, a riqueza da diversidade quando se é capaz de conhecê-lo/apreendê-lo em suas especificidades. Nesse sentido, o ato de brincar permitiu a ampliação do olhar sobre nossa diversidade cultural.

Observou-se ainda que a utilização do corpo como elemento das brincadeiras é algo presente em diversas culturas africanas e indígenas, diferente de outras culturas que utilizam brinquedos industrializados como foco da brincadeira.

A brincadeira sob a perspectiva do conhecimento de outras culturas permitiu também que as crianças pudessem se desenvolver em suas dimensões física, ética, cognitiva e social, ampliando assim seu desenvolvimento e formas de ser/estar no mundo, aprendendo a respeitar e valorizar as diferenças que nos constituem enquanto povo brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Marcos Alexandre; GHIGGI, Gomercindo. Pedagogia da alteridade: o ensino como condição ético-crítica do saber em Levinas. **Educação e Sociedade, Campinas**, v. 33, n. 119, p. 577-591, abr./jun.2012.

BARBOSA, Rogério Andrade. **Kakopi, kakopi!** Brincando e jogando com as crianças de vinte países africanos. São Paulo: Editora Melhoramento, 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.645/2008**, inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 16 maio 2022.



CORDAZZO, Scheila Tatiana Duarte; VIEIRA, Mauro Luís. A brincadeira e suas implicações nos processos de aprendizagem e de desenvolvimento. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, jun. 2007.

CUNHA, Débora Alfaia da. **Brincadeiras africanas para a educação cultural**. Castanhal, PA: Edição do autor, 2016.

GLISSANT, Édouard. **Introdução a uma poética da diversidade**. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

KISHIMOTO, Tizuko Mochida. **Brinquedos e brincadeiras na Educação Infantil**. In: Seminário Nacional: currículo em movimento – perspectivas atuais, 1. Belo Horizonte, 2010 Anais... 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7155-2-3-brinquedos-brincadeiras-tizuko-morchida/file>. Acesso em: 16 mai. 2022.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento - um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE. **Plano de Desenvolvimento Institucional 2020-2024**. Coordenação Pró-reitora de Planejamento. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, 2020. Disponível em: <https://www.ufac.br/site/ufac/proplan/plano-de-desenvolvimento-institucional/pdi-2020-2024.pdf/view>. Acesso em: 20 mai. 2022.

Enviado em: 22/05/2022  
Aprovado em: 05/07/2022



# DA RODA DE SAMBA AO BAILE FUNK: UMA PERSPECTIVA HISTÓRICO-JURÍDICA DA TENTATIVA DE CRIMINALIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA NO BRASIL

## FROM RODA DE SAMBA TO BAILE FUNK: A HISTORICAL-LEGAL PERSPECTIVE OF THE ATTEMPT TO CRIMINALIZE BLACK CULTURE IN BRAZIL

José Bruno Aparecido da Silva<sup>1</sup>  
Laura Soares da Silva Bruno<sup>2</sup>

### RESUMO

Tomando como pressuposto a concepção do racismo como fenômeno estrutural e estruturante da sociedade brasileira, este estudo buscou analisar os processos de tentativa de criminalização da cultura negra, em especial do samba, ocorrida outrora, e do funk, ocorrida atualmente, como consequências da estrutura racista, que tende a silenciar manifestações culturais desviantes do conjunto de estereótipos que é tido como aceitável para um padrão de consumo. A pesquisa recorreu à Teoria Crítica do Direito, segundo a qual o ordenamento positivado é uma consequência das relações de poder existentes em uma sociedade em um dado período, para avaliar, sob uma perspectiva histórico-jurídica, de que forma o ordenamento ajudou e ainda ajuda a consolidar o racismo como fenômeno estruturante. A pesquisa de cunho bibliográfico se valeu do método hipotético-dedutivo para explorar seu objeto e obteve como resultado a compreensão de que, sendo o Direito um produto do embate de forças divergentes, e ainda que ele seja incapaz de, por si só, eliminar o racismo, deve haver ao menos o compromisso de que o ordenamento não se torne a expressão de forças racistas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Funk. Racismo. Samba.

### ABSTRACT

Taking as a presupposition the conception of racism as a structural and structuring phenomenon of Brazilian society, this study sought to analyze the processes of attempted criminalization of black culture, especially samba, which occurred in the past, and funk, which occurred today, as consequences of the racist structure, which tends to silence cultural manifestations that deviate from the set of stereotypes that are considered acceptable for a consumption pattern. The research resorted to the Critical Theory of Law, according to which the positivized order is a consequence of the existing power relations in a society in a given period, to evaluate from a historical-legal perspective how the order helped and still helps to consolidate racism as a structuring phenomenon. The bibliographic research made use of the hypothetical-deductive method to explore its object and obtained as a result the understanding that, since Law is a product of the clash of divergent forces, and even though it is unable, by itself, to eliminate the racism, there must at least be a commitment that the order does not become the expression of racist forces.

**KEYWORDS:** Funk. Racism. Samba.

<sup>1</sup> Pós-Graduando na Especialização em Teoria do Direito, Dogmática Crítica e Hermenêutica da Academia Brasileira de Direito Constitucional (ABDConst). Especialista em Gestão da Comunicação nas Organizações pela Faculdade Ubaense Ozanam Coelho. Graduado em Direito pela Faculdade de Ciências e Tecnologia de Viçosa (Faviçosa). Graduado em Jornalismo pela FAGOC.

<sup>2</sup> Professora da Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Graduada em Letras em habilitação em Português/Espanhol pelo Centro Universitário Uniseb Interativo (Uniseb) e em Inglês pela Universidade de Franca (Unifran).



## 1 INTRODUÇÃO

O direito positivado é uma consequência do tempo em que foi posto. O caráter teleológico das leis traz em si um reflexo daquilo que dada sociedade, ou dados setores dela, elegeu como valores fundamentais. Partindo de tal pressuposto, pode-se inferir que o direito positivo é fruto de um materialismo histórico e não de valores eternos ou imutáveis. O ordenamento jurídico seria, deste modo, um resultado das relações de poder que existem naquela dada sociedade. Essas são algumas das premissas da teoria crítica do direito que serviram de alicerce para este ensaio.

O tema abordado neste trabalho perpassa por uma série de fenômenos que foram determinantes para a estruturação da vida social no país, a começar pela escravidão, mas passando também pela apropriação cultural e pelo racismo recreativo. Por isso, seja para falar da criminalização do samba, acontecida outrora, seja da tentativa de criminalização do funk, ocorrida nos tempos atuais, é preciso entender o racismo como fenômeno estrutural e estruturante das ideologias, da política, da economia e também do direito. É necessário, portanto, que a questão racial no Brasil seja abordada a partir de uma perspectiva histórico-sociológica, antes da abordagem dos processos de criminalização.

A teoria crítica do Direito foi adotada como marco teórico, tendo como referencial os escritos de Luiz Fernando Coelho e Vera Malaguti Batista. Acerca do caráter estrutural do racismo no Brasil, foram adotadas as obras “Racismo Estrutural” de Silvio Almeida, “Racismo Recreativo” de Adilson de Oliveira e “O Genocídio do Negro Brasileiro” de Abdias do Nascimento. Foram tomadas ainda como referenciais autoras como Juliana da Silva Bragança e Juliana Borges, que tratam especificamente da questão racial no Brasil a partir da perspectiva da criminologia.

A pesquisa bibliográfica foi realizada através do método hipotético-dedutivo, partiu-se de premissas gerais, advindas da criminologia crítica, para se chegar aos objetivos propostos, que eram o de demonstrar (a) que as tentativas de criminalização do funk, observadas atualmente, são efeitos de um problema social mais amplo, o racismo; e (b) que é possível traçar um paralelo entre o fenômeno observado hoje e a criminalização do samba ocorrida outrora, uma vez que ambos teriam o racismo como elemento propulsor.



## 2 DO TERROR DA ESCRAVIDÃO À ILUSÃO DA DEMOCRACIA RACIAL NO BRASIL

Durante os quase três séculos e meio que durou o período da escravatura, entre 23 e 24 milhões de pessoas foram sequestradas de seus países de origem na África e embarcadas em navios para serem escravizadas na Europa e nas Américas. O Brasil foi o destino de quase cinco milhões de africanos, o que corresponde a cerca de 40% do total de negros escravizados. O tráfico de cativos teve início relativamente pouco tempo após a chegada dos portugueses em solo brasileiro, por volta do ano de 1535, e só acabaria formalmente no ano de 1888, com a assinatura da Lei Áurea (GOMES, 2019).

O Brasil foi o último país das Américas a abolir o tráfico de cativos. A Lei Áurea, assinada em 1888, pôs um fim meramente formal a tal prática, pois não houve qualquer tipo de indenização, compensação ou qualquer outro meio de inserção dos negros na vida social do país. Ações que foram negadas aos ex-escravizados, foram concedidas a estrangeiros, cuja vinda ao Brasil foi custeada com recursos do tesouro (BRASIL, 1850).

Nos primeiros anos após a abolição, teve início uma política de branqueamento da população, cujo objetivo era fazer com que os negros deixassem de ser maioria no país. E nesse ponto, antes de prosseguir, é pertinente lembrar que “não há racismo sem teoria” (BALIBAR, WALLERSTEIN, 2010, p. 32, apud ALMEIDA, 2021, p. 69), e, conforme será demonstrado, até mesmo a ciência foi usada como ferramenta de validação das práticas racistas.

No ano de 1911, acontece em Londres o Congresso Universal das Raças (ou Congresso Mundial das Raças em algumas traduções), que teve como um dos protagonistas o antropólogo brasileiro João Baptista de Lacerda, que defendia a tese racista acerca da prevalência da raça branca sobre as raças negra e indígena no processo de miscigenação, e que isso, aliado à chegada dos estrangeiros ao Brasil e ao fato de que problemas sociais enfrentados pelos negros ajudavam a exterminá-los, faria com que, em poucos anos, eles deixassem de ser maioria (SOUZA, SANTOS, 2011). Esse congresso ajudaria a disseminar o branqueamento como política pública, o que vigoraria no Brasil até meados da década de 1930.

Com o lançamento do livro “Casa Grande e Senzala”, de Gilberto Freyre em 1933, outra teoria controversa substituiria a tese da prevalência do branco no processo de miscigenação. Igualmente racista, apesar de envolta em um verniz social e de funcionar ela própria como tal, a tese da democracia racial defendida por Freyre apenas funcionou como desestímulo dos tensionamentos raciais e de confrontos. Tal democracia nunca existiu no Brasil na prática, o que se via na ocasião que o livro foi escrito era o mesmo que se vê ainda hoje e os dados expostos a



seguir, apresentados por Gomes (2019), em sua obra, são capazes de colocar em descrédito a ideia de que o Brasil viva ou tenha vivido uma igualdade racial.

Negros e pardos representam hoje 54% da população, contudo a participação deles dentre os mais ricos é de apenas 17,8%, enquanto a dos brancos representa 78%. Negros representam apenas 0,03% do total de aproximadamente 200 mil pessoas com título de doutorado no Brasil. Negros são apenas 1,8% do quadro de professores da Universidade de São Paulo (USP). Um homem negro tem oito vezes mais chances de ser vítima de homicídio no Brasil. Dos deputados distritais, estaduais, federais e senadores eleitos em 2018, menos de 4% são negros. Nas 500 maiores empresas que operam no Brasil, pretos ocupam apenas 4,7% dos postos de direção e 6,3% dos cargos de gerência. Apenas 10% dos livros publicados no Brasil entre 1965 e 2014 foram escritos por autores negros. Dos filmes nacionais produzidos de 2002 a 2012, apenas 2% foram dirigidos por negros (GOMES, 2019).

O fato desses dados ainda coexistirem com uma falsa percepção de democracia racial tem relação com o caráter estrutural do racismo no Brasil. Silvio Almeida (2021, p. 50) explica que esse caráter estrutural tem relação com o fato de que:

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional [...] Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção.

A compreensão do racismo como fenômeno estruturante permite que seja dado um passo adiante, que consiste em compreender que a questão racial pode ser o fator determinante de situações que, à primeira vista, podem parecer normais, mas que não o são. Isso ocorre com a produção cultural. Em sua obra “Racismo Recreativo”, Adilson Moreira (2020) relembra o fato de que a racialização é uma construção social e, como tal, ela depende da construção de significantes, ou seja, de processos que fabriquem sentidos e validem a ideia de que determinado *locus* social deva ser ocupado por pessoas brancas, enquanto outros podem ou devem ser ocupados por pessoas pretas, e a produção cultural é um dos meios pelos quais tal processo se desenvolve.

### 3 RACISMO CULTURAL COMO EXPRESSÃO DO RACISMO ESTRUTURAL

Parte significativa do esforço eugenista que predominou no Brasil no final do século XIX e na primeira parte do século XX esteve concentrado nas diversas tentativas de criminalização da cultura, das práticas e da religiosidade dos negros. Esse intento se deu com relevante contribuição



do ordenamento jurídico, ora por meio da positivação de leis com conteúdo abertamente racista, ora com interpretações decorrentes de uma hermenêutica liberal, que, conforme defende Adilson Moreira (2019), também reproduz o racismo.

Ainda que a contribuição do Direito extrapole a esfera das normas postas, compreender como a legislação foi usada como mecanismo de exclusão torna possível e plausível a percepção de que tudo (das restrições do acesso do negro à educação pública, ao impedimento de que ele comprasse ou adquirisse de algum outro modo a propriedade de terras) está interligado e contribuiu para que, historicamente, os negros fossem colocados à margem da sociedade que ajudaram a edificar.

É importante ressaltar que não há como compreender as tentativas de criminalização do samba e do funk que serão abordadas adiante, sem considerar o processo de favelização decorrente dos entraves citados e das diversas barreiras à ascensão social dos negros, fatos que ainda hoje produzem como efeitos a segregação e a parca presença de negros em espaços de poder e de tomada de decisão.

Em função da larga influência das teorias eugenistas na construção do pensamento social no Brasil, tanto a cultura como a religiosidade dos negros têm sido frequentemente vistas como expressões a serem domadas através do sincretismo, do aculturamento induzido ou forçado, e ainda por meio da apropriação cultural, que despe as manifestações de seus significados originais, para, desse modo, torná-las mais palatáveis ao padrão predominante na sociedade (WILLIAM, 2019).

#### 4 UMA LONGA TEMPORADA DE CAÇA AOS PANDEIROS E TAMBORINS

O samba tem sua gênese em fundos de quintais e em terreiros de religiões de matriz africana, porém, mais do que um estilo de música meramente religioso, o samba se tornaria meio de expressão das dores, das angústias, dos protestos e das alegrias de pessoas vindas de regiões periféricas ou de favelas. Em um período em que o país adotava como padrão de civilidade o modo de vida europeu, um gênero musical que trazia em si as marcas da africanidade era muito mais que um barulho incômodo para ouvidos racistas, era uma afronta.

A cidade do Rio de Janeiro passava, naquele início de século, pelo que a elite daquele período chamava de processo de modernização, que consistia, na verdade, em tentativas de acabar com os cortiços, com as ruelas de saneamento precário, com as doenças contagiosas e com a sujeira generalizada. Mas, todo esse processo de reformas urbanísticas e higiênicas não se preocupava em dar condições melhores para quem vivia nesses lugares, mas em empurrar estas pessoas das regiões centrais para as favelas e subúrbios. Como André Diniz (2006, p. 18) resume



Modernizar, para a elite dos primeiros anos do século XX, era retirar do Centro da cidade todos os traços de africanidade e de pobreza [...]. A modernização do Rio caminhava de mãos dadas com a construção moderna da exclusão social. Começava ali a história da cidade partida.

No ano de 1922, os integrantes do grupo de samba “Os Oito Batutas” fizeram as malas e partiram para aquela que foi a primeira turnê internacional de um conjunto musical formado por negros. O feito, que deveria ter sido motivo de glória para a sociedade carioca daquele período, acabaria se tornando alvo de duras críticas da imprensa da cidade, que considerou a viagem como “degradante para a imagem da sociedade brasileira no âmbito internacional” (DINIZ, 2006, p. 36). A reação tinha apenas um motivo: o racismo.

A cidade do Rio de Janeiro vivenciava naquele período uma série de tentativas de silenciar as expressões culturais dos negros, o que já havia motivado anos antes a posituação, por meio do artigo 402 do Código Penal de 1890, da chamada Lei dos Vadios e Capoeiras (BRASIL, 1890, *online*). O dispositivo não tratava especificamente do samba ou da batucada (como eram chamados todos os gêneros musicais de origem africana, incluindo o próprio samba), por analogia, as rodas de samba passaram a ser consideradas práticas de vadiagem.

Naquele período, era comum que músicos fossem presos apenas por estarem levando algum instrumento musical usado nas rodas de samba. Diniz (2006) recorda em sua obra o caso envolvendo o sambista João da Baiana, um dos nomes mais importantes da história do gênero, que teria sido convidado para uma festa no palácio do senador Pinheiro Machado, nome importante do cenário político da época. João não pôde comparecer naquela noite, pois fora preso em outra festa por levar um pandeiro a tiracolo.

As tentativas de criminalização do samba perdurariam até meados da década de 30, quando passaria a ter considerável influência no país a ideia de que a miscigenação teria favorecido o surgimento de um estado de democracia racial, do qual adviria uma identidade nacional, baseada no sincretismo religioso e na assimilação cultural. Tais pensamentos surgem também como consequência do forte impacto produzido pelo lançamento da obra “Casa Grande e Senzala” de Gilberto Freyre e por um redirecionamento adotado pelo governo de Getúlio Vargas, que passa a explorar a ideia do samba como representação da identidade nacional (SIQUEIRA, 2004).

A assimilação do samba por outros gêneros musicais, associada à releitura de músicas de grandes compositores negros por jovens músicos brancos, e o surgimento de gêneros como a MPB e a Bossa Nova ajudaram a desvincular o samba das favelas e periferias e o elevou à condição de patrimônio nacional e cartão de visitas do Brasil no exterior (WILLIAM, 2019). Isso, no entanto, não faria cessar as tentativas de criminalização de expressões da cultura negra, o que volta a se



acentuar no final da década de 80 com o hip hop e principalmente com o funk, o que será abordado no capítulo seguinte.

## 5 “É SOM DE PRETO, DE FAVELADO...” - O RACISMO NAS TENTATIVAS DE CRIMINALIZAÇÃO DO FUNK

O funk carioca surgiu como movimento cultural no início da década de 80, em um cenário musical marcado pelos Bailes Black Rio, que traziam a influência da cena das discotecas americanas. Já em meados da década, chegariam ao Brasil dois gêneros musicais nascidos nos Estados Unidos, o *miami bass*, que era marcado por batidas rápidas, pesadas e versos curtos; e o *rhythm and blues* (R&B), que valorizava mais os arranjos e a melodia (BRAGANÇA, 2020).

Ao chegar ao Rio, o *miami bass* deu origem a um subgênero, o *melô*, que consistia basicamente em recriar as letras das músicas americanas, não através da tradução, mas da aproximação sonora, e reeditá-las sobre a mesma base rítmica. Já o R&B influenciaria no surgimento de outro subgênero, o *charme*, nome dado também aos bailes nos quais esse tipo de música tocava. Musicalmente ele era apenas uma releitura do gênero americano, porém com a absorção de elementos da música brasileira (BRAGANÇA, 2020).

A influência do *miami bass* predomina no funk carioca até o início da década de 90, quando surgem outras duas importantes vertentes, o *funk melody*, marcado por letras com conteúdo mais romantizado, e o funk consciente, cuja abordagem era mais politizada e marcada por temas como a realidade nas favelas, preconceito racial e violência policial (BRAGANÇA, 2020).

Já na virada da década, surgem dois novos subgêneros, o primeiro deles é o funk “proibidão”, que é marcado por letras que abordam de uma forma muito mais crua e direta a questão da violência urbana e que, em alguns casos, exaltam o poder paralelo criado pelo tráfico de drogas. A outra vertente é a do funk putaria, ou funk erótico, cujas letras são marcadas pela abordagem de conteúdos sexuais de forma explícita (BRAGANÇA, 2020).

Como se pode ver, após este breve resumo, o funk carioca nasce de uma influência internacional, mas adquire características próprias; e que, apesar de ter ganhado expressão midiática em diversos momentos, ele continuou sendo um gênero estigmatizado. Parte desse estigma vem do fato de que se trata de um movimento influenciado pela música negra americana e readaptado no Brasil por pessoas que, em sua maioria, eram negras e moradoras de favelas ou periferias. Portanto, não há como separar as tentativas de criminalização do funk, que repete o que ocorreu outrora com o samba, da questão racial.



É relevante frisar que o funk não é homogêneo, nem como movimento, nem como gênero musical, que suas diversas expressões são distintas entre si e que, em maior ou menor medida, elas coexistem e permanecem ainda hoje influenciando novas gerações de funkeiros. Desse modo, acreditar que todo funk, em sua totalidade, incita violência ou faz apologia a crimes é um erro, cuja motivação não é outra senão o racismo, o mesmo racismo que no passado motivou a criminalização da capoeira e do samba.

Há uma percepção equivocada, na qual a criminalização do funk tem como causa o fato de que existem músicas do funk “proibidão” com conteúdo violento ou de apologia ao crime. O fato de tomar o todo pela parte já seria por si só um ato de preconceito e é importante ressaltar que a intenção de criminalizar o gênero e os bailes onde ele toca são anteriores ao surgimento dos “proibidões”, como será mostrado adiante.

Danilo Cymrot (2011) faz uma retrospectiva das normas positivadas que buscaram regulamentar o funk e a realização dos bailes. O primeiro desses dispositivos é a Lei Municipal do Rio de Janeiro de número 2.518/96, de autoria do vereador Antônio Pitanga (PT), que atribuiu ao município o dever de “garantir a realização dessa manifestação cultural de caráter popular, em cumprimento ao art. 346, inciso VII, da Lei Orgânica Municipal do Rio de Janeiro” e delegou aos organizadores de eventos a responsabilidade por adequar os bailes aos parâmetros existentes na legislação então vigente (RIO DE JANEIRO, 1996, *online*).

Em novembro de 1999 teve início na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro uma CPI (Comissão Parlamentar de Inquérito), que fora instaurada por meio da Resolução 182/99, que tinha como finalidade “investigar os “bailes funk” com indícios de violência, drogas e desvio de comportamento do público infantojuvenil” (CYMROT, 2011, p. 19). Com o término dos trabalhos, no mês de maio de 2020, a comissão concluiu que era necessário editar uma legislação específica para esse tipo de evento. O resultado foi o Projeto de Lei 1.392/00, que resultou na Lei estadual nº 3.410/00.

A referida lei trouxe uma série de exigências, como a obrigação de instalação de detectores de metais; presença de policiais militares do início ao final do evento; necessidade de solicitação de autorização prévia, por escrito, à autoridade policial; proibição da execução de músicas que façam apologia ao crime; e adoção de “atos de fiscalização intensa para proibir a venda de bebidas alcoólicas a crianças e adolescentes”. A norma ainda concedia à polícia o poder de paralisar os bailes e interditar o local do evento se ocorresse atos de violência incentivada, erotismo e de pornografia (RIO DE JANEIRO, 2000, *online*).

As exigências eram pertinentes, contudo, havia, da parte dos realizadores e dos frequentadores dos bailes, a acusação de discriminação, uma vez que tal norma era aplicada tão



somente aos bailes funk, e não a outros tipos de eventos. Já no ano de 2004, foi aprovada a Lei estadual nº 4.264/04, proposta pelo deputado Alessandro Calazans (PV), que trazia para a esfera estadual o mesmo direcionamento da Lei municipal 2.518/96, ao reconhecer os bailes funk como “atividade cultural de caráter popular” e ao delegar aos organizadores a responsabilidade pela adequação dos eventos às normas vigentes (RIO DE JANEIRO, 2003, *online*).

O reconhecimento do funk como “atividade cultural de caráter popular” a nível estadual era um significativo avanço, no entanto, quatro anos depois, foi aprovada a Lei estadual nº 5.265/08, que revogou a Lei estadual nº 3.410/00 e criou uma série de novas exigências para a realização de bailes funk no território do estado. Cymrot (2011, p. 22) ressalta que tais exigências constituíam “uma série de empecilhos para a realização dos bailes funk, de tal forma que tornou praticamente impossível a organização de um baile lícito”.

Dentre os documentos exigidos pela lei, estavam o comprovante de instalação de detectores de metal, câmeras e dispositivos de gravação de imagens; o comprovante de previsão de atendimento médico de emergência com, no mínimo, um médico socorrista, um enfermeiro e um técnico de enfermagem; além de documentos nos quais a Delegacia de Polícia, o Batalhão da Polícia Militar, o Corpo de Bombeiros e o Juizado de Menores da comarca atestavam que não se opunham à realização do evento.

Após diversas manifestações de MCs, organizadores de bailes, intelectuais e políticos, foi aprovada a Lei estadual 5.543/09, de autoria dos deputados Marcelo Freixo (PSOL) e Wagner Montes (PDT), que reconheceu novamente o funk como movimento cultural de caráter popular, com a ressalva de que tal disposição não se aplicava ao caso de conteúdos com apologia a crimes.

A norma atribuiu ao poder público o dever de assegurar ao funk como movimento “a realização de suas manifestações próprias, como festas, bailes, reuniões, sem quaisquer regras discriminatórias e nem diferentes das que regem outras manifestações de mesma natureza”; proibiu “qualquer tipo de discriminação ou preconceito, seja de natureza social, racial, cultural ou administrativa contra o movimento funk e seus integrantes”; e reconheceu os artistas do funk como agentes da cultura popular que deveriam ter seus direitos respeitados (RIO DE JANEIRO, 2009, *online*).

No âmbito federal, também ocorreram tentativas não apenas de dificultar a realização dos bailes por meio da criação de empecilhos burocráticos, pois, ao menos dois projetos de lei tentaram, direta ou indiretamente, tornar crime não os eventos, mas a criação artística em si. No ano de 2017, o Senado analisou um projeto de lei de iniciativa popular inusitado, nascido da Sugestão nº 17 de 2017, que fora encaminhado pelo *web designer* Marcelo Alonso, morador de São Paulo, e que teve um total de 52.858 assinaturas de apoio, superando o mínimo necessário para que uma sugestão



vire projeto de Lei. O objetivo proposto era a “criminalização do Funk como crime de saúde pública à criança, aos adolescentes e à família (sic)” (SENADO, 2017, *online*). A tramitação, no entanto, foi encerrada após o projeto ser reprovado na Comissão de Direitos Humanos e Participação Legislativa.

Dois anos depois, um novo projeto de Lei trouxe novamente à discussão a mesma matéria, o PL 5.194/2019. Proposto pelo deputado federal Charles Evangelista (PSL), esse projeto visava “tipificar como crime qualquer estilo musical que contenha expressões pejorativas ou ofensivas” (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2019, *online*). A propositura foi vista na ocasião como uma nova tentativa de criminalizar o Funk, ainda que atingisse também músicas de outros gêneros musicais. O projeto acabou sendo retirado de tramitação pelo próprio autor.

Apesar de frustradas as tentativas, a ausência de tipificação penal não tem impedido que o funk, como expressão cultural, seja criminalizado em operações policiais, pela mídia e pela opinião pública. Juliana da Silva Bragança (2020) descreve em sua obra o quanto o funk carioca foi criminalizado nas páginas do Jornal do Brasil no período de 1990 a 1999, tempo em que o referido periódico era um dos que possuía maior tiragem e circulação no Brasil. A consequência de anos de um processo de comunicação, cujo fundamento está novamente no racismo estrutural, não poderia ser outra senão a estigmatização do funk perante a opinião pública.

Como bem observa Bragança (2020, p. 195) em suas notas conclusivas:

A criminalização do funk carioca faz parte de um longo processo histórico de perseguição contra a cultura negra em nosso país. Identificar o processo de criminalização do funk carioca e nomeá-lo como um processo racista é enfrentar o mito da democracia racial no Brasil e evidenciar as tensões raciais que esse mito encobre. Só assim, reconhecendo e nomeando os problemas, é que seremos capazes de destruir a gaiola que insiste em aprisionar o funk. Atualmente, ainda que o funk esteja legalmente assegurado por leis, deparamo-nos ainda com forte apelo por parte da população em criminalizar o movimento.

Para a compreensão do problema, é necessário que se compreenda não apenas a caráter estruturante do racismo e a forma com que ele influencia as mais diversas percepções sobre a prática e a cultura negra, é necessário que se compreenda também de que forma e por qual motivo o direito acaba também sendo ferramenta para a reprodução desse racismo. A tal compreensão é a que se dedica o capítulo seguinte, o último deste trabalho.



## 6 UMA ANÁLISE DA CRIMINALIZAÇÃO DA CULTURA NEGRA A PARTIR DA PERSPECTIVA DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA

Abdias Nascimento (2016) classifica como genocídio os efeitos do racismo no Brasil, considerando como tal “o uso de medidas deliberadas e sistemáticas [...], calculadas para o extermínio de um grupo social, político ou cultural ou para destruir a língua, a religião ou a cultura de um grupo” (WENSTER’S THIRSD NEW INTRNATIONAL DICTIONARY OS THE ENGLISH LANGUAGE, 1967, apud, NASCIMENTO, 2016, p. 15). O uso do termo pode parecer, à primeira vista, desmedido, mas não é, e o próprio autor justifica:

Da classificação grosseira dos negros como selvagens e inferiores, ao enaltecimento das virtudes da miscigenação de sangue como tentativa de erradicação da “mancha negra”; da operatividade do “sincretismo” religioso à abolição legal da questão negra através da Lei de Segurança Nacional e da omissão censitária – manipulando todos esses métodos e recursos – a história não oficial do Brasil registra o longo e antigo genocídio que vem perpetrando contra o afro-brasileiro (NASCIMENTO, 2016, p. 111).

O genocídio da população negra no Brasil também se realiza por meio da política de encarceramento em massa. Juliana Borges (2020) defende que a problemática que envolve a justiça criminal está diretamente ligada à questão racial, ela ressalta que as engrenagens desse sistema não são apenas perpassadas pelo racismo, sendo na realidade um aparato cujo objetivo é justamente a manutenção do racismo e das desigualdades resultantes da hierarquização racial.

A criminalização da cultura negra, como Nascimento (2016) defende, está diretamente associada ao processo de genocídio e uma ferramenta das quais a criminalização se vale é o encarceramento. É por esse motivo que se defende que o direito, como parte da estrutura social, também reproduz o racismo estrutural. Como pontua Almeida (2021, p. 139), “principalmente a partir de uma visão estrutural do racismo, o direito não é apenas incapaz de extinguir o racismo, como também é por meio da legalidade que se formam os sujeitos racializados”.

Diante de tal compreensão, é plausível que se questione qual deve ser a posição do direito diante do racismo estrutural e de seus efeitos, como a criminalização da cultura negra. Contudo, antes de buscar respostas para essa questão, é preciso compreender qual a natureza do direito positivado e o porquê de Silvio Almeida (2021) o considerar incapaz de extinguir o racismo. A Teoria Crítica do Direito pode auxiliar nessa compreensão.

Formulada pelos teóricos da Escola de Frankfurt, que buscavam compreender fenômenos sociais para além de suas aparências, a Teoria Crítica leva em consideração as relações sociais que foram determinantes, por exemplo, para a positivação de uma dada norma. Almeida (2021, p. 139) resume: “as relações que se formam a partir da estrutura social e econômica das sociedades



contemporâneas é que determinam a formação das normas jurídicas. O direito, segundo esta concepção, não é o conjunto de normas, mas a relação entre sujeitos de direito”.

Luiz Fernando Coelho (1991, p.263) argumenta que “o Estado moderno é construção da classe dominante no mundo ocidental, organizado burocraticamente para servir seus próprios interesses de proprietários”, a partir dessa premissa pode-se inferir que o direito também está sujeito à mesma lógica. O ordenamento jurídico reproduz e protege interesses da classe dominante. Estando os negros apartados historicamente dos lugares de poder e de tomadas de decisão, é de se esperar que o direito não esteja alinhado com os seus interesses, mas com os dos grupos que historicamente os subjugaram.

Na seara penal, pode-se identificar o ramo da criminologia crítica como um braço da Teoria Crítica do Direito. Baratta (2002, *apud* BATISTA, 2011), um dos principais teóricos da criminologia crítica do Brasil, defende que a criminologia seria um bem negativo, distribuído de forma desigual de acordo com a hierarquização determinada pelo sistema socioeconômico, do qual, vale reforçar, o racismo é elemento estruturante. Para esse autor, a função simbólica da pena seria o exercício de um duro controle social sobre as “as classes perigosas”.

Tais pressupostos da criminologia crítica, se analisados com os estudos sobre o caráter estrutural do racismo, são capazes de explicar a motivação da criminalização da cultura negra, que perpetua através do tempo, indo da penalização da prática da capoeira às tentativas de proibir os bailes funk e de encarcerar produtores, compositores, MCs e frequentadores desses eventos.

A motivação não é outra, senão a busca pelo exercício de controle sobre os corpos negros, de modo que se conformem ao estrato social que lhes foi posto e deixem de representar uma ameaça, tornando-se assim aquilo de Foucault chamou de “corpos dóceis”, sendo assim chamados aqueles que podem ser submetidos, utilizados, transformados e aperfeiçoados, de acordo com a vontade de quem exerce controle sobre ele (FOUCAULT, 1999).

A criminalização do funk atualmente, tal como ocorreu com o samba, com a capoeira e até mesmo com as práticas religiosas de matrizes africanas, é fruto de relações sociais e do atrito de forças existentes nessas relações. E é por isso que o direito por si só é incapaz de eliminar o racismo de qualquer sociedade. Sendo um fenômeno estrutural e estruturante, o racismo só poderá ser superado se a estrutura for alterada e, para que isso aconteça, outros de seus pilares, como a economia e a política, precisarão também ser modificados.



## CONCLUSÃO

Conforme o demonstrado, as tentativas de criminalização do samba e do funk não são fenômenos isolados, mas algo resultante do fato de que o racismo é, no Brasil, um fenômeno estrutural e estruturante, que produz efeitos nas mais diversas áreas, incluindo a cultura e o direito. O racismo estrutural é uma consequência da forma com que o país lidou, desde cedo, com a herança nefasta do período de escravidão, o que ainda hoje produz efeitos como a discriminação e a exclusão social.

A compreensão de que o ordenamento jurídico é um resultado do embate entre forças sociais antagônicas permite que tanto o direito posto quanto as propostas que ainda se encontram no campo da *lege ferenda* sejam analisados de forma crítica, em sua essência, para além das aparências.

É também de grande relevância a compreensão de que a mudança legislativa, por si só, é incapaz de eliminar o racismo por completo, uma vez que, tal como o direito, ele é um fenômeno estruturante, que produz efeitos também em outros campos da vida social. Contudo, ainda que o direito não possa resolver todos os problemas, é necessário que ele não constitua outro problema a ser superado.

É necessário que o direito tenha um compromisso real com o enfrentamento do racismo nas suas mais diversas modalidades, o que deve ser visto como materialização da proteção da dignidade da pessoa humana, que se encontra no art. 1º da Constituição Federal de 1988, na condição de fundamento da república.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2021. 255p.

BATISTA, Vera Malaguti. **Introdução crítica à criminologia brasileira**. Rio de Janeiro: Editora Revan, 2011. P.126.

BRAGANÇA, Juliana da Silva. **Preso na gaiola: A criminalização do funk carioca nas páginas do jornal do Brasil**. Curitiba: Appris, 2020. 239p.

BRASIL. Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890. **Promulga o Código Penal**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/10601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. **Dispõe sobre as terras devolutas do Império**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.



BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. **Declara extinta a escravidão no Brasil**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/lim/lim3353.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm). Acesso em: 15 jul. 2021.

BORGES, Juliana. **Encarceramento em massa**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. 143p.

CYMROT, Danilo. **A criminalização do funk sob a perspectiva da teoria crítica**. Dissertação (Mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo. São Paulo, p. 205. 2011.

COELHO, Luiz Fernando. **Teoria crítica do direito**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris Editor, 1991. 416p.

DINIZ, André. **Almanaque do samba: A história do samba. O que ouvir. O que ler. Onde Curtir**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2016. 309p.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: Nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 2014. 296p.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: Volume I - Do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares**. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019. 479p.

MOREIRA, Adilson José. **Pensando como um negro: Ensaio de hermenêutica jurídica**. São Paulo: Contracorrente, 2019. 304p.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Jandaíra, 2020. 223p.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectivas, 2016. 229p.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 3.410, de 29 de maio de 2000. **Dispõe sobre a realização de bailes tipo funk no território do estado do Rio de Janeiro e dá outras providências**. Disponível em: <http://alerjln1.alerj.rj.gov.br/contlei.nsf/b24a2da5a077847c032564f4005d4bf2/756831a75d413aa4032568ef005562d8?OpenDocument>. Acesso em: 15 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 4.264, de 30 dezembro de 2003. **Regulamenta os bailes funk como atividade cultural de caráter popular, e dá outras providências**. Disponível em: <https://gov-rj.jusbrasil.com.br/legislacao/136141/lei-4264-03>. Acesso em: 15 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei Estadual nº 5.543, de 22 setembro de 2009. **Define o funk como movimento cultural e musical de caráter popular**. Disponível em: <https://www.legisweb.com.br/legislacao/?id=15849>. Acesso em: 15 jul. 2021.

RIO DE JANEIRO. Lei Municipal nº 2.518, de 02 dezembro de 1996. **Regulamenta os Bailes Funk como atividade cultural de caráter popular e dá outras providências**. Disponível em: <http://mail.camara.rj.gov.br/APL/Legislativos/contlei.nsf/7cb7d306c2b748cb0325796000610ad8/538756f1277706e3032576ac007337da?OpenDocument>. Acesso em: 15 jul. 2021.



SENADO. **Sugestão nº 17, de 2017**. Disponível em:  
<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129233>. Acesso em: 16 jul. 2021.

SIQUEIRA, Magno Bissoli. **Caixa preta**: samba e identidade nacional na era Vargas: impacto do samba na formação da identidade na sociedade industrial 1916-1945. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2004. 524p.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de, SANTOS, Ricardo Ventura. **O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911**: contextos, temas e debate. Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas, v. 7, n. 3, p. 745-760, set./dez. 2012. Disponível em:  
<https://www.scielo.br/j/bgoeldi/a/LpSkSW9hyH6jXDXDdYn7k9w/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2021.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Pólen, 2019. 208p.

Enviado em: 10/04/22  
Aprovado em: 27/09/2022



## RACISMO NO BRASIL: TEORIAS RACIAIS E AS HERANÇAS DA ESCRAVIZAÇÃO NO BRASIL

### RACISM IN BRAZIL: RACIAL THEORIES AND THE LEGACYS OF SLAVERY IN BRAZIL

Leonardo Barbosa Barros<sup>1</sup>

#### RESUMO

O passado escravista deixou marcas na sociedade brasileira que são percebidas pelo racismo estrutural, institucional e pelas desigualdades sociais que as pessoas negras vivenciam até hoje. Nesse sentido, este artigo tem como objetivo fazer uma reflexão, por meio da história, a fim de entender como a escravidão e as teorias raciais produzidas no final do século XIX se fazem presentes nas relações raciais e nas desigualdades sociais no Brasil nos dias de atuais. Para isso, foi realizado um estudo bibliográfico, utilizando pesquisadores que trabalham o tema da escravidão e do racismo, como Pollyanna Soares Rangel (2015), que estuda as teorias raciais no final do século XIX e início do século XX. Recorremos também a Waleska Miguel Batista e Josué Mastrodi (2018), que buscam entender porque as práticas racistas permanecem no Brasil no século XXI. Também foi utilizado Humberto Bersani (2018), para falar do racismo enquanto um elemento estrutural de opressão no país. Por fim, o advogado, jurista, filósofo, Silvio de Almeida (2019), que estuda o racismo estrutural e institucional no cenário brasileiro.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo. Questões Étnicas e Raciais. Desigualdades Sociais.

#### ABSTRACT

The slaveholding past left marks on Brazilian society that are perceived by structural and institutional racism and by the social inequalities that black people experience until today. In this sense, this article aims to reflect, through history, in order to understand how enslavement and racial theories produced at the end of the 19th century are present in racial relations and social inequalities in Brazil today. For this, a bibliographic study was carried out, using researchers who work on the subject of enslavement and racism, such as Pollyanna Soares Rangel (2015), who studies racial theories in the late 19th and early 20th centuries. We also turn to Waleska Miguel Batista and Josué Mastrodi (2018), who seek to understand why racist practices remain in Brazil in the 21st century. Humberto Bersani (2018) was also used to talk about racism as a structural element of oppression in the country. Finally, the lawyer, jurist, philosopher, Silvio de Almeida (2019), who studies structural and institutional racism in the Brazilian scenario.

**KEYWORDS:** Racism; Ethnic and Racial Issues; Social Differences.

---

<sup>1</sup> Bacharel em Comunicação Social- Jornalismo pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Licenciado em história pela Universidade Estadual da Região Tocantina (UEMASUL). Pós em Marketing e RH (INESPO). Pós em Administração Pública e Gestão de Cidades (UNINTER). Mestrando em História pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA).



## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo busca fazer alguns apontamentos acerca da contextualização histórica sobre o racismo e as teorias raciais presentes na pós-abolição da escravatura até a sociedade contemporânea, entendendo que o passado escravista tem relação com o preconceito racial e as desigualdades sociais. Assim, pretende-se fazer um breve resgate histórico sobre a escravização de pessoas negras no passado recente brasileiro e as teorias raciais com o objetivo de promover um debate sobre esses temas, que ainda hoje fazem parte do imaginário social brasileiro.

Quando se fala de racismo<sup>2</sup> no Brasil, não se pode deixar de levar em consideração o passado escravista do país, pois entende-se o racismo como parte de um processo histórico e político que traz elementos do escravismo colonial, o qual sobrevive no atual sistema capitalista brasileiro. De acordo com Sousa e Braga (2017), as desigualdades sociais e o racismo que as pessoas negras sofrem têm relação com a história e com o processo de colonização, aliado à falta de política de integração dos libertos após a abolição da escravatura. Bersani (2018) corrobora com Sousa e Braga, pois afirma que o racismo no Brasil é um produto social estabelecido pelo escravismo colonial, que permaneceu diante de todas as transformações ocorridas até os dias atuais.

Um dos fatores que contribuíram para a formação do imaginário racista no Brasil foram as teorias raciais produzidas na Europa, que ganharam força no país entre o final do século XIX e início do século XX. Esse tipo de pensamento ganhou adeptos, principalmente das classes dominantes, que após a abolição da escravatura, em 1888, precisavam construir novas hierarquias sociais para diferenciar os ditos “cidadãos” dos negros libertos que consideravam inferiores. “Pressionada pelo avanço social dos libertos e de seus descendentes, a categoria predominante em termos de classificação social passou a ser cor e não raça” (GUIMARÃES, 2003, p. 100).

Essas teorias raciais eram baseadas em pseudociências e serviram de apoio ideológico para opressão e segregação de pessoas negras. Wlamyra R. de Albuquerque e Walter Fraga Filho (2006), explicam onde e quando surgiram as teorias raciais e como chegaram ao Brasil:

As teorias raciais foram inventadas no século XIX na Europa e nos Estados Unidos para explicar as origens e características de grupos humanos. Essas teorias tiveram grande aceitação no Brasil entre 1870 e 1930. Elas tinham por base argumentos biológicos, convincentes na época, que relacionavam as características físicas dos indivíduos à capacidade intelectual. Logo essas explicações foram ampliadas para povos inteiros (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006, p. 204).

<sup>2</sup> O racismo é a diferenciação de indivíduos de acordo com características físicas e, a partir delas, considerar que uma raça seja superior à outra. ele tem como fundamento na ideia de raça e se manifesta por meio de práticas que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam. (DUARTE, 2006).



Pollyanna Soares Rangel (2015), explica que o fim do século XIX foi um período em que surgiram as teorias raciais que utilizavam o conceito de raça para justificar a classificação e hierarquização de grupos sociais. Segundo Boris Fausto (2004), as teorias raciais, que se diziam científicas, reforçaram o preconceito contra pessoas negras: “o tamanho e a forma do crânio dos negros, o peso de seu cérebro etc. "demonstravam" que se estava diante de uma raça de baixa inteligência e emocionalmente instável, destinada biologicamente à sujeição” (FAUSTO, 2004 p. 52).

Essas teorias raciais tinham como principais pensadores, Joseph Arthur de Gobineau, João Batista Lacerda, Silvio Romero, Nina Rodrigues e Oliveira Vianna que se declaravam “homens da ciência”, e suas ideias estão presentes no imaginário brasileiros até os dias de hoje.

Uma outra teoria muito difundida no Brasil, no século XIX, foi a do branqueamento. Joseph Arthur Gobineau foi um dos responsáveis por propagar essa teoria. Após uma visita ao Brasil, em 1869, defendeu uma visão poligenista<sup>3</sup> da humanidade e condenou o cruzamento inter-racial, por acreditar que causaria a perda da pureza do sangue da raça branca e a produção de seres inférteis, o que comprometeria o potencial civilizatório do povo brasileiro.

Uma boa parcela da influência dessas teorias está intimamente ligada à estadia no Brasil do francês Conde de Gobineau (1816-1882), conhecido como pai das teses racialistas, durante cerca de quinze meses. [...] Lidava de forma extremamente discriminatória em relação aos brasileiros, em sua visão, mestiços e impregnados de sangue negro, carentes de civilização e impossibilitados de alcançá-la. (DE AMORIM, 2019, p. 68).

Um dos defensores dessas ideias no Brasil foi o médico maranhense Nina Rodrigues, o qual defendia que os negros, os índios e os mestiços eram raças inferiores. Ele se apoiava nos conceitos do criminalista italiano Lombroso, que afirmava que os criminosos possuíam características físicas, biológicas e psíquicas em comum. As ideias de Nina Rodrigues fizeram parte da mentalidade dos indivíduos da época que, por verem os negros como seres inferiores, acreditavam que os afrodescendentes eram indivíduos predispostos ao crime.

Nina Rodrigues realçava a ideia de inferioridade do negro e do mestiço, relacionando-os ao crime; baseado na aplicação das teorias raciais e criminais à realidade brasileira, afirmava que o tipo violento predomina na criminalidade da população de cor. Embora nenhum estudo atual comprove essa teoria, esse pensamento deixou marcas na sociedade contemporânea. (MONTEIRO; PACHECO, 2015, p. 02).

<sup>3</sup> A teoria poligenista defendia que a humanidade teria surgido de vários centros de criação. O que contribuiu para o fortalecimento de uma interpretação biológica, pois separava os povos atribuindo a cada um uma procedência distinta. (RANGEL, 2015).



No entanto, havia também no Brasil os defensores da teoria do branqueamento, como o diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, Batista Lacerda, que acreditava que o branqueamento pudesse purificar as raças. Já Silvio Romero, membro da Faculdade de Direito de Recife, do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro, e da Academia Brasileira de Letras, acreditava que a mestiçagem era a saída para uma homogeneidade nacional. Não se pode deixar de mencionar o historiador, sociólogo, jurista, professor e membro da Academia Brasileira de Letras, Oliveira Vianna, que defendia o branqueamento para que a nação brasileira pudesse alcançar um grau mais elevado de civilização. (SCHWARCZ, 1993).

Uma obra de arte que representa esse ponto de vista da teoria do branqueamento é a pintura a *Redenção de Cam*, do espanhol Modesto Brocos, que toma como referência argumentos teológicos, utilizando o mito de que as pessoas negras eram descendentes de Cã<sup>4</sup>, por isso, eram amaldiçoados. Muitos escravocratas acreditavam que possuíam uma missão civilizatória ao possibilitar a redenção aos filhos de Cã, trazendo-os para a civilização cristã para que aprendessem o valor do trabalho. “A questão racial tornou-se tão forte em fins do século XIX, que se acreditava que com a entrada maciça de imigrantes europeus no país a população brasileira, ao longo dos anos, iria se embranquecer” (SOARES RANGEL, 2015, p. 17).

---

<sup>4</sup> A pintura foi feita no século XIX, um período em que muitos ditos intelectuais tentavam legitimidade à escravidão moderna de pessoas negras. No período as teorias raciais estavam ganhando força no Brasil e serviram para embasar a crença de que havia raças superiores e inferiores. Em meados do século XIX o conceito de raça foi fundamentado nas doutrinas científicas para inferiorizar o negro e justificar a escravidão.

Figura 1: Modesto Brocos. A redenção de Cam (1895)



Fonte: (LOTIERZO; SCHWARCZ, 2013)<sup>5</sup>

A pintura representa três gerações de uma família. A cada geração, a cor da pele dos membros da família vai embranquecendo: à esquerda, a avó negra; ao centro, a mãe, parda, no centro o bebê branco no colo; à direita o pai da criança, também branco. Percebe-se que o pintor tinha simpatia com a teoria do embranquecimento racial que tem origem no darwinismo social <sup>6</sup>, que acreditava no conceito de “evolução” por meio da “seleção sexual” para o embranquecimento da população brasileira, pois, segundo essa concepção, o homem branco é “superior” (LOTIERZO; SCHWARCZ, 2013).

O Darwinismo social é argumento ideológico usado para explicar a superioridade racial e a divisão da sociedade em subgrupos com características diferentes, defensor da

<sup>5</sup> Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>

<sup>6</sup> “Do darwinismo social adotou-se o suposto da diferença entre as raças e seu natural hierarquia, sem que se problematizassem as implicações negativas da miscigenação”. (SCHWARCZ, 2003, p. 19).



eugenia, aperfeiçoamento da raça. O darwinismo social foi adaptado da teoria da evolução de Darwin, afirmando que somente o mais forte estaria apto para sobreviver. Sendo assim, este consecutivamente seria superior. [...] Essas ideologias têm vínculo direto com os dias atuais, pois injúrias preconceituosas e racismos são reflexos de uma cultura implantada na sociedade, derivando grande parte do darwinismo social, do criminoso nato na qual a nata da sociedade utilizava desta ideologia para que nações consideradas superiores dominassem as inferiores, surgindo assim a superioridade, não só racial, mas intelectual, étnica, religiosa. Tanto o racismo – quando ofende a honra de um determinado grupo – como a injúria preconceituosa – direcionada a determinado indivíduo – são considerados crimes no Brasil. (FRANÇA, 2018, p. 01).

Essas teorias raciais foram utilizadas de forma política para naturalizar desigualdades e legitimar a discriminação de pessoas negras e indígenas, criando barreiras para a ascensão social dessas, dos libertos e de seus descendentes, mesmo após a abolição da escravatura no Brasil. Afirma-se então que “...o povo brasileiro é formado, inicialmente, pela mescla de índios, negros e brancos (portugueses). Todavia, importa lembrar sempre dos processos violentos que ocorreram em torno da mescla desses povos” (SANTOS DE ARAÚJO, 2022, p. 21).

## 2 OS LIBERTOS NO BRASIL APÓS A ABOLIÇÃO

Após a abolição da escravatura, em 1888, os libertos foram abandonados pelo Estado brasileiro e expulsos das fazendas em que trabalhavam. Sem emprego e sem ter para onde ir, essas pessoas ficaram relegadas à pobreza. Muitos saíam da área rural para as cidades à procura de oportunidades, mas não conseguiam ser absorvidos em atividades remuneradas, porque disputavam o espaço no mercado de trabalho com pessoas brancas (KRENISKI; AGUIAR, 2011).

É preciso também comentar que a historiografia sobre o pós-abolição vem sofrendo uma transformação e que os novos estudos estão buscando superar a visão dos negros do pós-abolição como sujeitos passivos, mostrando como muitos conseguiram enfrentar o racismo e as dificuldades da inserção no mundo do trabalho assalariado, das mais variadas formas. Ao acentuarmos as formas de resistência dos afrodescendentes do período, não é necessário camuflar a escravidão ou abrandá-la. (MACKEDANZ; GILL; RIGO. 2015, p. 02).

A abolição não veio acompanhada de ações para permitir o acesso dos negros à educação, ao trabalho, à terra ou ao direito de cultivar as suas crenças. Mesmo com a República, a cidadania dos negros não foi considerada nos projetos sociais da nova ordem política. Pelo contrário, o governo republicano cerceou sua autonomia para garantir que o poder dos antigos senhores de escravizados fosse preservado. O argumento era de que os negros não eram capazes de viver sem o feitor e o senhor. Paralelamente, a polícia passou a vigiá-los e controlá-los cada vez mais (ALBUQUERQUE; FRAGA FILHO, 2006).



A primeira contradição é a fundamental e condiciona todas as outras. As classes dominantes do Império, que se transformaram de senhores de escravos em latifundiários, estabeleceram mecanismos controladores da luta de classes dessas camadas de ex-escravos. Mecanismos repressivos, ideológicos, econômicos e culturais visando acomodar os ex-escravos nos grandes espaços marginais de uma economia de capitalismo dependente. As classes dominantes necessitavam para manter esses ex-escravos nessa franja marginal de um aparelho de Estado altamente centralizado e autoritário. Essa franja marginal foi praticamente seccionada do sistema produtivo naquilo que ele tinha de mais significativo e dinâmico. Tal fato, segundo pensamos, reformula a alocação das classes no espaço social e o seu significado, estabelecendo uma categoria nova que não é o exército industrial de reserva, não é o *lumpenproletariat*, mas transcende a essas duas categorias. É uma grande massa dependente de um mercado de trabalho limitado e cujo centro de produção foi ocupado por outro tipo de trabalhador, um trabalhador injetado. Nesse processo o negro é descartado pelas classes dominantes como modelo de operário. Não é aproveitado. Nenhuma tentativa se fez neste sentido, enquanto se vai buscar, em outros países aquele tipo de trabalhador considerado ideal e que irá, também, corresponder ao tipo ideal de brasileiros que as classes dominantes brasileiras escolheram como símbolo: o branco. (MOURA, 1983, p. 133).

Na procura de emprego, os negros estavam em desvantagem, pois possuíam o estigma da escravização e das teorias raciais que os julgavam como inferiores: “o problema agora não era mais a escravização como instituição retrógrada, mas os negros e seus descendentes, classificados como raças inferiores” (SOARES RANGEL, 2015, p. 17).

O sociólogo Jessé de Souza (2017) afirma que a classe pobre do Brasil foi formada por negros recém-libertos, mulatos e mestiços que foram levados às periferias das grandes cidades, construindo assim as favelas onde vivem marginalizados e formando assim uma classe que marca a modernização brasileira seletiva e desigual.

As classes mais empobrecidas na atual sociedade brasileira, em sua grande maioria, são compostas por pessoas negras. Apesar de constituírem a maior parte da população do país, representam a minoria em cargos públicos de poder e sofrem cotidianamente com o racismo. Segundo dados de 2019 do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística), 56% da população se declara como preta ou parda.

Outro dado preocupante é que as pessoas negras não só são maioria no sistema carcerário, mas também são as que mais sofrem violência policial. Desse modo, o sistema carcerário que almeja como objetivo a contenção da criminalidade é, na verdade, uma ferramenta de controle da pobreza e, mais especificamente, controle racial da pobreza (ALMEIDA, 2019).

Segundo Daiane Da Silva Damázio (2010), os negros totalizam 60,23% da população interna no sistema prisional brasileiro. “No Brasil, os negros são maioria, correspondendo a 51% da população, enquanto nos Estados Unidos, são minoria de 13%. O número de vítimas por violência policial é cerca de cinco vezes maior no território brasileiro em relação àquele país” (MATTOS, 2017, p. 199).



### 3 RACISMO ESTRUTURAL E INSTITUCIONAL NO BRASIL

Nos últimos anos, os termos racismo estrutural e institucional vem ganhando notoriedade nos debates no Brasil e no meio acadêmico. Segundo Humberto Bersani (2018), o racismo estrutural faz parte do capitalismo brasileiro, estando presente nas estruturas de opressão do próprio Estado e nas relações constituídas a partir da ideologia socioeconômica. Assim, esse tipo de racismo fundamenta-se no escravismo brasileiro e continua a reproduzir os mecanismos de exclusão e marginalização.

Já de acordo com Almeida (2019), racismo estrutural é um processo histórico e político que dificulta a ascensão social e econômica de pessoas de um determinado grupo racial, enquanto privilegia outro. Por isso, não pode ser considerado um ato isolado, mas parte da estrutura social que leva a manutenção das desigualdades sociais.

Por corresponder a uma estrutura, é fundamental destacar que o racismo não está apenas no plano da consciência, a estrutura é intrínseca ao inconsciente. Ele transcende o âmbito institucional, pois está na essência da sociedade e, assim, é apropriado para manter, reproduzir e recriar desigualdades e privilégios, revelando-se como mecanismo colocado para perpetuar o atual estado das coisas. (BERSANI, 2018, p. 181-193).

Já o racismo institucional pode ser percebido na violência praticada pelo Estado diariamente à população negra, tanto por meio da polícia, quanto pela dificuldade do acesso aos cargos políticos e de destaque, configurando uma forma de opressão estatal. (BERSANI, 2018).

Almeida (2019), explica que o racismo institucional é o resultado do funcionamento das instituições que atuam, mesmo que indiretamente, para gerar desvantagens e privilégios por meio do estabelecimento de parâmetros discriminatórios que servem para manter a hegemonia de determinado grupo racial no poder e assegurar o controle das instituições com o uso da violência através da produção de consensos sobre a sua dominação.

Nesse sentido, entende-se que tanto o racismo estrutural e o institucional, dificultam a ascensão social de grupos racialmente identificáveis, pois o sistema faz parte de uma estrutura racista que privilegia uns e exclui outros, simplesmente pela cor da pele. Esse tipo de racismo é o que faz grande parte das pessoas negras viverem em lugares suburbanos e periferias sem acesso ao saneamento básico, à saúde pública de qualidade, à escola, à moradia e muitas vezes sujeitas à violência cometida pelo crime organizado e ao narcotráfico que recruta crianças e adolescentes que, devido às condições de pobreza e abandono, entram para o mundo do crime.



O sistema capitalista cria novos meios de exploração por meio de discursos. Um dos termos utilizados nos últimos anos por pessoas ditas capitalistas neoliberais é o da meritocracia, o qual afirma que o atual sistema capitalista neoliberal oferece as mesmas condições para todos e que os problemas sociais e financeiros enfrentados pelas pessoas são de responsabilidade única e exclusiva delas mesmas. Esse tipo de teoria não leva em consideração que nem todas as pessoas saem do mesmo ponto, tampouco considera a extrema desigualdade histórica do Brasil.

Assim, essa ideologia retira do papel do Estado e do próprio sistema capitalista a responsabilidade das desigualdades sociais, raciais e de gênero, responsabilizando os pobres por sua situação de pobreza, individualizando assim questões coletivas.

Esse pensamento defende que as conquistas sociais, políticas e econômicas vem somente devido ao esforço pessoal. Mas isso não reflete a realidade brasileira, pois não leva em consideração a realidade social do país, na qual grande parte da população não possui acesso à saúde, à educação, à alimentação e à moradia.

No atual sistema capitalista brasileiro, a meritocracia vem ganhando força, pois esse sistema econômico defende a lógica da acumulação de capital nas mãos de poucos com base na exploração da mão de obra e na geração de mais valia<sup>7</sup>. Assim, torna-se vantajoso, para quem é beneficiado por esse sistema, esconder o passado escravista e alimentar a redução das desigualdades sociais por uma lógica de merecimento.

O capitalismo se utiliza do racismo para se reproduzir e, para ocultar as condições de dominação e exploração racial, criam-se justificativas no sentido de naturalizar, normalizar ou mesmo considerar como positivas quaisquer situações de discriminação racial. (BATISTA; MASTRODI, 2018, p. 2334).

Os discursos racistas fazem com que uma parte da sociedade rejeite que existe o racismo e isenta a sociedade e o governo da responsabilidade sobre a situação de pobreza e da marginalidade sofrida pela maior parte da população brasileira. O sistema econômico atual brasileiro também é responsável pelos mecanismos de exclusão e marginalização de pessoas negras (BERSANI, 2018).

No Brasil, a desigualdade educacional está relacionada com a desigualdade racial, porque o perfil racial dos ocupantes de cargos de prestígio no setor público e dos estudantes nas

<sup>7</sup>A mais valia é o excedente entre o salário pago e o valor produzido pelo trabalho. Assim, ela é o trabalho não pago, ou seja, são horas que são trabalhadas pelas quais o trabalhador não é remunerado.



universidades mais concorridas reafirma o imaginário que, em geral, associa competência e mérito a condições como branquitude e masculinidade. (ALMEIDA, 2019).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo aborda o tema do racismo como um processo histórico construído para manutenção de privilégios e dominação de um grupo social sobre outro. Por isso, esse trabalho buscou fazer uma contribuição para o debate sobre o racismo no Brasil, recorrendo ao contexto social e histórico. A proposta é refletir sobre o tema do racismo, entendendo-o como um processo histórico, que tem suas bases na escravização de pessoas negras no Brasil e que ainda hoje ressoa através no cotidiano dessas pessoas.

Desse modo, entende-se que o processo de escravização foi muito mais do que uma prática econômica que subjugou e objetificou seres humanos por causa da cor da sua pele. O escravismo brasileiro moldou condutas, definiu desigualdades sociais e raciais, forjou sentimentos e valores que permanecem mesmo após o seu fim.

Outro tema abordado no artigo são questões que ganharam palco nos debates atuais, como a meritocracia, o racismo institucional e estruturado. Assim, ao refletir sobre a história do Brasil, percebe-se que o racismo está presente nas estruturas das sociedades, criando abismos sociais.

Por fim, entende-se que no Brasil o racismo e as desigualdades geradas por ele estão relacionados ao passado escravista brasileiro, e que, portanto, devem ser combatidos pelo Estado e pela sociedade. Para isso, deve-se criar políticas públicas que promovam a igualdade de oportunidade e que ajude a superar os obstáculos que as pessoas negras enfrentam. Ainda que os avanços no combate ao racismo no Brasil, como, por exemplo, a criminalização dessa prática com a Lei 7.716/1989, a criação de cotas nas universidades públicas e também a Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” no currículo oficial nas redes de ensino sejam conquistas importantes para a modificação do cenário, diante dos pontos aqui expostos, para garantir a reparação devida ainda é preciso muita luta.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, W. R. de; FRAGA FILHO, W. **Uma história do negro no Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura - Fundação Palmares, 2006.



ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte (MG): Letramento, 2019.

ARAÚJO, C. E. M. de. Fim do Tráfico. In: SCHWARCZ, Lília Moritz; Dos Santos Gomes, Flávio (Ed.). **Dicionário da escravidão e liberdade: 50 textos críticos.** São Paulo: Editora Companhia das Letras, 2018. p. 85.

BATISTA, W. M.; MASTRODI, J. Dos Fundamentos Extraeconômicos Do Racismo No Brasil. *Revista Direito E Práxis*, V. 9, P. 2332-2359, 2018.

BERSANI, H. Racismo estrutural e o direito à educação. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 8, n. 3, p. 380–397, 2017. DOI: 10.22294/eduper/ppge/ufv.v8i3.892.

BERSANI, H. “Aportes teóricos E Reflexões Sobre O Racismo Estrutural No Brasil”. *Revista Extraprensa* 11, no. 2 (agosto 31, 2018): 175-196.

BLACKBURN, R. **A Construção do escravismo no Novo Mundo: do Barroco ao Moderno (1492- 1800).** Rio de Janeiro: Record. 2003.

BRITO, S. C. B. **O PRECONCEITO RACIAL: CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA, RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO DE PROFESSORES.** Educação, Religiosidade e Cultura na Perspectiva das Relações Raciais, v. 3, p. artigo 7, 2019.

CARONE, I. Breve histórico de uma pesquisa psicossocial sobre a questão racial brasileira. In: Iray Carone; Maria Aparecida da Silva Bento. (Org.). **Psicologia Social do Racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil.** 1ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2002, p. 13-23.

DAMÁZIO, D. S. **O SISTEMA PRISIONAL NO BRASIL: problemas e desafios para o Serviço Social,** Florianópolis, 2010.

DE AMORIM, D. U. Teorias raciais no Brasil: um pouco de história e historiografia. **Revista Cantareira**, n. 19, 5 fev. 2019.

DUARTE, R. B. S. **A internet como meio de propagação do racismo afrobrasileiro.** 2006. 45 f. Monografia – Centro Universitário de Brasília, Brasília, 2006.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil.** São Paulo: Editora da USP. 1994.

FRANÇA, M. C. L. A Influência das Teorias do Darwinismo Social e Criminoso Nato no Crime de Racismo Praticado contra os Afrodescendentes. 2018. (Apresentação de Trabalho/Congresso).

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, v. 29, n.01, p. 93-108, 2003.

HARKOT-DE-LA-TAILLE, E.; SANTOS, A. R. **Sobre escravos e escravizados: percursos discursivos da conquista da liberdade.** Simpósio Nacional Discurso, Identidade e Sociedade, 3., 2012, Campinas. Anais [...]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2012.



IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios: tabagismo 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/> Acesso em: 12.jun.2022

KRENISKI, G. C. P.; AGUIAR, M. do C. P. **O Jornal como Fonte Histórica: A Representação e o Imaginário Sobre O “Vagabundo” na Imprensa Brasileira (1989-1991)**. In: Anais do XXVI Simpósio Nacional de História – ANPUH. São Paulo, julho 2011.

LOTIERZO, Tatiana H. P.; SCHWARCZ, Lilia. K. M. “**Raça, gênero e projeto branqueador: 'A Redenção de Cam', de Modesto Brocos**”. *Revue Artelogie*, No. 5, 2013. Disponível em: <http://cral.in2p3.fr/artelogie/spip.php?article254>. Acesso em: 07.mai.2022.

MACKEDANZ, C. F.; GILL, L. A.; RIGO, L. C. Os afrodescendentes e o futebol pelotense no pós-abolição (1925-1938). **Estudios Históricos (Rivera)**, v. 15, p. 1-16, 2015.

MATTOS, G. **Flagrantes de racismo**: imagens da violência policial e as conexões entre o ativismo no Brasil e nos Estados. *Revista de Ciências Sociais*, Fortaleza, v. 48, n. 2, p. 13-16, 2017.

MONTEIRO, D. O.; PACHECO, V. S. **Questão Racial e Crime**: teorias raciais e seu reflexo na atualidade. In: CONGRESSO DE INICIAÇÃO CIENTÍFICA DA UNIVERSIDADE DE PELOTAS, 24, 2015. Disponível em: [https://wp.ufpel.edu.br/libertas/files/2014/09/SA\\_01434.pdf](https://wp.ufpel.edu.br/libertas/files/2014/09/SA_01434.pdf). Acesso em: 26 mar. 2022.

MOURA, C. Escravismo, colonialismo, imperialismo e racismo. *Afro-Ásia*, Salvador, n. 14, 1983. DOI: 10.9771/aa.v0i14.20824. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/afroasia/article/view/20824>. Acesso em: 22 ago. 2022.

SANTOS DE ARAÚJO, A. Breve incursão na história do Brasil para pensar educação e relações étnico-raciais. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 5, n. 1, p. 20–31, 2022.

SCHWARCZ, L. M. O espetáculo das raças: cientistas, instituições e questão racial no Brasil – 1870-1930/Lilia Moritz Schwarcz. – São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOARES RANGEL, P. Apenas uma questão de cor? As teorias raciais dos séculos XIX e XX. **Simbiótica. Revista Eletrônica**, [S. l.], v. 2, n. 1, p. 12–21, 2015.

SOUSA, A. S.; BRAGA, C. F. Mídia, Jornalismo e Cidadania: A representação do negro na mídia televisiva no Brasil. **Revista Comunicação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 126–138, 2017.

SOUZA, J., **A elite do atraso**: da escravidão à Lava Jato. Rio de Janeiro: Leya, 2017. Brasil. 1. ed. Rio de Janeiro: Ministério da Cultura - Fundação Palmares, 2006.

Enviado em: 05/06/2022  
Aprovado em: 27/07/2022

Página 60



## PARA ALÉM DA COR DE PELE: RECURSOS HUMANOS E OS DILEMAS DA LEI 12.990/2014

### BEYOND SKIN COLOR: HUMAN RESOURCES AND THE DILEMMAS OF LAW 12.990/2014

Marcos Teixeira de Souza<sup>1</sup>

#### RESUMO

Se as comissões, também chamadas bancas de heteroidentificação, constituem um aperfeiçoamento no cumprimento das ações afirmativas país afora, seja nos processos seletivos para vagas em cursos de graduação e pós-graduação nas universidades públicas, bem como em concursos públicos em determinados municípios, estados e na esfera federal, por outro lado, tem ensejado alguns questionamentos sobre a rigidez ou não dos critérios quanto à análise fenotípica dos(as) candidatos (as). Não raro, existem casos de judicialização sobre tais critérios, tanto por parte de candidatos eliminados pelas respectivas bancas, quanto por parte de outros candidatos que veem supostas injustiças no trâmite quanto aos critérios objetivos e/ou subjetivos adotados. O presente artigo pretende refletir sobre a lei 12.990 que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, bem como a Orientação Normativa nº 3, que dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros, no âmbito do Ministério da Saúde desde 2014. Os resultados parciais desta pesquisa apontam houve um aperfeiçoamento técnico nas bancas e nos recursos humanos das instituições federais, como participantes e fiscalizadores desta parte nos certames no Ministério da Saúde.

**PALAVRAS-CHAVE:** Heteroidentificação. Cotas. Ações afirmativas.

#### ABSTRACT

If the commissions, also called hetero-identification boards, constitute an improvement in the fulfillment of affirmative actions across the country, whether in the selection processes for vacancies in undergraduate and graduate courses in public universities, as well as in public tenders in certain municipalities, states and at the federal level, on the other hand, it has given rise to some questions about the rigidity or not of the criteria regarding the phenotypic analysis of the candidates. Not infrequently, there are cases of judicialization on such criteria, both on the part of candidates eliminated by the respective committees, and on the part of other candidates who see alleged injustices in the process regarding the objective and/or subjective criteria adopted. The present article intends to reflect on the law 12.990 that reserves to blacks 20% (twenty percent) of the vacancies offered in the public contests to fill effective positions and public jobs, as well as the Normative Guidance nº 3, which provides for rules for measuring the veracity of the self-declaration provided by black candidates in Ministry of Health since 2014. The partial results of this research indicate that there was an improvement for the commissions and human resources of federal institutions, as participants and supervisors of this part of the contests in Ministry of Health.

**KEYWORDS:** Heteroidentification. Quotas. Affirmative Actions.

<sup>1</sup> Professor na Universidade Estácio de Sá (Unesa – Campus Santa Cruz). Doutor em Sociologia pela Universidade Cândido Mendes (Ucam). Mestre em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português/Francês pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).



## 1 INTRODUÇÃO

Desde 2014, nos órgãos públicos federais, da Administração direta e indireta, enfrentam determinados dilemas metodológicos quanto à implantação das cotas para negros e pardos nos concursos públicos, a partir da sanção presidencial da lei 12.990. A dificuldade de classificar determinado candidato como pardo ou não, cujos traços fenotípicos sugerem dúvidas e controvérsias, tem sido um dos principais desafios para as bancas de verificação e para os profissionais de recursos humanos dos órgãos públicos federais, distinguindo corretamente a quem supostamente faria jus às cotas de quem não o faria.

A categoria parda<sup>2</sup> passa a ser alvo de muitos questionamentos por muitos servidores designados para as bancas de heteroidentificação, já que na concepção de renomadas lideranças do movimento negro país afora, alguns pardos não fariam jus às cotas. Existem muitas falas de servidores públicos dentro e fora dos recursos humanos dos órgãos federais e dos movimentos negros de “desmembrar” “a categoria pardo em três grupos “pardo-preto”, “pardo-pardo” e “pardo-branco”, o que tem ensejado muitas polêmicas sobre como definir se tal pessoa “parda” faria jus ou não às cotas. Na fala de um dos principais articuladores militantes das cotas, Frei David<sup>3</sup>: “todo o problema está no pardo-branco, porque ele tem poucos traços fenotípicos do povo negro e usa a genotípiia [genética/ascendência] para usurpar um benefício que não lhe pertence”.

Este tem sido um debate muito polêmico no interior dos recursos humanos dos órgãos públicos federais e na sociedade brasileira como um todo, que divide opiniões e envolve a segurança jurídica dos trâmites administrativos, conforme discussões recentes, ocorridas em setembro de 2017, no seminário<sup>4</sup> “A Política de Cotas no Serviço Público: avanços e desafios”, promovido pela então Secretaria Nacional de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (SEPPIR), do então Ministério dos Direitos Humanos (MDH), em parceria com a Secretaria de Gestão de Pessoas (SGP), do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão (MP), atual Ministério da Economia.

Neste contexto, o presente artigo tem a intenção de refletir sobre a lei 12.990 que reserva

---

<sup>2</sup> Existem muitas falas dentro e fora dos recursos humanos dos órgãos federais e dos movimentos negros de “desmembrar” “a categoria pardo em três grupos “pardo-preto”, “pardo-pardo” e “pardo-branco”, o que tem ensejado muitas polêmicas sobre como definir se tal pessoa “parda” faria jus ou não às cotas.

<sup>3</sup> Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2016-08/governo-define-regras-para-candidatos-negros-em-concursos-publicos>. Acesso em: 30 out. 2017.

<sup>4</sup> Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2017/09-setembro/seminario-discute-os-avancos-e-desafios-da-politica-de-cotas-2>. Acesso em: 30 out. 2017.



aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos, bem como a Orientação Normativa nº 3, que dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros, no âmbito do Ministério da Saúde desde 2014, cujo teor em ambos os dispositivos apresenta problemáticas no tocante ao cumprimento das diretrizes e normas ali contidas, uma vez que tais bancas têm enfrentado muitos questionamentos entre os candidatos participantes e a sociedade como um todo quanto aos critérios de inclusão e exclusão da categoria “pardo” na reserva de vaga.

Acredita-se que esta pesquisa tende a lançar novos horizontes, não só no debate público, mas também para a área de Recursos Humanos, uma vez que cabe a esta, sobretudo na esfera do serviço público federal, cumprir e/ou engendrar trâmites administrativos capazes de lidar com este novo cenário, salientando o dilema do profissional de Recursos Humanos, quanto aos outrora desconhecidos trâmites das bancas de verificação.

Assim, justifica-se e ressalta-se a premência deste olhar acadêmico, às portas da criação novas normas para definir melhor ou redefinir os critérios, dentre os quais, por exemplo, qual deveria ser o perfil das pessoas que vão compor essa comissão. Como garantir que as bancas de verificação racial não usem de estereótipos consagrados culturalmente em torno das categorias negro, pardo, branco?

O debate acadêmico sobre as categorias raça, etnia e ações afirmativas se situa muito no universo das ciências sociais - em especial, na Educação, na Sociologia e na Antropologia - e, no Brasil, adentra muitas vertentes e posicionamentos teóricos desde o século XIX. Em meu curso de doutorado em Sociologia, realizado no IUPERJ, entre 2012 e 2016, debrucei-me a entender, durante parte da minha pesquisa acadêmica, os usos e falas da categoria “etnia” em sua dimensão político-identitária, a qual está praticamente ausente nos estudos organizacionais, a exemplo de quando iniciei a pós-graduação *lato sensu* em Gestão Estratégica de Recursos Humanos na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, em 2005. Uma década depois desta especialização, ou seja, em 2015, agora no exercício funcional na área de Recursos Humanos, eu e outros colegas de área que atuam no governo federal, começamos a lidar com os dilemas da categoria *etnia* no âmbito dos Recursos Humanos.

Desde fevereiro de 2011, no cargo efetivo de Analista em Ciência & Tecnologia - Área de Gestão de Recursos Humanos, na Coordenação de Gestão de Pessoas (COGEP) do Instituto Nacional de Câncer José Alencar Gomes da Silva (INCA), entidade pública pertencente ao Ministério da Saúde, participei e ainda participo de diversos trâmites administrativos referentes aos concursos públicos para cargos de nível médio e superior.

No INCA, de 2010 até a presente data, foram realizadas cerca de duas mil convocações



entre 2011 e 2016. A partir de 10 de Junho de 2014, o INCA, assim como outras entidades públicas federais, passou a deparar-se com uma nova problemática no tocante aos concursos públicos: como cumprir administrativamente a Lei 12.990/2014?

Existem diversas estatísticas, falas e estudos acadêmicos que apontam para a pouca presença de negros e pardos na Administração Pública Federal, mesmo quando estes conseguiriam ascender na formação acadêmica. De acordo com Silva e Silva (2014):

Com efeito, estas desigualdades no campo educacional acabam por ter reflexos em outras esferas da vida social, como é o caso do mundo do trabalho. Os negros permanecem, nesta área, sobrerrepresentados entre os desempregados e, entre as posições mais desprotegidas e mais precárias. No entanto, cabe ressaltar que, mesmo equalizando a questão da escolaridade, via de regra, a população negra segue em desvantagem. 8 O primeiro PL é de autoria da dep. Iriny Lopes - PT/ES. O segundo, do dep. Vicentinho - PT/SP, que ainda dispõe sobre a inclusão do “quesito cor/raça em instrumentos de coleta de dados referentes a trabalho e emprego”. 9 A média de anos de estudo da população branca, em 2001, era de 7,3 anos; em 2012, 8,7 anos de estudos, conforme a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE). Para mais informações sobre desigualdades raciais, consultar Silva (2013). Ainda que comparem trabalhadores com mais de 12 anos de estudo, o rendimento médio dos homens negros equivale a 66% daquele auferido por homens brancos com a mesma escolaridade. No caso das mulheres negras, com este mesmo nível educacional, percebem rendimentos equivalentes a apenas 40% do rendimento dos homens brancos (PNAD, 2012).

No Brasil, menos de 20% dos servidores públicos negros estão em cargos estratégicos do governo federal, segundo Silva e Silva (2014), o que foi um dos argumentos presentes na Exposição de Motivos para a criação da lei supracitada. Na literatura sobre estudos organizacionais, porém, há poucas pesquisas sobre a presença ou não de negros e outras minorias nas instituições públicas e privadas, segundo pontua Conceição (2009):

Realizei levantamento bibliográfico, correspondente ao período de 1997 a 2008, em quatro dos principais periódicos acadêmicos do país – Revista de Administração Contemporânea – RAC; Revista de Administração de Empresas da FGV – RAE; Revista de Administração da USP – RAUSP e Organizações & Sociedade da UFBA –, encontrando apenas quatro artigos que tratavam de questões relacionadas à raça-etnia. Dois deles abordavam o assunto sob a perspectiva do marketing, um tratava da imagem do afrodescendente na mídia de massa e outro, da segmentação de mercado com base no gênero e etnia. Os outros dois artigos tratavam da gestão da diversidade. Alves e Galeão-Silva (2004) tratam diretamente da gestão da diversidade racial e Fleury (2000) tem objetivo mais abrangente, tratando da gestão da diversidade cultural, o que, para a pesquisadora, inclui as questões de gênero e raça-etnia. Versando sobre o tema diversidade, essa última pesquisadora possui outras obras, que também foram consultadas para a realização do presente ensaio. (CONCEIÇÃO, 2009, p. 02).

À medida que temáticas como a gestão da diversidade se apresentam paulatinamente no cenário organizacional, bem como a presença de dispositivos legais, como a lei 12.990/2014, que versam sobre cotas para determinados grupos étnicos, a tendência é que surjam mais pesquisas



acadêmicas na área de Recursos Humanos e afins que discorram sobre a relevância destas ações afirmativas para as organizações. Trata-se, assim, de um debate recente, cujas falas e ações permeiam ainda muitos questionamentos sobre a importância e/ou necessidade das cotas no cenário das agendas públicas.

## **2 A LEI 12.990/2014: O RECONHECIMENTO DE UMA POLÍTICA PÚBLICA NO SERVIÇO PÚBLICO FEDERAL**

A introdução de cotas nas universidades públicas para os vestibulandos, no início dos anos 2000, ensejou um acirrado debate em torno da proposta, dividindo em grupos prós e contrários, entre discentes, docentes, comunidade acadêmica como um todo e para além dos muros das universidades, sendo uma discussão que tomou a agenda política e a opinião pública, com argumentos e dilemas diversos.

Ao longo da primeira década do século XXI, paulatinamente várias universidades, sejam por iniciativa própria ou por força da pressão de movimentos sociais, foram aderindo às políticas de cotas nos vestibulares, engendrando um novo perfil de discente na universidade.

Na esteira das propostas e desenvolvimentos nas ditas ações afirmativas para a população negra e parda para o ingresso nas universidades públicas, ao longo da primeira década do século XXI, o Estatuto da Igualdade Racial, promulgado em 2010, impulsionaria a discussão visando ao estabelecimento de políticas e ações para promover a igualdade entre os indivíduos no mercado de trabalho.

A exemplo disso, dos artigos 38 ao 42 do referido estatuto há uma série de supostas ações a serem realizadas em torno do mercado de trabalho, preconizando a tentativa de promover igualdade de oportunidades entre ditos brancos e não-brancos.

Art. 38. A implementação de políticas voltadas para a inclusão da população negra no mercado de trabalho será de responsabilidade do poder público, observando-se:

I - O instituído neste Estatuto;

II - Os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, de 1965;

III - Os compromissos assumidos pelo Brasil ao ratificar a Convenção nº 111, de 1958, da Organização Internacional do Trabalho (OIT), que trata da discriminação no emprego e na profissão;

IV - Os demais compromissos formalmente assumidos pelo Brasil perante a comunidade internacional.

Art. 39. O poder público promoverá ações que assegurem a igualdade de oportunidades no mercado de trabalho para a população negra, inclusive mediante a implementação de medidas visando à promoção da igualdade nas contratações do setor público e o incentivo à adoção de medidas similares nas empresas e organizações privadas.



§ 1º A igualdade de oportunidades será lograda mediante a adoção de políticas e programas de formação profissional, de emprego e de geração de renda voltados para a população negra.

§ 2º As ações visando a promover a igualdade de oportunidades na esfera da administração pública far-se-ão por meio de normas estabelecidas ou a serem estabelecidas em legislação específica e em seus regulamentos.

§ 3º O poder público estimulará, por meio de incentivos, a adoção de iguais medidas pelo setor privado.

§ 4º As ações de que trata o **caput** deste artigo assegurarão o princípio da proporcionalidade de gênero entre os beneficiários.

§ 5º Será assegurado o acesso ao crédito para a pequena produção, nos meios rural e urbano, com ações afirmativas para mulheres negras.

§ 6º O poder público promoverá campanhas de sensibilização contra a marginalização da mulher negra no trabalho artístico e cultural.

§ 7º O poder público promoverá ações com o objetivo de elevar a escolaridade e a qualificação profissional nos setores da economia que contem com alto índice de ocupação por trabalhadores negros de baixa escolarização.

Art. 42. O Poder Executivo federal poderá implementar critérios para provimento de cargos em comissão e funções de confiança destinados a ampliar a participação de negros, buscando reproduzir a estrutura da distribuição étnica nacional ou, quando for o caso, estadual, observados os dados demográficos oficiais.

Nos artigos supracitados, bem como na íntegra do próprio estatuto, observa-se que caberia prioritariamente ao Poder Executivo, da esfera federal, promover as ações que resultem em promoção da igualdade de oportunidades entre brancos e não brancos. Neste sentido, o estatuto, já em 2010, seria um instrumento propositivo de instar a Administração Pública Federal no sentido de estimular e criar formas de promover a dita “equidade racial”.

No tocante à tentativa de reverter uma considerada desigualdade social (e “racial”) histórica no Brasil, em 2013, o Poder Executivo propõe um projeto de lei (PL 6738/2013) cujo objetivo é promover cotas raciais nos concursos públicos do governo federal, possibilitando que mais negros estejam em cargos estratégicos do governo federal, majoritariamente ocupados por brancos, por meio de cotas/reservas de vagas.

Depois de intensos debates no congresso nacional e algumas alterações neste projeto de lei, foi publicada em 10 de Junho de 2014 a Lei 12.990, que reserva aos negros 20% (vinte por cento) das vagas oferecidas nos concursos públicos para provimento de cargos efetivos e empregos públicos no âmbito da administração pública federal, das autarquias, das fundações públicas, das empresas públicas e das sociedades de economia mista controladas pela União.

Paralelamente ao Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), a Lei 12.990/2014 é considerada por muitos integrantes de movimentos sociais negros como um avanço, porém, ainda aquém das reivindicações de mais acesso ao mercado de trabalho e aos melhores postos da nação.

Cabe considerar o que sejam os principais pontos da supracitada lei:

- Fixa em 20% das vagas;



- Abrange apenas à Administração Pública Federal, e não às administrações dos Estados e municípios, ainda que alguns destes já adotam alguma ação afirmativa para a dita população negra e parda;
- Apresenta uma vigência de 10 (dez) anos.

O ponto nodal da discussão em torno das cotas raciais para negros e pardos, tanto emanado pela Lei 12.990 quanto por outras leis ou dispositivos legais, refere-se principalmente aos trâmites e critérios administrativos de cunho objetivo, e não subjetivo, – ou a ausência ou ineficiência deles - que norteariam ao candidato como pertencente ou não à categoria de negro e/ou pardo como legítimos ou não. No Brasil, como definir quem é negro e quem não é negro? Como distinguir quem é pardo de quem não seria considerado pardo? Deste modo, cabe lembrar e ressaltar o continuum entre ser negro e branco no Brasil como diz Nogueira (1998):

O preconceito racial, tal como aqui se apresenta, não tem o mesmo poder que nos Estados Unidos, de dividir a sociedade com dois grupos com consciência própria, como duas castas ou dois sistemas sociais paralelos, em simbiose, porém, impermeáveis um ao outro, apesar de participarem, fundamentalmente da mesma cultura. Aqui, o preconceito tende, antes, a situar os indivíduos, uns em relação aos outros, ao longo de um *continuum* que vai do extremamente “negróide”, de um lado, ao completamente “caucasoide”, de outro (NOGUEIRA, 1998, p. 239).

Neste aspecto, estabeleceu o art. 2º da Lei 12.990/14 que poderão concorrer às vagas reservadas a candidatos negros aqueles que se autodeclararem ou pardos no ato da inscrição no concurso público, conforme o quesito cor ou raça utilizado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. Ao preconizar inicialmente o critério da autodeclaração, o Poder Executivo, endossado pelo Legislativo, transferira para o candidato uma faculdade, que é subjetiva, de se identificar como negro ou pardo.

Por certo, esta lei, assim como outras em favor da população que se considera como negra ou parda, não eliminará casos de racismo e correlatos. E não “corrigirá” os desdobramentos da diáspora de africanos para o Brasil durante o período dito como colonial. Mas, por visar a um público específico, permite ensejar uma questão que se faz central nesse debate: quem é o negro e a negra no Brasil miscigenado? Entre a epiderme clara e a escura, há diversas matizes de cor; entre o cabelo liso e o crespo, há muitos formatos e preferências; entre narizes maiores e menores, há muitos estereótipos; entre sentir-se negro ou pardo e ser negro, quem define o que somos?

O debate não é só do governo federal, mas envolve, direta ou indiretamente, toda a sociedade brasileira, independentemente da cor de pele, bem como exige uma atenção especial para que esta lei alcance a quem de direito, distinguindo a oportunidade a quem de direito, do oportunismo a quem não é de direito.



Em Agosto de 2016, ou seja, depois de dois anos da publicação da Lei 12.990, de 09 de Junho de 2014, no afã de evitar que pessoas ditas brancas, ou consideradas brancas pela sociedade brasileira ou, mais especificamente, pelos demais candidatos, classifiquem-se indevidamente como pardos ou negros nos concursos públicos federais, é publicada no Diário Oficial da União uma Orientação Normativa, do Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão/Secretaria de Gestão de Pessoas e Relações do Trabalho no Serviço Público, criando um trâmite administrativo para ensejar a verificação se o candidato(a) é devidamente cotista ou não nos termos da Lei 12.990/2014.

### **3 A ORIENTAÇÃO NORMATIVA Nº 3: UMA TENTATIVA DE NORMATIZAÇÃO DE PROCEDIMENTOS**

As chamadas ações afirmativas no Poder Executivo engendraram a necessidade de se ter novos trâmites administrativos para implementar a Lei 12.990/2014, que pressupõe para além da autodeclaração do candidato como critério suficiente, no trâmite administrativo, para que seja inserido na categoria de negro/pardo.

A Orientação Normativa nº 3, de 1º de agosto de 2016, “Dispõe sobre regras de aferição da veracidade da autodeclaração prestada por candidatos negros para fins do disposto na Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014”.

Segundo esta Orientação Normativa, “os editais de concurso público devem prever e detalhar os métodos de verificação da veracidade da autodeclaração”. Para fazer tal verificação, conforme consta na Orientação Normativa, deve-se formar uma comissão para apurar a veracidade das informações prestadas pelo candidato. Tal comissão deve ser mista, a saber: “§ 2º - A comissão designada para a verificação da veracidade da autodeclaração deverá ter seus membros distribuídos por gênero, cor e, preferencialmente, naturalidade”.

De acordo com o que consta no parágrafo primeiro do artigo primeiro da Orientação Normativa há uma assertiva para que se atente aos aspectos fenotípicos quanto à suposta comprovação de que o candidato é negro/pardo: “§ 1º - As formas e critérios de verificação da veracidade da autodeclaração deverão considerar, tão somente, os aspectos fenotípicos do candidato, os quais serão verificados obrigatoriamente com a presença do candidato”. Este ponto é importante salientar, considerando também

Os critérios de definição da categoria de raça dos candidatos aos benefícios devem estar de acordo com o caráter “de marca” das relações raciais nacionais. No Brasil, a sociedade



identifica a raça das pessoas com base no fenótipo. Esse, portanto, deve ser o critério principal usado na verificação da autodeclaração. É importante que sejam estabelecidos parâmetros objetivos para determinação do fenótipo (NOGUEIRA, 2017, p. 128).

E no terceiro parágrafo do primeiro artigo da referida Orientação Normativa, há a menção também de que a declaração falsa elimina o candidato do concurso: “§ 3º - Na hipótese de constatação de declaração falsa, o candidato será eliminado do concurso sem prejuízo de outras sanções cabíveis”.

Em abril de 2017, participei, pela primeira vez, junto com outros colegas de uma Coordenação de Gestão de Pessoas (COGEP), de uma banca de verificação racial, referente a um concurso do INCA, realizado em 2014. Antes de atuarmos nesta banca de verificação racial, a Secretaria de Políticas Públicas para Igualdade Racial (SEPPPIR), vinculada ao Ministério dos Direitos Humanos, por meio de uma servidora especializada na temática, deu-nos instruções teórico-práticas para desempenhar a função de membro na banca de verificação racial.

Em julho de 2017, atuei junto com uma servidora do Ministério da Saúde, na fiscalização de uma banca de verificação racial do concurso público para a Secretaria Especial da Saúde Indígena (SESAI), do Ministério da Saúde. Diferentemente da primeira experiência, quando estive na condição de membro de uma banca de verificação racial, estar nesta segunda ocasião na condição de observador e fiscalizador, propiciou-me ter um olhar mais holístico sobre o trabalho de uma banca de verificação racial.

A diversidade de gênero e cor de pele/etnia é uma condição *sine qua non* na composição da banca de verificação racial, bem como a participação de um apoio técnico para a filmagem e gravação. Na dinâmica da verificação, os candidatos são postos em duas salas, uma na qual ficam todos juntos e outra sala em que fica o candidato sozinho perante a banca de verificação racial, respectivamente denominadas de Sala de Confinamento e Sala de Verificação.

Os trâmites administrativos referentes à Sala de Confinamento pressupõem de que, nesta etapa, todos os candidatos cotistas se vejam, uns aos outros. Há uma tentativa, explícita ou não, por parte da Administração Pública de engendrar um constrangimento e desistência entre aqueles candidatos que não se veem, perante aos concorrentes, como um candidato negro/pardo; além de propiciar lisura ao certame, já que todos se veem e podem futuramente questionar a publicação do resultado no Diário Oficial da União.

Concernente aos trâmites administrativos na Sala de Verificação, o candidato cotista se apresenta perante a banca de verificação composto por cinco membros, conforme disposta na Orientação Normativa nº 3.

Em 2016 e 2017 principalmente, apesar do empenho do então Ministério do Planejamento,



Desenvolvimento e Gestão e do Ministério de Direitos Humanos, sobretudo por meio da outrora Secretaria de Políticas Públicas da Igualdade Racial (Seppir), no sentido de criar trâmites administrativos adequados, nota-se que tal itinerário técnico-administrativo ainda é passível de aperfeiçoamento, razão pela qual se deu a abertura da consulta pública à população, cebendo ressaltar a menção da palavra “aprimoramento” presente na divulgação da consulta pública<sup>5</sup>:



Neste sentido, este estudo se torna, portanto, relevante para pensar como as bancas de verificação racial, sob a ótica dos Recursos Humanos (sem perder de vista as teorias das ciências sociais e humanas) atuam em seus respectivos processos de trabalho, no afã de garantir a isonomia e impessoalidade, quesitos imprescindíveis na atuação dos profissionais de Recursos Humanos, em geral, participantes destas bancas.

<sup>5</sup> Disponível em: <http://www.seppir.gov.br/central-de-conteudos/noticias/2017/07-julho/aberta-consulta-sobre-aprimoramento-de-verificacao-das-autodeclaracoes-em-concursos-publicos-2>. Acesso em: 18 jul. 2017.



## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A categoria parda<sup>6</sup> passou a ser alvo de muitos questionamentos em diversos concursos públicos no país, o que faz necessária a emergência de mais e mais pesquisas acadêmicas quanto às dificuldades, ações e possibilidades das bancas de verificação a fim de atender os dispositivos legais, como a Lei 12.990, entre outros. Por certo, é um assunto ainda polêmico, dada a própria questão da aceitação ou não das cotas por parte da fragmentada sociedade, marcada pela desigualdade social e economia; e dada a natureza do próprio trabalho de uma banca de verificação das cotas raciais, que se esbarra nos limites entre definir se tal candidato faz ou não jus às cotas.

Dos anos 80 em diante, no Brasil e em muitos outros países, grupos minoritários passaram a colocar-se em oposição a um Estado ausente, quanto às políticas e ações, segundo estes movimentos e grupos, no tocante às histórias, características e reivindicações específicas, denunciando assim o Estado como homogeneizador ou legitimador de privilégios para determinados grupos, em detrimento das chamadas minorias, “postas” à margem da sociedade ou de uma história oficial.

As políticas de Ações Afirmativas para a população negra/parda representam uma tentativa de trazer mais equidade na Administração Pública, contudo, cabe considerar que tal medida não pode e não deve ser vista como a superação do racismo, como a eliminação das existentes desigualdades sociais que separam os brasileiros, “normalmente” institucionalizando os negros e pardos como pobres, e distantes dos cargos e funções mais relevantes.

Qual seria o limite, se é que existe uma forma objetiva, de distinguir o candidato *pardo* do candidato “branco”? Para além da cor de pele, há de se pensar em outras características fenotípicas como tamanho de nariz, boca e formato do cabelo, entre outros traços fenotípicos, os quais, em conjunto, podem trazer uma verificação assertiva e justa por parte das bancas de verificação. Neste sentido, espera-se que surjam mais dispositivos legais e procedimentos técnico-administrativos, embasados em teorias científicas, que tragam segurança jurídica no processo de verificação, e faça justiça a quem de direito.

---

<sup>6</sup> Existem muitas falas dentro e fora dos recursos humanos dos órgãos federais e dos movimentos negros de “desmembrar” “a categoria pardo em três grupos “pardo-preto”, “pardo-pardo” e “pardo-branco”, o que tem ensejado muitas polêmicas sobre como definir se tal pessoa “parda” faria jus ou não às cotas.



## REFERÊNCIAS

ANDION, Carolina; SERVA, Maurício. A Etnografia e os Estudos organizacionais. In: GODOI, Christiane K; BANDEIRA-DE-MELO, Rodrigo; SILVA, Anielson B. da. (Org.). **Pesquisa Qualitativa em Estudos Organizacionais: Paradigmas, Estratégias e Métodos**. São Paulo: Saraiva, 2006.

AGIER, Michel. **Distúrbios identitários em tempos de globalização**. Mana [on line], 2001, n. 2, p. 7-33.

ALVAREZ, Sonia; DAGNINO, Evelina; ESCOBAR, Arturo. Introduction: The Cultural and the Political in Latin American Social Movements. In : ALVAREZ, S.; DAGNINO, E.; ESCOBAR, A. (eds.) **Cultures of Politics, Politics of Cultures. Re-visioning Latin American Social Movements**. Boulder/Oxford, Westview, 1998.

BEAUD, Stéphane; WEBER, Florence. **Guide de l'enquête de terrain**. Paris: La Découverte.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CASTELAR, Marilda. **Inclusão no Trabalho: desafios e perspectivas**. Centro de Estudos das Relações do Trabalho e Desigualdades / Conselho Regional de Psicologia de São Paulo. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2001.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CASTELAR, Marilda. **Pactos narcísicos no racismo: Branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público**. (Tese de doutorado), São Paulo: Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, Departamento de Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade, 2002.

BENTO, Maria Aparecida Silva; CASTELAR, Marilda. Igualdade e Diversidade no Trabalho. In:

BENTO, Maria Aparecida Silva (org.), **Ação afirmativa e diversidade no trabalho: desafios e possibilidades**. São Paulo, Casa do Psicológico, pp. 11-32, 2000.

BRASIL. **Lei 12.288, de 20 de julho de 2010**, Estatuto da Igualdade Racial.

BRASIL. **Lei 12.990, de 09 de junho de 2014**, Reserva aos negros de vagas em concursos públicos.

CALÁS, Marta B.; SMIRCICH, Linda. Do Ponto de Vista da Mulher: abordagens feministas em estudos organizacionais. In: CLEGG, Stewart R.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. (orgs.) e CALDAS, Miguel; FACHIN, Roberto; FISCHER, Tânia (orgs. edição brasileira). **Handbook de Estudos Organizacionais: modelos de análise e novas questões em estudos organizacionais**. São Paulo: Atlas, 1998.

CLEGG, Stewart.; HARDY, Cynthia; NORD, Walter R. **Handbook de estudos organizacionais**. Volume I. São Paulo: Atlas, 1998.

COFFEY, Amanda; ATKINSON, Paul. **Making sense of qualitative data**. London: Sage Publications, 1996.

CONCEIÇÃO, Eliane Barbosa da. **A negação da raça nos estudos organizacionais**. Anais eletrônicos do Encontro Anual da Associação Nacional de Programas de Pós-Graduação em Administração [CD-ROM], São Paulo, Brasil, 33, 1-16, 2009.



DAGNINO, Evelina. Cultura, Cidadania e Democracia. In: ALVAREZ, Sônia, DAGNINO, Evelina, ESCOBAR, Arturo (orgs). **Cultura e política nos movimentos sociais latino-americanos: novas leituras**. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2000.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HOBSBAWM, Eric. Etnia e Nacionalismo na Europa de Hoje. In: BALAKRISHNAN, Gopal (org.). **Um Mapa da Questão Nacional**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2000.

HOBSBAWM, Eric. Introdução: A Invenção das Tradições. In: HOBSBAWM, Eric; RANGER, Terence. **A invenção das tradições**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo: Ed. 34, 2003.

NOGUEIRA, Luiz Carlos Keppe. **Racismo no Brasil: preconceito de marca e cotas para negros**. Orientador: Kabengele Munanga. 147 p. 2017. Dissertação (mestrado em Direito) – Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo – USP, São Paulo, 2017.

NOGUEIRA, Oracy. **Preconceito de marca: as relações raciais em Itapetininga**. São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1998.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **Desigualdades raciais e de gênero no serviço público civil**. Programa de Fortalecimento Institucional para a Igualdade de Gênero e Raça, Erradicação da Pobreza e Geração de Emprego (GRPE). Brasília: OIT Secretaria Internacional do Trabalho, 2006.

SILVA, Tatiana Dias; SILVA, Josenilton Marques. **Reserva de vagas para negros em concursos 13 públicos: uma análise a partir do Projeto de Lei 6.738/2013**.

**Nota técnica** n. 17. Ipea, 2014. Disponível em:

[http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota\\_tecnica/140211\\_notatecnicadisoc17.pdf](http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/nota_tecnica/140211_notatecnicadisoc17.pdf).

PAIVA, Ângela Randolpho. Cidadania, reconhecimento e ação afirmativa no ensino superior. Civitas. **Revista de Ciências Sociais**, v. 15, p. 127-154, 2015.

SILVEIRA, Raquel D. da. Discriminações legais em concursos públicos e princípio da igualdade: um estudo sob os paradigmas das ações afirmativas e das políticas públicas de inclusão das minorias nas últimas décadas. **Revista Eletrônica de Direito do Estado (REDE)**. n. 19, jul/ago/set 2009. Instituto Brasileiro de Direito Público: Salvador, Bahia.

SOWELL, Thomas. **Affirmative Action Around the World**. Yale University Press, 2005.

Enviado em: 20/05/2022

Aprovado em: 22/08/2022

Página 73



## A MULHER E A CORPORALIDADE EM CAROLINA MARIA DE JESUS

### WOMAN AND BODY IN CAROLINA MARIA DE JESUS

Margareth Maura dos Santos<sup>1</sup>

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo invadir o Quarto de Despejo de Carolina Maria de Jesus e evidenciar a importância do gênero feminino na década de 60 e a representação do corpo descrita nesta obra marcada pela miséria e a exclusão, mas rica em detalhes e conhecimento demonstrados pela autora. O estudo se justifica pela significância de interação entre história, literatura, sociologia e gênero, e tende a despir toda a imagem estereotipada da mulher periférica num Brasil que vivenciava momentos conflitantes na política e na vida social. A metodologia aplicada foi a bibliográfica, tendo como embasamento teórico Bauman (2005), Hall (2006), Pinsky (2012), Souza (2004) entre outros estudiosos. Por fim, os resultados percebidos foram que na obra literária autobiográfica de Carolina, há a exposição de um grupo social que esteve invisibilizado, vivendo à margem de nossa sociedade, sofrendo por exclusões sociais, econômicas. E a autora evidencia a utilização do corpo como forma de manifestação contra as violências sofridas por mulheres negras, pobres, além das pessoas em situação periférica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Feminino. Corpo. Identidade.

#### ABSTRACT

This work aims to invade the Eviction Room of Carolina Maria de Jesus and highlight the importance of the female gender in the 60's and the representation of the body described in this work marked by misery and exclusion, but rich in detail and knowledge demonstrated by the author. The study is justified by the significance of interaction between history, literature, sociology and gender, and tends to undress the entire stereotyped image of peripheral women in Brazil who experienced conflicting moments in politics and social life. The method applied was the bibliographic, based on the theoretical ideas Bauman (2005), Hall (2006), Pinsky (2012), Souza (2004) among other scholars. Finally, the perceived results were that in Carolina's autobiographical literary work, there is the exhibition of a social group that was invisible, living on the margins of our society, suffering from social and economic exclusions. And the author evidences the use of the body as a form of manifestation against violence suffered by black women, poor, in addition to people in peripheral situation.

**KEYWORDS:** Female. Body. Identity.

<sup>1</sup> Mestra em Letras e Ciências Humanas pela Universidade do Grande Rio (Unigranrio). Especialista em As Áfricas e suas Diásporas pela Universidade Federal de São Paulo. Graduada em Letras pelo Centro Universitário Academia (UniAcademia).



## 1. INTRODUÇÃO

Em 2014, celebramos o centenário de Carolina Maria de Jesus, e diversas instituições culturais e educacionais comemoraram essa data com exibição de documentários e palestras sobre a autora e suas obras. Assim como o Instituto Moreira Salles do Rio de Janeiro, que no mês de março do ano do centenário, durante o evento de comemoração, exibiu o documentário *Favela: a vida na pobreza* (*Favela – Das Leben in Armut*), o qual era inédito no Brasil.

A partir do início do século XXI, alguns pesquisadores passaram a dar voz a esta autora esquecida por alguns estudiosos, mas lembrada por acadêmicos e escritores negros que visam a exaltar e divulgar suas obras na área da literatura.

Embora sua obra “Quarto de Despejo” tenha causado um estrondoso sucesso na década de 60, por escancarar a verdade sobre os favelados do Canindé, no Pari, em São Paulo, muitos críticos não a consideraram de cunho literário, alguns diziam que seria uma obra social, por não estar alinhada aos paradigmas do cânone. Contudo, mesmo que existam estas críticas, a autora descreve claramente as personagens, principalmente, as femininas, quanto à exposição corporal e à submissão ao sexo, ao invés de trabalharem e as mais novas buscarem na educação, um futuro melhor. Esses aspectos também perpassam muitas obras literárias escritas por mulheres, mas por muitas serem brancas e oriundas da classe média ou alta, são recebidas pela academia e o mundo editorial de uma outra maneira.

Nessas duas questões, no corpo e na pobreza, encontramos embasamento nos estudos de Melo (2005) e Soihet (2012) para coadunarem com a narrativa de Carolina.

Outra questão significativa tratada nesta obra, é a sobre o gênero feminino, uma vez que a autora-personagem relata suas angústias e dores diante da sociedade totalmente machista daquela época, no grande centro de São Paulo. Há uma gama de fatores atrelados a este, como a ausência de uma formação escolar, o pouco convívio com a mãe já falecida, e ainda o abandono dos pais dos filhos de Carolina. Todas essas ausências fizeram com que ela buscasse o conhecimento cultural no lixo e no rádio, assim como, tivesse a preocupação em dar uma boa educação para os filhos e sua participação maternal.

A autora sempre lutou contra todas as adversidades apresentadas em sua vida. Com autonomia, desafiava os homens que tentavam submetê-la a papéis desagradáveis, manteve-se firme, forte e honesta em todas as situações. Por isso, objetiva-se evidenciar neste estudo, a importância do gênero feminino, retratados nesta obra de Carolina, e da própria autora na década de 60, representando um grupo marginalizado e invisibilizado.



Segundo Cavalcante (2012, p. 87) “a representação, por sua vez, é uma construção, um ponto de vista elaborado por um determinado indivíduo, ou grupo, que demonstra como em um determinado contexto, a identidade social de outro grupo ou indivíduo é percebida, dada a ver.” Diante da construção de uma identidade distinta do meio em que Carolina pertencia, ela tinha um ideal em publicar as páginas de seu diário e se mudar do “quarto de despejo”.

E estas reflexões que aqui serão apresentadas se justificam pela significância de interação entre história, literatura, sociologia e gênero, e tendem a despir toda a imagem estereotipada da mulher periférica num Brasil que vivenciava momentos conflitantes na política e na vida social. Daí, ater-se nas afirmações de Sousa (2007, p.4) em que “Carolina queria confirmar sua independência: ‘não quero ser teleguiada’”.

Portanto, a autora queria conquistar sua independência como escritora e ser humano. E este trabalho visa refletir sobre a personagem principal, Carolina Maria, e todas as outras que desfilam em seu Quarto de Despejo, as quais apresentam papéis marcantes numa sociedade da década de 60, em que o país tentava excluir os sujeitos e, também, sobre as situações excludentes de um cenário omitido até a porta deste “quarto” ser aberta.

## 2. A AUTORA E A IDENTIDADE FEMININA

Por meio de seu diário, a autora Carolina Maria de Jesus fez-se representar a maioria do povo brasileiro, o favelado e o marginalizado nas décadas de 50 a 60, propiciou a visibilidade e pode “botar a boca no mundo” para revelar uma população esquecida pela sociedade paulistana e brasileira. Ela se valeu da narrativa autobiográfica em que autenticava seu texto escrito em primeira pessoa, além de escancarar a individualidade dos moradores da favela e representar uma coletividade miserável e excluída nas maiores cidades de nosso país.

Carolina nasceu em Minas Gerais no ano de 1914, estudou até o segundo ano primário, financiado pela patroa de sua mãe. Após o falecimento da mãe, mudou-se para São Paulo, onde iniciou o trabalho como doméstica e, posteriormente, como catadora de papel. Viveu na favela do Canindé, no Pari, uma das maiores da cidade metropolitana, com seus três filhos, Vera Eunice, João e José Carlos. A luta pela sobrevivência era tamanha, assim como a responsabilidade em educar e idealizar um futuro melhor para seus filhos.

No fragmento do livro: “Tenho responsabilidade. Os meus filhos! E o dinheiro gasto em cerveja faz falta para o essencial. O que eu reprovos nas favelas são os pais que mandam os filhos comprar pinga e dá as crianças para beber” (JESUS, 1995, p. 18), torna-se evidente a conscientização que Carolina tinha diante do cuidado com os filhos, e ainda o problema do



alcoolicismo na infância, em que muitos pais sem refletir sobre a gravidade desta doença, direcionam os seus para terem contato com a bebida alcoólica.

Apesar das adversidades da vida miserável estampada na favela e descritas por Carolina, a autora evidencia em seu diário, algumas passagens sobre seus filhos se dirigindo à escola. “O José Carlos não quer ir na escola porque está fazendo frio e ele não tem sapato. Mas hoje é dia de exame, ele foi. Eu fiquei com medo porque o frio está congelando. Mas o que hei de fazer?” (JESUS, 1995, p. 59).

Em diversas passagens do livro, veremos que a escritora demonstra uma preocupação com a educação dos filhos, embora haja uma vastidão de dificuldades apregoadas nesta família, como em muitas no país.

No decorrer da narrativa de Carolina, há a demonstração de autoridade e ao mesmo tempo de repreensão quando ela se dirige aos moradores da favela, ameaçando inseri-los em seu livro. Muitos reclamavam e outros até duvidavam da existência dele.

(...) Eu estava escrevendo. Ela perguntou-me:  
- Dona Carolina, eu estou neste livro? Deixa eu ver!  
- Não. Quem vai ler isto é o senhor Audálio Dantas, que vai publicá-lo.  
- E porque é que eu estou nisto?  
- Você está aqui por que naquele dia que o Armim brigou com você e começou a bater-te, você saiu correndo nua para a rua.  
- Ela não gostou e disse-me:  
- O que é que a senhora ganha com isto?  
... Resolvi entrar para dentro de casa. (...) (JESUS, 1995, p. 126).

Neste caso, o livro seria não somente para Carolina, mas para muitos como o porta-voz da denúncia da pobreza, da miséria, da fome, da segregação, do racismo, do machismo e da violência contra a mulher. São temáticas cujas discussões possuíam pouca visibilidade para a época, sendo que estes problemas persistem até a atualidade.

Ao decidir iniciar sua autobiografia e abrir a porta do Quarto de Despejo, Carolina revela-se uma escritora inimaginável de seu tempo, uma vez que mescla em sua obra literária aspectos antropológicos, sociológicos, históricos e literários, evidencia a toda a sociedade intelectual da época um novo modo de fazer literatura.

Segundo Telles (2012, p. 409) “a conquista do território da escrita, da carreira de letras, foi longa e difícil para as mulheres no Brasil. Tanto que, até hoje, ouvimos Hilda Hilst, escritora brasileira contemporânea, afirmar que a atividade de escrever requer muito esforço.”

O longo e difícil caminho, e ainda, o esforço do ato de escrever foram notoriamente exibidos por Carolina em sua obra, venceu preconceitos, idealizou a cada dia a publicação de seu livro para conquistar um espaço na sociedade brasileira. Além de sempre explicitar em sua



narrativa o prazer em ler e, principalmente, em escrever após um dia árduo de trabalho ou até mesmo, conviver com a fome de comida, pois de letras e idealizações, a autora vivia em abundante e farto estoque e contentamento.

Aproveitei a minha calma interior para eu ler. Peguei uma revista e sentei no capim, recebendo os raios solar para aquecer-me. Li um conto. (JESUS, 1995, p. 10).  
(...) Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. (JESUS, 1995, p. 22).  
“Deixei o leito para escrever. Enquanto escrevo vou pensando que resido num castelo cor de ouro que reluz na luz do sol. (...) é preciso criar este ambiente de fantasia, para esquecer que estou na favela.” (JESUS, 1995, p. 52).

Mesmo considerando a leitura e a escrita como fonte de conhecimento, há nesta passagem um outro aspecto, a fuga da realidade, sair daquela miséria e dos momentos em que muitos veem a morte como algo a solucionar o problema da fome. Podemos verificar que em alguns momentos, Carolina sonha com um castelo, o conforto, a idealização por sua casa de alvenaria, num lugar sossegado.

Ainda vemos as reflexões em torno do descontentamento, e um lampejo em solucionar essa condição por via do suicídio, situação que o Estado acaba impondo à maioria da população, por meio da desigualdade social. Mas ao mesmo tempo, em sua fala, a autora traz que não devemos “alimentar a ideia do suicídio”, assim como, a força para não desanimar em viver esta vida como dizia Graciliano Ramos, esta “vida severina”, uma vida árdua, repleta de muitas lutas pela sobrevivência.

A autora favelada conseguiu o instantâneo êxito no âmbito literário quando foi revelada pelo jornalista Audálio Dantas, na época, repórter da revista “O Cruzeiro”. O encontro entre o jornalista e a autora se deu ocasionalmente em São Paulo, quando a escritora dispersava meninos de rua, os quais tentavam roubar os equipamentos de Dantas, e Carolina ameaçava-os de incluí-los em seu livro. Daí a indagação e o interesse em obter maiores informações sobre a natureza do texto que a escritora produzia.

Na obra da escritora há diversos pontos em que um emaranhado de identidades ganha representatividade, como a exposição da *identidade da subclasse*, definida por Bauman (2005, p.45) como “a ausência de identidade, a abolição ou negação da individualidade, do rosto, - esse objeto do dever ético e da preocupação moral. Você é excluído do espaço social em que as identidades são buscadas, escolhidas, construídas, avaliadas, confirmadas ou refutadas.”

Esse tipo de identidade é exposto diversas vezes na obra quando Carolina descreve alguma personagem moradora da favela, em que há o transbordamento de seres sem objeções



quanto às exposições sexuais, corporais, ou seja, são sujeitos afastados de uma sociedade arquitetada, organizada e imersa em diversos favorecimentos culturais, econômicos e políticos.

Pensei na vida atribulada que eu levo. Cato papel, lavo roupa para dois jovens, permaneço na rua o dia todo. E estou sempre em falta.  
Eu estou revoltada com o que as crianças presenciam. Ouvem palavras de baixo calão.  
Oh! Se eu pudesse mudar daqui para um núcleo mais decente. (JESUS, 1995, p. 9-10).

Nesse fragmento, Carolina demonstra a preocupação de mãe, de trabalhadora e chefe de família, mesmo diante de tantos afazeres e de tanto trabalho ainda permanece sem condições financeiras em arcar com as despesas básicas da casa, como alimentação e vestuário. É interessante ressaltar que nesta época, década de 60, havia uma mobilidade forte do movimento feminista no Brasil, quanto ao princípio de luta contra opressões ocorridas no âmbito privado das mulheres. Porém, as pautas sociais quanto às mulheres negras, as violências sexuais e até mesmo, a questão da pobreza, surgiram com mais precisão a partir da década de 70, mediante a participação do Movimento Negro e de outros grupos coletivos.

Para reforçar a questão identitária na obra, há os momentos em que Carolina porta várias identidades, em que as despe em quaisquer circunstâncias. Como ao se desesperar pela situação de fome dos filhos e pensar no suicídio. Ou o desejo em se mudar para uma casa de alvenaria e em outro lugar distante do Canindé. E até ser advogada dos vizinhos, dos quais assume o compromisso em solicitar a polícia para apartar as brigas.

Quero ver como é que eu vou morrer. Ninguém deve alimentar a ideia de suicídio. Mas hoje em dia os que vivem até chegar a hora da morte, é um herói. Porque quem não é forte desanima. (JESUS, 1995, p. 55).  
Levantei nervosa. Com vontade de morrer. Já que os pobres estão mal colocados, para que viver? (JESUS, 1995, p. 29).  
(...) Estou residindo na favela. Mas se Deus me ajudar hei de mudar daqui. (JESUS, 1995, p. 17).  
Custei dormir. Eu fiquei cansada de tanto correr para ir chamar a Radio Patrulha. (JESUS, 1995, p. 86).

Essas mudanças identitárias de Carolina podem ser enquadradas na concepção de Hall quanto à identidade do sujeito sociológico. De acordo com o autor, o sujeito sociológico não é totalmente autônomo e autossuficiente, depende da influência do contexto social em que vive e de outras pessoas para formar outra identidade.

Conforme Hall (2006, p. 11), a identidade sociológica parte do pressuposto de que

Preenche o espaço entre o “interior” e o “exterior” – entre o mundo pessoal e o mundo público. O fato de que projetamos a “nós próprios” nessas identidades culturais, ao mesmo tempo que internalizamos seus significados e valores, tornando-os ‘parte de nós’ contribui para alinhar nossos sentimentos subjetivos com os lugares



objetivos que ocupamos no mundo social e cultural. A identidade, então, costura (ou, para usar uma metáfora médica, ‘sutura’) o sujeito à estrutura. Estabiliza tanto os sujeitos quanto os mundos culturais que eles habitam, tornando ambos reciprocamente mais unificados e predizíveis.

Se observarmos a autora, há situações em que ela ocupava o espaço exterior de modo incisivo repreendendo os moradores do Quarto do Despejo, se envolvendo nas ocorrências entre eles. Há momentos que seu interior, por almejar a publicação de seu livro, deseja partir para outro lugar devida à miséria. Há outros, que a escritora nos surpreende ao ouvir valsa vienense, ler clássicos da literatura da época ou discutir sobre política e História Geral. Deixa evidente que nem todas as pessoas que vivem na pobreza não são apreciadores das artes, e eles também, podem produzi-la.

Todas essas oscilações identitárias explicitam a atuação de Carolina numa época política em transição com problemas econômicos e sociais extremamente sérios, os quais no futuro acarretariam o golpe militar de 1964 no país. Momentos de mudanças que marcaram as representações de gênero e destacaram a atuação da mulher no campo de resistência em diversos segmentos no Brasil.

### 3. A IMPORTÂNCIA DO GÊNERO FEMININO NA DÉCADA DE 60

No fim da década de 50 e a de 60, as mulheres foram ampliando seu espaço em diversas áreas da sociedade, romperam algumas barreiras masculinas impostas neste período. Ainda eram marcadamente visíveis as diferenças sociais e, principalmente, as taxações impostas por uma sociedade excludente entre mulheres honestas ou não para o casamento, como muitas mulheres negras eram tratadas como objetos sexuais, por estigmas. Este pensamento surgiu no período escravocrata e se intensificou com o caso da Vênus Hotentote.

Pinsky (2012, p. 608) menciona claramente este período no trato dado a mulher

as distinções entre os papéis femininos e masculinos, entretanto, continuaram nítidas; a moral sexual diferenciada permanecia forte e o trabalho da mulher, ainda que cada vez mais comum, era cercado de preconceitos e visto como subsidiário ao trabalho do homem, o “chefe da casa”.

E em o Quarto de Despejo, Carolina explora esses aspectos com nitidez e às vezes até repulsa quanto à mediocridade de certos segmentos da sociedade. Como a quantidade de filhos dos favelados, a mulher solteira e mãe, a posição da igreja e até mesmo os políticos com outros interesses para favorecimento próprio. Os maridos ainda impregnados pelo machismo tendo reações autoritárias e até violentas com relação às suas companheiras. “Enquanto os esposos



quebra as tabuas do barracão eu e meus filhos dormimos socegados. Não invejo as mulheres casadas da favela que levam vida de escravas indianas.” (JESUS, 1995, p. 14).

É interessante a analogia que Carolina faz entre as mulheres casadas da favela e as mulheres indianas, que são tratadas como escravas dos lares, propensas ao casamento para servirem aos seus maridos, sem quaisquer objeções que possam vir a fazer, muitas são maltratadas e violentadas, além de suportarem a traição.

Desde a infância, Carolina já tecia comentários sobre a diferença entre homens e mulheres, com o desejo de ter nascido do gênero masculino.

...Quando eu era menina o meu sonho era ser homem para defender o Brasil porque eu lia a Historia do Brasil e ficava sabendo que existia guerra. Só lia os nomes masculinos como defensor da pátria. Então eu dizia para a minha mãe:  
- Porque a senhora não faz eu virar homem? (JESUS, 1995, p. 26).

Este ponto que Carolina nos traz para reflexão é muito importante, porque ainda vemos a figura do gênero masculino e do branco em posição de privilégio, de destaque tanto na História quanto em nossa sociedade. De acordo com Fortuna (2016, p. 34), a escritora percebia que a “diferença dos corpos dos homens para dos das mulheres não era apenas física. Para ela, estava claro que eles tinham mais privilégios. Também era evidente que o fato de ser negra também seria um empecilho em sua vida.”

Outro ponto adverso entre a sociedade considerada de classe média e a dos favelados estava no papel da mulher mãe, esposa e dona do lar. Ao contrário das mulheres oriundas do Quarto de Despejo que eram obrigadas a trabalharem e sustentarem os filhos ou ajudarem na complementação de renda do marido.

Esta observação é exemplificada pela personagem principal, mãe solteira e chefe de família, catadora de papel e outros componentes como ferro. Todos os dias a escritora procurava obter dinheiro para comprar algum alimento para seus filhos, sem dar-se ao luxo de comprar uma roupa ou um acessório para si mesma.

Ainda sobre a posição da mulher no campo do trabalho, a profissão idealizada por muitas mulheres era o magistério, o qual distinguia homens e mulheres na época. Conforme Pinsky (2012, p. 625), “o magistério era o curso mais procurado pelas moças, o que não significava sequer que todas as estudantes fossem exercer a profissão ao se formarem, pois as muitas contentavam-se com o prestígio do diploma e a chamada “cultura geral” adquirida na escola normal.”



A questão do diploma e posição social era sonhada pela mãe de Carolina, mas não foi realizada devido à sua morte. “Eu nada tenho que dizer da minha saudosa mãe. Ela era muito boa. Queria que eu estudasse para professora. Foi as contingências da vida que lhe impossibilitou concretizar o seu sonho.” (JESUS, 1995, p. 43).

É bom salientar que não somente as “contingências da vida”, como Carolina tem denunciado em toda a sua obra, mas todo um cenário social e político que envolve uma série de fatores que estavam ali à mostra ou não em nossa sociedade, e que não se ganhava o contorno que a escritora trazia para as críticas a serem analisadas para que houvesse resoluções, como a educação. Nesta época, muitas das pessoas pobres, negras, periféricas não tinham acesso à escola, até porque não havia muitas instituições de ensino público, as existentes reproduziam o sistema educacional europeu, em que se manifestava o preconceito racial, de modo que o negro era impedido de frequentar vários ambientes ditos para os brancos. No início de Quarto de Despejo, quando Carolina relata sobre a escola, há a menção sobre algumas falas da professora quanto ao ser negro e ao ser branco, caracterizando a distinção, e descrevendo a suposta superioridade de uma raça sobre a outra.

Somente a partir da Constituição de 1988, que no Brasil as escolas públicas ganharam um novo contorno e ampliação, fazendo com que muitas pessoas negras e pobres tivessem acesso ao ensino gratuito.

Apesar de não ter obtido o diploma, Carolina sempre procurou embasamento cultural por meio de livros, revistas e jornais que adquiria do lixo. Além de ouvir rádio algumas noites e aguçar seu ouvido com músicas clássicas. Percebe-se que a escritora tinha um grande interesse e potencial intelectual, porém não teve a oportunidade de aquisição de um documento que oficializasse tais conhecimentos.

O Quarto de Despejo veio à tona para chocar uma sociedade que não tornava público os sujeitos esquecidos num país ainda marcado por um social idealizado e repleto de costumes tradicionais. Diante disso, a imprensa como revistas publicavam um mundo irreal para a população miserável e pobre. Conforme Cavalcanti (2012, p. 93) “as revistas femininas sempre se caracterizaram por uma linha diversional, um jornalismo de serviço, muito mais voltado para os temas tradicionais, ligados ao “eterno feminino”.”

Assim, as revistas abordavam as representações femininas em duas vertentes, a tradicional, a mulher virtuosa esposa e mãe, e a outra, a mulher progressista, que enfatizava a educação e a cultura.

Percebe-se que Carolina enquadra-se na segunda vertente, embora catadora de papel, favelada, negra e miserável, o que a sociedade da época e os meios de comunicação como jornais



e revistas não tinham como personalidades para serem abordadas. A escritora sempre buscou o conhecimento e almejava que seus filhos estudassem e ainda incentivava a inserção cultural, mesmo que precária como ir ao cinema improvisado pela igreja.

A autora demonstra satisfação ao tomar consciência quando seus filhos estavam alfabetizados e poderiam adentrar ao mundo da leitura, ao imaginário e até mesmo real e revelador. “... Eu estou contente com os meus filhos alfabetizados. Compreendem tudo.” (JESUS, 1995, p. 123).

Nesse viés, observou-se que as mulheres da favela eram personagens ainda omitidas na história de nosso país na década de 60. No entanto, Carolina de Jesus representa de modo determinado, autônomo e ainda dá voz e vez à diversas mulheres esquecidas, invisibilizadas e discriminadas por uma sociedade machista, elitista e conservadora da época.

#### 4. REPRESENTAÇÃO DO CORPO: A POBREZA E O SEXO

Ao diferenciar a cidade de São Paulo, a escritora se utilizou de comparações objetivas: “O Palácio, é a sala de visita. A Prefeitura é a sala de jantar e a cidade é o jardim. E a favela é o quintal onde jogam os lixos.” (JESUS, 1995, p. 28).

Carolina vem traçando com o uso de figuras de linguagem como a metáfora, a analogia e a comparação, os dois cenários brasileiros, o que muitos desprezam, ignoram, ela o denomina acertadamente como o Quarto de Despejo, e o outro que muitos idealizam estar e que todos deveriam, os tais Palácios.

Em várias passagens do livro, Carolina menciona como é concebida a favela diante da sociedade paulistana como um chiqueiro ou o lixo humano da cidade. “E quando estou na favela tenho a impressão que sou um objeto fora de uso, digno de estar num quarto de despejo.” (JESUS, 1995, p. 33).

Certamente, para os governantes de São Paulo e do país, assim como a própria sociedade, as pessoas que viviam nas favelas eram consideradas indigentes ou o resto da parte vil, medíocre do social brasileiro.

No estudo de Melo (2007, p. 7) foi detectado que,

a instituição entende a pobreza como um fenômeno multidimensional, que associa subconsumo, desnutrição, condições precárias de vida, baixa escolaridade, inserção instável no mercado de trabalho e pouca participação política e social. A pobreza é o resultado de um processo social e econômico de exclusão social, cultural e política.



Essa afirmativa torna-se claramente denunciadora nas páginas do diário de Carolina, as condições sub-humanas pela qual a própria autora vivia e a ausência de participação ao mercado de trabalho formal. “Duro é o pão que nós comemos. Dura é a cama que dormimos. Dura é a vida do favelado.” (JESUS, 1995, p. 37).

Em muitas páginas diárias, há a descrição dos momentos de fome, a comida dada pelos comerciantes aos pobres, alimentos sem condições adequadas para o consumo, como pão ruído por ratos, carne em processo de putrefação.

Quando havia pouca comida na mesa, era momento de contentamento e felicidade. “Os meninos tomaram café e foram a aula. Eles estão alegres porque hoje teve café. Só quem passa fome é que dá valor a comida.” (JESUS, 1995, p. 48).

Outro fato a ser tratado é a ausência de autoestima, do cuidado, da vaidade de Carolina, ocasionada pelas amarguras da vida. “O dia que chove eu sou mendiga. Já ando mesmo trapuda e suja. Já uso o uniforme dos indigentes.” (JESUS, 1995, p. 55).

Soihet (2012, p. 385) postula que “as classes menos favorecidas foram as mais prejudicadas no projeto de modernização das cidades já no início do século XX. E nossos dias as famílias pobres continuam sobrevivendo em meio à miséria, muitas vezes sem a presença do pai.”

Carolina publicou seu livro na década de 60 e iniciou sua produção em 50, revelou-nos como eram os corredores do quarto de despejo, o depósito do “lixo” da sociedade, como era denominado pela escritora, e que diversas vezes ouviu de membros desse núcleo excludente e que ignoraram sujeitos em situações vulneráveis e calamitosas

Arelada à pobreza está a exposição do corpo, principalmente o feminino, de modo instintivo, vulgar e por vezes mercenário. O corpo no diário é revelado juntamente ao sexo, sem os adereços da sensualidade e do exótico.

Já faz tempo que a Meiry anda prometendo que vai bater na Nair. A Meiry é temida porque anda com gilete. E ela foi bater na Nair e apanhou. A Nair rasgou-lhe as roupas, deixando-lhe nua.” (JESUS, 1995, p. 64)

“A mulher de Policarpo saía e ele ficava com a prima. E um dia, a dona Maria ao chegar em casa, encontrou o Policarpo e a prima, na copola.” (JESUS, 1995, p. 95).

A traição entre os casais é determinante no convívio entre alguns moradores da favela. Além da violência contra a mulher e casos explícitos de pedofilia. A associação do gênero e o sexo, Soihet (2012, p. 368) defende que,

Quanto àquelas dos segmentos mais baixos, mestiças, negras e mesmo brancas, viviam menos protegidas e sujeitas à exploração sexual. Suas relações tendiam a se desenvolver dentro de um outro padrão de moralidade que, relacionado principalmente às dificuldades econômicas e de raça, contrapunha-se ao ideal de castidade. Esse



comportamento, no entanto, não chegava a transformar a maneira pela qual a cultura dominante encarava a questão da virgindade, nem a posição privilegiada do sexo oposto.

Por representarem a classe menos privilegiada e ainda frágil, as mulheres da favela em algumas ocasiões eram submetidas às situações vexatórias e agressivas pelos homens, os quais demonstravam o poder sob o gênero feminino e *falsamente* dependente deles.

O senhor Alexandre começou a bater na sua esposa. A Dona Rosa interviu. Ele dava ponta-pé nos filhos.” (JESUS, 1995, p. 85).  
“... Fui na Chica. Ela disse-me que o Policarpo veio brigar com a esposa porque ela deu parte dele no juiz.” (JESUS, 1995, p. 104).

Há a denúncia comovente e bem colocada por Carolina quanto à pedofilia, ato este muitas vezes ocultado pela sociedade, seja ela dos miseráveis ou dos abastados economicamente.

... Nós éramos sete pessoas no carro. Condoeu-me ver uma jovem que nos acompanhava. Ela disse-me que faz um ano que sua mãe faleceu. Que seu pai lhe dirige uns olhares que lhe apavora. E que ela tem medo de ficar com ele em casa. (JESUS, 1995, p. 109).

A autora Carolina Maria de Jesus recorre ao gênero autobiográfico para abordar questões jamais expostas e, então, experienciadas por sujeitos marginalizados e oprimidos. Num momento em que o país vivia pelos ditames do governo e ainda, combatido pela comunicação de massa, Audálio Dantas se interessou em tornar pública a denúncia da vida de indivíduos que se contrastava com a modernidade do governo de Juscelino Kubistchek.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Carolina lutou contra o preconceito e por sobrevivência, denunciando as desigualdades em todos os sentidos raciais, sociais e econômicos, com seu diário ultrapassou assuntos que até a sua revelação eram desconsiderados por uma parcela significativa da sociedade, principalmente, intelectual, que não admitia a inserção da escritora favelada no contexto literário e cultural. No entanto, em toda a sua obra torna-se evidente sua predileção pelo ato de ler, o contato com a escrita e o livro, seu posicionamento acerca dos aspectos políticos, históricos, sociais e literários.

Embora a autora do Quarto de Despejo convivesse com toda a diversidade de sujeitos e situações que corrompem os indivíduos, ela não se deixa influenciar por atitudes, as quais poderiam levá-la além do depósito de “lixo”. A escritora possuía sensibilidade e era incisiva, a



delegada dos fragilizados e injustiçados, a mãe carinhosa e responsável, a vizinha solidária, a mulher intelectual e dinâmica.

Em seu diário, Carolina de modo subjetivo constrói a coletividade, e da individualidade de sua vivência no Canindé, ela transporta este lugar para a exterioridade. Além de fazer do corpo o instrumento e infraestrutura para a fundamentação de construção de consciência no mundo e de sujeito neste mundo.

Após a publicação de o Quarto de Despejo, Carolina realizou o que sonhara, o sucesso do livro, a casa de alvenaria, o reconhecimento em ser uma escritora negra, porém, a sociedade brasileira não estava habituada em suportar e ingerir por muito tempo a realidade de um país que não é romantizado como nos clássicos, há um outro lugar em que há o sofrimento social, que acarreta uma lacuna enorme de desigualdades.

Muitos editores não estavam preparados em aceitarem uma mulher negra e pobre tendo autonomia em escrever aquilo que muitos não tiveram coragem em escancarar, em reclamar o direito à vida, às melhores condições de igualdade e de liberdade.

Carolina foi o avesso do seu tempo, veio de modo a revolucionar o movimento literário e da escrita, pois ela descrevia seu passado, o presente e o futuro, assim como trazia um modo de escrever que levava à reflexão e afetava a todos, visto que eram evidenciados diversos aspectos como as condições sociais e econômicas impostas à população negra e periférica do Brasil desde a “Abolição” da escravatura, esta que não representou a liberdade plena das pessoas negras que foram colocadas à própria sorte e à margem da sociedade, sem direitos a nenhuma política pública que compensasse os três séculos de regime escravocrata a que foram submetidos. Certamente, Carolina vive em cada mulher negra, pobre e periférica que expõe a dor e o sofrimento por meio da escrita ou da expressão oral. Carolina vive!

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. **Identidade**: entrevista a Benedetto Vecchi. Trad. Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2005.

CAVALCANTE, Ilane Ferreira. **A vida feminina nos anos de chumbo**: representações Femininas no Brasil nos anos 60 e 70. QUIPUS Revista Científica das Escolas de Comunicação e Arte e Educação, Ano 1, nº 1, dez. 2011 / maio 2012.

FORTUNA, Daniele Ribeiro. **Corpos sem Lugar**: Os diários de Carolina Maria de Jesus. E-sen Revista do Curso de Letras da Uniabeu, Nilópolis, v.7, n.1, janeiro-abril, 2016.



FIALL, Stuart. **A identidade cultural da pós-modernidade**. 11 ed. DP&A, 2006.

JESUS, Carolina Maria. **Quarto de Despejo**: diário de uma favelada. 4.ed. São Paulo: Ática, 1995.

MELO, Hildete Pereira de. **Gênero e Pobreza no Brasil**. Brasília: CEPAL, 2005.

OSTERMANN, Ana Cristina; FONTANA, Beatriz (orgs.). **Linguagem, Gênero e Sexualidade**: clássicos traduzidos. São Paulo: Parábola, 2010.

PINSKY, Carla Bassanezi. Mulheres dos Anos Dourados. PRIORE, MARY DEL; PINSKY, Carla Bassanezi. (Orgs.). **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

SOIHET, Rachel. Mulheres pobres e violência no Brasil urbano. PRIORE, MARY DEL; (org.) PINSKY, Carla Bassanezi. In. **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

SOUSA, Germana Henriques Pereira de. **Carolina Maria de Jesus**: escrita íntima e narrativa da vida. Disponível em:  
[http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9169/1/CAPITULO\\_MemoriaAutobiografiaDiario.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9169/1/CAPITULO_MemoriaAutobiografiaDiario.pdf) Acesso em: out 2013.

TELLES, Norma. Escritoras, escritas, escrituras. PRIORE, MARY DEL; (org.) PINSKY, Carla Bassanezi. In. **História das Mulheres no Brasil**. 10 ed., 1. reimp. São Paulo: Contexto, 2012.

Enviado em: 22/05/2022  
Aprovado em: 17/08/2022



## DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: INTERSECÇÕES E APROXIMAÇÕES

## DECOLONIALITY AND ANTI-RACIST EDUCATION: INTERSECTIONS AND APPROACHES

Mariane Pizarro de Souza<sup>1</sup>  
Paulo Rennes Marçal Ribeiro<sup>2</sup>  
Claudete de Sousa Nogueira<sup>3</sup>

### RESUMO

O grupo de estudos venezuelano *modernidad/colonialidad* possui o objetivo de pesquisar e denunciar como as relações de poder presentes na América Latina são perpassadas pelas heranças culturais, econômicas, políticas e epistemológicas do período da colonização, como a racialização dos povos não-europeus, por exemplo. A partir disso, os pesquisadores propõem pensar uma nova perspectiva de estudos: a decolonial, a qual visa construir e reconhecer saberes das comunidades subalternizadas, combatendo a lógica racista e colonial que ainda impera na América. Considerando o contexto supracitado, este trabalho pretende discutir, por meio de uma revisão bibliográfica, as aproximações e interseções entre a educação decolonial e antirracista e sua importância para a educação brasileira, através de autores como Quijano (2015), Walsh (2009), Maldonado-Torres (2007), Candau (2016), Mota (2021), Oliveira (2016), Nascimento (2021), entre outros. A educação antirracista e decolonial visa combater o preconceito racial e valorizar as culturas negras e afro-brasileiras, ao defender a promoção de sistema educacional que aborde as epistemologias e conhecimentos negros nas escolas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonialidade. Educação Decolonial. Educação antirracista.

### ABSTRACT

The Venezuelan *modernidad/colonialidad* study group has the aim of researching and denouncing how the power relations present in Latin America are permeated by cultural, economic, political and epistemological heritages of colonization, such as the racialization of non-European peoples, for example. From this, researchers propose to think about a new perspective of studies: the decolonial, which aims to build and value the knowledge of subaltern communities, fighting the racist and colonial logic that still prevails in America. Considering the aforementioned context, this work intends to discuss, through a bibliographic review, the approximations and intersections between decolonial and anti-racist education and its importance for Brazilian education, through authors such as Quijano (2015), Walsh (2009), Maldonado-Torres (2007), Candau (2016), Mota (2021), Oliveira (2016), Nascimento (2021) among others. Anti-racist and decolonial education aims to combat racial prejudice and value black and Afro- Brazilian cultures, by defending the promotion of an educational system that addresses black epistemologies and knowledge in schools.

**KEYWORDS:** Decoloniality. Decolonial education. Anti-racist education.

<sup>1</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar da Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (PPGEDU/Unesp). Mestra em Educação Sexual pela Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp). Graduada em História e Pedagogia pela Universidade Sagrado Coração (Unisagrado).

<sup>2</sup> Professor na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp). Doutor em Saúde Mental pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação pela Unicamp. Graduado em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (PUC Campinas).

<sup>3</sup> Professora na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (Unesp). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em História pela Unesp. Graduada em História pela Universidade de Sorocaba (Uniso).



## 1. INTRODUÇÃO

Os estudos pós-coloniais surgiram no mundo anglo-saxônico na década de 1970, e foram engendrados principalmente por pesquisadores de países colonizados pela Inglaterra. Tais estudos buscavam repensar as epistemologias e metodologias dominantes eurocêntricas, ao valorizar os conhecimentos produzidos nos países periféricos. Na esteira do pós-colonialismo, é fundado, em 1998, o grupo de estudos modernidad/colonialidad ou Proyecto M/C, em Caracas, na Venezuela. Dentre seus participantes estão os seguintes pesquisadores proeminentes: Aníbal Quijano, Edgardo Lander, Walter Mingolo, Enrique Dussel, Zulma Palermo, Catherine Walsh, María Lugones e Nelson Maldonado-Torres.

O grupo M/C realizou uma nova proposta de pensamento: a perspectiva decolonial, a qual objetiva fazer um estudo crítico das amarras renascentes da colonização presentes na América Latina, como o processo de racialização dos povos não-europeus, visando construir novas bases de pensamento e conhecimentos que tenham como protagonistas as comunidades subalternizadas e suas epistemologias.

A decolonialidade tem servido como uma proposta reflexiva para se repensar os moldes eurocêntricos da educação brasileira, buscando transformá-la de modo que as vozes negras sejam ouvidas. A partir disso, este trabalho intenciona discutir, por meio de revisão de literatura, a formação racializada do Brasil, seus desdobramentos, e como a perspectiva educacional decolonial e antirracista pode servir de base para se pensar numa nova proposta de educação brasileira.

## 2. COLONIZAÇÃO E RACIALIZAÇÃO

Antes de adentrar nas discussões acerca da decolonialidade e educação antirracista, primeiramente, faz-se necessário compreender, em primeiro lugar, o conceito de colonialidade e seus desdobramentos para a formação racializada do Brasil e da América Latina. Para compor um diálogo inicial sobre o assunto, é fundamental entender a distinção entre colonialidade e colonialismo, o primeiro tem a sua existência fundada a partir do estabelecimento do segundo, como esclarece Maldonado-Torres (2007)

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder de otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la



colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de la idea de raza. Así, pues, aunque el colonialismo precede a la colonialidad, la colonialidad sobrevive al colonialismo. La misma se mantiene viva en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia moderna. En un sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente. (MALDONATO-TORRES, 2007, p. 131).

Em outras palavras, o colonialismo é ação de um povo dominar as estruturas políticas, militares, sociais e econômicas de um outro povo, tal fenômeno ocorreu em toda a América, a partir do século XVI, e durante os séculos XVIII, XIX e XX, na África, Ásia e Oceania, pelas mãos das nações europeias. O colonialismo se finda quando a sociedade subalternizada se torna independente politicamente de seu colonizador. Entretanto, a colonialidade é composta pelos padrões culturais, epistemológicos, subjetivos e sociais, como as relações de trabalho, as formas de produzir conhecimentos, e as determinações de raça e gênero, por exemplo, que permaneceram de herança do período colonial, e que, atualmente, ainda constituem as relações de poder, os embates políticos e sociais presentes em todas as ex-colônias.

Catherine Walsh (2009) classifica, alicerçando-se nas teorias de Aníbal Quijano, a colonialidade em quatro eixos principais: a colonialidade do poder, a colonialidade do saber, a colonialidade do ser e a colonialidade cosmológica.

A colonialidade do poder, para Quijano (2000), é o sustentáculo fundamental do sistema que moldou e separou o mundo em duas categorias: o moderno e o colonial. A partir da colonização da América, os europeus inventam a modernidade, estabelecendo-se enquanto um povo superior, que estava levando seu modo de vida para os povos inferiorizados não-europeus. Assim, o mundo moderno seria aquele pertencente ao universo europeu branco, considerado o modelo de humanidade civilizada e evoluída, enquanto no outro polo oposto reside o mundo colonial, o qual se refere ao universo considerado “primitivo”, “selvagem” e “bárbaro” dos povos não brancos, negros e indígenas, no caso da América. É nesse cenário, que as populações humanas não-europeias se tornam racializadas, tendo destituídas de si sua humanidade, ou seja, foram bestializadas, e tiveram seus corpos objetificados como ferramentas inanimadas de trabalho.

Botton (2021) complementa

Genocídios étnicos aconteceram como parte da colonialidade do poder ao transformar todos os povos que viviam nas Américas em índios, e os africanos comercializados ali



como escravos em negros. Através de incapacitação dessas pessoas e grupos de terem nome, cultura, história e ritos próprios, também eram impedidos de serem humanos e sujeitos, ficando relegados à categoria objeto. (BOTTON, 2021, p.29).

É nas relações de trabalho, segundo Quijano (2000), que reside um outro aspecto importante do colonialismo do poder, uma vez que a racialização e desumanização dos povos negros e indígenas foram utilizadas como justificativa para transformá-los em escravos. Aos brancos foi relegado o papel de elite, a qual vivia dos ganhos de seus escravos, ou de assalariados, quando se refere aos brancos empobrecidos. Essa lógica de organização mundial do trabalho segue nos dias hodiernos. Entretanto, o trabalho escravo foi substituído pelo trabalho precarizado e mal remunerado, realizado, principalmente, por negros no Brasil. Já na Europa, tais postos de trabalho são ocupados por imigrantes africanos e da América Latina. Ou seja, a colonialidade do poder também é um dos sustentáculos do capitalismo, pois utiliza o discurso de inferioridade para legitimar a exploração do trabalho dos povos não-brancos.

É importante salientar que a lógica da racialização funciona de modo diferente em lugares distintos do mundo, como por exemplo, no Brasil, os negros e indígenas são indivíduos alvos do racismo. Na Europa, contudo, além dos negros, sujeitos advindos da América Latina de pele clara sofrem com o preconceito e a subalternização, sendo considerados latinos<sup>1</sup>.

Portanto, o sistema-mundo Moderno/Colonial ainda sobrevive na América Latina, aos seus próprios moldes e com suas particularidades. Todavia, também permanece na divisão atual do trabalho global, alimentando o capitalismo global ao servir de alicerce para a manutenção de uma elite branca no poder, a qual explora os povos racializados.

A colonialidade do saber, segundo Walsh (2009), se refere ao posicionamento que estabelece os conhecimentos e epistemologias europeias como os únicos detentores da uma racionalidade considerada válida pela classe dominante. Tal fenômeno desconsidera a existência de saberes não-brancos e não-europeus, imprimindo no campo do saber uma lógica de dominação e superioridade.

Em relação à colonialidade do ser, Walsh (2009), utilizando-se dos escritos de Frantz Fanon, argumenta que este campo está diretamente relacionado com a lógica do colonialidade do poder, A colonialidade cosmogônica é um eixo pouco discutido, e é definido pela autora como uma colonialidade da “mãe natureza” e da própria vida na Terra. O sistema-mundo colonial/moderno é fundamentado no binômio natureza *versus* civilização, postulando que natureza é um ser inanimado, que pode ser explorado pela humanidade, e reforça o lugar da civilização como um fenômeno superior ao mundo natural. É válido lembrar que a dominação das riquezas naturais forma uma das bases do sistema capitalista que, ao colocar a natureza no



mesmo patamar de algo não vivo, justifica sua exploração desenfreada e nociva. Tal pensamento desconsidera e descarta práticas mágico-espirituais milenares, as quais conectam a existência humana com a natureza, e evidenciam o relacionamento interdependente dos seres humanos com o meio ambiente vivo e pulsante que os cercam. Walsh (2009) argumenta

Ao negar esta relação milenar e integral, explorar e controlar a natureza e ressaltar o poder do indivíduo moderno civilizado (na América do Sul ainda se pensa com relação ao branco europeu ou norte-americano) sobre o resto, como também os modelos de sociedade “moderna” e “racional” com suas raízes euro-americanas e cristãs, pretende-se acabar com toda a base da vida dos povos ancestrais, tanto indígena como de raiz africana. (WALSH, 2009, p.11).

Entretanto, além destes quatro eixos, um quinto é posto em discussão pela feminista María Lugones, a colonialidade de gênero. Segundo Botton (2021), Lugones critica alguns pontos das teorias de Quijano e de Mignolo, pois denuncia que estes não mencionaram em seus escritos como a colonialidade também afetou e permanece afetando as relações de gênero presentes na América Latina. Para Lugones, a divisão dos corpos em femininos e masculinos é um dos pilares organizadores do sistema-mundo colonial/moderno, o qual seguia/segue a lógica de categorização dos indivíduos em binômios hierarquizados: brancos/não brancos, civilizados/incivilizados e homens/mulheres. Tal separação entre homens e mulheres demarcou uma classificação dos corpos tanto de colonizadores quanto de colonizados, sufocando existências não enquadradas nesses dois polos.

Ademais, Lugones enfatiza que as fêmeas humanas brancas sempre foram identificadas como mulheres e como seres humanos, apesar de estarem abaixo do homem branco na hierarquia social, diferentemente das mulheres racializadas, as quais eram categorizadas unicamente como fêmeas, não tendo as características consideradas femininas aplicadas a elas, ou seja, eram animalizadas e bestializadas. De acordo com a autora, para compreender o sistema de opressão e as vivências particulares das mulheres negras e indígenas, tanto na colonização quanto na colonialidade, é preciso ter uma perspectiva analítica interseccional, que inter Cruze os dados de gênero, raça e classe. (BUTTON, 2021).

Estes cinco eixos da colonialidade reforçam o quanto a lógica de dominação e imposição branca estão enraizadas em todas as estruturas sociais, econômicas, políticas e culturais da América Latina, a qual nega existências, cosmovisões e epistemologias que não fazem parte da visão eurocentrada de mundo. Ademais, um dos aspectos centrais da sustentação da colonialidade é a racialização dos povos não-europeus, a qual serve como um dos instrumentos fundamentais para alicerçar o capitalismo global.



### 3. EDUCAÇÃO DECOLONIAL E ANTIRRACISTA

A decolonialidade é uma proposta de pensamento que visa problematizar e descortinar a colonialidade presente nas estruturas políticas, sociais, ideológicas, epistemológicas, culturais e econômicas das ex-colônias, intencionando a sua emancipação das garras opressivas da herança colonizadora. Para isso, é preciso valorizar o pensamento e as epistemes locais e regionais, enfatizando as experiências e sociabilidades próprias destas regiões e de seus habitantes. (REIS; ANDRADE, 2018). Candau (2016) reforça

[...] descolonização seria reconhecer esses processos de colonização a que estamos submergidos e suas consequências e, por outro lado, denunciar as relações de assimetria, desigualdades, negação do “outro” que são reforçadas e provocadas por esse processo e privilegiar – para se conseguir uma lógica diferente – o que acontece no que poderíamos chamar de as “margens” desse sistema, as zonas do “não reconhecimento”, “do não ser”, “do não saber” daqueles e daquelas que são negados/as pela lógica dominante para, então, poder visibilizar esses sujeitos e essas outras e diferentes formas de “poder”, saber” e “ser” que assumem outras lógicas e cosmovisões para, a partir daí, poder se situar e transformar a realidade. (CANDAU, 2016, p.06).

E como a epistemologia decolonial se relaciona com a educação? Primeiramente é preciso compreender que, segundo Candau (2016), a estrutura atual da educação é homogeneizante, uma vez que os conteúdos valorizados e ensinados são, em sua maioria, eurocêntricos, partindo de uma perspectiva hegemônica de pensamento, a qual privilegia os conhecimentos necessários para a manutenção da lógica capitalista.

Nesse sentido, as diferenças e a diversidade de saberes e de concepções de mundo são vistas como um problema para a educação, pois possuem a capacidade de abalar as estruturas elitistas de poder vigentes.

Em vista disso, para combater o sistema educacional homogeneizante e promover uma educação de caráter emancipatório para os grupos subalternos, é necessário pensar numa pedagogia decolonial, a qual desvele o caráter colonial da sociedade e da cultura dominante, além de permitir que os indivíduos oprimidos façam parte da construção da estrutura educacional, incluindo na elaboração do currículo. A educação decolonial parte do princípio de valorização das diferenças e diversidades de culturas e pensamentos, colocando a pluralidade como o centro e o norte das discussões pedagógicas. Ademais, outro aspecto importante de decolonialidade no contexto educacional é o diálogo com os movimentos sociais e suas reivindicações, e a presença dos saberes subalternos enquanto conhecimentos valiosos é tão



importante quanto os conhecimentos de base europeia. Portanto, é fundamental o reconhecimento e a produção de saberes locais e regionais que dialoguem e confrontem as visões de mundo colonizadoras. (CANDAUI, 2016).

Por que pensar numa pedagogia DEcolonial e não DEScolonial? Oliveira (2016) defende que o termo DEScolonizar implica somente num pensamento que visa denunciar os mecanismos de opressão derivados do processo de colonização, enquanto DEcolonizar abrange, além dessa perspectiva de denúncia, a intenção de construir outra forma de pedagogia, baseada nas experiências dos grupos subalternos, suas culturas, experiências, línguas e formas de ser e pensar.

Seguindo essa lógica, Paim (2019) traça alguns objetivos e escopos da educação decolonial: a) romper com as narrativas homogeneizantes sobre modernidade e a colonização, buscando promover esses espaços para a história das comunidades subalternas negras, indígenas e periféricas; b) dismantelar o pensamento dicotômico que impõe a lógica inferiorizante do “dominador e do dominado” presente nas subjetividades dos grupos colonizados; c) gerar questionamentos que provoquem, ao mesmo tempo, revolta e a esperança em construir novas formas de sociabilidades, as quais tenham como prioridade o cuidado e a promoção da vida; d) promover a visibilidade e a valorização aos saberes subalternos, populares, periféricos e camponeses, rompendo com a ideia de que tais conhecimentos são unicamente crendices ou superstições;

e) romper com dicotomização que coloca de um lado a ciência, a filosofia e a teologia e, de outro, como menores e desqualificados, todos os conhecimentos que não seguem a racionalidade e cientificidade; f) pautar-se numa epistemologia que abrange todos os saberes estabelecendo as condições da sua produção e validação sem hierarquização; g) não desqualificar nenhum saber, embora considerando diferenças entre eles incluindo-os num repertório alargado de “ciências” ou de saberes científicos; h) definir-se por pensamentos de fronteira como resposta crítica aos fundamentalismos exige um pensamento mais amplo que o cânone ocidental (incluindo o cânone ocidental de esquerda) e assim estabelecer um diálogo crítico entre os diversos projetos políticos/éticos/epistêmicos, apontados a um mundo pluriversal; i) levar a sério as perspectivas/cosmologias/visões de pensadores a partir de corpos e lugares étnico-raciais/sexuais subalternizados; j) lutar contra uma monocultura do saber, não apenas no campo teórico, mas na prática constante dos processos de investigação; k) lutar contra o desperdício da experiência que o ocidente impôs ao mundo pela força. (PAIM, 2019, s.p).

Pensar numa educação decolonial é, sobretudo, dar ouvidos às vozes subalternas, incluindo as vozes negras, as quais sofreram e ainda sofrem com tentativas de silenciamento por meio dos tentáculos da colonialidade remanescentes no Brasil. O racismo brasileiro é atualmente escancarado e velado ao mesmo tempo, uma vez que, por mais que o racismo estrutural empurre os negros para a pobreza e os faça ser vítimas da truculência policial, dos



olhares de julgamento e desconfiança nas ruas, e de terem as suas culturas estereotipadas e vistas sob uma ótica negativa, o mito da democracia racial perpetuou a ideia de que, no Brasil não haveria racismo, pois a raça humana é única e indivisível, defendendo a perspectiva de que os problemas sociais brasileiros seriam unicamente oriundos das desigualdades de classes. No entanto, apesar do argumento da não existência de outras raças humanas, o termo raça é utilizado pelas ciências humanas para designar diferenças sociais hierárquicas, construídas historicamente entre povos considerados brancos e não-brancos. Schuman (2010) afirma

[...] racismo brasileiro foi sistematicamente negado pela alegação de que o preconceito no país era algo ligado a classe, pois o não racialismo brasileiro tem como suporte a ideia de que negar a existência das raças significa negar o racismo, de modo que a discriminação de cor não seja interpretada como discriminação racial, já que as raças não existem, contrapondo a esta lógica os estudos que isolaram estatisticamente os fatores ligados à classe (escolaridade, formação profissional, etc.) e mostraram que há desigualdades sociais que permanecem e, portanto só podem ser explicadas quando se introduz o par branco e não branco. Neste caso, não se trata de recolocar a raça em parâmetros biológicos, mas sim da referência à mesma como construções sociais que funcionam como mecanismo de privilégios, demarcação e hierarquização de grupos. (SCHUMAN, 2010, p. 46-47).

O racismo e a colonialidade criaram um processo que naturalizou a condição de desigualdades materiais entre negros e brancos, ao remover dos negros suas identidades e sua própria humanidade. Alguns caminhos para combater esse problema já estão sendo pensados com a promoção de política públicas, como o Estatuto da Igualdade Racial e a abertura de cotas sociais e étnico-raciais no Ensino Superior, e com as políticas curriculares na Educação Básica, as quais, nos dias hodiernos giram em torno da implantação e efetivação da lei 10.639/2003, cuja função foi tornar obrigatório nos conteúdos ensinados nos ensinos fundamental e médio, a História da África e afro-brasileira, bem como evidenciar as contribuições dos povos negros para a construção social, política, econômica e cultural do país. (MOTA, 2021). Ademais, o dia 20 de novembro, criado em homenagem à morte do líder quilombola Zumbi, foi incluído no calendário escolar como o Dia Nacional da Consciência Negra.

Atualmente, os grupos e o movimentos negros vem lutando para que, além das conquistas educacionais elucidadas no parágrafo anterior, haja cada vez mais a implementação de uma educação antirracista nas escolas, a qual segundo Dias, Silva, Silva e Almeida (2021), tem como objetivo romper radicalmente com o racismo, denunciando o preconceito racial presente nas práticas escolares, no currículo, na mídia e no tratamento dos indivíduos negros e indígenas na sociedade brasileira, com a intenção de refletir e elaborar uma nova escola, e principalmente



um novo currículo, que enfatize a luta destes povos, sua beleza, epistemologias e culturas, ou seja, a sua humanidade.

Todavia, o intuito da pedagogia antirracista não é trocar um currículo eurocêntrico para um focado unicamente na questão negra e africana. O objetivo é problematizar a relação desigual entre negros e brancos e, ao mesmo tempo, valorizar a cultura, a memória e a História negra. Os pesquisadores mencionados acima denunciam que não basta o currículo tratar de forma esporádica e superficial temas importantes ligados às lutas dos grupos marginalizados, principalmente a História e a cultura afro-brasileira, uma vez que a questão negra precisa estar presente de modo contextualizado, problematizado e aprofundado nas escolas de todo o país. Os autores também destacam que a educação antirracista tem um compromisso em promover a igualdade entre todos os indivíduos, combatendo também as desigualdades de classe e gênero. (DIAS; SILVA; SILVA; ALMEIDA, 2021).

Ao se pensar numa educação antirracista articulada e interseccionada com a pedagogia decolonial, não basta acrescentar mais um tema na Educação Básica, uma vez que, além de sublinhar a contribuição essencial da população negra para a fundação do Brasil, é fundamental rever toda a forma do pensamento ocidental, a qual foi estruturada na dicotomia Moderno/Colonial. Para isso, como aponta Mota (2021), é preciso repensar a maneira como os conteúdos de Geografia, Física, História, Sociologia, Química, Filosofia, Biologia e Matemática são abordados. Nesse sentido, é necessário evidenciar os saberes negros, trazendo para as discussões em sala de aula autores e cientistas negros e negras, filosofias africanas, o pensamento afro-diaspórico, os conhecimentos de matemáticas, astronomia, metalurgia, farmacêutica e as contribuições das diversas línguas africanas para o português brasileiro. Em síntese, a feminista decolonial negra, Andréa Nascimento (2021), aponta

Não se pode contar a história de um povo alienado de sua cosmologia, de sua visão de holística, de sua forma de interpretação da vida. Somente o distanciamento da visão única ocidental representa um passo importante na superação e na transcendência ocidental desse estigma opressivo e dessa imposição colonialista eurocêntrica, que tanto falou por nós e que nos alienou de nós mesmos. (NASCIMENTO, 2021, p. 124).

Portanto, faz necessário dar ouvido as epistemologias negras para romper com a organização do sistema-mundo Moderno/Colonial, o qual racializou e segregou os povos não-brancos, postulando a cultura europeia com a única “evoluída” e “civilizada”, apagando os saberes negros e produzindo subjetividades subalternizadas. Portanto, propiciar uma educação antirracista e decolonial é necessariamente trazer os conhecimentos negros para a sala de aula, desfazendo a visão branca do mundo, e dilacerando o embranquecimento civilizatório e



epistêmico, para que assim se possa promover uma educação emancipatória voltada para a humanização e a valorização dos negros, sua beleza, suas religiosidades, suas identidades, culturas, lutas e resistências.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A colonialidade é a forma de organização política, social, econômica, cultural e epistêmica, que permaneceu do período colonial, e que, atualmente, alicerça o capitalismo global, impondo uma lógica racista, classicista e patriarcal ao mundo. Ao colonizar a América, África, Ásia e Oceania, os europeus justificaram a sua invasão e dominação, colocando-se como um povo “superior” e “evoluído”, enquanto bestializavam e desumanizavam cruelmente as populações não-brancas.

Nos dias hodiernos, o racismo permanece no mundo, incluindo no Brasil, com múltiplas facetas, empurrando a população negra para a pobreza sistemática e tentando apagar e estigmatizar as culturas negras e afro-diaspóricas. Para reverter essa realidade, tem sido proposto pelos movimentos negros, por pesquisadores e docentes um projeto educacional decolonial e antirracista, o qual tem o objetivo de descortinar e problematizar as amarras da colonialidade e seus desdobramentos para a presença do racismo nas sociedades latino-americanas, ao mesmo tempo em que valoriza a memória, os saberes e os conhecimentos dos grupos subalternos, incluindo da população negra. Assim, cria-se a possibilidade de pensar em outras formas de subjetividades, outros modos de organizar e experienciar o mundo, que não sejam baseados na brutal lógica racista moderno/colonial determinada pelos europeus.

## REFERÊNCIAS

BOTTOM, V.B. María Lugones: da colonialidade do poder à colonialidade do gênero. In: MARIM, C; CASTRO, S. (Orgs.). **Estudos em decolonialidade e gênero**. Rio de Janeiro: Ape’Ku, 2021.

CANDAU, V. M. Educação descolonizadora: construindo caminhos. **Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016.

DIAS, L. R; SILVA, V. P; SILVA, S. P; ALMEIDA, R. E. Educação antirracista uma prática para todos/as, um com compromisso ainda de poucos/as. **Revista de estudos africanos e afro-brasileiros**, v.04, n.11, 2021.



MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSGOUEL, R. (Orgs.) **El giro decolonial**. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Universidad Javeriana-Instituto Pensar, Universidad Central-IESCO, Siglo del Hombre Editores, 2007.

MOTA, T. H. Ensino antirracista na educação básica: uma introdução. In: MOTA, T. H. (Org.). **Ensino antirracista na educação básica: da formação de professores às práticas escolares**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021.

NASCIMENTO, A. Espelho-Reflexo, contemplação, percepção e reconhecimento. Quando a mulher negra descobre a beleza de sua existência. In: MARIM, C; CASTRO, S. (Orgs.). **Estudos em decolonialidade e gênero**. Rio de Janeiro: Ape'Ku, 2021.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. **Tempo Social: revista de sociologia da USP**, v. 19, n. 1. 2006.

OLIVEIRA, L. F. O que é uma educação decolonial?. **Nuevamérica**, Buenos Aires, n. 149, p. 35-39, 2016.

PAIM, E. A. Epistemologia decolonial: uma ferramenta política para ensinar histórias outras. **HHmaganiza: humanidades em rede**, 19. Jun, 2019.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, A. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais, perspectivas latino- americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

REIS, M. N; ANDRADE, M. F. F. O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas. **Revista Espaço Acadêmico**, n.12, março, 2018.

SCHUCMAN, L. V. Racismo e Antirracismo: a categoria raça em questão. **Psicologia política**, v. 10, n.19, 2010.

WALSH, C. Interculturalidade e (des) colonialidade: perspectivas críticas e políticas. Conferência Inaugural. **XII Congresso ARIC**, Florianópolis, Brasil, 29 jun. 2009.

Enviado em: 18/04/2022  
Aprovado em: 27/07/2022



## AS PRINCIPAIS MAZELAS SOCIOECONÔMICAS TÊM COR? UM ESTUDO QUALITATIVO SOBRE INDICADORES DE POLÍTICAS PÚBLICAS DO BRASIL AO ESTADO DA BAHIA

## DO THE MAIN SOCIOECONOMIC PROBLEMS HAVE COLOR? A QUALITATIVE STUDY ON PUBLIC POLICY INDICATORS FROM BRAZIL TO THE STATE OF BAHIA

Rhadson Rezende Monteiro<sup>1</sup>  
Aureslande Viana Campos de Oliveira<sup>2</sup>  
Diovana Fernandes de Oliveira<sup>3</sup>  
Efigênia Ferreira Santos<sup>4</sup>  
Marcelle Bittencourt Xavier<sup>5</sup>

### RESUMO

Pessoas negras são a maioria quando se fala em vítimas de homicídios, contingente carcerário e pessoas em situação de altíssima vulnerabilidade são minoria quando se trata de pessoas atuando em cargos de gerência e direção. Os principais indicadores socioeconômicos demonstram o abismo que existe entre pessoas negras e não negras. Analisamos, nesta pesquisa, os principais dados que utilizam o critério de cor ou raça para verificar a situação socioeconômica da população no estado da Bahia. A população de cor preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca, no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados. Fica evidente que as desigualdades raciais, em todas as suas formas, são ainda um desafio a ser superado. Analisar esses dados, criar e implementar políticas públicas é fundamental para melhorar a vida das pessoas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Pessoas negras. Vulnerabilidades. Políticas públicas. Estado da Bahia.

### ABSTRACT

Black people are the majority when it comes to homicide victims, the prison contingent, people in extremely vulnerable situations, they are a minority when it comes to people working in management and management positions. The main socioeconomic indicators demonstrate the abyss that exists between black and non-black people, we raised in this research, the main data that use the criterion of color or race to verify the socioeconomic situation of the population in the State of Bahia. The black or mixed-race population has severe disadvantages in relation to the white population, in terms of the dimensions covered by the indicators presented. It is evident that racial inequalities in all their forms

<sup>1</sup> Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente da Universidade Estadual de Santa Cruz (PPGDMA/UESC). Mestre em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Graduado em Direito e História pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).

<sup>2</sup> Pós-Graduanda na Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Ciências Contábeis pela Universidade Norte do Paraná (Unopar).

<sup>3</sup> Pós-Graduanda na Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Administração pela Faculdade Juvêncio Terra (FJT).

<sup>4</sup> Pós-Graduanda na Especialização em Gestão Pública Municipal da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Especialista em Gestão do Conhecimento para Inovação e Empreendedorismo pela UESB. Graduada em Administração pela Faculdade Juvêncio Terra (FJT).

<sup>5</sup> Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Linguística da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGLIN/UESB). Mestra em Letras: Cultura, Educação e Linguagens pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC).



are still a challenge to be overcome. Analyzing this data, creating and implementing public policies is essential to improve people's lives.

**KEYWORDS:** Black People. Vulnerabilities. Public Policies. State of Bahia.

## 1 INTRODUÇÃO

A população negra sofre historicamente pelo processo de escravização que deixou marcas cruéis de invisibilidade, discriminação e violência por todo o país. É importante identificar indicadores socioeconômicos que mostram o abismo entre pessoas pretas e não pretas com o intuito de apresentar a importância de criação de políticas públicas para amenizar tais distorções. Neste artigo, propomos investigar se há diferença no impacto das desigualdades sociais considerando o quesito racial e, para isso, apresentaremos dados do estado da Bahia, onde há uma grande população autodeclarada negra.

O indicador PNAD Contínua (Pesquisa Nacional por amostra de domicílio, o IBGE) abarca temas essenciais à reprodução das condições de vida, como mercado de trabalho, distribuição de rendimentos, condições de moradia, educação, violência e representação política e já evidenciou uma diferença significativa entre brancos e negros nesses itens. Os piores índices estão, na maioria das vezes, com as pessoas negras, a exemplo da taxa de desocupação dados de 2018, referente ao estado da Bahia, aponta que os brancos tinham, naquele ano, uma taxa de desocupação de 13,1% e enquanto os negros de 17%.

Essa situação agravou por causa da pandemia do coronavírus. Segundo Gonzalez, “desigualdades sociais e raciais do Brasil estão assentadas numa matriz de opressão interseccional colonial, patriarcal e classista” (GONZALEZ, 2020 p. 12). Com milhares de mortes decorrentes da pandemia da covid-19, o país enfrenta uma crise política, sanitária e econômica que incide com maior força na população preta, pobre e feminina. Sendo assim, para formular e implementar políticas públicas de enfrentamento das desigualdades, é necessário considerar os marcadores sociais de diferença de raça, classe e gênero.

A identidade negra é marcada por uma trajetória de desigualdade social. A pesquisa do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) em 2018 sobre a violência no Brasil, de 2007 a 2017, indica que houve um aumento da desigualdade de raça/cor em termos de mortes violentas. Enquanto a taxa de homicídio de negros cresceu 33,1%, a taxa dos não negros subiu 3,3%. Já o desemprego entre os pardos alcançou 51,7% (IBGE, 2019). Se for considerado que mais da metade da população do país (55%) se autodeclaram pardos ou negros (IBGE, 2017), esse cenário é mais crítico.



## 2 MATÉRIAS E MÉTODOS

O presente artigo explora a questão das desigualdades sociais ocorridas por cor ou raça existentes no Brasil e, principalmente, no estado da Bahia, localizada na região Nordeste na qual concentra a maior número de pessoas negras. Justifica-se tal recorte considerando que, segundo o PNAD, a população brasileira foi estimada em 184,4 milhões de habitantes, em 2005, sendo que 91 milhões de pessoas se declararam de cor/raça parda ou preta. Desses, 35,8 milhões residem na Região Nordeste.

O método utilizado se configura como pesquisa quantitativa, representando a intenção de garantir a precisão dos resultados e evita as distorções de análise e interpretação, o que possibilita uma margem de segurança quanto às interferências, sendo realizadas através de pesquisa exploratória e reunindo informações que torne o problema de pesquisa mais explícito. No intuito de alcançar os objetivos propostos foi realizada auxiliarmente uma pesquisa bibliográfica, utilizando artigos, textos e livros em diálogo com os dados coletados nos bancos de dados, sendo esses os indicadores socioeconômicos constantes nas plataformas digitais PNAD, IBGE, IPEA e Plano Plurianual (PPA) do estado da Bahia para demonstrar quantitativamente as distorções sociais e econômicas com ênfase nesse estado.

## 3 A IMPORTÂNCIA DOS INDICADORES SOCIOECONÔMICOS

A gestão social refere-se a um processo contínuo e dinâmico que envolve ações de planejamento, execução e avaliação de serviços sociais e um compromisso de construir respostas às necessidades sociais da população. Precisa ser formulada e empregada com fundamentação para não comprometer a demanda da ação social, uma vez que o indicador social permite o mapa de uma gestão social. Os indicadores sociais fornecem informações importantes, permitindo avaliações de qual caminho seguir e de como seguir, para que, assim, alcancemos os objetivos previamente identificados.

Conforme Jannuzzi (2004), um indicador social é uma medida, em geral quantitativa, dotada de um significado social, utilizada para quantificar, substituir, operacionalizar um conceito social abstrato. É um recurso metodológico que informa algo sobre um aspecto da realidade social, é um instrumento programático operacional para planejamento, execução, monitoramento e avaliação de políticas públicas. Ou seja, de acordo com Bonadío (2003) “compõem a agenda da política social



como um referencial indispensável para a definição de prioridades e alocação de recursos” (BONADÍO, 2003, p. 129).

Os indicadores não são simplesmente dados, números, eles nos permitem conferir os dados de acordo com as questões postas na realidade social, ou seja, é uma atribuição de valor, números a situações sociais.

### 3.1 Questão racial no Brasil a luz dos indicadores

O Brasil é formado por um mosaico étnico bastante diferente que teve o início com o processo de colonização no século XVI, com a chegada dos portugueses em um território ocupado por povos indígenas. Os povos africanos, cerca de 3,5 milhões, foram obrigados a imigrarem para realizar trabalho escravo.

Conforme dados da biblioteca nacional, em 1888 foram enviados para o Brasil cerca de 3 milhões e 650 mil africanos para serem escravizados, viajando em porões imundos, com pouquíssimos alimentos, e muitos morriam no percurso de 30 a 50 dias até chegarem aos portos brasileiros. Aqui, atuavam em minas, lavouras, colheitas, trabalhando de 14 a 16 horas sob condições inadequadas de vestimenta e alimentação.

O percentual de pessoas abaixo da linha de pobreza entre os que se declaravam pretos ou pardos era ainda maior que a média: 43,8% ou 5,3 milhões eram considerados pobres. Entre os brancos, o percentual de pobres era 38,6% ou 1,032 milhão de pessoas (G1 BA, 2019).

As taxas de desocupação e subutilização também têm maiores índices entre pretos e pardos. “Apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018”. No quesito de taxa composta de subutilização (que é a soma de populações subocupadas, desocupada e fora de trabalho potencial), entre os negros ela ficou em 29% contra 18,8 entre os brancos. Os negros também têm mais trabalhos informais que os brancos. “Após um período de queda, a ocupação informal passou a registrar crescimento desde 2016, com a ampliação, em termos relativos, do pessoal ocupado sem carteira de trabalho assinada e por conta própria em ambas as desagregações por cor ou raça. Em 2018, enquanto 34,6% das pessoas ocupadas de cor ou raça branca estavam em ocupações informais, entre as de cor ou raça preta ou parda esse percentual atingiu 47,3%”, diz. Com menor renda, os negros também acabam sofrendo mais no acesso a serviços básicos. Entre pretos e pardos, por exemplo, 12,5% da população não tinham coleta de lixo (contra 6% dos brancos) e 42,8% não tinham esgotamento sanitário por rede coletora pluvial (entre os brancos esse índice é de 26,5%) (MADEIRO, 2019).

Para tanto, a elaboração de políticas públicas afirmativas se faz necessária para responder às demandas da população negra. Nesse sentido, a partir da Conferência de Durban, em 2001, o Estado Brasileiro assumiu a responsabilidade de promover políticas que fossem ao encontro dos anseios de parte da sociedade brasileira, composta por pretos e pardos, que se tornaram maioria



nos últimos dez anos, conforme dados do IBGE, e que ainda se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica.

E a população negra ainda é agredida diariamente através do racismo estrutural como aponta Gonzalez.

Quando se trata de competir no preenchimento de posições que implicam recompensas materiais ou simbólicas, mesmo que os negros possuem a mesma capacitação, os resultados são sempre favoráveis aos competidores brancos. E isso ocorre em todos os níveis dos diversos seguimentos sociais. O que existe no Brasil efetivamente é uma divisão racial do trabalho. Por conseguinte, não é por coincidência que a maioria quase absoluta da população negra brasileira faz parte da massa marginal crescente: desemprego aberto, ocupação “refúgio” em serviços puros, trabalhos ocasional [...]. Ora, tudo isso implica baixíssimas condições de vida em termos de habitação, saúde, educação etc. (GONZALEZ, 2020, p. 46).

Corroborando com Gonzalez (2020), Ribeiro (2020) argumenta que as desigualdades são criadas através das manobras que o poder realiza para legitimar certas identidades e deslegitimar outras. Vivemos, segundo a autora, em uma estrutura de opressão que privilegia certos grupos em detrimentos de outros.

Doravante, veremos em tópicos a disparidade social de raças, por meio de indicadores, considerando diferentes campos de política pública.

### **Segurança Pública e violência**

A taxa de homicídio é um indicador amplamente utilizado para medir a incidência de violência em sua forma mais extrema nos países, nas regiões e grupos populacionais. Nos dados da Tabela 1 percebe-se essa grande diferença entre brancos e pretos, em que o preto está mais apto a sofrer um homicídio do que um branco.

**Tabela 1 – Taxas homicídio**

Taxa de homicídios		
Total	31,7	Por 100 mil habitantes
Branco	16,0	Por 100 mil habitantes
Pretos ou Pardos	43,4	Por 100 mil habitantes

Fonte: IBGE, 2017.

### **Distribuição de Renda e Moradia**

Como pode ser observado na Tabela 2, o número de pretos vivendo abaixo da linha da pobreza é maior que os brancos.



**Tabela 2 – Linha da pobreza**

Pessoas abaixo da linha de pobreza		
	Branços	Pretos ou Pardos
Inferior a US\$ 5,50 p/dia	15,4 %	32,9%
Inferior a US\$ 1,90 p/dia	3,6%	8,8%

Fonte: IBGE, 2018.

Em 2018, verificou-se maior proporção da população preta ou parda residindo em domicílios sem coleta de lixo (12,5%, contra 6,0% da população branca), sem abastecimento de água por rede geral (17,9%, contra 11,5% da população branca), e sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial (42,8%, contra 26,5% da população branca), implicando condição de vulnerabilidade e maior exposição aos vetores de doenças.

**Tabela 3 – Saneamento e Moradia**

Pessoas residindo em domicílios sem acesso a serviços de saneamento, com inadequações domiciliares e posse de bens (%)		
	Branços	Pretos ou pardos
Sem coleta direta ou indireta de lixo	6,0	12,5
Sem abastecimento de água por rede geral	11,5	17,9
Sem esgotamento sanitário por rede coletora ou pluvial	26,5	42,8
Sem ao menos um serviço de saneamento	27,9	44,5
Ônus excessivo com aluguel	4,6	5,0
Adensamento excessivo	3,6	7,0
Não possui máquina de lavar	21,0	44,8

Fonte: IBGE; PNAD, 2018.

## Educação

Como podemos ver nas Tabela 4, Tabela 5 e Tabela 6, a taxa de analfabetismo, a diferença entre brancos e pretos é enorme e o pior cenário em relação ao analfabetismo refere-se às pessoas pretas ou pardas residentes em domicílios rurais.

**Tabela 4 – Taxa de Analfabetismo**

Taxa de analfabetismo, segundo a situação do domicílio (%)		
	Branços	Pretos ou Pardos
Total	3,9	9,1



Urbano	3,1	6,8
Rural	11,0	20,7

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2018.

**Tabela 5 – Escolaridade**

Distribuição dos estudantes de 18 a 24 anos, segundo o nível de ensino frequentado (%)				
	Fundamental	Médio	Superior	Outros (1)
Branco	1,4	14,7	78,8	5,1
Pretos ou Pardos	4,9	29,6	55,6	9,9

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2018. (1) Inclui alfabetização de jovens e adultos e educação de jovens e adultos do ensino fundamental ou ensino médio.

**Tabela 6 – Taxa de Conclusão do Ensino Médio**

Taxa de conclusão do ensino médio (%)			
	Total	Homem	Mulher
Branco	76,8	72,0	81,6
Pretos ou Pardos	61,8	56,2	67,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2018.

Nota: pessoas de 20 a 22 anos de idade

Em relação ao ensino superior, podemos perceber que há mais negros do que brancos na rede pública devido aos programas governamentais, como os programas de cotas raciais para negros ingressarem em faculdades. Os negros são superados pelos brancos nas redes privadas e, mesmo com programas governamentais como o ProUni e o Fies, os números ainda são baixos.

**Tabela 7 – Acesso ao Ensino Superior**

Distribuição das pessoas que frequentam o ensino superior, segundo a rede de ensino (%)		
	Branco	Pretos ou Pardos
Rede pública	49,7	50,3
Rede privada	53,4	46,6

Fonte: IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2018.

## Representação Política

Apesar de constituir 55,8% da população, os negros representam 24,4% dos deputados federais e 28,9% dos deputados estaduais eleitos, em 2018, e por 42,1% dos vereadores eleitos em 2016, no País, número muito baixo ainda.

**Tabela 8 – Representação Política**

Distribuição dos deputados federais, deputados estaduais e vereadores eleitos (%)	
---	--



	Branços	Pretos ou Pardos
Deputados federais	75,6	24,4
Deputados estaduais	71,1	28,9
Vereadores	57,9	42,1

**Fonte:** BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Repositório de dados eleitorais. Brasília, DF: TSE, [2019]. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais-1/repositorio-de-dados-eleitorais>.

**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2018.

Aqui, o cenário é quase o mesmo, pois o número de negros candidatos com receita de R\$ 1 milhão é muito baixo em relação aos brancos, já os com receita com menos de R\$ 100 mil está mais alto, porém ainda baixo em relação aos brancos.

**Tabela 9** – Distribuição de renda entre candidato ao legislativo federal

Distribuição dos candidatos a deputado federal, segundo as classes de receita das candidaturas (%)		
	Branços	Pretos ou Pardos
R\$ 1 milhão ou mais	83,8	16,2
De R\$ 100 mil a R\$ 1 milhão	67,3	32,7
Menos de R\$ 100 mil	56,1	43,9

**Fonte:** BRASIL. Tribunal Superior Eleitoral. Repositório de dados eleitorais. Brasília, DF: TSE, [2019]. Disponível em: <http://www.tse.jus.br/eleicoes/estatisticas/repositorio-de-dados-eleitorais-1/repositorio-de-dados-eleitorais>.

**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio Contínua, 2018.

## Mercado de Trabalho

A população desocupada e a população subutilizada que inclui, além dos desocupados, os subocupados e a força de trabalho potencial, as pessoas pretas ou pardas são substancialmente mais representadas. Apesar de serem pouco mais da metade da força de trabalho (54,9%), elas formavam cerca de 2/3 dos desocupados (64,2%) e dos subutilizados (66,1%) na força de trabalho em 2018.

**Tabela 10** – Força de trabalho desocupada e subutilizada.

População na força de trabalho, desocupada e subutilizada (%)		
	Branços	Pretos ou Pardos
Na força de trabalho	43,9	54,9
Desocupada	34,6	64,2
Subutilizada	32,7	66,1

**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018. Nota: Pessoas com 14 ou mais anos de idade.

**Tabela 11** – Ocupação informal de postos de trabalho

Pessoas em ocupação informais (%)		
	Branços	Pretos ou Pardos
Homens	34,4	46,9
Mulheres	34,7	47,8

**Fonte:** IBGE, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018.



A informalidade no mercado de trabalho está associada, muitas vezes, ao trabalho precário e/ou à falta de acesso a algum tipo de proteção social, que limita o acesso aos direitos básicos, como a remuneração pelo salário-mínimo e a aposentadoria. Percebe-se que a informalidade é maior e crescente entre as mulheres, mais vulneráveis que os homens.

Na tabela abaixo vemos a diferença de rendimento mensal médio por cor autodeclarada.

**Tabela 12** – Rendimento mensal médio por cor autodeclarada (Brasil)

Valor do rendimento mensal total nominal	
Cor ou Raça	Valor
Amarela	R\$ 813,00
Branca	R\$ 1.191,00
Indígena	R\$ 716,00
Parda	R\$ 711,00
Preta	R\$ 670,00

Fonte: IBGE; PNAD, 2018.

O rendimento médio domiciliar per capita também apresentou diferenças entre os grupos de cor ou raça. Na população branca, esse rendimento superou em quase duas vezes o da população preta ou parda. O acesso à renda está diretamente relacionado às demais disparidades raciais demonstradas nos números acima, para o Brasil os dados demonstram que pretos e pardos têm menor acesso a oportunidade aos diversos campos de política pública.

Doravante passaremos a realizar o recorte para o Estado da Bahia, estado que abriga a maior percentual de população preta e parda do Brasil.

### 3.2 Cenário do estado da Bahia

O Estado da Bahia está localizado na região nordeste do Brasil, sendo a capital Salvador. O território baiano é composto por 564.733.080 quilômetros quadrados, que são divididos em 417 municípios. Segundo o IBGE, a população estimada, em 2021, é de aproximadamente 14.985.284 de pessoas.

Somente na capital Salvador concentra 2,6 milhões de habitantes, o que corresponde a 19% da população baiana. Em seguida, os municípios mais populosos são Feira de Santana com 556,6 mil habitantes (4%) e Vitória da Conquista com 306 mil habitantes (2,2%). As mulheres são maioria na Bahia, sendo 7,1 milhões de mulheres (51%), enquanto os homens são 6,8 milhões (49%).



São 10 milhões de baianos que vivem na área urbana (72%) e 3 milhões que residem na área rural (27%). Essa média de população urbana é baixa em comparação à média nacional que é 84%. Na região nordeste, a Bahia é o terceiro colocado com maior número de população rural, perdendo apenas para Maranhão e Piauí.

Sobre religião, a população baiana é predominantemente católica apostólica romana (65%) com 9 milhões de fiéis. Em seguida são os evangélicos, a segunda maior religião com 2,4 milhões de seguidores (17%), e, em terceiro, 1,6 milhões de baianos se consideram “sem religião” (12%). O candomblé, religião de origem africana, possui apenas 40 mil seguidores, sendo apenas 0,3% da população baiana.

Em 2017, 8 em cada 10 moradores de Salvador eram negros, ou seja, se autodeclaravam de cor preta ou parda, segundo a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua), do IBGE. Os negros (pretos e pardos) somavam 2,425 milhões ou 82,1% das 2,954 milhões de pessoas que viviam na cidade naquele ano.

Por isso mesmo, além de capital da Bahia, Salvador tem o posto de capital negra do país. A liderança do município em relação à participação de negros no total da população se deve, sobretudo, à maior presença de pessoas que se declaram de cor preta.

Tanto a participação de negros (82,1%) quanto à de pessoas que se declaram de cor preta (36,5%) em Salvador eram bem superiores à média do Brasil, onde 55,4% da população é formada por pretos ou pardos, e os que se declaram pretos são menos de 1 em cada 10 pessoas (8,6%).

As pessoas de cor preta e a soma de pretos e pardos também eram mais representativas na capital do que na Bahia como um todo. No estado, pretos e pardos somavam 80,2% da população em 2017 (apenas a quarta maior participação do país), enquanto os que se declaravam pretos eram 20,9%, ou 1 em cada 5 moradores do estado. Neste caso, o maior percentual dentre as unidades da Federação.

No entanto, quando se trata de estatísticas por cor ou raça, Salvador também está no topo de outro pódio: o da desigualdade salarial. Na média dos três trimestres de 2018, o rendimento dos trabalhadores que se declaravam de cor preta ficou em R\$ 1.640 na capital baiana, o equivalente a 1/3 (ou -67,0%) do que ganhavam os trabalhadores que se declaravam brancos (R\$ 4.969), segundo a PNAD Contínua Trimestral.

Era a maior diferença salarial entre brancos e pretos dentre as capitais brasileiras, também significativamente superior às diferenças no Brasil e na Bahia como um todo. No país, nos três primeiros trimestres de 2018, os trabalhadores de cor preta tiveram rendimento médio de R\$ 1.608, pouco mais da metade (55,6%) do que ganharam os de cor branca (R\$ 2.891).



#### 4 A QUESTÃO RACIAL NA BAHIA

Conforme Silva (2013), foi identificado 584 comunidades quilombolas certificadas no estado, “o que torna o estado com maior número dessas comunidades em todo o território nacional, seguido por Maranhão, Minas Gerais e Pará” (SILVA, 2017, p. 140).

Na Bahia, conforme o estudo “Desigualdades Sociais por Cor ou Raça”, 42,9% da população, como um todo, ainda estava abaixo da linha de pobreza em 2018, o que representava 6,3 milhões de pessoas vivendo com menos de R\$ 413 por mês (US\$ 5,5 por dia em paridade de poder de compra, segundo a linha definida pelo Banco Mundial) (G1, BA 2019).

O combate às desigualdades sociais no Brasil tem sido objeto de estudiosos e formuladores de políticas públicas envolvidos no diagnóstico e na execução de medidas para sua redução. Entre as formas de manifestação dessas desigualdades, a por cor ou raça ocupa espaço central nesse debate, pois envolve aspectos relacionados às características do processo de desenvolvimento brasileiro, que produziu importantes clivagens ao longo da história do País.

Como consequência, há maiores níveis de vulnerabilidade econômica e social nas populações de cor ou raça preta, parda e indígena, como demonstram diferentes indicadores sociais que vêm sendo divulgados nos últimos anos (SÍNTESE..., 2018, CENSO..., 2012). No IBGE, as informações sobre as condições de vida da população brasileira pelo enfoque de cor ou raça são abordadas, continuamente, por meio dos resultados das pesquisas domiciliares e, de forma transversal, em publicações mais abrangentes, em especial a Síntese de Indicadores Sociais: Uma Análise das Condições de Vida da População Brasileira.

Os indicadores selecionados para tal, provenientes, em sua maioria, da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua) abarcam temas essenciais à reprodução das condições de vida como mercado de trabalho, distribuição de rendimento, condições de moradia, educação, violência e representação política, e evidencia, na breve série temporal considerada, as severas desvantagens da população de cor ou raça preta ou parda no que tange às dimensões necessárias para a reprodução e/ou a melhoria de suas condições de vida.

Cumprir destacar que os temas tratados neste estudo estão contemplados no Programa de Atividades para a Implementação da Década Internacional de Afro descendentes (2015-2024), aprovado pela Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), por meio da Resolução 68/237, de 23/12/2013, que tem o objetivo de promover o respeito, a proteção e o cumprimento de todos os direitos.

A tabela abaixo mostra o montante orçado por ano para aplicação de políticas públicas nesta área.



**Tabela 13** – Recursos para políticas de Promoção da Igualdade Racial destinado pelo Estado da Bahia

Recursos orçamentários e financeiros (em r\$ 1.000,00)					
Ano	Orçado Inicial	Orçado Atual	Contingenciado	Liquidado	Pago
2017	2.510,00	18.496,65	0,00	6.386,23	6.269,05
2018	3.840,66	13.763,28	0,00	6.359,42	6.100,59
2019	3.725,00	5.534,43	0,00	4.648,63	4.648,63

**Fonte:** Elaboração DAV/SMA/SEPLAN, com base no Relatório M&A 105 (data de corte 31/12/2019). FIPLAN, 2019.

Observa-se que houve uma redução no orçamento de 2019, o que pode ter impactado a execução das políticas públicas de igualdade racial.

**Tabela 14** – Taxa de denúncia de crime de racismo e intolerância religiosa no Estado da Bahia

Números de atendimentos de denúncias de casos de racismo e intolerância religiosa (em unidade)			
Ano de Referência	2017	2018	2019
153	161	302	450

**Fonte:** Elaboração DAV/SMA/SEPLAN, com base no Relatório M&A 105 (data de corte 31/12/2019). FIPLAN, 2019.

A Tabela 14 apresenta os números de casos de denúncia de racismo e intolerância religiosa, observa-se que houve um aumento do número de denúncias de um ano para o outro, com base no número de referência, o que significa que as pessoas estão procurando cada vez mais os seus direitos.

A Tabela 15 mostra os dados sobre a proporção de municípios que recebem apoio institucional e fortalecem as políticas de igualdade racial. Pode-se observar que o número vem aumentando, ou seja, a cada ano mais municípios recebem mais apoio na implementação de políticas públicas de igualdade racial.

**Tabela 15** – Proporção de municípios do estado da Bahia que receberam verbas destinadas para políticas de igualdade racial

Proporção de municípios que receberam ações de apoio institucional e de fortalecimento da política de promoção da igualdade racial (em %)			
Valor de Referência	2017	2018	2019
28,53	37,17	40,53	43,65

**Fonte:** Elaboração DAV/SMA/SEPLAN, com base no Relatório M&A 105 (data de corte 31/12/2019). FIPLAN, 2019.



A tabela acima demonstra que, ao menos em tese, houve um aumento progressivo do repasse de orçamento por parte do estado da Bahia para seus municípios na verba condicionada a aplicação em políticas públicas que busquem reduzir as desigualdades sociais com enfoque na questão racial.

## CONCLUSÃO

O Brasil, desde o início do processo de colonização, é conhecido pela mistura de diversas etnias, possuindo uma cultura rica e diversificada, porém muito dessa mistura é resultado de agressão, opressão e da brutalidade de uns sobre outros. Esses fatos impulsionaram, no decorrer da história, a criação de uma população marcada pelos elevados índices de pobreza e desigualdade social.

Estudiosos como Gonzalez (2020) e Ribeiro (2020) apontam que as questões de raça em nosso país estão estruturadas em um sistema que condicionam pessoas negras a determinados ambientes e as excluem de outros. As oportunidades de desenvolvimento socioeconômicos são desiguais, pouquíssimas, principalmente para as mulheres negras que representam a base da pirâmide social.

A desigualdade em relação à população negra começa desde o nascimento, já que a mortalidade entre crianças negras e pardas brasileiras é superior à da população branca da mesma idade. Segundo dados do Ministério da Saúde, em 2017, 50,7% das crianças até 5 anos que morreram por causas evitáveis eram pardas e pretas, enquanto 39,9% eram brancas.

Por muito tempo perdurou a ideia de que o país era o melhor exemplo de democracia racial e de harmonia entre as raças. No entanto os indicadores sociais demonstram o contrário. Os negros e pardos ganham menos que os brancos, têm menor escolaridade, são grupos mais atingidos pelo desemprego e dos que conseguem trabalho, a maioria exerce atividades de baixa qualificação e prestígio social.

Por essa razão, moram em lugares mais pobres e distantes do local de trabalho, não contam adequadamente com serviços públicos básicos (saúde, educação e saneamento) e dispõem de poucas opções de lazer, principalmente, no estado da Bahia. Como afirma Ribeiro “tirar essas pautas da invisibilidade e analisá-las com um olhar interseccional mostra-se muito importante para que fujamos de análises simplistas ou para se romper com essa tentação de universalidade que exclui” (RIBEIRO, 2020, p. 26).



A população de cor ou raça preta ou parda possui severas desvantagens em relação à branca no que tange às dimensões contempladas pelos indicadores apresentados. Assim, fica mais evidente que as desigualdades raciais em todas as suas formas é ainda um desafio a ser superado.

No entanto, a possibilidade de verificar esse retrato da desigualdade, a luz dos bancos de dados dos indicadores socioeconômica deve servir para nortear a promoção de políticas públicas foi esse o objetivo primaz do presente artigo. Podemos concluir que, a partir da constatação qualitativa dessas desigualdades, a gestão pública deve alocar recursos que promovam a redução dessas disparidades.

Nesse sentido, foi possível verificar pelo orçamento de 2017 a 2019 um avanço gradual no montante de verbas destinadas pelo estado da Bahia, tanto aplicadas em políticas diretas quanto subsidiando os projetos desenvolvidos nos municípios. Contudo, os valores ainda são insuficientes para mostrarem significativas mudanças nos indicadores sociais.

## REFERÊNCIAS

BONADÍO, Valderes Maria Romera. **As propostas de avaliação da política social da região administrativa de Presidente Prudente**. 2003. Dissertação (Mestrado em Serviço Social e Política Social) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2003.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos Indicadores Socioeconômicos: o que é**. [S.l.: s.n.], 2017. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/ptecao-social/9221-sintese-de-indicadores-sociais.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 5 dez. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. **Síntese dos Indicadores Socioeconômicos: cidades**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: [HTTPS://cidades.ibge.gov.br/](https://cidades.ibge.gov.br/). Acesso em: 5 dez. 2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino. **Indicadores Sociais no Brasil: conceitos, fontes de dados e aplicações para formulação e avaliação de políticas públicas [e] elaboração de estudos socioeconômicos**. 3. ed. Campinas: Editora Alínea, 2004.

MADEIRO, Carlos. **Negros são 75% entre os mais pobres; Brancos, 70% entre os mais ricos**. UOL. Maceió, 2019. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2019/11/13/percentual-de-negros-entre-10-mais-pobre-e-triplo-do-que-entre-mais-ricos.htm>. Acesso em: 30 nov. 2021.



PESQUISA NACIONAL POR AMOSTRA DE DOMICÍLIOS – PNAD. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios**: o que é. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9127-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios.html?=&t=o-que-e>. Acesso em: 10 dez. 2021.

PLANO PLURIANUAL – PPA do Estado da Bahia. [S.l.: s.n.], 2021. Disponível em: <http://www.seplan.ba.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=30>. Acesso em: 5 dez. 2021.

POBREZA na BA é maior entre pretos ou pardos e mulheres solteiras com filhos menores de 14 anos, aponta IBGE. **G1 BA**, Bahia, 13 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/ba/bahia/noticia/2019/11/13/pobreza-na-ba-e-maior-entre-pretos-ou-pardos-e-mulheres-solteiras-com-filhos-menores-de-14-anos-aponta-ibge.ghtml>. Acesso em: 30 de novembro de 2021.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

SALVADOR. Decreto n. 24.792 de 14 de fevereiro de 2014. Aprova o plano municipal de políticas de promoção de igualdade racial. *Bahia*, Salvador, 14 fev. 2014. Disponível em: <https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/decreto/2014/2480/24792/decreto-n-24792-2014-aprova-o-plano-municipal-de-politicas-de-promocao-de-igualdade-racial?q=+22DECRETO+N%C2%BA+24.792>. Acesso em: 30 nov. 2021.

SILVA, Alberto Bomfim. Presenças e invisibilidades dos afro-brasileiros em Vitória da Conquista (Brasil). **Ágora**, Santa Cruz do Sul, v. 19, n. 2, p. 138-147, 2017.

YWATA, Suzana Yuriko; GIROTO, Ana Paula Santana; ROCHA, Simone Tarifa Da. Os indicadores sociais como instrumento de gestão social. **Serviço Social em Revista**, Londrina, v. 10, n. 2, 2008.

Enviado em: 08/03/2022  
Aprovado em: 27/09/2022



## CORPOS NEGROS ENEGRECENDO TEATROS

### BLACK BODIES BLACKENING THEATERS

Thalita Ferreira Arante de Almeida<sup>1</sup>

#### RESUMO

Como bailarina da Cia. Clanm de dança, participei da estreia do espetáculo “Manifesto Elekô” em abril de 2022, de onde saí com diversas reverberações, que inspiraram esta escrita. A Clanm é uma companhia de danças negras contemporâneas que, no espetáculo citado, se baseia no mito da sociedade matriarcal de Elekô, regida pela Orixá guerreira Obá, para refletimos sobre as vivências de mulheres negras na atualidade. A estreia do espetáculo, que contou com um público majoritariamente negro e feminino, foi seguida por um momento de debate entre plateia e companhia. A partir de temas abordados em tal evento, que caracterizo como uma “situação social” (GLUCKMAN, 2010), promovo reflexões sobre o termo “enegrecimento” com o apoio do texto de Silva (2011); sobre o enegrecimento de espaços artísticos e suas consequências, utilizando, principalmente, o texto de Kilomba (2019); e sobre o papel do compartilhamento de histórias de mulheres negras para a construção de uma subjetividade própria, a partir dos escritos de hooks (2019). Com o objetivo de compartilhar a minha vivência, enquanto artista negra envolvida no exercício do enegrecimento de espaços de produção de arte, elaboro essa prática escrita a partir de uma experiência corporal e emocional própria. Com isso, busco aprofundar as reflexões e questionamentos sobre a temática do enegrecimento de espaços artísticos e seus frutos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Cia Clanm. Dança negra. Enegrecimento.

#### ABSTRACT

As a dancer for the Cia. Clanm of dance, I participated in the premiere of the show “Manifesto Elekô” in April 2022, from which I left with several reverberations, which inspired this writing. Clanm is a contemporary black dance company that, in the aforementioned show, refers the myth of Elekô’s matriarchal society, ruled by the warrior Orixá Obá, to reflect on the experiences of black women today. The premiere of the show, which had a mostly black and female audience, was followed by a moment of debate between audience and company. Based on topics addressed in this event, which I characterize as a “social situation” (GLUCKMAN, 2010), I promote reflections on the term “blackening” with the support of the text by Silva (2011); on the blackening of artistic spaces and its consequences, using mainly the text of Kilomba (2019); and on the role of sharing black women’s stories for the construction of our own subjectivity, based on the writings of hooks (2019). With the aim of sharing my experience, as a black artist involved in the exercise of blackening art production spaces, I elaborate this written practice from my own bodily and emotional experience. With this, I seek to deepen the reflections and questions on the theme of the blackening of artistic spaces and its fruits.

**KEYWORDS:** Cia Clanm. Black dance. Blackening.

<sup>1</sup> Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal Fluminense (PPGA/UFF).  
Graduada em Relações Internacionais pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio).



## 1 INTRODUÇÃO

Em 15 de abril de 2022, a Cia. Clanm de dança estreou o espetáculo “Manifesto Elekô” no Teatro Armando Gonzaga. Este é um espetáculo que se inspira nas histórias da Orixá Obá para refletir sobre as vivências de mulheres negras na atualidade. O teatro onde houve a apresentação está situado em Marechal Hermes, zona norte do Rio de Janeiro, uma zona da cidade que possui vasto desenvolvimento da cultura popular e negra (como samba, funk e hip hop), acompanhado de baixo desenvolvimento econômico. A apresentação do espetáculo foi seguida por um debate entre a plateia e as/os componentes da companhia.

Sendo bailarina da Cia. Clanm e tendo ocupado o palco do Teatro Armando Gonzaga durante a estreia do espetáculo citado, saí daquele evento com muitas reflexões tomando conta de minha mente, que me levaram à escrita deste artigo.

O objetivo da pesquisa é descrever um panorama sobre a vivência de uma artista negra que se vê em meio a um enegrecimento de espaços de produção artística, mostrando como esse processo me afeta, enquanto procuro refletir sobre o fenômeno do enegrecimento no campo da arte.

O presente artigo se formula a partir das reflexões provenientes da vivência da estreia do espetáculo, em conjunto com discussões que eu havia produzido em meu trabalho de conclusão de mestrado em antropologia, onde conduzi uma pesquisa sobre o processo de produção do espetáculo “Manifesto Elekô” e a relação entre as personagens e as bailarinas do espetáculo.

Dentro de minha dissertação de mestrado, um subcapítulo tratava sobre a ocupação de corpos negros em teatros e sobre as consequências do enegrecimento destes espaços. Após a estreia do espetáculo, pude ter uma noção ainda mais viva sobre estas questões, vendo como este enegrecimento me tocava e tocava o público de nosso espetáculo.

Antes, eu havia escrito sobre o universo interno da Cia. Clanm de dança e os processos que levaram à criação do espetáculo. Agora, escrevo sobre o momento inicial de recepção da obra pelo público. Não faço, neste momento, uma pesquisa qualitativa com coleta de dados do público, algo que poderia ser feito através de entrevistas com as pessoas que foram assistir ao espetáculo, por exemplo. O ponto de vista da minha pesquisa está mais interessado no impacto que a recepção do público causa em uma/um artista, ou seja, em como uma/um artista se sente com a resposta do público.

O enfoque deste texto é a percepção sobre as reações que o público mostrou a nós, artistas, no momento da estreia. Mesmo trazendo as falas das pessoas que participaram do debate com a



companhia para compor a pesquisa, ainda percebo como o artigo toma um caráter até mesmo pessoal, pois adentra mais o meu campo de reflexões sobre os eventos vivenciados do que as vivências do público. Esta forma de produção pode ser vista como uma escrevivência (EVARISTO, 2008), pois se utiliza de uma vivência pessoal, com uma narrativa que toca em experiências e emoções pessoalmente sentidas por mim.

Este escopo da pesquisa permite que quem lê o presente artigo se aprofunde em alguns encadeamentos de reflexões e sensações que circundam a vivência de uma artista negra, que performa sobre dimensões de sua própria vida, já que o espetáculo em questão aborda as vidas de mulheres negras. Enquanto me deparo com minhas reverberações pessoais advindas da estreia da obra e da recepção do público, me encontro ainda com falas e atitudes do público que estive na estreia da obra. Deparo-me com mulheres negras que refletem, também, sobre suas próprias vivências ao assistirem ao espetáculo do qual eu faço parte.

Como foi dito, depois de apresentarmos o espetáculo, a companhia abriu espaço para que a plateia conversasse conosco, fazendo comentários e perguntas sobre o espetáculo, durante uma discussão que durou cerca de trinta minutos. Essa conversa e a visualização de um público majoritariamente negro e feminino durante a estreia do espetáculo causaram reverberações que me levaram a esta escrita. O debate é um formato de interação com o público que nossa companhia aprecia, mas que nem sempre temos a possibilidade de fazer, devido à agenda de determinados teatros.

No caso de nossa estreia, a discussão pós-apresentação era, além de um desejo nosso, também um requisito presente no edital que nos possibilitou a ocupação do teatro para nossa estreia, que era o edital da Funarj (Fundação Anita Mantuano de Artes do Estado do Rio de Janeiro).

Sobre a construção do artigo, após apresentar o espetáculo “Manifesto Elekô” e a Cia. Clanm, elaboro uma reflexão sobre o termo que se encontra no título do artigo: enegrecimento, a partir da obra de Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva (2011), que é seguido por uma discussão sobre posicionamento da Cia. Clanm como produtora de danças negras contemporâneas e sobre a utilização do termo “dança negra”.

Posteriormente, elaboro uma reflexão sobre o enegrecimento de teatros através da exposição de produções negra e as consequências políticas deste enegrecimento. Após este momento, posiciono o momento do debate feito após a apresentação do espetáculo como uma “situação social” (GLUCKMAN, 2010), para então expor algumas características do debate, como a composição de gênero e raça das pessoas que participaram do mesmo e os pontos chave discutidos.



Por fim, me apoio em reflexões de hooks (2019) para refletirmos sobre o papel do compartilhamento de histórias de mulheres negras na construção de uma subjetividade radical entre nós.

## 2 O ESPETÁCULO

“Manifesto Elekô” é um espetáculo que fala sobre mulheres negras, tomando como referência as histórias que circundam a antiga sociedade Elekô, uma sociedade Yorubá matriarcal regida pela Orixá guerreira, Obá. Com a referência de Elekô é feita uma ponte entre passado e presente para mostrar histórias de mulheres negras, vendo o momento atual, de tomada de poder por mulheres, como um período de reestruturação de uma Elekô dissolvida pelas relações corrompidas dentro dela.

Este é um espetáculo que se formula em uma linguagem de dança negra contemporânea, em uma companhia composta por pessoas negras, majoritariamente mulheres negras. No momento de elaboração da pesquisa de mestrado, a companhia contava com dois diretores de movimento: Fábio Batista e Fernanda Dias, quatro musicistas, sendo três homens e uma mulher, cinco bailarinas e um bailarino. Já no momento de estreia do espetáculo contamos com mais um músico e o elenco de dança era todo feminino, com seis bailarinas.

No espetáculo, contamos a saga da Orixá<sup>2</sup> Obá, a partir dos itãs (mitos) sobre a Orixá, e fazemos um espelho entre as histórias de Obá, as histórias e desafios de mulheres negras na atualidade, mostrando ainda como nossas histórias estão permeadas pela força de Obá, esta Orixá guerreira que representa o amor, a força, a superação e a comunicação.

Segundo a tradição dos cultos afro-brasileiros, Elekô foi uma sociedade matriarcal, regida por Obá, e que não permitia a entrada de homens. As mulheres de Elekô possuíam conhecimentos sobre a construção do mundo e guardavam seus mistérios de olhos curiosos. Desta maneira, “tudo sobre a sociedade Elecô<sup>3</sup> é tabu, não sendo permitido muitos comentários a respeito” (MARTINS, 2011, p. 79). Elekô também é descrita como uma sociedade de mulheres guerreiras, como amazonas.

Como diz Martins (2011), Obá “é a solucionadora das causas impossíveis e complicadas” (p. 53) ela ajuda os injustiçados, é a protetora das esposas traídas, das viúvas, de anciãos, órfãos e

---

<sup>2</sup> Orixás são divindades cultuadas nas religiões de matriz africana. Cada Orixá rege diferentes energias da natureza (como o mar, o vento e as matas), de relações humanas (como a sabedoria, o amor, a força e a fertilidade) e possui ritualísticas próprias, com música, dança, alimentos e outras características específicas.

<sup>3</sup> A palavra “Elekô” pode ter diferentes formas de escrita, como muitos termos usados em religiões de matriz africana no Brasil.



desamparados. Como podemos ver, ela é a protetora de pessoas esquecidas e abandonadas, e que, como ela, sofreram por causa disso (Martins, 2011).

Como diz Marcelo Barros na apresentação do livro de Cléo Martins, Obá carrega esta figura de uma mulher abandonada e que se firma em sua resistência, que o faz relacionar sua energia com as manifestações feministas da atualidade. De maneira semelhante, ao produzir o espetáculo, nós da companhia vimos a figura de Obá como uma representação do fortalecimento atual de mulheres em espaços de discussão político-social, e de discussões sobre questões de gênero nos cenários públicos e privados. Como diz Barros:

Tive a impressão de decifrar em seus traços muito da atual energia feminista que pede vez e voz neste mundo machista. Senti no seu grito de guerra a necessária guerra pacífica contra a injustiça estrutural deste mundo. Um combate, em primeiro lugar interior e místico, que cada pessoa é chamada a viver, caminho de rupturas e de conversão pessoal para corresponder ao Reino (BARROS apud MARTINS, 2011, p. 27).

Sendo este um espetáculo sobre mulheres negras produzido, majoritariamente, por mulheres negras, nossas histórias, nossos desafios e questionamentos se tornam fonte essencial para a construção do espetáculo e suas personagens.

### 3 ENEGRECIMENTO

O título do trabalho traz um termo que é importante conceituarmos: enegrecimento. O que seria enegrecimento? Para que enegrecer? E como fazer isso? Para guiar um entendimento sobre as questões, trago, primeiramente, as reflexões de Petrolina Beatriz Gonçalves e Silva (2011). A autora formula tal conceito ao fazer sua pesquisa de campo de doutorado em Limoeiro, uma comunidade negra do Rio Grande do Sul.

Silva aponta que, ao formular o conceito, ela tinha em mente a construção de identidades negras, entretanto podemos nos utilizar de sua conceituação para diferentes perspectivas que o termo pode nos encaminhar. Diz a autora: “A compreensão de enegrecer, pois, foi explicada como ‘a maneira própria de os negros se, porém, no mundo ao receberem o mundo em si. Enegrecer é a face a face em que negro e branco se espelham, se comunicam, sem deixar de ser o que cada um é.’” (SILVA, 1988 apud SILVA, 2011, p. 101).

Sua conceituação me parece até mesmo poética. O que seria uma maneira própria de se colocar no mundo? E o que seria receber o mundo em si? Por mais que a autora não elabore, nesta obra, uma formulação para tais perguntas, eu não deixo de ter as respostas dentro de mim. Entendo “me colocar no mundo” como uma territorialização, como levar o corpo e cultura negra para onde



caminho, mostrar os traços negros por onde passo, e um viver a negritude que há em mim com orgulho.

Já “receber o mundo em mim” seria entender os espaços onde me coloco, ler os espaços como embranquecidos ou enegrecidos, por exemplo, e a partir disso, escolher como me colocar em tais espaços. O que o território onde estou me dá? Este território me proporciona aceitação ou afrontamento? Penso nestas questões ao buscar promover um enegrecimento de espaços.

Assim, com o apoio das reflexões de Silva (2011), penso no enegrecimento como um posicionamento estratégico e necessário para a democratização de espaços, não seria somente a apresentação de corpos ou culturas negras em determinado espaço, mas uma apresentação que tem a intenção de visibilizar e valorizar culturas e corpos negros.

Como já foi apontado, a Cia. Clanm se denomina como uma companhia de danças negras contemporâneas, mas, por que nos classificamos desta maneira? Por que não só nos colocarmos enquanto uma companhia de dança contemporânea? Ou mesmo de dança suburbana? Nos posicionar como uma companhia de danças negras contemporâneas é um ato de territorialização do nosso trabalho, onde racializamos o trabalho que estamos produzindo, ou seja, pontuamos que somos uma companhia majoritariamente negra, que tem a cultura negra como influência e que performa sobre e para um público negro ou que tem interesse nesta temática.

Falo em termos de territorialização a partir das reflexões de Bernardino-Costa, Maldonado-Torres e Grosfoguel (2019), que entendem a importância de situarmos o lócus de nossa enunciação, apresentando o posicionamento corporal geopolítico de produtores de conhecimento que buscam transformar as estruturas sociais onde se encontram, e que incluem este posicionamento como parte fundamental de suas produções. Neste sentido, volto meu olhar para produtores de arte que qualificam epistemicamente as obras que produzem.

Então, quando nos colocamos como uma companhia de danças negras contemporâneas, estamos atestando uma posição político-racializada, compreendendo que este ato de nomenclatura já é um ato político em si. Estamos fazendo uma arte racializada, e com uma cor que foi e é constantemente subjugada.

O corpo negro evoca o que é subalterno, o que é inferior (MBEMBE, 2018). Se olharmos a foto de dois homens de terno, um branco e um negro, e nos perguntamos quem deles seria um advogado e quem seria um segurança, rapidamente temos a resposta, se observamos uma mulher branca e uma negra com roupa de hospital, quem seria a enfermeira e quem seria a médica? Esse exercício de visualização nos faz refletir sobre as imagens instituídas sobre corpos negros e brancos, que os colocam em posições socioeconômicas pré-estabelecidas com base em preconceito de cor.



Em nossa companhia de dança, ao nos nomearmos enquanto produtores de arte negra, nos territorializamos, no sentido que instalamos um corpo diferente do que é pensado habitualmente ao falarmos de produção artística. Nos posicionamos no enfoque da produção artística, e nossa posição político-racializada vem exatamente da acoplagem do território do nosso corpo enquanto produtor de um discurso próprio, que dissolve as imagens depreciativas associadas à nós.

Thomas DeFrantz (2002), ao pesquisar sobre a utilização do termo "black dance" (dança negra) nos EUA observa que existe um contexto político-identitário naquela nomenclatura. Segundo DeFrantz, o termo "dança negra" confluíu experiências políticas e artísticas de produtores que buscavam formular uma estética negra, com espetáculos feitos por companhias majoritariamente negras e para um público negro (DEFRANTZ, 2002, apud FERRAZ, 2012).

Nos anos 60, alguns espetáculos feitos por artistas afro-americanos para audiências também afro-americanas, intencionalmente, dramatizaram e compartilharam memórias, experiências e valores estéticos da comunidade negra. Estas danças e seus estilos de atuação característicos tornaram-se conhecidas como "dança negra" (DEFRANTZ, 2002, p. 6, apud FERRAZ, 2012, p. 77)

Este fator mostra uma ocupação do espaço artístico por um público e por artistas que não são normalmente reconhecidos. Isto foi visualizado na estreia do espetáculo "Manifesto Elekô", pois colocamos em cena uma companhia com um grupo de onze artistas negras/os em cena, e com uma plateia majoritariamente negra nos assistindo. Sabemos, e vejo isso através de nossas discussões em ensaios de minha companhia e, especialmente, em falas do diretor Fábio Batista, que estamos nos estruturando para a ocupação de um espaço que não é visto como nosso, um espaço branco, que são os palcos de teatros. Com isto, visualizo duas dimensões sobre corpos negros ocupando estes espaços.

Primeiramente, estamos buscando ocupar um espaço onde as pessoas para quem ou sobre quem estamos falando não estão, habitualmente. Com isto, podemos nos distanciar de um público com o qual gostaríamos de trocar experiências, e com o público que é nossa maior inspiração: vidas negras. Poderíamos estar formulando um espetáculo que fosse apresentado em ruas, em espaços abertos, dentro de comunidades, mas não é o que estamos fazendo, e não estamos fazendo isto por alguns motivos. Desde a dificuldade de obter renda nos espaços citados, a falta de experiência em tais empreendimentos, o hábito de produzirmos para o espaço dos teatros, e também a vontade de ocupar os palcos de teatros bem estruturados e renomados.

O outro lado da moeda é que nossa ocupação dentro de um ambiente que é visto como um bastião da "cultura" modifica estes espaços. Utilizo o termo "cultura", entre aspas, pois me refiro a um significado antigo da palavra, mas ainda persistente até hoje, que é a utilização de cultura



como sinônimo de civilização, especificamente a civilização europeia. Dentro desta perspectiva, pensa-se que certas pessoas ou grupos sociais possuem ou não “cultura” (MINTZ, 2010).

Corpos negros dançantes e cantantes dentro de um palco de teatro do Rio de Janeiro fazem com que este se torne um outro espaço, promovemos um enegrecimento de tais territórios ao colocarmos nossas vivências ali. Um ambiente enegrecido possui exposição de artistas negras/os, de manifestações culturais negras, possui diretores negras/os e um público negro constante.

Não entramos pela porta de serviço, entramos pela porta principal, e também levamos um público negro para a plateia, é uma plateia que vê a si mesma ao nos prestigiar. Isso me recorda a fala de um dos meus professores (branco) após assistir à estreia do espetáculo anterior da companhia. Ao perceber a composição racial da plateia, ele disse que foi a primeira vez que se sentiu como uma minoria racial.

Gostaria, neste momento, de tomar um tempo para refletir sobre as consequências políticas de nosso enegrecimento de teatros. Esta reflexão estará amparada, majoritariamente, por escritos de Grada Kilomba (2019), Lélia Gonzalez (2020), bell hooks (2019) e Nilma Nilo Gomes (2012), todas autoras negras.

Grupos de artistas negros movimentam os espaços estabelecidos para a exposição de manifestações culturais, até porque ainda vemos uma prevalência da utilização do termo "cultura" como um sinônimo de civilização europeia, como já foi exposto. Ao estarmos nos espaços de exposição de cultura, estamos promovendo uma revolução cultural, promovendo a ampliação do termo "cultura" através das nossas obras, mostrando que cultura e arte não se referem somente ao que é visto como “alta cultura” (branca). Diversificamos a homogeneidade opaca dos palcos.

Além disso, estamos também desmistificando muitos estigmas sobre as artes negras ao ocupar os palcos de teatros tradicionais. Artes negras são expressões artísticas que são comumente vistas como inferiores, como se possuíssem menor valor do que expressões artísticas dentro do padrão europeu de produção. As artes negras são comumente referidas como artes “populares”, num sentido de que seriam formulações artísticas menos técnicas, especializadas, ou mesmo de menor apreciação ou qualidade artística, que faz com que seus produtores sejam menos remunerados ou reconhecidos enquanto artistas renomados (NASCIMENTO, 2017; NÓBREGA, 1991). Assim, ao ocuparmos o local das exposições artísticas majoritariamente brancas, estamos pleiteando nosso local ao lado de artes que são valorizadas.

Desta maneira, estamos afrontando a violência epistêmica que acarreta a produção de conhecimento negro, pois estamos demonstrando que este é um processo baseado em discriminação racial, e não em qualquer tipo de racionalidade. A violência epistêmica, referente a agressões às produções de conhecimento de determinada pessoa ou grupo, se manifesta no



persistente desprestígio de produções artísticas que não se encontram dentro de um determinado padrão de virtuosismo artístico eurocêntrico.

Ao discutir sobre a imagem das máscaras silenciadoras colocadas em pessoas negras escravizadas, Grada Kilomba reflete sobre o ato de falar e ser ouvida/o. Diz a autora: “Ouvir é, nesse sentido, o ato de autorização em direção à/ao falante. Alguém pode falar (somente) quando sua voz é ouvida. Nessa dialética, aquelas/es que são ouvidas/os são também aquelas/es que ‘pertencem’” (KILOMBA, 2019, p. 42-43).

Sabemos que o espaço dos teatros tradicionais não é um espaço onde somos vistas/os como pertencentes. Assim, nosso falar corporal naquele ambiente se qualifica como uma fala disruptiva com um padrão enclausurante de vozes e vidas.

#### 4 O DEBATE

Volto-me, neste momento, para uma reflexão baseada no debate promovido pela companhia após a apresentação do espetáculo “Manifesto Elekô”. Utilizo-me do momento de debate entre público e companhia como uma “situação social”, termo utilizado por Gluckman (2010), que diz respeito aos eventos que uma/um antropóloga/o observa em sua pesquisa de campo. Tais eventos se tornam matéria-prima para sua análise, de onde a/o pesquisadora/o pode extrair as relações formadas no seio do grupo pesquisado.

Assim, considero o evento de debate promovido após a apresentação do espetáculo “Manifesto Elekô” como uma situação social, de onde capturo informações nas quais baseio minhas reflexões, buscando compreender os efeitos de um enegrecimento de teatros.

Observo, então, o momento de recepção do espetáculo. Sobre a temática da recepção da performance, Paul Zumthor (2018) faz algumas ponderações relevantes para nossa discussão. Para o autor, a própria definição de performance perpassa a recepção do público, pois ele considera performance como um ato comunicativo que prescinde a presença imediata de participantes do ato, a performance tem uma condição temporal própria, pois se faz no momento presente. Na performance, há um encontro entre público e obra, de maneira pessoal, como aponta o autor (ZUMTHOR, 2018).

Ao iniciar o momento de debate entre companhia e plateia, o coreógrafo Fábio Batista fez uma fala, agradecendo aos colaboradores, aos produtores do espetáculo e à plateia, que havia lotado o teatro e nos recebido com tanto carinho. Após esta fala, abrimos um momento para a intervenção da plateia.



No curto período da discussão, que durou cerca de trinta minutos, quatro intervenções foram feitas por pessoas da plateia, sendo elas três perguntas e um comentário. Chamo atenção para o gênero e raça das pessoas que participaram do debate. Dentre essas intervenções, três foram feitas por mulheres (duas perguntas e um comentário), e uma foi feita por um homem (uma pergunta). Todas as pessoas da plateia que participaram das intervenções eram negras.

O pequeno grupo de pessoas que participou da discussão após a apresentação trata-se de um espelho da composição racial e de gênero da plateia, já que maioria das pessoas que nos assistiram eram mulheres e pessoas negras.

As perguntas feitas eram relacionadas aos processos de construção do espetáculo, nossas inspirações e escolhas. Já o comentário, feito por uma jovem mulher negra que se mostrou muito feliz em ter o contato com tal performance, foi um ótimo resumo do que o espetáculo queria passar à plateia.

Algo curioso, a meu ver, sobre as perguntas feitas pela plateia, foi que todas elas estavam relacionadas, de alguma maneira, com os processos de produção do espetáculo, mostrando uma curiosidade do público em relação aos procedimentos e metodologia de nossa elaboração artística. Vendo que o espetáculo falava sobre vidas de mulheres negras dentro de uma companhia composta, majoritariamente, por mulheres negras, a plateia pode ter não somente visualizado a possibilidade de utilizarmos muitas inspirações pessoais para a construção da obra, mas também podem ter sentido que a obra tinha muitos pontos que tocavam em questões de nossas próprias sensibilidades.

As perguntas do público traziam questões como: como foi para nós construir tais personagens e narrativas; quais foram as nossas fontes de informação para produzirmos a obra; e as motivações de nossas escolhas narrativas.

Além disso, as pessoas que fizeram intervenções se mostraram interessadas em um estudo sobre relações raciais, já que elas empregaram termos que costumam pertencer ao meio de pesquisadores e ativistas negras/os como: *escrevivência* e *memória corporal*.

Outro ponto que chama atenção é o conhecimento do público sobre as religiões de matriz africana no Brasil, já que as pessoas que fizeram intervenções mostraram certo conhecimento sobre os mitos de Obá, uma Orixá pouco cultuada e conhecida no Brasil. O que mostra que também poderiam haver na plateia, um grupo de pessoas, que são praticantes ou se interessam pelas temáticas das religiões de matriz africana no Brasil.

A ocupação dos teatros por um público negro, esse espaço tão embranquecido, me pareceu mostrar um grupo de pessoas negras questionadoras, que querem consumir arte negra e que buscam se informar e contribuir com trabalhos de pessoas negras, uma vez que me pareceram ser



... pessoas que possuem acesso à informação e buscam acessar diferentes fontes de informação. Também percebi muitas pessoas de axé<sup>4</sup> lá, mesmo sendo um feriado de semana santa, onde muitas dessas pessoas estariam recolhidas<sup>5</sup>, essas pessoas fizeram o esforço de ir até o teatro nos prestigiar. Isso mostra que existe um mercado afrocentrado da arte, com uma troca entre pessoas negras que criam e que consomem arte negra.

Durante o debate, quando recebíamos uma pergunta, qualquer pessoa da companhia podia responder caso sentisse vontade, dessa maneira, não somente os diretores, mas também as bailarinas respondiam aos questionamentos da plateia. Este fato era interessante, especialmente, para perguntas relacionadas a como a formulação do espetáculo nos afetou, enquanto artistas, e quais foram nossas inspirações pessoais na montagem da obra.

Não posso deixar de expressar a emoção que está presente ao me apresentar diante de tal público. A emoção começou antes de iniciar a performance, ao percebermos que o teatro havia ficado lotado, e ao longo do espetáculo, os aplausos calorosos e tão empolgados foram nos dando ainda mais força e nos auxiliando na apresentação, este foi um fato comentado entre as/os componentes da companhia após a apresentação. Isto foi o que mais me impactou em relação ao público, a energia tão forte e carinhosa que recebemos das pessoas que nos assistiam.

## 5 NOS TRANSFORMANDO EM SUJEITOS

Passo, neste momento, para uma reflexão baseada no texto de Bell Hooks (2019), visando compreender como o espetáculo toca nas transformações subjetivas das mulheres negras através de sua narrativa artística. Após refletirmos sobre o enegrecimento de espaços artísticos e sobre suas consequências, trago as discussões a seguir para pensarmos na esfera pessoal de construção de subjetividade promovida através da arte negra, em especial em obras que enfocam as experiências de mulheres negras. Nesta reflexão podemos pensar, ainda, nas transformações que ocorrem tanto dentro das componentes da companhia, quanto suas/seus espectadoras/es.

Hooks (2019) traz as reflexões de Audre Lorde (1984), que diz que, enquanto mulheres negras, não amamos a nós mesmas, e por isso não podemos amar umas às outras. Podemos alargar esta falta de amor interno também para homens negros, ao visualizarmos a dificuldade que mulheres negras têm em se relacionar com homens negros (LORDE, 1984 apud HOOKS, 2019).

---

<sup>4</sup> Pessoas de religiões afro-brasileiras.

<sup>5</sup> É comum, em religiões de matriz africana no Brasil, que seus praticantes passem por rituais durante a semana santa. Após estes rituais, é recomendado que evitemos sair de casa – especialmente à noite ou para festas – consumir bebidas alcoólicas ou ter relações sexuais.



Como aponta Neusa Souza (1990), as pessoas negras formulam sua identidade e sua emocionalidade a partir do olhar branco, que é um olhar marcado pela inferiorização direcionada a pessoas negras. O único modelo de identidade que possuímos na sociedade brasileira é o da identidade branca. Desta forma, o nosso Ideal de Ego é um ideal branco, um ideal que nunca poderemos alcançar, algo que nos causa diversos conflitos internos (Ibid.). Assim, podemos refletir sobre a internalização de uma hostilidade de pessoas negras baseada na não aceitação do pertencimento de seu grupo racial e nas estigmatizações que este grupo possui.

Como aponta Neusa Souza, a mudança deste cenário perpassa uma mudança na História, com "h" maiúsculo, ou seja, contando-se a história da população negra de uma maneira não depreciativa, e adiciono que também contando nossas histórias individuais desta maneira. Toda história de sofrimento é, também, uma história de resistência. Este processo de compartilhamento de histórias ou da História é o que hooks (2019) também aposta como caminho para nos transformar em sujeitas.

hooks aponta o compartilhamento de diferentes experiências de vivências de mulheres negras como um caminho para a construção de uma subjetividade radical. Esta subjetividade radical, para a autora, diz respeito a uma subjetividade que não esteja em conformidade com os padrões dominantes machistas, classistas, racistas e heteronormativos. Como diz a autora:

A pedagogia crítica, o compartilhamento de informações e conhecimento entre mulheres negras são cruciais para o desenvolvimento da subjetividade radical da mulher negra [...]. Esse processo exige de nós uma grande honestidade com relação a como vivemos [...]. Ao compartilhar as contradições em nossas vidas, ajudamos umas às outras a aprender como lidar com as contradições como parte do processo de se tornar uma pensadora crítica, uma sujeita radical. (HOOKS, 2019, p. 121)

Colocar em cena diversas experiências de mulheres negras é, assim como aponta Michelle Cliff (CLIFF, 1990 apud HOOKS, 2019), a busca pela construção desses selfs, mostrando que cada experiência é válida e possui suas especificidades e seus ensinamentos sobre resistência e enfrentamento de desigualdades. Isso porque, cada mulher negra, em sua experiência de vida, vivencia as desigualdades que recaem sobre nós de maneira distinta, o que faz com que possamos visualizar aspectos tanto de formas como as desigualdades afetam as pessoas, como formas de superá-las e revertê-las.

Não possuímos respostas prontas, mas vamos aprendendo com nossas vivências como combater o que nos corrói e como mudar as realidades que constantemente tentam nos destruir (e que, por vezes, conseguem).



## CONCLUSÃO

O texto de hooks (2019) nos fez refletir sobre a influência do compartilhamento de vivências de mulheres negras na construção de uma subjetividade radical própria. Em “Manifesto Elekô”, vemos exatamente as histórias de mulheres negras em cena, a partir dos mitos da Orixá Obá.

Além disso, na Cia. Clanm, articulamos a exibição do espetáculo para um público majoritariamente negro e feminino, de forma que criamos um espaço enegrecido onde vemos umas às outras, sentimos umas às outras, dissipando a separação entre palco e plateia. O momento de debate pós-apresentação aprofundou as reverberações sentidas por membros da companhia e pelo público, de maneira a nos aproximar mais ainda.

Me encaminho para a finalização desta escrita com um texto que tocou a todos nós da companhia após nossa apresentação. Uma das mulheres negras que nos assistiu fez uma publicação em seu *instagram* que demonstra muito do que foi apontado no presente artigo. Janaína Nascimento, que é escritora, poetisa, pedagoga e especialista em ensino de história da África, escreveu o seguinte texto em sua página:

Um carrossel de Amor sobre a última sexta.

Não poderia deixar de falar sobre a estreia do Espetáculo " Manifesto Elekô - O Mito e as Mulheres Negras Contemporâneas", da Cia de Dança Clanm, dirigida pelo talentosíssimo Fábio Batista, no Teatro Armando Gonzaga em Marechal Hermes. Que noite, meus amores!

Bailarinas e Músicos ... que nos hipnotizam ao longo de 90 minutos de espetáculo com talento e verdade em cada gesto, dança e música.

Cantos tradicionais Yorubás, harmonizados com o toque da percussão [sic] e o som do violino e violoncelo que assim como fizeram os corpos vibrarem no palco, fizeram meu coração vibrar juntinho.

Manifesto Elekô traz a relação entre o Mito de Obá e a vida das mulheres pretas na contemporaneidade. Obá é guerreira, caçadora, bela, possui uma relação profunda com os animais, estrategista, inteligente, é rio, grande mãe ancestral, é a representação do amor em sua forma mais intensa e visceral, é múltipla!

Sua trajetória também é marcada por dissabores, desamores, abandonos, estigmas e desrespeito. Nos identificamos ...Temos um pedacinho de Obá dentro de nós.

Me vi e me emocionei em vários momentos desde o abandono, pranto e sofrimento passando pela intensidade com que vivencio minhas sensações e sentimentos. Me vi na diversidade dos corpos no palco e na verdade da expressão de cada uma das bailarinas.

Me emocionei em poder voltar a pisar presencialmente em um teatro lotado de gente preta, reunida um aparelho cultural localizado subúrbio.

Me emocionei ao ver gente preta na plateia, aplaudindo outras pessoas pretas no palco, de pé! Não tive como conter minhas lágrimas ...

Me alegrei em rever tantos(as) amigos(as) queridos(as)... definitivamente meu riso é mais feliz com vocês!

[...]

Precisamos estar juntos (as)

Obá precisa falar!

Eu preciso falar!



Nós precisamos falar!<sup>6</sup>

Este texto traz dimensões dos impactos que foram compartilhados conosco por diversas pessoas que assistiram ao espetáculo, em especial mulheres negras, que se mostraram muito emocionadas após o mesmo, pois elas se viram em cena, e viram também a nós, artistas negras, colocando nossas vidas no palco.

Ademais, acredito que a troca de reflexões e experiências vividas entre a plateia e a companhia no debate feito após a apresentação do espetáculo “Manifesto Elekô” tenha se configurado como uma amostra do fortalecimento mútuo entre artistas e apreciadores de arte negra. Visto que tanto nós quanto a plateia saímos daquele espaço impactadas/os e fortalecidas/os, motivadas/os a produzir, celebrar e compartilhar a arte negra.

Por fim, retomando e articulando algumas questões levantadas ao longo do artigo, convido as/os leitoras/es a pensarem no enegrecimento dos espaços onde vivemos como um passo para a democratização de territórios. Sabemos que vivemos em uma sociedade onde as normas sociais ainda são permeadas por machismo e racismo, por isso, o esforço para a reestruturação dos meios onde vivemos é uma constante.

## REFERÊNCIAS

BERNARDINO-COSTA, J.; MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R. **Introdução: Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.** In: BERNARDINO-COSTA, J. *In: MALDONADO-TORRES, N.; GROSGOUEL, R (org.). Decolonialidade e pensamento afrodiáspórico.* 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019. Cap. 1, p. 9-26.

EVARISTO, C. **Escrevivências da afro-brasilidade: história e memória.** Releitura, Belo Horizonte, n. 23, p. 5-11, Novembro 2008. ISSN 1980-3354.

FERRAZ, F. M. C. **Rede Terreiro: pluralidades na dança negra contemporânea.** Antropolítica, Niterói, n. 33, p. 73-97, 2.sem. 2012.

GLUCKMAN, M. **Análise de uma situação social na Zululândia moderna.** *In: FELDMAN-BIANCO, B. Antropologia das sociedades contemporâneas: métodos.* 2ª. ed. São Paulo: UNESP, 2010.

GOMES, N. L. **Movimento negro e educação: resignificando e politizando a raça.** Educação e sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

<sup>6</sup> Fonte: <https://www.instagram.com/p/CcdysQjpKQB/>. Acesso em: 15/05/2022



GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos.** 1ª. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOOKS, B. **Mulheres negras revolucionárias: nos transformando em sujeitas.** *In:* HOOKS, B. *Olhares Negros: Raça e Representação.* Tradução de Stephanie Borges. 1ª. ed. São Paulo: Elefante, 2019. Cap. 3, p. 96-127.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução de Jess Oliveira. 1ª. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, C. **Obá: a amazona belicosa.** Rio de Janeiro: Pallas, 2011.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra.** 2ª. ed. São Paulo: n-1 edições, 2018.

MINTZ, S. W. **Cultura: uma visão antropológica.** Tempo, Niterói, v. 14, n. 28, p. 223-237, 2010. Tradução: James Emanuel de Albuquerque.

NASCIMENTO, A. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado.** 2ª. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2017.

NÓBREGA, N. **Dança Afro: sincretismo de movimentos.** Salvador: UFBA, 1991.

SILVA, P. B. G. E. **Entre o Brasil e a África: construindo conhecimento e militância.** Belo Horizonte: Mazza edições, 2011.

SOUZA, N. S. **Tornar-se negro, ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social.** 2ª. ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1990.

ZUMTHOR, P. **Performance, recepção e leitura.** Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. São Paulo: Ubu, 2018.

Enviado em: 22/05/22  
Aprovado em: 12/08/2022

Página 128



# PERSONAGENS NEGRAS NA HISTÓRIA E A CONSTRUÇÃO DA AUTOIMAGEM DAS E DOS AFRO-BRASILEIROS: DESCRIÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS DA ENQUETE COM AS PROFESSORAS E OS PROFESSORES DA REDE DE ENSINO MUNICIPAL DE PESQUEIRA-PE

## BLACK PERSONA IN HISTORY AND THE CONSTRUCTION OF THE SELF-IMAGE OF AFRO-BRAZILIANS: DESCRIPTION AND ANALYSIS OF DATA FROM THE SURVEY WITH TEACHERS OF THE MUNICIPAL EDUCATION NETWORK OF PESQUEIRA-PE

Thaysa Maria Braide de Moraes Cavalcante<sup>1</sup>  
Bartolomeu Cavalcanti de Oliveira Filho<sup>2</sup>  
Vinícius Galindo Feitosa de Farias<sup>3</sup>

### RESUMO

A elaboração do presente artigo se dá em cumprimento de uma das etapas do projeto de pesquisa intitulado Personagens Negras na História e a Construção da Autoimagem das e dos Afro-brasileiros, que tem como problema a detecção se, nas aulas de História, das turmas do 6º ao 9º ano, do Ensino Fundamental, das Escolas da rede municipal de Pesqueira (PE), personagens negras são trabalhadas, como são retratadas e qual o reatamento dessa abordagem ou de sua ausência na construção da autoimagem das alunas e alunos afro-brasileiros. Isto se justifica pela necessidade de se compreender as práticas vivenciadas no ambiente escolar e despertar o interesse por práticas educacionais renovadas, que vivenciem a divulgação e a produção de conhecimentos, buscando formar atitudes, posturas e valores que eduquem a cidadã e o cidadão orgulhosos de seu pertencimento cultural e étnico-racial. O objetivo geral é analisar as práticas educacionais da disciplina História no tocante à abordagem de personagens negras e a relação dessas abordagens com a construção da autoimagem das alunas e alunos afro-brasileiros. O trabalho deveria ter sido desenvolvido através de uma pesquisa empírica, de cunho qualitativo, com procedimentos como observação de aulas e entrevistas. Entretanto, o momento pandêmico que atravessamos forçou-nos a buscar informações das e dos professores através de um questionário, remetido e recebido por correio eletrônico (E-mail). Este artigo se detém, primordialmente, na descrição e análise dos dados fornecidos pelas e pelos docentes.

**PALAVRAS-CHAVE:** História. Personagens negras. Autoimagem. Afro-brasileiros.

### ABSTRACT

This article is the fulfillment of one of the stages of the research project entitled BLACK PERSONA IN HISTORY AND THE CONSTRUCTION OF THE SELF-IMAGE OF AFRO-BRAZILIANS, whose problem is to detect if, in History classes, from 6th to 9th grade year, of Elementary School, of the schools of the municipal network of Pesqueira - PE, black persona are mentioned, how they are portrayed and what is the impact of this approach or its

<sup>1</sup> Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Mestra em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduada em Licenciatura em Letras Português/Literaturas Brasileiras e Portuguesa pela UECE.

<sup>2</sup> Professor Titular no Instituto Federal de Educação Ciências e Tecnologia de Pernambuco (IFPE). Doutor, Mestre, Bacharel e Licenciado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduado em Pedagogia pelo Instituto Superior de Educação de Pesqueira (ISEP).

<sup>3</sup> Estudante do Curso Técnico Integrado ao Médio em Edificações do Instituto Federal de Pernambuco (IFPE). Bolsista no Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica para o Ensino Médio (Pibic-Técnico)



absence in the construction of the self-image of Afro-Brazilian students. This is justified by the need to understand the practices experienced in the school environment and arouse interest in renewed educational practices, which experience the dissemination and production of knowledge, aiming to form attitudes, postures and values that educate the citizen proud of their cultural and ethnic-racial belonging. The general objective is to analyze the educational practices of the History discipline regarding the approach of black persona and the relationship of these approaches with the construction of the self-image of Afro-Brazilian students. The work should have been developed through empirical research, of a qualitative nature, with procedures such as observation of classes and interviews. However, the pandemic moment we are going through forced us to seek information from teachers through a questionnaire, sent and received by electronic mail (E-mail). This article focuses, primarily, on the description and analysis of data provided by teachers.

**KEYWORDS:** History. Black persona. Self-image. Afro-brazilian.

## 1 INTRODUÇÃO

Num país com tamanha diversidade como o Brasil, a valorização da riqueza étnico-racial promove a inclusão social e se constitui numa política de afirmação cidadã. Para tanto, no tocante à população afro-brasileira, é imprescindível acabar com o reducionismo escravista que envolve a sua identidade e iniciar o reconhecimento desta na participação da construção das culturas nacionais. Faz-se necessário adotarmos narrativas que tratem a negra e o negro não apenas como a escrava e o escravo, aquelas e aqueles que vivem em condições precárias de sobrevivência, mas também que abordem sobre a riqueza e os problemas apresentados por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, tratem da multiplicidade de posições que ocupam ao longo da História.

Compreendemos que o ambiente escolar, que reflete o seu contexto social, quase sempre está eivado de uma visão negativa e racista em relação à população negra<sup>4</sup>. Essa realidade é enfrentada quando as práticas educacionais objetivam fazer com que a comunidade escolar compreenda que a cultura afro-brasileira e africana estão intrincadas na constituição da cultura brasileira. A partir da introjeção desses saberes é possível que essa comunidade forme opiniões de valorização dessa população e de sua cultura, de modo a colocar fim às formas de discriminação e preconceito persistentes em nossa sociedade.

Diante disso, o projeto de pesquisa Personagens Negras na História e a Construção da Autoimagem das e dos Afro-brasileiros foi pensando para ter sua execução no campo empírico, através de visitas a unidades escolares e da observação das aulas de História dessas unidades, com o objetivo de analisar se, nessas aulas, personagens negras são trabalhadas, como são retratadas e qual o rebatimento dessa abordagem ou de sua ausência na construção da autoimagem das alunas

<sup>4</sup> O conjunto de pessoas que se autodeclararam pretas e pardas, conforme o quesito cor ou raça usado pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), ou que adotam autodefinição análoga. (Inciso IV, art. 1º, Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010, Estatuto da Igualdade Racial).



e alunos afro-brasileiros. A análise deste problema é o nosso objetivo geral. Já a necessidade de compreender as práticas vivenciadas no ambiente escolar e despertar o interesse por práticas educacionais renovadas, que vivenciem a divulgação e a produção de conhecimentos, buscando formar atitudes, posturas e valores que eduquem a cidadã e o cidadão orgulhosos de seu pertencimento cultural e étnico-racial, afigura-se como a principal justificativa deste Projeto. Entretanto, devido à pandemia da COVID-19, não conseguimos executar essa metodologia. Buscamos, portanto, tais informações a partir da análise qualitativa de respostas das e dos professores da rede a um questionário, remetido e recebido por correio eletrônico (E-mail). Esse artigo se detém, primordialmente, na descrição e análise dos dados fornecidos pelas e pelos docentes.

As professoras e os professores de História têm uma carga horária, por turma, de duas aulas semanais, de 45 minutos cada. Não é raro que assumam aulas de História e Geografia, o mesmo acontecendo com quem tem formação em Geografia. Além das professoras e professores efetivos, existem profissionais contratados. No universo das 19 (dezenove) escolas que possuem o Ensino Fundamental, anos finais, lecionam História 21 (vinte e um) professores efetivos e 6 (seis) contratados.

## 2 REFERENCIAIS TEÓRICOS

Propagada a partir da década de 1930, após a publicação do livro *Casa Grande e Senzala* (1933), do sociólogo pernambucano Gilberto Freyre, a ideia da democracia racial tem servido para escamotear a existência do preconceito e da discriminação com as e os afro-brasileiros, sustentando, entre outros argumentos, que, no Brasil, as relações muito próximas e mesmo afetivas entre senhores e escravos, durante toda a vigência da escravidão, favoreceram uma intensa miscigenação entre brancos colonizadores, negras e negros escravizados e as índias e índios, solapando a eclosão de categorias raciais rígidas. Esse quadro proporcionou uma convivência amena desses grupos étnicos, criando essa situação que será intuída como democracia racial. A internalização da existência da democracia racial tornou hegemônico, na população brasileira, o discurso que ela não se vê na perspectiva de raça, logo, não carrega consigo o racismo<sup>5</sup>. Essa mesma

---

<sup>5</sup> Em pesquisa realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em todo o País, entre os dias 16 e 21 de setembro 2017, o Instituto questionou se as pessoas entrevistadas têm algum tipo de preconceito, das 2.002 abordadas, 17% disseram "sim", 83% responderam "não". Ver mais em: <https://brasil.estadao.com.br/noticias/geral,so-2-em-cada-10-brasileiros-admitem-ser-preconceituosos-diz-pesquisa-do-ibope,70002034390>.



forma de se enxergar e se externar leva à conclusão de que as desigualdades sociais existentes no Brasil têm origem nos mais diversos fatores, sendo o papel da discriminação racial irrelevante.

Entretanto, uma consulta mais acurada às informações históricas evidencia que o processo de inserção da população negra na sociedade pós-abolição da escravidão (13 de maio de 1888) não foi imediata, visto que não houve suporte do Estado. A quase totalidade dessa população deixou a senzala e passou a viver em habitações de qualidade similar à anterior e a sobreviver de trabalhos informais e temporários, muitas vezes em troca de moradia e comida. O convívio social dessa população ex-escravizada, sem lhe garantir direitos e condições básicas de sobrevivência, impactou toda a estrutura da sociedade. As consequências refletem até hoje no cenário de desigualdade social que penaliza de forma mais incisiva negras e negros e traz no seu bojo o preconceito e a discriminação, afetando a construção da imagem que é feita e que essa população faz de si.

Não é difícil nos depararmos no dia a dia com expressões insultuosas como “a coisa tá preta”, “a cor do pecado”, “não sou tuas negas” etc., que depreciam e desmerecem a população negra. Associadas a essas expressões estão as representações dessa população, que, normalmente, ocorrem através de personagens que ocupam posições preteridas ou que estão marginalizadas socialmente, compondo um conjunto de estereótipos que influenciam e, ao mesmo tempo, reforçam a condição da negra e do negro na sociedade brasileira.

Entendendo que as representações da forma como a conhecemos foi criada de forma dual, ou seja, o negativo nesse caso representado pelo negro como contraposição a [sic] boa imagem, a [sic] representação do branco e seus costumes, falar de mudanças nessas representações significa o acirramento de um debate que rejeita o mito de uma democracia racial, e reconhece a existência do racismo em nossa sociedade para tornar possível em primeiro lugar o acesso pleno aos direitos por parte da população negra e fazer com que sua representatividade seja protagonizada por eles próprios. (ASSIS, 2016 2017, p. 123-134).

Além das suas manifestações verbais, o insulto aparece através do uso de imagens e/ou textos escritos. Esse objetiva sempre descrever de forma negativa a negra e o negro. No insulto se externaliza uma relação de poder, pois o insultador, acreditando-se branco ou não negro, pretende manter sua posição de privilégio. Sua intenção é produzir uma dominação sobre aquela ou aquele que é insultado de forma a impedi-lo de reagir a tal ação. Insultadas e insultados tomando como verdadeira a representação que é feita deles, agregam força na engrenagem de desconstrução da sua identidade histórica e de manutenção de estigmas presentes nas representações sociais da negra e do negro. E isso se reveste de uma força incomensurável quando aquelas e aqueles insultados desconhecem o seu passado e não veem a valorização de personagens negras, pois elas não são apresentadas em diversas funções sociais.



O preconceito em relação à população negra no Brasil é patente uma vez que, na constituição de nossa sociedade, adotamos como referência os padrões brancos e eurocêntricos em contraposição a elementos da cultura negra. E mais que isso, julgamos o quanto os membros de outros grupos, aqui especificamente o negro, aproximam-se ou não dessa “norma” cultural.

O racismo, por sua vez, assume um sentido mais amplo. Tomando como referência uma visão preconceituosa, constrói um discurso e uma prática política que visam legitimar uma organização social caracterizada pelo domínio de determinados grupos raciais sobre outros, pautando-se em diversos argumentos ideológicos que apresentam as diferenças como algo que é definido pela natureza e não pela cultura. Isso ajuda a compreender, em parte, o porquê da invisibilidade social do negro, que fica sempre escondido por trás do branco, como também esclarece a duplicidade do processo de dominação: ao serem estigmatizadas socialmente como seres inferiores, as próprias pessoas negras se omitem diante da violência que as atinge, ao mesmo tempo em que se observa um silêncio suspeito por parte do grupo que pratica a violência racial e dela se beneficia, concreta ou simbolicamente (BENTO, 2002, p. 30 apud LIMA; REZENDE, 2009).

Arrematando a citação acima podemos concluir que a interiorização de conceitos que “fazem parte das representações coletivas, deixa marcas sutis nas pessoas que interferem nos processos de formação de sua identidade como indivíduo” (LIMA; REZENDE, 2009), interferindo, sobremaneira, na construção de sua identidade coletiva, não raro, conduzindo-as, de uma forma perversa, à alienação e à negação de si mesmas. Esse quadro conforma o que o psicólogo social Serge Moscovici (1925-1914) denominou como representação social. Para ele, representação social deve ser entendida como “um conjunto de conceitos, frases e explicações originadas na vida diária durante o curso das comunicações interpessoais” (MOSCOVICI, 1981, p.181).

Numa sociedade em que o branco se tornou sinônimo de bom, e preto do que é ruim, onde se desconhece ou se tem conhecimento enviesado sobre “o povo negro e seu processo diaspórico que facilita a imposição de padrões brancos e eurocêntricos em contraposição com elementos de uma cultura negra” (ASSIS, 2016 – 2017, p. 123-134), suscitar um debate sobre a questão racial cria embaraços para comportamentos e representações que estão naturalizados e que não vinham tendo entraves para serem externalizados.

Para tanto, é preciso considerar que o espaço escolar contribui na construção de discursos e identidades. Assim, nas aulas de História, as alunas e alunos percebem o mundo e percebem-se dentro das narrativas que contam o desenvolvimento, o progresso ou os retrocessos da sociedade.

Compreendendo discurso e sua construção como um processo social (ORLANDI, 1994), é possível afirmar que muitas das formações imaginárias sobre a história da população afro-brasileira são constituídas a partir do discurso utilizado pela sociedade (através da mídia, dos pais, dos professores, dos livros didáticos), já que, segundo Orlandi (1994, p. 56), esse imaginário se



constrói “a partir das relações sociais que funcionam no discurso”. Isso também se aplica à formação da autoimagem do indivíduo. Para Mosquera (1978, p. 71) “toda autoimagem é uma dialética entre o mundo internalizado e a construção social”.

Assim, se temos aulas de História que reforçam, seja pela abordagem do docente ou pelo material didático-pedagógico utilizado, a naturalização de uma identidade de “ex-escravo”, sem reflexão sobre o reducionismo escravista, possivelmente teremos também a solidificação de comportamentos discriminatórios que, provavelmente, afetarão a autoimagem das alunas e alunos negros. Entretanto, se, ao contrário, as práticas pedagógicas apresentarem uma narrativa de valorização da cultura, do conhecimento produzido e da atuação social das e dos afro-brasileiros será possível consolidar positivamente uma autoimagem e uma autoestima, conceitos intimamente ligados como aponta Mosquera (1978).

Isso é possível, uma vez que as e os discentes estão constantemente construindo e reconstruindo a sua identidade. Assim, uma relação positiva com essa construção, como afirma Mendes, Dohms et al. (2012), pode melhorar a autoimagem e tornar mais saudáveis as relações sociais na escola e fora dela. Uma vez que as produções de comportamentos embasados em experiências sociais, de forma individual e coletiva e todos os aspectos que envolvem a vida dos sujeitos, inclusive o momento histórico-cultural em que eles estão inseridos são, de certa forma, formadores das Representações Sociais que esses formularão a respeito dos fenômenos sociais que fazem parte do seu contexto.

### 3 RESULTADOS

Num universo de 27 (vinte e sete) professoras/professores (efetivos e contratados), 12 (doze) devolveram o questionário respondido. Desse quantitativo, 7 (sete) afirmam ser do sexo masculino e 5 (cinco) feminino. Quanto à autodeclaração étnico-racial, 7 (sete) afirmam ser pardo, 3 (três) branco e 2 (dois) pretos.

Das 12 (doze) professoras/professores, 6 (seis) concluíram a sua graduação há mais de 10 (dez) anos, as e os demais se formaram a partir de 2017, existindo, entre estes, uma recém-formada, no segundo semestre de 2021. Sete fizeram sua graduação em instituições de ensino privadas e 5 (cinco) em instituições públicas. Nesse conjunto, 8 (oito) têm curso de especialização e 4 (quatro), apenas graduação. As graduações apresentam uma diversidade: são 4 (quatro) em História, 3 (três) em Pedagogia, entre estes, um professor graduado em Pedagogia e Artes Visuais, 2 (duas) em Letras, com um docente cursando Filosofia e Pedagogia, 2 (duas) em Geografia e 1 (uma) em Ciências Agrárias (Educação do Campo) – é pertinente ressaltar que esse graduado também tem



formação em Pedagogia. Já as especializações (pós-graduação *lato sensu*), são apresentadas da seguinte forma: 1 (uma) em História, 1 (uma) em Ensino de História, 1 (uma) em Ensino de Geografia, 1 (uma) em Ensino de Língua Portuguesa, 2 (duas) em Educação, 1 (uma) em Psicopedagogia e 1 (uma) em Gestão Escolar.

Na atuação como docente, 10 (dez) ensinam há mais de dez anos. Certamente, esse tempo informado é decorrente da soma do tempo de aulas ministradas nos anos iniciais do ensino fundamental ou outras modalidades de ensino, com o tempo de atuação nos anos terminais, ou seja, a partir do 6º ano. Aqui cabe abrir um parêntese para informar que no município de Pesqueira e redondeza, muitas alunas e alunos fizeram, no Ensino Médio, o Curso Normal Médio. Isso habilitava a e o estudante a lecionar em algumas modalidades de ensino. Por isso o fato de, apesar de terem graduação específica para determinada disciplina e/ou área, terem atuado como professoras/professores na pré-escola, na educação infantil e/ou nas turmas do primeiro ao quinto ano, do ensino fundamental.

Passando desse panorama onde foram quantificados o gênero, a autodeclaração étnico-racial, a formação acadêmica e o tempo de atuação profissional das professoras e professores pesquisados, analisaremos, agora, as questões que estão diretamente relacionadas ao mérito da nossa pesquisa.

Para iniciarmos, perguntamos qual era a opinião das professoras/professores sobre a existência ou não de racismo no Brasil. Todas/todos responderam que sim. Um professor, com mais de 10 (dez) anos de profissão, formado em Letras, com curso de especialização e autodeclarado pardo, desdobrou a sua resposta dizendo que existe racismo no Brasil, “ainda que de modo estrutural, simbólico e velado”. Esse desdobramento da resposta afirmativa não é elucidativo da intenção do respondente. Seja pela não explicitação do significado da expressão racismo estrutural<sup>6</sup>, seja pela utilização do advérbio ainda. O que ele quis dizer? Que o racismo é flagrante, já que é estrutural ou é escamoteado, uma vez que se apresenta de forma simbólica e velada? Por sua vez, uma professora, com graduação em Geografia, também com curso de especialização, três anos de docência e autodeclarada parda, foi bem explícita na justificativa de sua resposta afirmativa. Segundo ela, “infelizmente existem pessoas sem informação, empatia e com maldade, que destilam esse tipo de racismo com as pessoas que não são de sua cor, raça etc.” A concepção da professora se insere no que Sílvia de Almeida (2019) conceituou como racismo

---

<sup>6</sup> É essa naturalização de ações, hábitos, situações, falas e pensamentos que já fazem parte da vida cotidiana do povo brasileiro, e que promovem, direta ou indiretamente, a segregação ou o preconceito racial, um processo que atinge tão duramente — e diariamente — a população negra. Disponível em: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-racismo-estrutural?noticias/488-o-que-racismo-estrutural>.



individual. Para esse autor o racismo individual é considerado uma “patologia” de cunho individual ou coletivo atribuído a determinadas pessoas. O racismo individual ocorre por meio da discriminação racial, sendo uma concepção frágil e limitada, tendo em vista suas análises ausentes de contextos históricos e reflexões sobre os reais efeitos para a sociedade.

A questão seguinte foi assim formulada: Você conhece a expressão “Democracia Racial”? Qual a sua ideia sobre ela? Quatro respondentes disseram que não. Mesmo assim, um deles complementou, afirmando: “Que todos possam ser o que é”<sup>7</sup>. As demais respostas vão desde o reforço da ideia de existência da Democracia Racial: “Ajuda a combater as diferenças raciais” e “A minha ideia de Democracia Racial é de igualdade de raça, cor ou credo e o fim do racismo”, passando pela idealização de que ela seria boa “conheço e seria o ideal”, até concepções condizentes com o que afirmam os estudos sobre o tema. “Trata-se de um conceito onde se acredita que não existe racismo no Brasil ou, pelo menos, não tão forte como em outros países”. “Impressão falsa, que no Brasil não existe racismo”. “É conceito extremamente elitista e perigoso que nega a existência de racismo no País”. E mais, “uma forma não coerente de se tratar um tema/realidade tão complexa”.

Se as 4 (quatro) últimas respostas fluíram de concepções que as ou os respondentes já têm interiorizadas ou se auxiliaram de informações pesquisadas para responder o questionário, elas são importantes já que demonstram uma tomada de posição frente à questão levantada, comungando com a ideia de que a crença na existência da democracia racial tem servido para escamotear a existência do preconceito e da discriminação com as e os afro-brasileiros. Aqui, cabe ressaltar que a discriminação racial tem papel relevante nas desigualdades sociais existentes no Brasil e que essa tomada de posição é fundamental para o despertar de interesse por práticas educacionais renovadas, que vivenciem a divulgação e a produção de conhecimentos, buscando formar atitudes, posturas e valores que eduquem a cidadã e o cidadão orgulhosos de seu pertencimento cultural e étnico-racial. O realce as desigualdades sociais se devem ao fato de que:

[...] há outros aspectos, além dos traços físicos, definindo o conceito (e a classificação) de “preto” [...]. Aspectos como a identidade de gênero e a classe social estão em jogo nessa definição. Ser “preto” é mais que ter a pele “escura” ou o cabelo “pixaim”. Ser “preto” também está ligado ao fato de ser “pobre” (viver na “favela”, “passar fome”) [...]. Mais que traços físicos, o que está em jogo definindo o que é ser “preto” (discriminado, assujeitado, colocado à margem) [...] são valores sociais (OLIVEIRA, 2005, p. 99).

<sup>7</sup> Gênero masculino, com curso de especialização, mais de 10 (dez) anos de docência e autodeclarado branco.



Inquirimos as professoras e professores acerca dos termos Preconceito e discriminação. A questão foi se esses termos têm o mesmo significado e, caso a resposta fosse negativa, qual a ideia que tinham sobre eles.

Quatro responderam afirmativamente, um respondeu que eles têm interseções em alguns contextos, não explicitando quais contextos. Outro afirmou: “se tocam, mas são diferentes” (PROFESSOR H, 2022). Um respondeu apenas não. Outras respostas foram:

(I) Não, pois preconceito como a própria palavra diz, é uma opinião formada de forma antecipada fundamentada muitas vezes no estereótipo ou de ignorância sobre determinada pessoa ou grupo, sendo um julgamento superficial, negativo e/ou ofensivo. A discriminação acontece a partir do momento que essa opinião passa a ser uma ação ou tratamento injusto e excludente com essa pessoa por ela pertencer a determinado grupo (PROFESSORA A, 2022).

(II) Não. O preconceito é a intolerância, é o ato de tratar o outro de forma diferente (PROFESSORA E, 2022).

(III) Não. O preconceito é um conceito formado pelo indivíduo com relação ao próximo. A discriminação está dentro de um processo não inclusivo (PROFESSOR G, 2022).

(IV) Não têm o mesmo significado, embora sejam irmãos. A discriminação impede um indivíduo de realizar suas conquistas e o tira a liberdade por razão da cor. O preconceito é o ato de julgar antecipadamente (PROFESSOR J, 2022).

(V) Não. Você pode ter um preconceito, mas não discriminar. Discriminar é desrespeitar. (PROFESSOR L, 2022).

É significativo que a maioria das e dos respondentes tenha dito que os termos não têm o mesmo significado e externarem na sua justificativa que estão relacionados. A maioria sinalizou que discriminação é toda atitude que exclui, separa e inferioriza pessoas tendo como base ideias preconceituosas. Isso, a nosso ver, é um dado importante a ser considerado bem como, um ponto de partida para uma ação escolar antirracista. Percebemos, claramente, e vamos demonstrar a partir das questões seguintes, que essas professoras e professores precisam de formação mais aprofundada acerca do tema, para ter e provocar atitudes mais efetivas no combate ao preconceito e à discriminação étnico-racial e, assim, contribuir para que suas alunas e alunos negros construam uma autoimagem positiva.

Quando perguntamos: “Você tem conhecimento da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.634, de 20 de dezembro de 1996, incluindo no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”? Todas e todos responderam que sim. Uma professora, com menos de 5 (cinco) anos de formada e um professor, com mais de 10 (dez) anos de conclusão da graduação, disseram que “um pouco”. As e os demais responderam que sim. Uma professora veterana, autodeclarada parda, além da resposta afirmativa, argumentou: “E deve ser vivenciada sempre em sala de aula, para conscientizar os discentes e dar um novo olhar da sociedade de hoje



e futura, sobre respeito com a história da resistência e cultura Afro-Brasileira” (PROFESSORA I, 2022).

É importante destacar que ao estarem cientes da existência da Lei nº 10.639/2003 e o que ela institui, pode denotar, também, que essas professoras e professores estão informados de que legalmente se demanda a ampliação dos currículos escolares. Essa ampliação significa abordar a diversidade cultural, racial, social e econômica que constituem a nossa sociedade desde os primórdios da nossa colonização. Sendo assim, insistindo na necessidade de uma formação mais aprofundada acerca da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para essas e esses profissionais, pode-se suscitar um estudo acerca das políticas de reparação para a população negra, historicamente alijada de seus direitos, do mito da democracia racial, da suposta discriminação da população negra entre si e a hipotética existência do racismo reverso.

Quando perguntadas e perguntados se haviam recebido formação para vivenciar, em sala de aula, a temática trazida pela Lei nº 10.639/2003, 3 (três) responderam que não, 5 (cinco) disseram que obtiveram no decorrer da licenciatura, 3 (três) tiveram formação enquanto docente e 1 (um) respondeu apenas que sim, sem especificar onde.

As e os respondentes demonstram ser importante trabalhar em sala de aula a temática trazida pela Lei nº 10.639/2003, apesar de 5 (cinco) terem dito apenas sim a essa indagação, e um ter diversificado a sua afirmativa com um “Com certeza”. Algumas das respostas que tiveram desdobramento foram:

(I) Sim, o Brasil é o segundo país com a maior população negra do mundo, ficando atrás apenas da Nigéria, e ao estudar a sua história, aprendemos que isso aconteceu devido a séculos de exploração, extermínio e miscigenação quase sempre de maneira forçada de povos africanos e indígenas, assim, ensinar sobre a história e cultura afro-brasileira e africana é ensinar sobre a nossa origem e como ela fora dolorosa para certos grupos étnico-raciais, que por séculos se mantiveram silenciados e negligenciados, sendo submetidos a todos os tipos de absurdos e crimes, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação desempenha justamente o papel de dar voz a esses grupos e de informar a população brasileira a história do seu país. (PROFESSORA A, 2022).

(II) Extremamente importante, pois este País chamado Brasil construiu sua história econômica e expansão fronteiriíssima se apoiando nos ombros, sangue e suor dos homens e mulheres negras. Este povo que é nosso povo não pode deixar de ser valorizado. Seu trabalho, sua cultura e sua história entrelaçam-se com a nossa. (PROFESSOR J, 2022).

(III) Sim, pois se constitui em não só desconstruir estereótipos e conceitos que em nada contribuem para o entendimento sobre a temática, bem como construir bases que superem a ideia de que só se falar em escravidão. E assim, poder expandir horizontes e mostrar a cultura dos países que compõem a África e sua gente. E como ela nos enriqueceu culturalmente e socialmente. (PROFESSOR K, 2022).

Esses depoimentos, entre outros, muito se aproximam do nosso posicionamento, quando afirmamos que é imprescindível acabar com o reducionismo escravista que envolve a identidade da população afro-brasileira, que é preciso iniciar o reconhecimento dessa população na participação



da construção das culturas nacionais, fazendo-se necessário termos narrativas que tratem a negra e o negro não apenas como a escrava e o escravo, aquelas e aqueles que vivem em condições precárias de sobrevivência, mas também que abordem a riqueza e os problemas apresentados por sua cultura, por sua atuação social, ou seja, tratem da multiplicidade de posições que ocupam ao longo da História.

Provocamos as e os respondentes com a seguinte indagação: No contexto do que institui a Lei nº 10.639/2003 (incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da presença da temática "História e Cultura Afro-Brasileira e Africana"), qual a sua opinião sobre a assertiva a seguir? Da informação à nova mentalidade e à ação efetiva, há muito que desfazer, refazer e fazer.

As respostas, em sua maioria, demonstram um entendimento da necessidade de se levar para o interior da escola e da sala de aula a temática em questão. Seguem algumas.

(I) Sim, pois o próprio negro muitas vezes não se aceita, até mesmo pelo racismo constante que sofrem. (PROFESSORA D, 2022).

(II) A caminhada é longa e a inclusão da temática nos ensinamentos como obrigatória é apenas o início dela, ainda se faz necessária muitas outras medidas a serem adotadas para construir uma maior equidade entre os povos do nosso próprio país. (PROFESSORA A, 2022).

(III) Sim, há muito a desfazer, herança ainda da época da colonização e enraizado, na sociedade. (PROFESSOR E, 2022).

(IV) É preciso sempre persistir na luta para implementar essa lei de forma efetiva e assim ver resultados reais na sociedade. (PROFESSORA B, 2022).

(V) É necessário um trabalho coletivo, no qual atua a educação familiar, escolar e o poder público. (PROFESSORA F, 2022).

(VI) Primeiramente a conscientização da importância e a relevância desse povo na construção da história desse país. Tem-se muito a fazer pela cultura e por todo povo negro. (PROFESSOR G, 2022).

(VII) Na adesão, discussão/reflexão e no próprio estabelecimento dialético das temáticas importantes à desconstrução de alguns pontos é essencialmente necessário para adentrar numa mentalidade que contemple esses novos entendimentos. (PROFESSOR H, 2022).

E em consonância com a resposta anterior, todas e todos afirmam trabalhar, em suas aulas de História, personagens negras. Zumbi<sup>8</sup> foi unanimidade. Foram citadas também, Dandara, Aqualtune, Aleijadinho, Teresa de Benguela, André Rebouças, Luiz Gama, Maria Firmina dos Reis, João Cândido, Antonieta de Barros, Harriet Tubman, Carolina de Jesus, Nelson Mandela, Pelé, Marielle Franco, Ângela Davis e Conceição Evaristo.

“Muito importante”. Foi assim que o professor L, com mais 10 (dez) anos de docência, autodeclarado branco e que sempre apresenta respostas lacônicas, colocou-se diante da questão:

---

<sup>8</sup> Zumbi dos Palmares (1655-1695) foi o último líder do Quilombo dos Palmares (situado na capitania de Pernambuco, região da serra da Barriga, hoje, o local é União dos Palmares, no estado de Alagoas) e, também o de maior relevância histórica. Há poucos dados sobre sua vida pessoal, mas sabe-se que era casado com Dandara, que lutava ao seu lado (CAMPOS, 2011).



Na sua opinião, qual a importância para as alunas e alunos serem informados das experiências de ser, viver, pensar e realizar das personagens negras?

As e os demais respondentes apresentaram respostas mais elaboradas, que transitam pela questão das pessoas conhecerem as suas origens, do autoconhecimento, da construção da autoimagem, da necessidade de luta e resistência ao preconceito e discriminação, da cidadania e da vivência de um currículo que não seja focado unicamente na visão eurocêntrica. Uma vez que tudo isso: “É extremamente importante, para assim construir uma sociedade igualitária e humana”.

(I) Conhecer a própria história. (PROFESSOR H, 2022)

(II) Reconhecimento da própria descendência e cultura (PROFESSORA E, 2022).

(III) A de se sentirem representadas e terem identidade (PROFESSORA A, 2022).

(IV) Conhecer a importância desse povo [povo negro] na construção da sociedade e do país (PROFESSOR G, 2022).

(V) É de grande valia, pois é necessário conhecer as nossas raízes e não só conhecermos a história do branco colonizador (PROFESSORA D, 2022).

(VI) Mostrar aos alunos que toda informação de resistência, força, luta e história de um povo merece nosso respeito e evolução de mentalidade (PROFESSORA I, 2022).

(VII) Tentar mostra a importância do assunto e que podemos sim mudar essa realidade, depende de cada um (PROFESSORA F, 2022).

(VIII) Primeiro saber que os Negros ajudaram a erguer este País, segundo, valorizar a história particular de cada um, pois somos País diverso, terceiro saber que não é pelo fato de ser negro que não se obtenha e não se possa obter sucesso e conquistas importantes. Esses personagens provaram seu valor, enfrentaram os tabus e mostraram grandeza. Isso deve servir de incentivo e ânimo na luta contra a discriminação e preconceito (PROFESSOR J, 2022).

(IX) Para mostrar que devemos ter um olhar amplo e sem as amarras eurocêntricas, permitindo o crescimento, a reflexão e a ação para uma transformação efetiva da realidade (PROFESSOR K, 2022).

As experiências de ser, viver, pensar e realizar das personagens negras se deram num determinado contexto histórico, ou seja, num cenário econômico, social, político e cultural. Uma multiplicidade de circunstâncias relacionais, temporais e de localidade deram significado à emergência dessas personagens e às suas ações. A partir deste entendimento, solicitamos que as e os respondentes nos dissessem se nas suas aulas da disciplina História é destacado o contexto que fez emergir a personagem negra ou apenas mencionado que aquela personagem é negra. Foi unânime a resposta positiva, acompanhada de justificativa. Tendo o professor G ressaltado que: “Nas poucas vezes em que se fala no negro se deu pelo contexto que fez emergir”.

Excetuadas/os docentes da escola da comunidade quilombola Negro do Osso<sup>9</sup>, em que o professor L respondeu: “Sim. Manoela foi a precursora da comunidade Quilombola Negros do

<sup>9</sup> Para informações consulte: <https://cpisp.org.br/negros-do-osso/> e ARCANJO, Juscélio Alves. Terras de preto em Pernambuco: Negros do Osso – etnogênese quilombola (<http://www.repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/8769>).



Osso. Veio da Usina de Catende e se fixou na comunidade. Assim povoando”. As demais professoras/professores desconhecem alguma personagem que faça parte da herança negra da comunidade em que sua escola está inserida. Entretanto, consideram relevante essa informação para sua atuação. Teve quem chamasse a atenção para o fato de que: “[...] A herança dela [da escola em que atua] é branca e religiosa. Embora, hoje, a maior demanda por frequência seja de negros e indígenas. Por isso a necessidade de se trabalhar na sala de aula as matrizes africana e indígena” (PROFESSOR J, 2022).

Devido a pandemia da COVID-19, as aulas estavam acontecendo de forma remota. Motivo que se justifica termos aplicado o questionário por correio eletrônico (E-mail). Diante dessa situação, procuramos saber se todo o programa curricular havia sido vivenciado ou se foram priorizados alguns conteúdos. E que, no caso de terem sido priorizados alguns conteúdos, como se deu a escolha do que seria ensinado. Fomos informados de que: “os coordenadores de área (Ciências Humanas) enviaram o planejamento bimestral já elaborado”. Sendo, “todo o conteúdo vivenciado, pois ele vem direto da Secretaria de Educação”. Apesar da maioria se encaixar nisso que foi dito, 3 (três) depoimentos foram destoantes.

(I) Particularmente, levei em consideração vários aspectos. Entre eles, destacam-se conteúdos que ofertassem fundamentos elementares da disciplina, da cultura local, etc. Não afugentar as bases era a minha prioridade. (PROFESSOR H, 2022).

(II) Foram priorizados os conteúdos que pudessem estar mais próximos da realidade cultural, comunitária e histórica dos alunos. (PROFESSOR J, 2022).

(III) Procurei contextualizar à realidade dos educandos. (PROFESSOR K, 2022).

Finalmente, procuramos identificar quais dificuldades encontradas no ensino remoto de História. Foram pontuados: os problemas de conexão com a internet, a falta e má qualidade dos equipamentos e o desinteresse e pouca interação das alunas e alunos foram recorrentes.

A professora A recém-formada em História e com pouco tempo de atuação docente deu o seguinte depoimento:

Sim, somos ensinados a priorizar matérias vistas como mais importantes, a exemplo da Matemática e Português, e, em um momento onde há um desgaste físico e mental generalizado, o escanteio para disciplinas como História aumentou drasticamente. Em aulas remotas há muitas vezes uma limitação para algo mais espontâneo e com maior interação entre aluno-professor através de debates, por exemplo, algo fundamental para o ensino de História, onde o professor poderá identificar melhor a compreensão dos seus alunos sobre determinada temática, e sanar suas dúvidas. Sem isso, o ensino de História se torna muitas vezes cansativo para esses alunos, não os instigando a participarem das aulas remotas de História. (PROFESSORA A, 2022).



Sendo a História, a Sociologia, a Antropologia e a Política conhecimentos hermenêuticos, eles se deparam com evidências de acontecimentos que não mudam, o que irá mudar é a interpretação que se dará sobre esses fatos. Fustigar educadoras/res e educandas/os para que se municiem de conhecimentos, possibilitará que construam novas narrativas acerca de ideias desses acontecimentos que se encontram sedimentadas e que naturalizam e reforçam privilégios e visões positivas de determinadas frações da sociedade em detrimento de outras.

Nossa enquete com as professoras e os professores da Rede de Ensino Municipal de Pesqueira-PE, teve como objetivo o de verificar se, ao lidar com as questões étnico-raciais, reforçam as narrativas existentes ou apresentam outras perspectivas, sentem-se à vontade para discutir essas questões e se estão receptivas/os à ideia de serem agentes fomentadoras/res dessas discussões e vivências na escola e em sala de aula. Isto porque, ao ensinar conteúdos de História, podem desenvolver e suscitar uma consciência crítica que supere o que está estabelecido, fomentando uma reflexão questionadora sobre os acontecimentos, relacionando-os com o que se vive no presente. Certamente, no que diz respeito às questões étnico-raciais, um ensino pautado por essa perspectiva, contribuirá com a constituição de uma identidade mais positiva das educandas e educandos. Por meios de novas atitudes didático-pedagógicas e, talvez, fazendo uso de novos recursos, as professoras e professores devem levar as suas educandas e seus educandos a relacionarem a identidade individual às identidades coletivas e sociais.

## CONCLUSÃO

Os dados fornecidos pelas e pelos docentes demonstram um entusiasmo voluntarista em tratar das questões étnico-raciais, mas, em muitos momentos, evidenciam a necessidade de ações institucionais nessa perspectiva. Daí, defendermos que essas e esses profissionais sejam fustigados a se municiarem de conhecimentos que lhes possibilitem construir, de forma fundamentada, novas narrativas acerca de ideias que envolvem as questões étnico-raciais, revolvendo aquelas que se encontram sedimentadas e que naturalizam e reforçam privilégios e visões positivas de determinadas frações da sociedade (não negras) em detrimento de outras (negras).

Se se aliam narrativas que lidam apenas com a negra e o negro escravos e com a negra e o negro que vivem em condições precárias de sobrevivência, com uma educação escolar desprovida de criticidade, sedimenta-se uma autoimagem negativa na e no educando negro. Uma vez que uma formação precária tende a levar a pessoa a absolutizar tudo que ouve, ou seja, tomar os juízos de valores que são feitos dela como verdade absoluta, a pouca informação e má formação não aguçam o senso crítico. As imagens que se fazem de uma pessoa tendem a ser assumidas por ela.



No que diz respeito às e aos educandos negros, a valorização de personagens negras, apresentando-as em diversas funções sociais, contribui para a construção de uma autoimagem positiva e leva os demais grupos étnicos a considerarem natural a presença de afro-brasileiros em cargos outros que não sejam apenas os de subserviência. Além disso, no tocante às e aos educandos negros, a referida valorização possibilita-os tomar para si a história e cultura do grupo, suas raízes, suas lutas e, assim, assumir a sua negritude.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019 (Feminismos Plurais).
- ASSIS, Dayane Nayara Conceição de. Corpos negros e representação social no Brasil: uma discussão de gênero e raça. **Revista da ABPN**, v. 9, n. 21, nov. 2016 – fev. 2017, p.123-134.
- BARBUJANI, Guido. **A invenção das raças: existem mesmo raças humanas?** Diversidade e preconceito racial. Trad. Rodolfo Ilari, São Paulo: Contexto, 2007.
- CAMPOS, Andreilino. **Do quilombo à favela: a produção de “espaço criminalizado”** no Rio de Janeiro. 4 ed., Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.
- GOMES, Flávio. **Negros e política (1888-1937)**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005 (Descobrimos o Brasil).
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio A. **Preconceito racial: modos, temas e tempos**. São Paulo: Cortez, 2008 (Coleção Preconceito; v. 6).
- JURADO, Maria Teresa Ferreira. **O que é racismo estrutural**. Disponível: <https://www.brasildedireitos.org.br/atualidades/o-que-racismo-estrutural?/noticias/488-o-que-racismo-estrutural>. Acesso em: 10 jan. 2022.
- LIMA, Gildete Rainha de; REZENDE, Alexandre Luiz Gonçalves de. Representações sociais da discriminação racial por adolescentes no contexto escolar. [Anais] XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009. Disponível: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6227/1/EVENTO\\_Representa%C3%A7%C3%B5esSociaisDiscrimina%C3%A7%C3%A3o.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/6227/1/EVENTO_Representa%C3%A7%C3%B5esSociaisDiscrimina%C3%A7%C3%A3o.pdf). Acesso em: 10 jan. 2022.
- MACEDO, José Rivair. **História da África**. São Paulo: Contexto, 2013.
- MATTOSO, Kátia de Queirós. **Ser escravo no Brasil**. Trad. James Amado, São Paulo: Brasiliense, 2003.



MENDES, A. R.; DOHMS, K. P.; LETTNIN, C. et al. **Autoimagem, autoestima e autoconceito**: contribuições pessoais e profissionais na docência. IX ANPED SUL, Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012.

MENDES, Eunice; JUNQUEIRA, Luiz Augusto Costacurta. **Comunicação sem medo**. 7 ed., São Paulo: Gente, 1999.

MOSCOVICI, Serge. **A Representação Social da Psicanálise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

MOSQUERA, Juan José Mouriño. **Vida Adulta**: personalidade e desenvolvimento. Porto Alegre: Sulina, 1978.

MOURA, Abdias. **Sexo, nação e cor**: ensaio sobre o preconceito. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2008.

MUNANGA, Kabengele. **Racismo, Preconceito e Discriminação**. 2 ed., Brasília: 2005.

OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Preconceito e autoconceito**: identidade e interação na sala de aula. 4 ed., Campinas-SP: Papirus, 2005 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico)

ORLANDI, E. P. **Discurso, imaginário social e conhecimento**. Em Aberto, Brasília, ano 14, n. 61, jan./mar. 1994.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questões raciais no Brasil 1870 – 1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SOVIK, Liv. **Aqui ninguém é branco**. Rio de Janeiro: Aeroplano Editora, 2009.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; SILVA, Edileuza Fernandes da. **A escola mudou**. Que mude a formação de professores. Campinas-SP: Papirus, 2010 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

VISENTINI, Paulo Fagundes; RIBEIRO, Luiz Dario Teixeira e; PEREIRA, Analúcia Danilevicz. **História da África e dos africanos**. Petrópolis: Vozes, 2013.