



*Revista* V. 8 N. 1 (Jan/Mar) 2025

# Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 | Qualis B1



**RECONHECIMENTO**



## **FICHA TÉCNICA V.7 N.3**

### **EDITORA CHEFE**

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

### **EDITOR GERENTE**

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

### **AVALIADORAS(ES)**

Bruna Carolini Barbosa (Uenp)

Carlos André Alexandre de Melo (Ufac)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi  
(UFPR)

Joseane de Lima Martins (Ufac)

Jussara Marques de Medeiros (UTFPR)

Marlina Oliveira Schiessl (UFPR)

Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (UFPR)

Tânia Mara Rezende Machado (Ufac)

Teresa Almeida Cruz (Ufac)

Thaís Regina de Carvalho (UFG)

Wlisses James Farias Silva (Ufac)

### **REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA**

Alice da Silva Leão (Ufac)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

### **EDITORAS(ES) DE TEXTO**

Agnes Lima de Oliveira Guimarães (UFRJ)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Jassana Lage Melo (IES/Funcec)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Laianny Martins Silva (UFG)

Manuela Barreto Santos (UFBA)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

### **EDITORAS(ES) TÉCNICOS**

#### **Editoras (es) de seção e diagramadoras(es)**

Adriane Ribeiro (Ufac)

João Lucas Barros do Sacramento (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

### **EDITOR/AS DE ARTE**

Andressa Queiroz da Silva (Ufac)

Kaliny Custodio do Carmo (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

## SUMÁRIO

<b>Apresentação da capa</b> .....	01
Andressa Queiroz da Silva	
Kaliny Custodio do Carmo	
Maycon David de Souza Pereira	

<b>Editorial</b> .....	05
Ângela Maria Bastos de Albuquerque Silva	

## ARTIGOS

<b>As representações da religiosidade afro-americana na mídia brasileira e a construção de um imaginário popular racista (1950-2022)</b> .....	12
André Luiz Pereira Pinho	

<b>Solidão e amor: é possível amar uma mulher negra?</b> .....	28
Camila de Freitas Moraes Garcia	
Cristine Jaques Ribeiro	
Roseane Torres de Madeiro	

<b>Atuação dos Neabis e a implementação de políticas públicas para a educação étnico-racial nas universidades públicas federais</b> .....	40
Cleide Maria Fernandes de Araújo	
Walmir Francisco de Melo	
Cristiane Maria Ribeiro	

<b>O racismo e o pacto da branquitude na atuação da manutenção do privilégio branco</b> .....	59
Daniane Rafaela de Oliveira	

<b>A territorialidade do Quilombo Lagoas/PI como ato de contra colonização (2007-2010)</b> .....	73
Emanoel Jardel Alves Oliveira	

<b>Racismo recreativo e seu impacto no ambiente virtual</b> .....	88
Esdras Silva Sales Barbosa	
Jorge Adriano Silva Junior	

<b>O impacto da violência doméstica na construção de identidade de mulheres negras: uma análise a partir do conto “Beijo na face”, de Conceição Evaristo</b> .....	103
Giovanna Coqueiro Penha	
Lady Daiane Martins Ribeiro	

<b>Interseccionalidade nas organizações: um estudo pelas lentes da redução sociológica</b> .....	120
Karina Francine Marcelino	
Mário César Barreto Moraes	

<b>Negritude feminina no estado do Acre: uma identidade em construção</b> .....	135
Ló-Ruama Íllary Freires Pereira Flávia Rodrigues Lima da Rocha	
<b>A entrada de docentes na UFPR pela lei nº 12.990 de 2014</b> .....	151
Mateus Camilo dos Santos Paulo Vinicius Baptista da Silva	
<b>A luta contra o racismo: um dever de todos os educadores (as)</b> .....	167
Pamela Cristina de Gois	
<b>Uma análise discursiva decolonial sobre o processo de ensino-aprendizagem da Língua Inglesa na educação profissional</b> .....	177
Polyana de Souza Santos Welisson Marques	
<b>Construção do referencial curricular da educação escolar quilombola no município de Aurelino Leal-BA</b> .....	192
Sara Alves da Luz Lemos	
<b>Racismo à brasileira: “importação - exportação – exportação” de discursos racialistas</b> .....	208
Tamires Silva Morais Plácido Gamaliel da Silva Carreiro	
<b>Por que não se matar? O interdito do suicídio dos escravizados por meio da substituição do imaginário religioso</b> .....	225
Vardilei Ribeiro da Silva	
<b>A sub-representação da população negra nos quadros funcionais da UFJF: a necessidade de fortalecer a lei 12990/2014</b> .....	243
Willian José da Cruz Andressa Borges	



## APRESENTAÇÃO DA CAPA

Em 2025 as artes das capas do 8º volume da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir), que contará com quatro números, buscam dar visibilidade e saudar a chegada da Segunda Década Internacional dos Afrodescendentes (2025-2034), proposta pelo Brasil, Colômbia, Costa Rica, Jamaica e Estados Unidos, que iniciou em 1º de janeiro do corrente ano e finaliza em 31 de dezembro de 2034.

Para quem não lembra, após a 3ª Conferência Mundial Contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerâncias Correlatas, ou como é popularmente conhecida Conferência de Durban, ocorrida no ano de 2001 na África do Sul organizada pela Organização das Nações Unidas (ONU), o Brasil e outros países que participaram do evento se comprometem a promover e elaborar parâmetros legais e de políticas públicas que visassem o combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionadas, é a partir daí que várias políticas que conhecemos hoje passaram a existir.

Um dos efeitos da Conferência de Durban foi a promulgação da Década Internacional para Afrodescendentes (2015 a 2024), no ano de 2013 durante Assembleia Geral das Nações Unidas através da resolução 68/237. “**Reconhecimento, justiça e desenvolvimento**” foram as três áreas de atuação escolhidas pela Assembleia Geral que adotou o Programa de Atividades com ações específicas para o cumprimento dos objetivos da Década Internacional dos Afrodescendentes (2015-2024):

O objetivo geral da Década é promover o respeito, a proteção e a concretização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais da população afrodescendente, conforme reconhecido na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Em especial, centra-se:

1. No fortalecimento nacional, regional e internacional de ações relacionadas ao pleno gozo de todos os seus direitos, e à sua participação plena e igual em todos os aspectos da sociedade;
2. Na promoção de maior conhecimento e respeito em relação ao seu legado, cultura e contribuição diversificados para o desenvolvimento das sociedades;
3. Na adoção e no fortalecimento nacional, regional e internacional de parâmetros legais que estejam de acordo com a Declaração de Durban e com a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, e na garantia de suas implementações plenas e efetivas. (Departamento de Informação Pública da ONU, s/d, p. 11).



**Imagem:** Livreto sobre a Década Internacional de Afrodescendentes da ONU



**Fonte:** Departamento de Informação Pública da ONU (s/d).

Em notícia publicada no site oficial da Nações Unidas, em agosto de 2023, foi exposto que um grupo de 12 especialistas independentes pertencentes ao Escritório do Alto Comissariado para os Direitos Humanos (ACNUDH), solicitaram durante Assembleia Geral a proclamação de uma segunda Década Internacional dos Afrodescendentes. No texto os especialistas reconhecem os avanços significativos resultante da primeira Década, mas afirmaram a necessidade de dar continuidade nos trabalhos, buscando aprofundar as ações de combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionadas.

Assim, no dia 17 de dezembro de 2024 a Assembleia Geral da ONU através da resolução A/79/L.25 promulga a Segunda Década Internacional de Afrodescendentes, a nova década terá a duração de 2025 a 2034 e terá como tema “Pessoas Afrodescendentes: Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento”. Dessa maneira, a equipe de Editores de Arte do volume 8 da Revista Em Favor de Igualdade Racial utilizou como base para a elaboração das capas do referido volume a identidade visual produzida para a Década Internacional de Afrodescendentes. Assim, nas capas foram colocadas as espirais é baseada na arte da Década, que coloca África enquanto ponto central, a partir daí foi acrescentado o Brasil no centro do mapa da África.

Além disso, cada capa possui uma cor diferente tendo como base a identidade visual da Refir: as cores amarelo, verde, vermelho e preto. Assim, cada número tem uma capa com uma cor e com uma das palavras-chave do tema da primeira e segunda Década: Reconhecimento, Justiça e Desenvolvimento, uma vez que o tema tem somente três palavras-chave, acrescentamos o termo





Equidade no último número do ano de 2025. A escolha pela última palavra-chave deve-se ao desejo de um futuro com uma sociedade mais justa e equânime, em que os indivíduos possam ter acesso a recursos e oportunidades de forma mais igualitária, considerando suas especificidades no atendimento às suas necessidades, independentemente da cor, raça, origem social, gênero, religião, sexualidade ou origem geográfica.

Que neste decênio as nações signatárias possam atuar na luta e no combate ao racismo, discriminação racial, xenofobia e intolerância relacionadas, para que possamos lograr sentimentos e objetivos em torno de uma sociedade equitativa, em que possamos ser reconhecidos como cidadãos plenos, sempre com a chama da justiça acesa, para um desenvolvimento onde as diversidades sejam fundamentalmente integrantes das sociedades.

**Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva**

Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC)

Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac)

**Esp. Kaliny Custodio do Carmo**

Bacharela em História e Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, ambas pela Universidade Federal do Acre (Ufac)

Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Ufac (Neabi/Ufac)

Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac)

**Me. Maycon David de Souza Pereira**

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)

Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pela Universidade Federal do Acre (Ufac)

Coordenador de Ensino e Publicações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)

Editor Gerente da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir)



## REFERÊNCIAS

ONU - Nações Unidas Brasil. **Década Internacional de Afrodescendentes 2015 – 2024:** Reconhecimento, Justiça, Desenvolvimento. Departamento de Informação Pública da ONU. Disponível em:

[https://nacoesunidas486780792.wpcomstaging.com/wp-content/uploads/2016/05/WEB\\_BookletDecadaAfro\\_portugues.pdf](https://nacoesunidas486780792.wpcomstaging.com/wp-content/uploads/2016/05/WEB_BookletDecadaAfro_portugues.pdf)

ONU - Nações Unidas Brasil. **Especialistas da ONU pedem segunda Década Internacional de Afrodescendentes.** Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/244073-especialistas-da-onu-pedem-segunda-decada-internacional-de-afrodescendentes>





## EDITORIAL

Foi com imensa alegria que aceitei o desafio de apresentar o número 1 do volume 8 da Revista Em Favor da Igualdade Racial no trimestre inicial do primeiro quartel do século XXI. As temáticas apresentadas questionam nossa forma de sociabilidade, de normalização e naturalização das hierarquias especializantes e das narrativas que, invariavelmente penetram e são reproduzidas na sociedade. São objetos a serem questionados os quais Milton Santos caracteriza como rugosidade na produção do espaço representadas nas formas de racismo, preconceito e discriminação, como estruturas remanescentes de um passado presente.

**As representações da religiosidade afro-americana na mídia brasileira e a construção de um imaginário popular racista (1950-2022)**, abre a 19ª edição (v.8, n.1) da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir), trazendo para o centro do debate as representações da religiosidade afro-americana na mídia brasileira ao longo do período de 1950 a 2022, analisando como essas representações contribuíram para a construção de um imaginário popular marcado pelo racismo e pelo preconceito. Através de uma análise crítica de trechos de livros e filmes examina as principais características das representações midiáticas, suas consequências e o impacto na percepção pública das religiões afro-americanas. Destacando ainda que essas representações e suas relações com a construção de estereótipos, busca-se compreender como a mídia pode reproduzir preconceitos e contribuir para a marginalização das tradições religiosas afro-americanas.

**A solidão e o amor** foi objeto de análise do segundo artigo do qual apresenta o seguinte questionamento: **é possível amar uma mulher negra?** Essa provocativa perpassa toda a leitura do artigo ao discutir sobre as dinâmicas dos relacionamentos afetivo-sexuais das mulheres negras, contextualizado a partir do racismo estrutural no Brasil. A partir de uma abordagem psicossocial a pesquisa apresenta dados consubstanciados nos aspectos históricos, sociais e psíquicos que moldaram a experiência da população negra no Brasil. O objetivo central foi exatamente compreender como o racismo estrutural brasileiro influencia a construção e vivências dos relacionamentos afetivo-sexuais das mulheres, muitas vezes resultando em sentimentos de solidão. Às leitoras e leitores foram contemplados(as) com essa excelente leitura que aborda tanto o sentimento de solidão da mulher negra diante da negação dos afetos, quanto o prelúdio do amor em face do colonialismo e racismo vigente na sociedade machista e patriarcal. As categorias elencadas entre Amor, Solidão e Mulher Negras são magistralmente analisadas a partir da grande e



provocante questão central: **A solidão e o amor: é possível amar uma mulher negra?** A imersão nessa leitura em face das subjetividades emocionais e afetivas contribui efetivamente em ampliar nossas percepções sobre os elevados problemas psicossociais resultantes do racismo estrutural brasileiro e seus resultados sobre a corporeidade da mulher negra.

O terceiro texto dessa edição traz à baila a **atuação dos Neabis e a implementação de políticas públicas para a educação étnico-racial nas universidades públicas federais**. A relevância dos grupos de pesquisas étnico raciais nas universidades é abordada a partir da análise bibliográfica e documental e a contar sobre os efeitos desses espaços na produção e implementação de políticas públicas em favor da igualdade racial. Em que pese todos os desafios e necessidade de ajustes a serem ainda realizados em alguns desses espaços de pesquisa, o artigo nos acalenta com análises altamente positivas dos papéis desempenhados por professoras e professores negros(as) militantes e simpatizantes das causas étnico-raciais em prol da equidade e igualdade de direitos. Mais que isso, o artigo apresenta de forma objetiva como os Neabis atuam como espaços/lugares de combate ao racismo, ao preconceito e às diversas discriminações, especialmente nos espaços acadêmicos universitários.

**O racismo e o pacto da branquitude na atuação da manutenção do privilégio branco** é o tema central do quarto artigo que analisa as categorias: racismo, pacto da branquitude e o privilégio branco. De forma brilhante o artigo expõe o tema da branquitude como opção política que evidentemente agrega pessoas brancas na luta antirracismo, mas ao mesmo tempo, identifica a permanência de pessoas ou grupos que insistentemente lutam para manutenção dos privilégios socioeconômicos brancos. Convidamos as leitoras e leitores a compreender a partir dessa leitura, como somos sutilmente engodadas e engodados por falácias e supostas propostas de mudanças que apresentam em seu cerne a reprodução do status quo de preservação e reprodução das práticas racistas. O pacto da branquitude na atuação da manutenção do privilégio branco torna-se elemento central a ser compreendido tanto pelas comunidades acadêmicas, quanto pelas militâncias negras, como forma de resistências na insistente arte de continuar existindo enquanto protagonistas de sua própria história.

O quinto artigo apresenta **A territorialidade do Quilombo Lagoas/PI como ato de contra colonização (2007-2010)**. O texto analisa as condições de existência e resistência do Quilombo Lagoas/PI a partir da territorialidade em contraposição à colonização imposta por grupos dominantes. Essa leitura nos remete a um dos maiores Quilombos no Brasil, no qual nos possibilita conhecer sua organização existencial, o conhecimento inerente à comunidade, a



produção e a resistência contra dominação territorial. Temos a oportunidade ímpar de conhecer e identificar como negras e negros quilombolas dão exemplos de luta, coragem e resistência contra as formas de dominação existentes desde o período escravista.

Na sequência o sexto artigo apresenta uma análise do **racismo recreativo e seu impacto no ambiente virtual**. Com o amplo alcance das redes sociais as práticas racistas encontraram solo fértil para sua disseminação. A pesquisa em tela remete seu foco aos memes, e aos efeitos do racismo como marca social e virtual. Aborda de forma brilhante como acontece a perversa normalização do racismo na sociedade e nas redes sociais na cortina do racismo recreativo e os seus perigos no ambiente virtual. Essa fantástica leitura nos conecta com a realidade virtual da qual pessoas e grupos racistas se aproveitam muitas vezes do anonimato para destroçar a vida e dignidade das pessoas. Entretanto, para além de expor o problema e alertar para os perigos da virtualidade, o texto apresenta o racismo categoricamente como crime inafiançável, mesmo que seja praticado na internet. Essa é uma daquelas leituras da qual independentemente da idade e condição social, todas as pessoas de forma direta ou indireta são alcançadas e responsáveis por denunciar e combater esse tipo de perversidade virtual.

O sétimo artigo aborda os efeitos da violência contra a mulher negra a partir de uma análise literária dos registros de outra mulher negra altamente conceituada que a queridíssima Conceição Evaristo, com o título: **O impacto da violência doméstica na construção de identidade de mulheres negras: uma análise a partir do conto “beijo na face”, de Conceição Evaristo**. Através da teoria da Psicologia Social Crítica, os registros nos convidam a compreender como as armadilhas da violência doméstica aprisionam e reprimem as identidades e comportamentos das mulheres negras, ao passo que analisa também as formas de resistências como mecanismos de emancipação e aprendizagens de combate à todas as formas de violências domésticas impostas sobre as mulheres negras. Na culminância desses excelentes registros, o artigo expõe as diversas formas de afetos como caminhos para experiências mais humanizadas em direção à autonomia moral, intelectual e epistemológica da mulher negra.

A leitura do oitavo artigo nos contempla com a visibilidade ao político e sociólogo negro Alberto Guerreiro Ramos a partir de uma investigação da **Interseccionalidade nas organizações: um estudo pelas lentes da redução sociológica**. A partir desse estudo histórico-conceitual das categorias interseccionalidade e redução sociológica aplicada à área administrativa, a leitura lança luz sobre a forma em que as categorias de raça/etnia, gênero e sexualidade são abordadas e implementadas tanto no campo sociológico, quanto no administrativo e as



consequências dos tipos de linguagens atribuídas para encobrir as micros e macros relações de poder nos espaços administrativos. O artigo aborda brilhantemente como a redução sociológica interfere nas desigualdades que se fazem presentes nos níveis hierárquicos, na divisão de cargos e tarefas, no recrutamento, na seleção, na definição dos salários, no monitoramento, bem como nas interações informais. Assim, a leitura do texto nos conduz à compreensão das Interseccionalidades nas organizações e suas implicações a partir da categoria redução sociológica.

Na nona leitura científica deste volume temos o debate sobre **negritude feminina no estado do Acre: uma identidade em construção**, reverberando que historicamente, pessoas brancas não apenas ocuparam lugares de privilégios, mas também moldaram as esferas de poder de maneira a influenciar a população brasileira, induzindo-a a assimilar suas falas e adotar seu discurso. Enfatizando ainda que esse processo de manipulação da identidade nacional levou muitos brasileiros a almejavem o branqueamento e a negar suas raízes africanas e afro-brasileiras, objetivando analisar as trajetórias e os obstáculos enfrentados pelas mulheres acreanas na construção de sua identidade negra. Dessa forma, ressalta a importância dos processos de transição capilar na trajetória de construção da identidade negra, além do impacto dos atos e falas racistas na percepção de si mesmas, constatando ainda a relevância das ações afirmativas e do acesso ao conhecimento como ferramentas fundamentais para a desconstrução de paradigmas e a superação das amarras impostas pelo racismo.

O décimo artigo aborda uma questão igualmente delicada no cotidiano das universidades brasileiras ao investigar **a entrada de docentes na UFPR pela Lei nº 12.990 de 2014**. Após uma década de implementação dessa legislação, a reserva de 20% das vagas de concursos públicos para as pessoas negras no magistério superior precisa continuar a ser ajustada frente aos impedimentos burocráticos construídos na ambiência de sua aplicabilidade. Diante das inúmeras variáveis para se definir quais vagas, de quais cursos poderiam ser objeto da legislação em tela, o artigo buscou investigar as fontes das quais são produzidos os editais para questionar os critérios utilizados antes, durante e após a aplicação dos mesmos. O que fazer quando o limite de vagas é insuficiente para alcançar a graduação dos 20% das vagas destinadas às pessoas negras? Quais ações são tomadas diante das possibilidades de se burlar a legislação pela heteroidentificação de pessoas não negras que flagrantemente tentam ingressar nas vagas destinadas apenas a esse grupo? Certamente é uma excelente oportunidade de leitura atenta e reflexiva sobre as leis de ações afirmativas e suas finalidades na ambiência legal.



### **Ao apresentar a luta contra o racismo como um dever de todos os educadores (as)**

o décimo primeiro texto dessa edição descortina os efeitos de condutas racistas endossadas pelas práticas pedagógicas colonialistas impregnadas em todo sistema educacional desde o primeiro contato da criança com a creche e pré-escola, até aos níveis educacionais mais elevados do ensino. A tríade família, escola e religião permanece secularmente como reprodutora das práticas sociais racializadas. Sob vários aspectos, o racismo é produzido na trama das relações sociais e no jogo das forças sociais, quando as características étnicas ou os traços fenotípicos são transformados em estigmas, imperceptivelmente as marcas da exclusão estão presentes em espaços tempos sociais e pedagógicos nas escolas e nas universidades. Destarte vale a pena a leitura deste artigo do qual convido nossas leitoras e leitores a dele se deleitarem. Sem nos darmos conta, muitas vezes não percebemos nas reflexões apresentadas nesse artigo, de que “a pior face do racismo acontece em sala de aula” similar às piores tragédias urge a necessidade de investigar essa “caixa preta” com todas as suas nuances e cumplicidades das quais o artigo expõe como racismo epistêmico se desenvolve sob o manto dos valores cativos dos colonizadores ligados a moralidade de origem judaico-cristã que se mantêm vigentes sob o olhar do Estado.

No décimo segundo artigo retornamos ao campo educacional para compreender a nuances das relações macro e micro de poder a partir de **uma análise discursiva decolonial sobre o processo de ensino-aprendizagem da língua inglesa na educação profissional**. A categoria central foi detectar as ações discursiva no âmbito da decolonialidade tendo o Livro Didático de Língua Inglesa como elemento de análise. Temos a oportunidade de adentrar em uma área disciplinar impar em um espaço igualmente diferenciado que e a educação profissional. A educação emancipatória é tema transversal do artigo ao relacioná-la com imagens e expressões contidas nos livros didáticos que fazem apologia de perpetuação das práticas racistas. A subjetividade implícita nesse artigo nos convida a compreender como o não dito e o não visto podem ser intencionalmente construídos, com intenções subjacentes aos olhares mais incautos e ingênuos. Evidentemente um trabalho de magnitude estabelece a estreita relação entre a linguística aplicada e a análise do discurso como estratégia para descortinar práticas colonizadoras racistas impregnadas nos livros didáticos.

Nessa aventura epistêmica convidamos nossas leitoras e leitores a se deslocarem do Quilombos Lagoas no Piauí (discutido no quinto artigo da edição) para o espaço quilombola no município de Aurelino Leal no Estado da Bahia. Desta vez somos instados a compreender como acontece **A construção do referencial curricular da educação escolar quilombola no município de Aurelino Leal-BA**. Neste décimo terceiro artigo expõe o conceito ampliado de





Quilombo, além de discutir sobre a modalidade de educação ofertada nesse espaço marcado por territorialidades e as construções discursivas de pertencimento, categorias essenciais para se debater a implementação de um currículo pautado nas formas de existências e resistências, contra a epistemologia colonial impregnada nas práticas pedagógicas das escolas. Temos a oportunidade de adentrar nas subjetividades das propositivas curriculares que não despretensiosamente atenderam aos interesses das classes políticas e econômicas dominante em prol da manutenção do status quo de controle e dominação das classes comunitárias quilombolas presentes nos espaços de resistências.

De igual relevância, o décimo quarto artigo analisou o **racismo à brasileira: “importação - exportação – exportação” de discursos racialistas** e teve como objeto de análise os discursos racialistas de Gilberto Freyre, considerado um dos maiores intelectuais do Brasil. Assim como outros do seu tempo, a exemplo de Silvio Romero, Gilberto Freyre foi protagonista dos mais perversos conceitos que justificaria o comportamento da elite colonialista branca, quanto o comportamento das próprias pessoas negras com a tese do Mito da Igualdade Racial. O foco central do artigo analisa exatamente a amplitude desses discursos nos outros países que falam a língua portuguesa, mais especificamente em Portugal, Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Encontram-se no cerne do artigo, as categorias hibridismo, e subversividades epistêmicas convenientemente agregadas às formas implícitas de manutenção do racismo.

O décimo quinto artigo traz para a reflexão de nossas/os leitoras/es para além da moralização cristã, a prática do suicídio entre os escravizados apontava para a resistência contra ao sistema escravista, bem como para as esperanças imaginárias de retorno à África. Intitulado **“Por que não se matar? O interdito do suicídio dos escravizados por meio da substituição do imaginário religioso”**, objetiva apontar a substituição do imaginário dos escravizados no que tange as espiritualidades africanas, como mecanismo religioso católico para a interdição do suicídio, demonstrando que tal mecanismo estava mais a serviço da economia escravista, tanto na colônia como no império, do que ocupado e preocupado com a vida dos escravizados que foram forçosamente trazidos para o Brasil. Enfatizando que a catequização era o mecanismo para a substituição do imaginário, se estabelecendo como meio eficaz, ainda que nem sempre eficiente para a contenção dos prejuízos dos escravizadores. Assim reforçando o quanto a religião, em especial o catolicismo romano, esteve a serviço do sistema escravista no desenvolvimento da sua teologia racista, sobretudo, durante o período Medieval e no desenvolvimento da catequização de negros e negras. A despeito da valorização da vida que a religião deve expressar, evidencia-se no





artigo, sua atuação a serviço dos poderosos e opressores que buscavam subalternizar os corpos negros.

Finalmente o décimo sexto artigo traz a baila **a sub-representação da população negra nos quadros funcionais da UFJF: a necessidade de fortalecer a lei 12.990/2014**, apresentando um recorte dos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica, com o objetivo de estudar e descrever os espaços ocupados por negros e negras no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF), considerando três espaços: os campi de Juiz de Fora e Governador Valadares e o Colégio João XXIII. Anunciando que a intenção é utilizar esses dados para desenvolver ações que promovam o estudo das relações raciais existentes na UFJF e implementar práticas antirracistas em todos os ambientes desta Instituição, além de fortalecer a Lei 12.990/2014. Nesse sentido, apresentando o resultado de que a população negra, entre os servidores TAEs e docentes da UFJF, representa 19,53% – não representando nem 20% do total de servidores – enquanto 76,32% de servidores se identificam como brancos.

Após a exposição dessas magníficas temáticas lanço o convite para nos deleitarmos dessas relevantes leituras, das quais igualmente realçam tanto a Revista em Favor da Igualdade Racial, quanto os grupos de estudo e pesquisas do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) que diuturnamente trabalham para nos prestigiar com os melhores conteúdos possíveis, na intenção de ampliar nossas bases epistemológicas concernentes às temáticas tão caras para nossas comunidades de leitoras e leitores.

Rio Branco-Acre, 09 de janeiro de 2025.

**Profa. Ma. Ângela Maria Bastos de Albuquerque Silva**

Professora da Secretaria Estadual de Educação do Acre (SEE/AC) na função de assessora pedagógica do Conselho Estadual de Educação (CEE/AC)  
Membra do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)  
Doutoranda no Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac)  
Mestra em Geografia pela Universidade Federal do Acre (Ufac)  
Especialista em Educação Especial, Educação Ambiental pelo Instituto de Ensino Superior do Acre (Iesacre) e em Altas Habilidades/Superdotação pelo Centro Universitário Filadélfia (Unifil)  
Graduada em Geografia pela Ufac  
Graduada em Pedagogia pela Universidade Iguazu (Unig)



# AS REPRESENTAÇÕES DA RELIGIOSIDADE AFRO-AMERICANA NA MÍDIA BRASILEIRA E A CONSTRUÇÃO DE UM IMAGINÁRIO POPULAR RACISTA (1950-2022)

## REPRESENTATIONS OF AFRO-AMERICAN RELIGIOUSITY IN THE BRAZILIAN MEDIA AND THE CONSTRUCTION OF A RACIST POPULAR IMAGINARY (1950-2022)

André Luiz Pereira Pinho<sup>1</sup>

### RESUMO

Este artigo aborda as representações da religiosidade afro-americana na mídia brasileira ao longo do período de 1950 a 2022, analisando como essas representações contribuíram para a construção de um imaginário popular marcado pelo racismo e pelo preconceito. Por meio de uma análise crítica de trechos de livros e filmes, este estudo examina as principais características das representações midiáticas, suas consequências e o impacto na percepção pública das religiões afro-americanas. Ao destacar essas representações e suas relações com a construção de estereótipos, busca-se compreender como a mídia pode reproduzir preconceitos e contribuir para a marginalização das tradições religiosas afro-americanas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Religiosidade afro-americana. Mídia. Imaginário popular. Racismo. Preconceito.

### ABSTRACT

This article addresses the representations of african-american religiosity in the Brazilian media over the period from 1950 to 2022, analyzing how these representations contributed to the construction of a popular imagination marked by racism and prejudice. Through a critical analysis of excerpts from books and films, this study examines the main characteristics of media representations, their consequences and the impact on the public perception of african-american religions. By highlighting these representations and their relationships with the construction of stereotypes, we seek to understand how the media can reproduce prejudices and contribute to the marginalization of african-american religious traditions.

**KEYWORDS:** African-american religiosity. Media. Popular imagination. Racism. Prejudice.

---

<sup>1</sup> Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes). E-mail: andrelluiz999@gmail.com.



## 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo faz uma análise das representações das religiosidades afro-diaspóricas nas mídias em geral, principalmente no que tange aos programas televisivos e às produções cinematográficas brasileiras e internacionais, principalmente estadunidenses, que chegam todos os anos ao público nacional. A pesquisa tem como ponto chave demonstrar como estas representações, que muitas vezes se mostram inofensivas e inocentes, acabam por gerar um imaginário popular racista e preconceituoso que, por sua vez, alimenta a opressão, a discriminação e a baixa autoestima dos religiosos de matriz africana na diáspora brasileira.

Para a escrita deste artigo, foram utilizadas diversas fontes como produções audiovisuais, novelas, filmes, entrevistas e desenhos animados, como por exemplo, os filmes “Bad Boys” e “Scooby-Doo: The Zumbi Island”; séries em desenho animado como “Pica-pau” e episódios de programas televisivos de humor como “Chico Anysio Show”, sucesso de audiência da TV brasileira na segunda metade do século XX. Essas produções foram analisadas por meio de uma ótica crítica sobre a representação do negro, sua cultura e sua religiosidade no continente americano, assim como as consequências desta representação para a população em geral e sua participação na formação de uma ideia pública de racismo religioso. Para isso, o arcabouço teórico aplicado foi montado com o auxílio de referências bibliográficas de autores negros de diversos campos do pensamento científico, brasileiros ou não, como é o caso do psiquiatra Frantz Fanon, do antropólogo Kabengele Munanga, dos sociólogos Muniz Sodré e Lélia Gonzáles, dentre outros, além da análise bibliográfica de falas e entrevistas de conhecidos sacerdotes da religiosidade afro-brasileira, como a Mãe Beata de Iemanjá.

A produção deste artigo tem como objetivo debater questões pouco discutidas no meio acadêmico até o presente momento, tendo em vista a união de dois temas que na maioria das vezes são trabalhados de maneira separada na academia: de um lado, a cultura e a religiosidade afro-brasileira e afro-americana em geral e, de outro, o estudo das mídias, seus desdobramentos e poder de influência na sociedade.

O artigo também discute como anos de exposição midiática e repercussão repetidamente negativa sobre determinado tema, fato ou grupo social podem trazer consequências graves para as pessoas e modificar sua forma de enxergar o meio no qual se encontram inseridas, alimentando o



preconceito, o ódio, a estranheza e a violência contra minorias sociais expostas diariamente através dos mais variados meios de comunicação.

## **2 A CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO NEGATIVO ATRAVÉS DAS REPRESENTAÇÕES MUDIÁTICAS**

A mídia desempenha um papel fundamental na sociedade contemporânea, influenciando a formação de opiniões, valores e imagens sociais. No contexto brasileiro, ela exerce um poder significativo na construção do imaginário popular, incluindo as representações das religiões afro-brasileiras.

Para compreendermos a mídia e como ela pode agir de maneira contrária ao bem-estar de um povo ou de determinado grupo social, é necessário que entendamos seu conceito. Segundo o dicionário Aurélio da Língua Portuguesa, o termo “mídia” refere-se a um conjunto de meios e canais de comunicação que desempenham o papel de transmitir informações, notícias, entretenimento e outras formas de conteúdo para um público específico.

Porém, sabe-se que o conceito de mídia vai muito além desta definição. Vivemos em uma sociedade em que o racismo ainda se encontra arraigado devido a heranças perversas do sistema escravista que estruturou o país por quase quatrocentos anos. E a mídia, sendo fruto das relações sociais humanas e fazendo parte da sociedade brasileira, inevitavelmente reproduz representações racistas e preconceituosas que, repetidas à exaustão, contribuem para gerar um ciclo vicioso que retroalimenta o problema a ser identificado neste artigo: a demonstração e, conseqüentemente, a construção da imagem do negro como sujo, selvagem, marginal e vadio, e sua cultura como sendo tola, fetichista, maligna e diabólica.

Destarte, é preciso que se compreenda outro conceito de igual importância, que é o de imaginário popular. O imaginário popular refere-se ao conjunto de representações, ideias, crenças e imagens compartilhadas por um grupo de pessoas dentro de uma determinada cultura ou sociedade. É uma construção simbólica coletiva que reflete valores, mitos, estereótipos e narrativas presentes na cultura popular. Desse modo, é fácil compreender como a mídia tem tanta influência em sua formação, seja através das mídias tradicionais (jornais impressos, TV e outras) ou das mídias digitais (internet, redes sociais etc.).

O escritor e jornalista brasileiro Muniz Sodré aborda a influência da mídia na sociedade, afirmando que "os meios de comunicação são responsáveis por produzir e disseminar narrativas



que moldam a visão de mundo das pessoas, influenciando suas percepções, atitudes e comportamentos" (Sodré, 2012, p. 45).

A mídia brasileira tem desempenhado um papel ambíguo na representação das religiões afro-brasileiras. Por um lado, há uma invisibilidade e marginalização dessas práticas religiosas, refletindo preconceitos e estereótipos enraizados na sociedade. A jornalista e escritora negra brasileira Bianca Santana, por exemplo, destaca a falta de representatividade das religiões afro-brasileiras na mídia, afirmando que "a ausência de vozes negras e de uma visão não estereotipada das religiões afro-brasileiras contribui para a perpetuação de um imaginário preconceituoso e limitado" (Santana, 2018, p. 87).

Por outro lado, há momentos em que a mídia busca explorar essas religiões de forma sensacionalista, reforçando estereótipos e perpetuando estigmas. A construção das narrativas midiáticas sobre as religiões afro-brasileiras é influenciada por um contexto de racismo estrutural e colonialidade. Ainda hoje, há uma tendência em representar essas religiões de forma exótica, associando-as a elementos de magia, ocultismo e violência.

O cineasta brasileiro Joel Zito Araújo discute a forma como as religiões afro-brasileiras são retratadas no cinema, destacando a exotização e a estigmatização presentes nessas representações. Ele afirma que "os filmes muitas vezes retratam as religiões afro-brasileiras de maneira distorcida e caricata, reforçando estereótipos e perpetuando a visão de que são práticas perigosas e primitivas" (Araújo, 2008, p. 112). Essas representações estereotipadas, distorcidas e limitadas das religiões afro-brasileiras na mídia têm um impacto significativo na percepção pública, contribuindo para a construção de um imaginário popular racista e preconceituoso, reforçando a discriminação contra as comunidades afro-religiosas e limitando o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e religiosa do país.

Estudos acadêmicos têm demonstrado como essas representações podem influenciar a forma como as pessoas enxergam e compreendem essas práticas religiosas. Uma pesquisa realizada por Silva e Santos (2019), por exemplo, analisou a representação midiática das religiões afro-brasileiras em programas de televisão no Brasil. Os autores destacam que a maioria das representações reforça estereótipos negativos, associando essas religiões a práticas perigosas, demoníacas ou misteriosas e afirmam que "essas representações estigmatizantes contribuem para a perpetuação de preconceitos e discriminação contra as religiões afro-brasileiras" (Silva; Santos, 2019, p. 132).





Outro estudo, conduzido por Santos e Lima (2017), analisou a influência das representações midiáticas na percepção pública das religiões afro-brasileiras. Os pesquisadores concluíram que as representações negativas presentes na mídia contribuem para a formação de estereótipos e preconceitos, afetando a imagem e o reconhecimento dessas religiões pela sociedade. Eles destacam que "a mídia desempenha um papel crucial na construção das percepções públicas, e é importante problematizar e questionar as representações negativas que são veiculadas" (Santos; Lima, 2017, p. 245).

Além desses, outros estudos têm mostrado como as representações midiáticas podem influenciar a autoestima e a identidade dos praticantes das religiões afro-brasileiras. Segundo Silva (2016), a falta de representatividade positiva na mídia pode levar a uma percepção negativa de si mesmo por parte dos adeptos, resultando em uma baixa autoestima e em um sentimento de exclusão. O autor afirma que "a ausência de imagens e narrativas que valorizem as religiões afro-brasileiras contribui para a marginalização e invisibilização dessas práticas, afetando a identidade e autoestima dos praticantes" (Silva, 2016, p. 78).

Esses estudos ressaltam a importância de uma reflexão crítica sobre as representações midiáticas das religiões afro-brasileiras. É necessário questionar os estereótipos e preconceitos veiculados pela mídia e promover uma maior diversidade e representatividade na construção dessas narrativas, a fim de combater a discriminação e construir uma sociedade mais inclusiva e respeitosa.

Autores negros também têm discutido e problematizado essas representações estereotipadas, enfatizando os impactos negativos que elas têm na sociedade. O antropólogo e escritor brasileiro Kabengele Munanga aborda a construção de estereótipos raciais na mídia, destacando como eles são resultado de relações de poder e discriminação. Para ele, "os estereótipos raciais na mídia reforçam a hierarquia racial existente na sociedade, perpetuando a visão de inferioridade dos negros e contribuindo para a manutenção do racismo estrutural" (Munanga, 2010, p. 87).

No que diz respeito às religiões afro-brasileiras, o escritor e pesquisador negro brasileiro Muniz Sodré resalta a construção de estereótipos religiosos na mídia. Em seu livro "Reinventando a cultura: a comunicação e seus produtos", ele argumenta que "as religiões afro-brasileiras são frequentemente associadas a práticas místicas, mágicas e perigosas, reforçando estereótipos que as colocam como exóticas e inferiores" (Sodré, 2012, p. 128).

A escritora e socióloga brasileira Lélia Gonzalez também aborda a construção de estereótipos religiosos na mídia, destacando a relação entre racismo e religião. Em seu trabalho





"Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira", ela afirma que "as religiões afro-brasileiras são estigmatizadas e caricaturizadas, associadas a práticas primitivas e demonizadas pela sociedade, refletindo o racismo e a intolerância religiosa presentes no país" (Gonzalez, 1984, p. 92).

Essas citações de autores brasileiros destacam a importância de se questionar e problematizar as representações estereotipadas na mídia, tanto em relação à raça quanto à religião uma vez que a construção desses estereótipos, conforme dito anteriormente, reforça a discriminação e o preconceito, marginalizando as religiões afro-brasileiras/americanas e perpetuando uma visão distorcida e negativa dessas práticas religiosas.

### **3 REPRESENTAÇÕES DA RELIGIOSIDADE AFRO-AMERICANA/BRASILEIRA NA MÍDIA**

A partir da década de 1950, as religiões afro-brasileiras começaram a ser retratadas na mídia brasileira, porém frequentemente marcadas por estereótipos e preconceitos. Ao longo dos anos, várias obras de diferentes formatos foram lançadas, contribuindo para a construção de um imaginário popular que muitas vezes reproduzia visões distorcidas e negativas sobre essas religiões.

Uma das primeiras representações significativas ocorreu no filme "O Grito da Terra" (1954), dirigido por Roberto Pires. O filme retrata uma comunidade afro-brasileira e suas práticas religiosas, apresentando elementos como a dança, a música e o uso de instrumentos como o atabaque. No entanto, o filme perpetua estereótipos ao retratar os praticantes das religiões afro-brasileiras como pessoas ignorantes e supersticiosas.

Outra obra que marcou a representação da religiosidade afro-brasileira na mídia foi a novela "Gabriela" (1975), baseada na obra de Jorge Amado. A personagem Gabriela, interpretada por Sônia Braga, é retratada como uma mulher sensual e misteriosa, frequentemente associada às práticas da religião afro-brasileira. Embora a novela tenha trazido visibilidade a elementos da cultura afro-brasileira, a representação de Gabriela como uma mulher exótica e sexualizada contribuiu para reforçar estereótipos raciais e sexuais.

Um exemplo emblemático é o personagem "Painho", interpretado por Chico Anysio no programa "Chico Anysio Show" na década de 1980. Painho era um sacerdote de candomblé, representado de forma caricata e exagerada, com trejeitos e falas estereotipadas. O personagem era retratado de maneira folclórica, associado a elementos místicos e exóticos que reforçavam, mais uma vez, uma visão distorcida e preconceituosa em relação às práticas religiosas afro-brasileiras.



Outro exemplo é o personagem "Salomé", interpretado por Chico Anysio no programa "Escolinha do Professor Raimundo" nos anos 1990. Salomé era uma mãe de santo que também era retratada de forma estereotipada, com roupas extravagantes, linguagem caricatural e falas que muitas vezes ridicularizavam a religião afro-brasileira, reforçando o estereótipo de que tais práticas religiosas eram apenas superstição ou objeto de piadas.

O desenho animado "Pica-Pau", por sua vez, é conhecido por suas histórias divertidas e irreverentes, exibido há anos em todo território nacional. No entanto, ao longo de sua longa trajetória, houve momentos em que o programa também perpetuou estereótipos raciais e culturais, promovendo representações negativas e preconceituosas. Um exemplo notável é o episódio intitulado "Vodu é pra Jacu". Nesse episódio em particular, lançado em 1965, Pica-Pau está em uma ilha tropical e se depara com um personagem chamado "Zé Jacaré", um estereótipo racista apresentado como ignorante, medroso e pouco inteligente. O episódio retrata negativamente a religião vodu, associando-a a práticas místicas e supersticiosas.

Essa representação caricata e preconceituosa do vodu e do personagem Zé Jacaré é extremamente problemática, pois reforça estereótipos e preconceitos arraigados sobre as religiões de matriz africana, desrespeitando suas crenças e práticas. Além disso, ao retratar o personagem de forma pejorativa, o episódio marginaliza e ridiculariza a cultura afrodescendente, contribuindo, mais uma vez, para a perpetuação de uma visão estereotipada e desrespeitosa.

É importante destacar que o episódio "Vodu é pra Jacu" reflete a mentalidade da época em que foi produzido, ou seja, uma época em que a discriminação racial e cultural era mais amplamente aceita e perpetuada na mídia. No entanto, isso não justifica ou desculpa o impacto prejudicial dessas representações que prejudica a inclusão e a valorização das culturas afro-brasileiras.

Nos filmes "Scooby-Doo"(2002) e "Bad Boys" (2003), podemos identificar personagens que retratam estereótipos preconceituosos ligados ao vodu, o que é extremamente problemático. Em relação ao filme "Scooby-Doo", é importante destacar o personagem "ZombieIsland". Neste longa-metragem de animação, o vodu é retratado como uma prática mística e obscura, associada a elementos sobrenaturais e aterrorizantes. Essa representação estereotipada do vodu alimenta a visão equivocada de que as religiões afrodescendentes são sinônimas de magia negra e perigo, reforçando estigmas e medos infundados.

Já no filme "Bad Boys", há uma cena em que o personagem interpretado por Martin Lawrence, Marcus Burnett, é enfeitiçado por um personagem vodu. Essa representação retrata o vodu como uma prática de controle e manipulação maligna, associando-o a elementos



sobrenaturais e ameaçadores, o que perpetua, novamente, estigmas e preconceitos contra as religiões afrodescendentes.

Nos anos mais recentes, a religiosidade afro-brasileira também foi representada em produções televisivas, como na novela "Amor de Mãe" (2019-2020), que trouxe uma personagem mãe de santo interpretada pela atriz Adriana Esteves. Embora a inclusão desse personagem tenha sido um avanço em termos de representatividade, a novela ainda apresentou estereótipos e clichês em relação às práticas religiosas afro-brasileiras.

É importante ressaltar que essas são apenas algumas das representações mais relevantes ao longo do período abrangido por este estudo. Existem outras obras e produções midiáticas que também contribuíram para a construção do imaginário popular sobre as religiões afro-brasileiras, tanto de forma positiva quanto negativa.

Além dessas produções, casos de associação entre as religiões afro-brasileiras e o ocultismo podem ser encontrados em reportagens e matérias veiculadas por jornais brasileiros ao longo dos anos. Um exemplo de associação inadequada é encontrado em uma matéria publicada pelo jornal "O Globo", em 2017, intitulada "Feitiçaria, magia negra e rituais macabros: os segredos da umbanda". O título e a abordagem sensacionalista do artigo reforçam a associação equivocada entre umbanda e práticas obscuras, distanciando-se da realidade dessa religião e contribuindo para estigmatizá-la.

Outro exemplo é uma reportagem do jornal "Folha de São Paulo", em 2013, intitulada "Saravá, Exu!", que abordava a relação entre as religiões afro-brasileiras e a figura do Exu. A matéria destacava elementos relacionados ao ocultismo e à feitiçaria, sem considerar o contexto religioso e espiritual dessas práticas.

É importante ressaltar que esses casos específicos são apenas exemplos entre muitos outros que ocorreram ao longo dos anos. Esses exemplos ilustram como a mídia brasileira tem associado erroneamente as religiões afro-brasileiras a práticas de magia e ocultismo, reforçando estereótipos negativos e contribuindo para a desinformação do público. Essas associações não apenas distorcem a realidade, mas também alimentam o preconceito e a marginalização dessas práticas religiosas.

Infelizmente, esses estereótipos também podem levar a consequências graves, como por exemplo linchamentos, que já ocorreram ao longo da história no Brasil. Um exemplo marcante ocorreu em 1999 quando Mãe Gilda, líder religiosa do Terreiro Ilê Axé Abassá de Ogum, em Salvador, foi vítima de um ataque violento causado devido a circulação de um jornal impresso pela Igreja Universal do Reino de Deus que acusava a ialorixá baiana de feitiçaria e charlatanismo. Mãe



Gilda faleceu pouco tempo depois no ano 2000 em consequência dos ataques sofridos junto a seus familiares. Esse caso gerou grande comoção e despertou discussões sobre a intolerância religiosa no país.

A Comissão de Combate à Intolerância Religiosa (CCIR) registrou 236 casos de violência contra religiões de matriz africana entre 2015 e 2016, evidenciando a gravidade e a recorrência desses incidentes. Além disso, diversos relatórios e pesquisas indicam que as religiões de matriz africana, como o candomblé e a umbanda, estão entre as mais afetadas pela intolerância religiosa no Brasil. O Relatório Anual de Violência contra os Povos Tradicionais de Terreiro, publicado pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, apresentou dados alarmantes sobre agressões físicas, invasões de terreiros, depredações de patrimônio e ameaças direcionadas a praticantes dessas religiões. Temos ainda o livro "Intolerância Religiosa e Racismo no Brasil", de Marco Antônio Domingues Teixeira e Ivanir dos Santos, que traz análises e relatos de casos de agressões contra pessoas de terreiro ao longo dos anos, oferecendo um panorama sobre a violência vivenciada por essas comunidades religiosas.

Esses exemplos evidenciam a triste realidade das agressões sofridas por pessoas de terreiro. É fundamental que a sociedade se mobilize para combater a intolerância religiosa, promover a diversidade e garantir o respeito aos direitos humanos de todas as pessoas, independentemente de sua religião ou crença. Ações como o fortalecimento da legislação de combate à intolerância religiosa, a criação de políticas públicas de conscientização e o incentivo à denúncia de casos de violência são passos importantes na busca por um país mais inclusivo e respeitoso com todas as manifestações religiosas.

Outro ponto que merece destaque é que as representações da religiosidade afro-americana na mídia brasileira muitas vezes tendem a exotizar e erotizar as práticas religiosas, reforçando estereótipos e distorcendo a realidade dessas tradições, contribuindo para a objetificação e a mercantilização das religiões afro-brasileiras e impactando negativamente a forma como são percebidas.

Sacerdotes e sacerdotisas das religiões afro-brasileiras têm se manifestado em relação a essa questão, denunciando a exotização e a erotização das suas práticas religiosas. Mãe Beata de Iemanjá, conhecida líder religiosa e ativista, expressou sua preocupação com a forma como a mídia retrata as religiões de matriz africana, afirmando: "Nós não somos exóticos, não somos objetos de desejo. Somos praticantes de uma religião séria, com ritos e tradições que devem ser respeitados".



Também é importante destacar o depoimento de Pai Rodney de Ogum, que expressou sua frustração com a erotização das práticas religiosas afro-brasileiras, dizendo: "Nossas práticas religiosas são sagradas e não devem ser reduzidas a uma questão de sensualidade e erotismo. Isso é uma afronta à nossa espiritualidade e desvaloriza nossas crenças".

Esses depoimentos de sacerdotes e sacerdotisas reforçam a importância de desconstruir as representações exotizadas e erotizadas das religiões afro-brasileiras na mídia. A mulher negra, em geral, é vista há centenas de anos como “quente”, “fogososa” e outros adjetivos de objetificação e hipersexualização, sendo tratada como objeto de divertimento e prazer para a branquitude do país e os consumidores de seus ideais racistas. Uma vez construída essa imagem sobre o corpo negro, é inevitável que a religião advinda do povo negro também sofra com tal classificação, sendo exposta em rede nacional não só como maligna e diabólica, como vimos antes, mas também como libertinosa e lasciva, sendo que até mesmo suas divindades femininas são classificadas como mulheres sensuais, vulgares e receptivas a tudo que lhes é imposto neste sentido.

É fundamental que a mídia promova uma abordagem respeitosa, buscando compreender e retratar as práticas religiosas afro-brasileiras em sua dimensão espiritual, sem reduzi-las a estereótipos sensacionalistas ou explorar aspectos que possam alimentar fantasias e objetificação.

Entretanto, historicamente os meios de comunicação têm contribuído para a invisibilização e a marginalização das religiões afro-brasileiras, relegando-as a um espaço periférico e muitas vezes ignorando sua importância e contribuição para a cultura e a identidade brasileira. Autores negros têm abordado essa questão, destacando a necessidade de reconhecimento e valorização das religiões afro-brasileiras na mídia e na sociedade como um todo.

Abdias do Nascimento, renomado intelectual e ativista negro brasileiro, em seu livro "O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado", ressalta a invisibilização das religiões de matriz africana na mídia e a conseqüente marginalização de suas comunidades. Segundo o autor, a mídia e a sociedade marginalizam as religiões afro-brasileiras, perpetuando a ideia de que suas práticas são inferiores e desprovidas de importância cultural e espiritual (Nascimento, 1978).

Kabengele Munanga, em seu livro "Rediscutindo a Mestiçagem no Brasil: Identidade Nacional versus Identidade Negra", destaca como a mídia brasileira tende a privilegiar e promover apenas determinadas manifestações religiosas, enquanto relega as religiões afro-brasileiras ao esquecimento, uma vez que a invisibilidade midiática das religiões afro-brasileiras contribui para a perpetuação do racismo religioso e da negação da identidade negra no Brasil (Munanga, 2004).





Esses autores evidenciam a importância de reconhecer e combater a invisibilização e a marginalização das religiões afro-brasileiras na mídia. É necessário promover uma representação mais justa e equilibrada, que valorize e respeite as práticas religiosas afro-brasileiras, reconhecendo sua relevância histórica, cultural e espiritual na formação da identidade brasileira.

As representações da religiosidade afro-americana na mídia têm profundos reflexos nas relações sociais e contribuem para o fortalecimento do preconceito estrutural presente na sociedade. O pensador e ativista Frantz Fanon (1952) abordou essa questão em sua obra "Pele Negra, Máscaras Brancas", destacando como as representações estereotipadas e discriminatórias na mídia impactam a percepção e o tratamento dado aos indivíduos negros. O autor afirma que a mídia exerce um importante papel sobre a construção da imagem do negro, sendo responsável, muitas vezes, por alimentar um imaginário discriminatório e racista (Fanon, 1952).

No Brasil, a grande estrutura identificada como "racismo estrutural" - que consiste na aplicação de ideias racistas em todos os âmbitos da sociedade de maneira discreta e velada contra indivíduos negros a fim de empurrá-los à marginalidade - se alimenta e se fortalece ainda mais através da exemplificação do negro estereotipado como vagabundo, marginal, vadio, sujo, maligno, lascivo e uma série de outras características negativas.

No contexto das representações da religiosidade afro-americana, a mídia muitas vezes retrata as práticas religiosas afro-brasileiras de forma estereotipada e negativa, associando-as a práticas mágicas, perigosas ou demoníacas. Além disso, as representações midiáticas também afetam as relações sociais, influenciando a forma como as pessoas interagem com os praticantes das religiões afro-brasileiras. Essas representações estereotipadas podem gerar discriminação, preconceito e exclusão social.

Fanon ressalta a importância de questionar e resistir a essas representações, afirmando que devemos nos libertar das amarras da representação negativa e reivindicar nossa humanidade plena (Fanon 1952). É crucial que a mídia assuma a responsabilidade de representar as religiões afro-brasileiras de maneira justa e respeitosa, desafiando estereótipos e contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e livre de preconceitos.

As representações negativas e estereotipadas da religiosidade afro-americana na mídia não apenas afetam as percepções da sociedade em geral, mas também têm um impacto significativo na identidade e autoestima dos praticantes dessas religiões. Frantz Fanon (1952), em seu livro "Pele Negra, Máscaras Brancas", explora as complexidades da construção da identidade negra em uma





sociedade racista, e suas reflexões são relevantes para compreender o impacto dessas representações midiáticas.

Fanon argumenta que a opressão racial e as representações negativas impostas pela sociedade branca levam à internalização do racismo pelos indivíduos negros, resultando em uma baixa autoestima e em uma sensação de inferioridade. Ele afirma que o negro, ao ser confrontado com as imagens depreciativas disseminadas pela sociedade dominante, internaliza essas visões negativas e passa a questionar sua própria humanidade (Fanon, 1952).

No contexto das representações da religiosidade afro-americana, as imagens estigmatizadas e estereotipadas veiculadas pela mídia podem reforçar sentimentos de vergonha e inferioridade entre os praticantes. Isso ocorre devido à associação dessas religiões com a marginalização social, a violência e a magia negativa, entre outros estereótipos prejudiciais.

Essas representações distorcidas podem gerar uma percepção negativa de si mesmo e de sua própria religião. Fanon observa que a internalização do racismo leva o indivíduo negro a rejeitar suas próprias características e a buscar se aproximar dos padrões brancos dominantes (Fanon, 1952). Portanto, os praticantes das religiões afro-brasileiras podem enfrentar conflitos internos em relação à sua identidade religiosa e podem ser levados a negar ou a esconder suas práticas em busca de aceitação social.

É fundamental que as representações midiáticas sejam revisadas e que sejam promovidas narrativas mais inclusivas e positivas em relação à religiosidade afro-brasileira. Isso ajudaria os praticantes a se reconhecerem e valorizarem suas próprias identidades, contribuindo para a construção de uma autoestima positiva e uma sensação de orgulho cultural.

Lélia Gonzalez, em seu texto "A categoria político-cultural de amefricanidade", também ressalta a perpetuação de estigmas e discriminação através das representações midiáticas. Lélia afirma que as religiões de matriz africana no Brasil são frequentemente alvo de associações com práticas consideradas supersticiosas, rituais com conotação de violência e atraso cultural, resultando na perpetuação de estereótipos negativos e na geração de discriminação contra aqueles que as praticam. (Gonzalez, 1988).

Abdias do Nascimento, em seu livro "O Genocídio do Negro Brasileiro: Processo de um Racismo Mascarado", destaca como as representações midiáticas contribuem para a estigmatização das religiões afro-brasileiras e a negação de sua importância cultural. O autor afirma que a ideia de inferioridade, primitivismo e periculosidade das religiões afro-brasileiras é constantemente



reforçada pela mídia e pela sociedade em geral, levando à discriminação e marginalização daqueles que as seguem (Nascimento, 1978).

Essas citações evidenciam a forma como as representações midiáticas contribuem para a criação e a manutenção de estigmas e preconceitos em relação às religiões afro-brasileiras. A associação dessas religiões a práticas supersticiosas, violência ou atraso cultural reforça estereótipos negativos que perpetuam a discriminação e a exclusão.

Para combater essa perpetuação de estigmas e discriminação é necessário promover uma representação mais justa e equilibrada das religiões afro-brasileiras na mídia. É fundamental desafiar os estereótipos e valorizar a riqueza cultural e espiritual dessas práticas religiosas, promovendo a conscientização e o respeito em relação aos seus praticantes.

#### **4 CONCLUSÃO**

Ao longo deste artigo, analisamos as representações da religiosidade afro-americana na mídia brasileira como construtoras de um imaginário popular racista e preconceituoso. Foi possível observar como a mídia desempenha um papel significativo na formação de opinião e na construção de estereótipos raciais e religiosos, perpetuando assim o racismo religioso na sociedade brasileira.

Durante a leitura do trabalho em questão, um fato interessante a se perceber são as semelhanças dos diversos mecanismos de opressão e estigmatização presentes em diferentes locais ao longo da diáspora negra. Cabe ressaltar que parte dos materiais audiovisuais citados durante a pesquisa é de origem estadunidense, que de maneira muito semelhante e por diversas vezes de forma explícita, busca ridicularizar a religiosidade de matriz africana, descrevendo-a como tola e fetichista.

Vale lembrar que os Estados Unidos da América é um país que bate recorde de produção e distribuição internacional de conteúdo audiovisual no mundo como filmes, desenhos, séries etc., ou seja, essa visão negativa, racista e preconceituosa alcança inúmeros países, com os mais variados grupos étnicos e culturais.

Por fim, refletimos sobre a importância da educação na desconstrução do racismo religioso, reconhecendo a necessidade de se promover uma educação inclusiva, que valorize a diversidade religiosa, desconstrua estereótipos e fortaleça a identidade e a autoestima dos praticantes das religiões afro-brasileiras.



Pode-se concluir que a conscientização, a educação e o combate ao preconceito são fundamentais para desconstruir as representações negativas e construir um imaginário popular mais respeitoso e inclusivo em relação às religiões afro-brasileiras. Espera-se que este trabalho possa contribuir para a reflexão e ações concretas no sentido de promover a valorização e o respeito às religiões de matriz africana em nossa sociedade, de modo a reverter o imaginário popular racista presente no Brasil que foi apresentado e destrinchado ao longo deste artigo em um imaginário produtivo, sadio e respeitoso em relação aos elementos culturais e religiosos do povo afro-brasileiro e afro-americano em geral.

## REFERÊNCIAS

- AMADO, Jorge. **Gabriela, cravo e canela**. Rio de Janeiro: Record, 1975.
- AMOR DE MÃE**. Criação de Manuela Dias. Direção de José Luiz Villamarim. [S.l.]: Rede Globo, 2019–2020.
- ARAÚJO, Joel Zito. **A negação do Brasil: o negro na telenovela brasileira**. São Paulo: Senac, 2008.
- BAD BOYS II**. Direção de Michael Bay. Columbia Pictures, 2003.
- CHICO ANYSIO SHOW**. Direção de Chico Anysio. Rede Globo, 1980.
- ESCOLINHA DO PROFESSOR RAIMUNDO**. Direção de Chico Anysio. Rede Globo, 1990.
- EVARISTO, Conceição. **Becos da memória**. Pallas, 2014.
- EXPORELIGIÃO. **Entrevista com Mãe Beata de Iemanjá**. 2013.
- FANON, F. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. UFRJ, 1952.
- FOLHA DE SÃO PAULO. **"Saravá, Exu!"**. 2013.
- GABRIELA**. Direção de Walter Avancini. Adaptação de Walter George Durst. Produção de Rede Globo. Rio de Janeiro: Rede Globo, 1975.
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. In: **Tempo Brasileiro**, v. 92, 1988.
- GONZALEZ, Lélia. **Lugar de negro**. Marco Zero, 1980.
- GONZALEZ, Lélia. **Racismo e Sexismo na Cultura Brasileira**. Anita Garibaldi, 1984.



- HIKJII, R. R. **Brasil em transe: a demonização dos cultos afro-brasileiros**. EDUSP, 2001.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de Despejo: Diário de uma favelada**. Francisco Alves, 1960.
- KERTÉSZ, Chico. **Documentário "Axé: Canto do Povo de um Lugar"**. 2016.
- MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra**. Autêntica, 2010.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Ática, 2011.
- NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: Processo de um racismo mascarado**. Paz e Terra, 1989.
- O GLOBO. **"Feitiçaria, magia negra e rituais macabros: os segredos da umbanda"**. 2017.
- PIRES, Roberto. **O Grito da Terra**. 1954.
- REBELO, Pedro. **Após 22 anos da morte de Mãe Gilda de Ogum, casos de intolerância religiosa permanecem atingindo majoritariamente negros e pessoas de religiões de matriz africana**. KOINONIA, 2022.
- REDE GLOBO. **Entrevista concedida por Mãe Beata de Iemanjá ao programa "Encontro com Fátima Bernardes"**. 2016.
- REIS, J. J. **O livro dos milagres: a liturgia do milagre no Brasil**. Companhia das Letras, 1993.
- SANTANA, Bianca. **Quando me descobri negra**. Editora SESI, 2015.
- SANTOS, R.; LIMA, M. A influência das representações midiáticas na percepção pública das religiões afro-brasileiras. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 24, n. 2, p. 238-253, 2017.
- SARNO, Graldo. **Candomblé: Espaço Sagrado**. Ancine, 1975.
- SCOOBY-DOO**. Direção de Raja Gosnell. Warner Bros., 2002.
- SILVA, C. M. Religiões afro-brasileiras na mídia: Representações, identidade e autoestima. **Revista de Estudos da Comunicação**, v. 22, n. 1, p. 71-84, 2016.
- SILVA, J. A.; SANTOS, M. C. Representações midiáticas das religiões afro-brasileiras: Um estudo de caso na televisão brasileira. In: **Anais do Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação**, v. 42, 2019.
- SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: A forma social negro-brasileira**. Fundação Casa de Rui Barbosa, 1999.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a cultura: A comunicação e seus produtos**. Vozes, 2012.



VERGER, P. **Orixás**: deuses iorubás na África e no Novo Mundo. Corrupio, 1981.

TARDELI, Brenno. **O poder de realizar de Pai Rodney de Oxóssi**. A carta capital, 2022.

TAVARES, Octávio. **O grito da terra**. Rio de Janeiro: Editora Brasil, 1954.

**VODU É PRA JACU**. Episódio da série Pica-Pau. Universal Pictures, 1961.

**Enviado em: 22/08/2024**  
**Aceito em: 20/12/2024**



# SOLIDÃO E AMOR: É POSSÍVEL AMAR UMA MULHER NEGRA?

## LONELINESS AND LOVE: IS IT POSSIBLE TO LOVE A BLACK WOMAN?

Camila de Freitas Moraes Garcia<sup>1</sup>

Cristine Jaques Ribeiro<sup>2</sup>

Roseane Torres de Madeiro<sup>3</sup>

### RESUMO

O texto tem como fim discutir as dinâmicas dos relacionamentos afetivo-sexuais das mulheres negras, contextualizado a partir do racismo estrutural no Brasil. Ao utilizar dados históricos, políticos e sociais como material de análise, busca-se evidenciar os modos pelos quais opera a colonialidade no corpo das mulheres negras. A colonialidade refere-se aos sistemas de opressão, dominação e exploração que surgiram a partir do colonialismo e continuam a impactar as sociedades contemporâneas, especialmente em relação aos corpos das mulheres negras. O objetivo central é compreender como o racismo estrutural brasileiro influencia a construção e a vivências dos relacionamentos afetivo-sexuais dessas mulheres, muitas vezes resultando em sentimentos de solidão. Para tal análise, é adotada uma abordagem psicossocial que considera os aspectos históricos, sociais e psíquicos que moldaram a experiência da população negra no Brasil. A análise desses dados permite observar como as práticas coloniais continuam a influenciar as vidas das mulheres negras. Ao trazer à tona essas questões, o artigo contribui para uma reflexão crítica sobre as disparidades raciais e de gênero no Brasil, que contiguamente influenciam as práticas que regulam e disciplinam a vida da mulher negra, muitas vezes colocando-a em uma posição de nulidade ou preterimento.

**PALAVRAS-CHAVE:** Amor. Solidão. Mulher negra.

### ABSTRACT

The purpose of the text is to discuss the dynamics of the affective-sexual relationships of black women, contextualized from structural racism in Brazil. By using historical, political and social data as analysis material, we seek to highlight the ways in which coloniality operates in the bodies of black women. Coloniality refers to systems of oppression, domination and exploitation that emerged from colonialism and continue to impact contemporary societies, especially in relation to black women's bodies. The central objective is to understand how Brazilian structural racism influences the construction and experiences of these women's affective-sexual relationships, often resulting in feelings of loneliness. For this analysis, a psychosocial approach is adopted that considers the historical, social and psychic aspects that shaped the experience of the black population in Brazil. The analysis of this data allows us to observe how colonial practices continue to influence the lives of black women. By bringing these issues to light, the article contributes to a critical reflection on racial and gender disparities in Brazil, which contiguously influence the practices that regulate and discipline the lives of black women, often placing them in a position of nullity or neglect.

**KEYWORDS:** Love. Loneliness. Black woman.

---

<sup>1</sup> Doutora e Mestra em Política Social pela Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Graduada em Psicologia pela Escola Superior da Amazônia (Esamaz). E-mail: camilapsi.moraes@yahoo.com.br.

<sup>2</sup> Professora Adjunta da Universidade Católica de Pelotas (UCPEL). Doutora e Mestra em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC/RS). Graduada em Serviço Social pela UCPEL. E-mail: cristinejrib@gmail.com.

<sup>3</sup> Doutora e Mestra em Psicologia pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Graduada em Psicologia pela Universidade da Amazônia (Unama). E-mail: rose\_madeiro@yahoo.com.br.





“Quando conhecemos o amor, quando amamos, é possível enxergar o passado com outros olhos; é possível transformar o presente e sonhar o futuro. Esse é o poder do amor. O amor cura” (bell hooks).

## 1 INTRODUÇÃO

As mulheres negras enfrentam uma série de desafios (Carneiro; Santos, 1985) e estão sujeitas a múltiplas formas de violações de direitos, o que frequentemente resulta em estatísticas alarmantes de feminicídio, violência doméstica, violência obstétrica, dupla jornada de trabalho, insegurança alimentar, hipersexualização dos seus corpos, dentre outras condições de precariedade que se amontoam devido à estrutura de poder estabelecida historicamente no processo colonial. Tal situação, ainda na contemporaneidade, continua a colocá-las em uma posição subalterna, em que enfrentam não apenas a desigualdade racial, mas também a discriminação de gênero.

Afirma-se, portanto, que o racismo tem um impacto devastador, causando danos emocionais, psicológicos e sociais significativos para a população negra, notadamente para as mulheres negras. Além disso, a sistemática racista ainda reforça as desigualdades estruturais, resultando em disparidades nas áreas de educação, saúde, oportunidades de emprego, acesso à justiça e em outros aspectos basais da vida (Souza, 2008).

E, nesse sentido, questiona-se: como o amor pode operar?

A mulher negra, a partir da herança histórica do período colonial, foi alicerçada profundamente pela via do não-ser, ou seja, ela carrega consigo uma bagagem de opressão histórica que se traduz em vivências cotidianas marcadas pela discriminação de raça e de gênero. Esses aspectos influenciam diretamente na maneira como elas se relacionam, amam e são amadas, justamente porque o racismo estrutural e o sexismo presentes na sociedade impõem obstáculos adicionais, muitas vezes dificultando o acesso a espaços de afeto e respeito, bem como impactando a autoestima e a construção da identidade dessas mulheres (Almeida, 2018).

Ainda é importante salientar que o amor aqui tratado perpassa pela construção social dos afetos (Hooks, 2015) e não por essa lógica romântica instituída pelos poderes-saberes que normatizam os corpos e os afetos. O amor enquanto construção sócio-histórica e afetiva pode vir a ser a possibilidade de desmitificar essa “noção outra de amor”, instituída e mercantilizada pelas estruturas coloniais, pelo racismo, patriarcalismo, sexismo e capitalismo que, enodados, normas e



comportamentos, geram impactos negativos na saúde mental e emocional das mulheres negras por não se enquadrarem nas categorizações dominantes passíveis de acesso ao amor.

A discussão sobre o amor interseccionado com raça e gênero suscita questões importantes, como a reflexão sobre qual tipo de mulher é socialmente valorizada e quais identidades são marginalizadas no contexto do amor. Além disso, ao abordar o amor na contemporaneidade, é crucial considerar os aspectos políticos, psíquicos, sociais e culturais que influenciam as dinâmicas afetivas e como essas dinâmicas podem ser transformadas para que possam vir a ser emancipatórias.

A proposta de uma desconstrução do modelo dominante de amor/amar, baseado em sistemas coloniais racistas, busca abrir espaço para experimentações afetivas que não sejam regidas por essas lógicas opressoras. Este artigo é um convite à criticidade sobre o conceito de amor e, para além disso, busca explorar outras formas de conexão, intimidade e afeto que escapem às imposições normativas, permitindo um encontro autêntico e libertador, sobremaneira, para as mulheres negras.

## **2 PRELÚDIO DO AMOR: COLONIALISMO E RACISMO**

A discussão sobre a metáfora do amor assume um caráter revolucionário em um contexto marcado por violências diárias, injustiças, precarização da vida e abandono, essencialmente no período da colonização. Esse período, além de ter sido um processo histórico de subjugação de povos e territórios, exerceu e ainda exerce uma influência profundamente arraigada na história afetiva dos corpos negros no Brasil. Os efeitos desse processo ressoam em várias esferas da sociedade contemporânea, moldando vínculos interpessoais, estilos de vida, práticas de exclusão, não escapando nem mesmo o amor e suas múltiplas facetas.

Por este ângulo, Rolnik (2014) destaca como as situações colonizadoras deixaram traumas profundos nos corpos das pessoas colonizadas, sobretudo nas mulheres negras. Esses traumas têm efeitos micropolíticos que impedem o pleno acesso ao próprio corpo devido à humilhação infligida pela cultura considerada superior. Esse tipo de humilhação, perpetrada pela cultura dominante, muitas vezes se expressa através de atos de violência, exclusão, hipersexualização, estupro, expulsão e morte, resultando em um estado de desterritorialização que, por sua vez, limita a capacidade para experienciar o amor em virtude das marcas deletérias do colonialismo e dos processos de mortificação que ainda se perfazem na atualidade sobre o corpo da mulher negra.



Nesse aspecto, na contemporaneidade, o significado do amor ressurge em uma imagem complexa e multifacetada, tocada pelo colonialismo, que permeia os lugares sociais ocupados por diferentes sujeitos, embora, aqui, debrucemo-nos sobre os corpos femininos e racializados. Entretanto, essa imagem instituída ao amor está associada aos espaços em que o sagrado pode ou não prevalecer, aos desejos no encontro/desencontro com o outro. Pode-se inferir assim que, segundo essa lógica do amor colonial, apenas as identidades sexuais que se encaixam nas normas cisheteronormativas e no ideal de brancura, como define Bento (2017), são vistas como dignas de amar e serem amadas, ou seja, essa é uma construção social que posiciona a branquitude como um modelo de excelência, normalidade e superioridade. Esse ideal impõe um padrão a ser seguido, associando atributos como beleza, inteligência e moralidade à branquitude, ao mesmo tempo que marginaliza e inferioriza as identidades racializadas. Segundo Bento (2017), essa estrutura cria uma série de privilégios inconscientes para as pessoas brancas, enquanto opera pela exclusão de pessoas negras e outros grupos racializados dos espaços de poder e reconhecimento social. Essas são as territorializações que sustentam o conceito de amor que ainda persiste atualmente, reproduzindo hierarquias e exclusões profundamente enraizadas na estrutura social.

Sobre essa questão, Hooks (2000) explora as complexidades das relações afetivas, especialmente em relação às mulheres negras, analisando como elas são frequentemente confrontadas, não apenas com estereótipos e preconceitos relacionados ao gênero, mas também com as expectativas sociais que limitam suas possibilidades e opções de vida frente à raça.

Pontua-se aqui também que a construção estereotipada acerca da sexualidade e do corpo da mulher negra servia para legitimar a violência sexual e a exploração, reforçando a ideia de que as mulheres negras eram hipersexualizadas, desprovidas de controle sobre sua sexualidade e, portanto, disponíveis para a exploração sexual e para o estupro por parte dos homens brancos.

Como nos ditos de Hooks (1995, p. 496):

Para justificar a exploração masculina branca e o estupro das negras durante a escravidão, a cultura branca teve que produzir uma iconografia de corpos de negras que insistia em representá-las como altamente dotadas de sexo, a perfeita encarnação de um erotismo primitivo e desenfreado.

Por este ponto de vista, Fanon (2008), em “Pele negra, máscaras brancas”, expressamente no capítulo “A mulher de cor e o homem branco”, pontua:



Porque, enfim, quando lemos no romance autobiográfico Jesuis Martiniquaise — “Gostaria de ter me casado, mas com um branco. Só que uma mulher de cor nunca é realmente respeitável aos olhos de um branco. Mesmo se ele a ama. Eu sabia disso” — temos o direito de ficar preocupados (Fanon, 2008, p. 53).

E isso consiste em dizer que a opressão sistêmica, derivada do processo escravocrata e das estruturas raciais discriminatórias, impacta profundamente o desenvolvimento emocional das pessoas negras, fundamentalmente as mulheres negras. E essas estruturas decorrem das relações díspares impostas ao corpo negro pela via do racismo, impedindo o florescimento de uma vivência plena do amor, afetando a maneira como as pessoas enxergam-se e relacionam-se.

Assim, o trauma histórico da escravidão, juntamente com as atuais manifestações de racismo e discriminação, afeta profundamente a autoestima, a autoimagem e a autoaceitação das mulheres negras. Esses padrões e crenças negativas, incorporados ao longo do tempo, impactam a capacidade de amarem a si mesmas e aos outros e a capacidade de receberem amor. Mbembe (2008) ainda enfatiza que o colonialismo coloca o racismo como um elemento fundamental que permeia todas as disparidades sociais. Ele argumenta que todas as formas de afeto, prazer, comportamento e construção de identidade são moldadas pela lente do racismo que se estrutura e se mantém mesmo após o fim da escravidão propriamente dita.

O autor ainda discute a noção de "necropolítica", um conceito que descreve como certos corpos são submetidos a formas específicas de poder que visam controlar suas vidas e, em última instância, levá-los à morte. Essa perspectiva ressalta como a vida dos corpos negros é constantemente colocada em risco, seja por meio de violência física, exclusão social ou outras formas de marginalização.

Dentro desse contexto, Mbembe (2008) sugere que a possibilidade do amor é negada ou severamente limitada para corpos e subjetividades negras. Apesar de o amor ser considerado um impulso para a vida, para esses indivíduos essa possibilidade é sistematicamente restringida ou subjugada pela estrutura racista e colonial, que perpetua a negação, a solidão e a violência, em vez de permitir que outros relacionamentos baseados no ato de amar possam vir a ser construídos.

Pode-se inferir, então, que a colonização, por meio de estruturas de poder e opressão, moldou não apenas as estruturas sociais, culturais e políticas, mas também as percepções afetivas, comprometendo a forma como o amor é entendido, sentido e vivenciado pelas mulheres negras.

Nessa mesma direção, a teoria psicanalítica de Freud (1914) descreve o conceito de "ideal do ego" como a forma da libido a ser direcionada para objetos de amor externos. O "ideal do ego" é, então, uma representação interna do que o indivíduo aspira ser, é como uma espécie de



idealização de si mesmo. Assim, o indivíduo investe energia libidinal em si mesmo, formando um "ideal de ego" baseado no amor e no apego a si próprio. A partir desse ponto, de acordo com a teoria freudiana, a libido é então progressivamente direcionada para objetos externos, como outras pessoas ou objetos, como parte do processo de crescimento psicosssexual.

Freud (1914) argumenta, ainda, que a escolha de um objeto de amor externo só ocorre após a construção do "ideal do ego", ou seja, quando o indivíduo já internalizou uma imagem positiva de si mesmo. A psicanálise freudiana ensina-nos que é a partir do amor de si que o amor voltado para o externo/social poderá ter enquanto possibilidade o de se construir e ser direcionado, a posteriori, para o outro. No entanto, ao refletir sobre a realidade das mulheres negras, especialmente considerando as cicatrizes deixadas pela escravidão e o impacto contínuo do racismo estrutural, – conforme abordado por Silvio de Almeida (2018) em sua análise sobre o caráter sistêmico e enraizado das desigualdades raciais –, podemos perceber como essas vivências influenciam profundamente a forma como elas constroem sua autoimagem e experienciam o amor. Esse legado de opressão estrutural atuou na formação de uma autoestima plena e na capacidade de estabelecer vínculos afetivos saudáveis, dado que a sociedade historicamente marginalizou suas existências e sua capacidade de se relacionar e amar.

Geertz (2001) ainda argumenta que o amor, a emocionalidade e as significações afetivas são partes integrantes da cultura e, portanto, são moldadas e transmitidas por meio de símbolos culturais. Ele propõe uma abordagem semiótica do amor e das emoções, argumentando que os símbolos emocionais são elementos públicos que adquirem significados, formatos e circulação dentro de uma dada cultura. Dessa maneira, ao longo da história, as mulheres negras foram submetidas a uma série de opressões e injustiças, enfrentando a desumanização, o racismo estrutural e o sexismo.

Deste modo, à medida que o amor é socio-historicamente utilizado como uma forma de acesso privilegiado ou restrito a determinados grupos sociais, reforça-se as desigualdades e restringe-se as oportunidades de afeto e relacionamentos para aqueles que não se enquadram nos padrões impostos.

Por isso que se faz urgente a análise crítica das estruturas sociais e do modo como elas moldam a compreensão e a prática do amor, uma vez que a ideia do amor pode ser uma consequência dessas condições históricas e sociais. No caso das mulheres negras, perpassa pela negação desse afeto que se desdobra desde a negação de seu estatuto de sujeito a outros campos,





como a negação de direitos básicos, a marginalização social, a objetificação e a falta de representação positiva na mídia e na cultura, que podem influenciar diretamente a autoestima.

Não obstante, Sueli Carneiro (2005) ratifica:

O dispositivo de racialidade opera a redução e/ ou a negação dos “eus” na dinâmica das relações entre a diversidade humana. A multiplicidade de identidades que entrecortam os indivíduos, contemporaneamente ditadas por suas diferentes inserções ocupacional, de gênero, de classe etc., desaparecem quando adentra o negro. O negro chega antes da pessoa, o negro chega antes do indivíduo, o negro chega antes do profissional, o negro chega antes do gênero, o negro chega antes do título universitário, o negro chega antes da riqueza. Todas essas outras dimensões do indivíduo negro têm que ser resgatadas a posteriori. Depois da averiguação, como convém aos suspeitos a priori. E como esse negro se recusa a sair desse lugar hegemônico, mesmo após a averiguação ele será submetido a diferentes testes para provar que seja algo além do que um negro. Por isso dirá Frenette que ser negro é não ter descanso. O negro “representado”, construído pelas práticas discursivas congela os “eus” latentes no interior do corpo negro, torna-os dormentes, anêmicos, pulsões irrealizáveis pela tirania do “negro” anexado (Carneiro, 2005, p.131-132).

Além disso, o estigma social e os estereótipos impostos pela sociedade podem gerar dúvidas e inseguranças sobre a própria capacidade de amar e ser amada. Isso pode criar um ciclo no qual a falta de reconhecimento e valorização das mulheres negras contribua para uma percepção negativa sobre sua habilidade de amar.

Judith Butler (2015) e Giorgio Agamben (2010) destacam a importância das condições necessárias para tornar uma vida digna de ser vivida. Butler (2015) aponta que certas condições são fundamentais para a persistência na vida, para se manter frente ao significante “amor”, sugerindo que algumas circunstâncias ou aspectos sociais moldam e sustentam a própria possibilidade de uma vida com dignidade e significado.

Por sua vez, Agamben (2010) enfatiza a responsabilidade social relacionada aos tratamentos diferenciados dados às vidas consideradas valiosas ou sem valor. Ele destaca como mecanismos de gestão e regulação social podem influenciar a vontade de viver das pessoas, a possibilidade de experimentar o amor e de obter dignidade, apontando para uma política que direciona ou restringe a capacidade de escolha sobre a própria vida. Nesse aspecto, quando o corpo da mulher negra está em voga parece não existir possibilidade de o amor surgir. Assim, como é possível amar um corpo multifacetado em violências simbólicas e materiais e que fora simbolizado e lançado para o morrer?

Eis que, então, essa concepção ampliada de amor sugere que este não está limitado apenas aos relacionamentos interpessoais, mas também está intrinsecamente ligado ao modo como a pessoa se relaciona consigo e, conseqüentemente, com o mundo ao redor. Como é visto, a



compreensão do significado do amor é complexa e influenciada por uma gama de fatores sociais, culturais e pessoais que moldam as percepções individuais e coletivas desse afeto.

Porquanto, abordar as experiências afetivas da mulher negra requer uma análise que considere tanto a dimensão subjetiva quanto a coletiva e histórica frente ao processo de escravidão para que, assim, se reconheça a diversidade de vivências nesse corpo-território. Uma maneira de compreender essa complexidade é por meio da abordagem interseccional, que visa examinar como diferentes identidades e marcadores sociais se entrelaçam e influenciam as experiências individuais e coletivas.

Neste cenário, falar sobre amor pode parecer algo complexo e ao mesmo tempo desafiador, justamente por ser esse um escrito que se mantém alicerçado por múltiplos questionamentos, dentre eles: Quando se está em cena o amor, a quem este serve? É possível amar a mulher negra?

### **3 A SOLIDÃO DA MULHER NEGRA: NEGAÇÃO DOS AFETOS**

A diáspora africana refere-se à dispersão da população africana por todo o mundo, especialmente durante o período histórico do comércio transatlântico de escravos. Durante esse processo, houve uma ruptura significativa das comunidades e das identidades culturais africanas, as quais foram forçadas a abandonar suas terras de origem, costumes, língua, sua comunidade, sendo despersonalizados em si e ficando à mercê do espelho eurocentrado imposto pelo ideal de brancura.

A solidão negra, nesse sentido, está ligada à experiência de distanciamento e separação das raízes culturais, da comunidade e da identidade étnica devido à diáspora. O impacto dessa dispersão forçada na identidade pessoal e coletiva das pessoas de ascendência africana foi significativo e permanece ainda na atualidade, sendo reforçado pelos sistemas de opressão que perfazem tais corpos. Ou seja, mesmo após o processo de colonização, essa experiência de diáspora ainda se presentifica.

Vale dizer, ainda, que a solidão pode ser sentida não apenas como um isolamento físico, mas também como uma desconexão emocional e espiritual com as raízes ancestrais, a cultura e a identidade étnica. Esse fenômeno pode afetar a construção da identidade pessoal e coletiva das pessoas de ascendência africana que vivenciaram a diáspora, pois enfrentaram desafios na



preservação de suas tradições e na formação de novas identidades em sociedades muitas vezes hostis ou indiferentes à sua cultura de origem (Nascimento, 2016).

Um dos exemplos das narrativas históricas do processo de escravização colonial pode ser encontrado nas “amas de leite”, mulheres escravizadas que cuidavam dos filhos dos colonizadores, muitas vezes amamentando-os e privando seus próprios filhos desse cuidado para atender às demandas familiares dos indivíduos brancos. Além disso, muitas mulheres negras eram forçadas a manter relações sexuais, inclusive sob coerção e violência, como uma prática de dominação e controle, sem qualquer consideração pelo seu consentimento ou desejo.

O retrato histórico das mulheres negras é marcado pela exploração brutal de seus corpos e emoções, já que essas eram forçadas e frequentemente consideradas como objetos sexuais de satisfação libidinal dos desejos e necessidades dos senhores de engenho (homens brancos). Essas mulheres enfrentaram não apenas a exploração do trabalho, mas também a exploração sexual e emocional, postas enquanto propriedades e designadas enquanto corpos sem autonomia e emoções.

Portanto, é inegável que o racismo de outrora ressignifica e se dá estruturalmente, mesmo no pós-colonialismo, operando, assim, enquanto um papel significativo na limitação das noções de amor e afetando, dessa maneira, as mulheres negras, tornando-as mais propensas a enfrentar a solidão, a falta de modelos e referências afetivas. Reforça também a dificuldade em desenvolver uma compreensão plena sobre o amor, baseada em experiências que se fundam na colonialidade e que permanecem enraizadas em seu cotidiano ainda nos tempos atuais.

Desse modo, o corpo da mulher negra tem sido categorizado socio-historicamente pela via da hipersexualização, da objetificação e/ou da subalternidade. Esse processo está intimamente enraizado nas estruturas sociais, e as mulheres negras, em particular, são frequentemente reduzidas a tais significados, o que pode vir a contribuir de forma significativa com a solidão emocional e afetiva.

Dessa forma, denota-se que a ausência de aceitação, respeito e amor vindos do ambiente externo pode influenciar diretamente a autoimagem e a autoestima de uma pessoa. Se as pessoas negras são constantemente privadas do amor e do reconhecimento pelos outros devido ao racismo estrutural e à discriminação, isso pode resultar em sentimentos de desvalorização, falta de confiança e autoaversão (Bauman, 2004).

Para Pacheco (2008), as mulheres negras enfrentam maiores dificuldades no chamado "mercado matrimonial", onde há menos chances de encontrarem um parceiro em comparação com



as mulheres brancas. Esse dado aponta para desigualdades sociais e estruturais que afetam as oportunidades e o acesso aos relacionamentos para as mulheres negras, ressaltando uma forma específica de solidão social e afetiva que é influenciada por questões raciais e de gênero.

Assim, a solidão emocional e afetiva das mulheres negras não só no campo epistêmico, mas também no campo social, onde a vida pulsa, comumente tem sido negligenciada e pouco discutida, sendo essa uma realidade significativa tanto ao que compete às expressões do amor, quanto ao que se refere a uma problemática política, cultural, social e psíquica. Isso, pois a hipersexualização e a objetificação dessas mulheres podem levar à falta de conexões emocionais e de relacionamentos genuínos, já que são vistas predominantemente através de uma lente sexualizada e subalternizada, sem espaço para reconhecimento e valorização de suas experiências emocionais e intelectuais, sendo tão somente postas e expostas como mercadoria, um corpo-carne em exposição.

Para tanto, Hooks (2000) examina precisamente como as mulheres negras são historicamente colocadas em uma posição que determina seus destinos de maneira restrita, muitas vezes associando-as a papéis específicos ou atribuindo-lhes certos estereótipos sociais. Ela explora também como os processos coloniais e pós-coloniais influenciaram a realidade das pessoas negras, incluindo o distanciamento do conceito de amor. A dada autora, entretanto, chama a atenção para o fato de que mesmo diante dessas disparidades e violências, a capacidade de amar não é totalmente eliminada para a mulher negra, mas é substancialmente afetada. Com isso, ela destaca a importância de se questionar e reconhecer como a opressão sistêmica distorceu e ainda continua a fazer isso com a capacidade de expressar, vivenciar e nutrir relacionamentos baseados no amor ao corpo negro.

Ao tecer essas reflexões, é importante também reconhecer que o amor não é uma questão individual, mas uma questão política e social. Isso significa reconhecer e enfrentar as estruturas de poder que perpetuam a marginalização das mulheres negras. Nesse sentido, é necessário falar sobre o racismo que permeia o amor no contexto das experiências das mulheres negras, questionando quem ele serve e defendendo o direito de que essas experimentem o amor em suas relações afetivo-sexuais.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as dinâmicas dos relacionamentos afetivo-sexuais das mulheres negras, podemos afirmar que tais dinâmicas sofrem atravessamentos cotidianos do racismo estrutural.



Com a influência da colonialidade nas relações de saber e poder, não é distante a influência também no dia a dia relacional. É possível, ainda, problematizar que o amor é uma construção social imposta pela sociedade colonial ocidental e que universalizamos essa construção como modelo de bem viver para toda humanidade. Porém, o processo de escravização escancarou a moralidade ocidental sobre os corpos e, especificamente, o controle da experimentação sobre os corpos das mulheres negras. Consequentemente, a solidão emocional e afetiva mostra-se recorrente nos processos de invisibilização.

Portanto, toda tentativa de construção de identidade sofre a desqualificação de discursos codificados sobre os corpos das mulheres negras. No entanto, insistir na desconstrução dos códigos discursivos é o que o campo do conhecimento científico, através das epistemes críticas, deve fazer. Denunciar os processos de desigualdade racial através dos quais o corpo da mulher negra é diretamente afetado foi o que pretendeu essa escrita, ou seja, visibilizar processos históricos enraizados no racismo estrutural que hipersexualizou e negou o direito de existir.

## REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Homo Sacer: o poder soberano e a vida nua I**. Tradução de Henrique Burigo. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BAUMAN, Zigmunt. **Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos**. Rio de Janeiro: Zorge Zahar Editor, 2004.

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva (orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2017.

BUTLER, Judith. **Quadros de guerra: Quando a vida é passível de luto?** Tradução de Sérgio Tadeu de Niemeyer Lamarão e Arnaldo Marques da Cunha; revisão de tradução de Marina Vargas; revisão técnica de Carla Rodrigues. 1ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2015.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005. Acesso em: 20 dez. 2023.

CARNEIRO, Aparecida Sueli; SANTOS, Thereza. **Mulher negra**. São Paulo, Nobel, Conselho Estadual da Condição Feminina, 1985.





- DAVIS, Angela Yvonne. **Mulheres, Raça e Classe**. 1ª ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2016.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FREUD, Sigmund. (1996). Sobre o narcisismo: uma introdução. In: **Edição standard brasileira das obras completas de Sigmund Freud** (V. XIV, pp. 75-109). Rio de Janeiro: Imago (Trabalho original publicado em 1914).
- GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.
- HOOKS, Bell. Vivendo de amor. In: WERNECK, Jurema; MENDONÇA, Maisa; WHITE, Evelyn C. (orgs.). **O livro da saúde das mulheres negras**. Nossos passos vêm de longe. Rio de Janeiro: Pallas: Criola, 2000.
- HOOKS, Bell. **Feminismo é para todo mundo: política apaixonada**. São Paulo: Editora Rosa dos Tempos, 2015.
- MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. São Paulo: N-1 edições, 2008.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.
- PACHECO, Ana Cláudia Lemos. **“Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar”**: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia. Campinas. 2008. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/280705>. Acesso: 20 dez. 2023.
- ROLNIK, Suely. Cidade: entrevista com Suely Rolnik [Entrevista]. **Territórios de Filosofia**. 2014. Disponível em: <https://territoriosdefilosofia.wordpress.com/2014/10/24/entrvista-suely-rolnik-suely-rolnik/>. Acesso em: 20 dez. 2023.
- SOUZA, Claudete Alves da Silva. **A solidão da mulher negra: sua subjetividade e seu preterimento pelo homem negro na cidade de São Paulo**. 2008. 174 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2008.

Enviado em: 21/03/2024

Aceito em: 08/11/2024



# ATUAÇÃO DOS NEABI<sub>s</sub> E A IMPLEMENTAÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICO-RACIAL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS FEDERAIS

## ACTING OF NEABI<sub>s</sub> AND THE IMPLEMENTATION OF PUBLIC POLICIES FOR ETHNIC-RACIAL EDUCATION IN FEDERAL PUBLIC UNIVERSITIES

Cleide Maria Fernandes de Araújo<sup>1</sup>  
Walmir Francisco de Melo<sup>2</sup>  
Cristiane Maria Ribeiro<sup>3</sup>

### RESUMO

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar a produção científica sobre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi's) no Brasil no período de 2003 a 2023 através de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos pela revisão bibliográfica em fontes acadêmicas, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e Base Scielo, além da consulta a livros e artigos relevantes sobre o tema. A análise dos dados se efetivou através das legislações que estabelecem diretrizes governamentais para a promoção da igualdade étnico-racial, com foco nas políticas implementadas durante os governos Lula e Dilma. Os resultados evidenciaram a relevância dos Neabi's e grupos correlatos como promotores de políticas públicas educacionais de combate ao racismo, uma vez que suas ações vão além de promover a inclusão e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Eles desempenham uma função importante na promoção da diversidade cultural, combate ao racismo e à discriminação. Apesar dos avanços, ainda existem desafios, incluindo a necessidade de recursos financeiros, capacitações de membros e aprimoramento das políticas públicas para garantir que a educação étnico-racial seja promovida de forma eficaz. Portanto, entender como as políticas públicas de ações afirmativas impactam na organização e atuação dos Neabi's é essencial para otimizar suas ações na promoção da educação étnico-racial. Concluiu-se que ainda são escassas as produções acadêmicas sobre o tema Neabi's, destacando-se, assim, a necessidade de expandir futuras pesquisas para aprofundar tais reflexões e investigações, para que estas possam contribuir com o fortalecimento desses núcleos, promovendo uma educação mais igualitária e antirracista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Neabi's. Políticas Públicas. Educação Étnico-Racial.

---

<sup>1</sup> Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí (PPGEneb/IFGoiano/Campus Urutaí). Graduada em Administração pelo Instituto de Ensino Superior Cenequista (Inesc). E-mail: cleide.6@gmail.com.

<sup>2</sup> Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí (PPGEneb/IFGoiano/Campus Urutaí). Graduado em História pela Faculdade do Noroeste de Minas (Finom). E-mail: walmirmelo2008@hotmail.com.

<sup>3</sup> Professora no Programa de Pós-graduação em Ensino para a Educação Básica do Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia Goiano, Campus Urutaí (PPGEneb/IFGoiano/Campus Urutaí). Doutora em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Mestra em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: cristiane.maria@ifgoiano.edu.br.



## **ABSTRACT**

This article aims to identify and analyze the scientific production on the Centers for Afro-Brazilian and Indigenous Studies (Neabi's) in Brazil from 2003 to 2023. This study is a bibliographical research with a qualitative approach. As for methodological procedures, we opted for a bibliographic review in academic sources, such as the Digital Library of Theses and Dissertations (BDTD) and Base Scielo, in addition to consulting relevant books and articles on the topic. Data analysis was carried out through legislation that establishes government guidelines for the promotion of ethnic-racial equality, focusing on policies implemented during the Lula and Dilma governments. The results highlighted the relevance of Neabi's and related groups as promoters of public educational policies to combat racism, as their actions go beyond promoting the inclusion and appreciation of Afro-Brazilian and indigenous cultures. They play an important role in promoting cultural diversity, combating racism and discrimination. However, despite advances, challenges remain, including the need for financial resources, member training and improvement of public policies to ensure that ethnic-racial education is promoted effectively. Therefore, understanding how public affirmative action policies impact the organization and performance of Neabi's is essential to optimize their actions in promoting ethnic-racial education. It is concluded that academic productions on the topic of Neabi's are still scarce, thus highlighting the need to expand future research to deepen such reflections and investigations, and that these can contribute to strengthening these centers, promoting a more egalitarian education and anti-racist.

**KEYWORDS:** Neabi's. Public policy. Ethnic-Racial Education.

## **1 INTRODUÇÃO**

Este artigo tem como objetivo identificar e analisar a produção científica sobre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi's) no Brasil no período de 2003 a 2023. A luta dos movimentos sociais teve um papel fundamental ao reivindicar do Estado e da sociedade brasileira a adoção de políticas públicas voltadas para o reconhecimento e a valorização da cultura e da história afro-brasileira. Essas políticas têm o propósito de reparar os danos causados aos grupos historicamente excluídos e oprimidos em nosso país (Silva, 2018).

No Brasil, as Políticas Públicas de Ações Afirmativas ganharam maior destaque a partir de 2001, quando o país participou da 3ª Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de Intolerância, promovida pela ONU, realizada na cidade de Durban, na África do Sul (Dias, 2020).

A partir desse evento, o Brasil foi impelido a estabelecer em sua pauta, políticas públicas educacionais voltadas para a reparação dos danos causados aos grupos minoritários e a promoção da igualdade étnico-racial, reconhecendo a necessidade de ações concretas nesse sentido.

O aumento no surgimento dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas (Neabi's) e grupos correlatos, juntamente com a regulamentação da educação para as relações étnico-raciais, impactou no sistema educacional, principalmente a partir da década de 2000. A título de exemplo, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-



brasileira e indígena nos currículos escolares, configurando-se como resposta às demandas reivindicadas por esses movimentos sociais negros (Dias, 2020).

Roza (2022), ressalta que esses Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros são espaços multifacetados de luta política antirracista, mas igualmente eles promovem encontro, acolhimento e solidariedade.

No entanto, a eficácia de tais núcleos está sujeita à existência de políticas públicas que forneçam suporte para a implementação efetiva de suas ações. A esse respeito Silva; Gomes; Regis (2018), destacam que o ensino da história e cultura afro-brasileira provoca questionamentos e demandas em determinados ambientes, interferindo nas práticas pedagógicas que sustentam esse ensino. Os autores apontam os seguintes exemplos:

Recursos financeiros e técnicos para a sua efetivação nos diferentes entes federados; a definição das orientações e ações nas redes oficiais de ensino para inserção da temática; a articulação da Lei nº 10.639/2003 com outras políticas públicas que contemplem a diversidade; formação inicial e continuada; incorporação de novos materiais didáticos e paradidáticos, visto que é crescente a produção de materiais sobre a temática e a articulação com o movimento negro para a incorporação de saberes e conhecimentos oriundos desses espaços (Silva; Gomes; Regis, 2018, p. 25).

Portanto, entender como as políticas públicas de ações afirmativas impactam na organização e atuação dos Neabi's é essencial para otimizar suas ações na promoção da educação étnico-racial. Isso permite um enfoque mais estratégico na implementação de programas e iniciativas que visam promover a igualdade e inclusão.

Este estudo trata-se de uma pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. Quanto aos procedimentos metodológicos, optamos por realizar uma revisão bibliográfica em fontes acadêmicas, como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e base Scielo, além da consulta a livros e artigos relevantes sobre o tema. Na busca nas bases de dados, foram inseridos os descritores “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros” e “Neabi's I”.

Além disso, realizamos uma análise documental na legislação, decretos e resoluções que estabelecem diretrizes governamentais para a promoção da igualdade étnico-racial, com foco nas políticas públicas implementadas durante os governos Lula e Dilma.

Na sequência, será abordado o panorama das políticas públicas educacionais nos Governos Lula e Dilma que contribuiram para o fortalecimento da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, impactando na efetivação da atuação dos Neabi's e grupos correlatos.



## 2 NEABI's: CONTRIBUIÇÕES E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NAS UNIVERSIDADES PÚBLICAS E FEDERAIS

De acordo com Souza (2006), não há uma única definição considerada como a melhor para o conceito de políticas públicas. Nesse contexto, a autora sintetiza sua definição.

Pode-se, então, resumir o que seja política pública como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” e/ou analisar essa ação (variável independente) e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações e/ou entender por que e como as ações tomaram certo rumo em lugar de outro (variável dependente). Em outras palavras, o processo de formulação de política pública é aquele através do qual os governos traduzem seus propósitos em programas e ações, que produzirão resultados ou as mudanças desejadas no mundo real (Souza, 2006, p. 13).

Com enfoque nas políticas públicas educacionais, Silva; Ribeiro (2019) descrevem que o começo do mandato do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva - Lula, em 2003, representa uma transformação significativa, não apenas na condução das políticas de combate à desigualdade racial, influenciada pela conferência de Durban, mas também na interação entre o Movimento Negro e o Partido dos Trabalhadores – PT e, posteriormente, com o Estado.

Segundo os autores, a promulgação da Lei 10.639/03 representou um dos primeiros atos do governo Lula, modificando o artigo 26 da Lei 9.394/96 para tornar obrigatória a inclusão da temática "História e Cultura Afro-brasileira". Essa inclusão abrange a história da luta dos negros no Brasil, sua cultura e sua contribuição na formação da sociedade nas áreas social, econômica e política. Além disso, no artigo 79-B, que inicialmente se referia apenas aos indígenas, foi adicionado um item relacionado aos negros: o Calendário Escolar passou a incluir o dia 20 de novembro como "Dia Nacional da Consciência Negra".

A atuação do movimento social negro produziu efeitos significativos no programa e na execução do governo Lula. Pela primeira vez na história do país é criada uma Secretaria Especial, com status de ministério, responsável pela implementação de políticas públicas para a superação das desigualdades raciais no Brasil (Silva; Ribeiro, 2019, p. 89 e 90).

Isto posto, a Secretaria Especial de Políticas de Promoção para a Igualdade Racial – SEPPPIR, foi criada em 2003. Segundo Roza (2022), foi um passo “pensando na necessidade de ir além das políticas universais, tendo em vista as particularidades de grupos raciais socialmente marginalizados e a intrínseca relação entre raça e desigualdades sociais” (Roza, 2022, p. 84).





Nesse contexto, é fundamental destacar a relevância dos Neabi's como agentes impulsionadores na concretização das iniciativas voltadas para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Essa prerrogativa pode ser constatada na Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação.

Tanto o Parecer CNE/CP 03 - 10 de março de 2004, quanto a Resolução nº 01/2004 – 17 de junho 2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, instituem Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. No que concerne à Resolução nº 01/2004 do Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno, ela apresenta o seguinte:

Art. 4º Os sistemas e os estabelecimentos de ensino poderão estabelecer canais de comunicação com grupos do Movimento Negro, grupos culturais negros, instituições formadoras de professores, núcleos de estudos e pesquisas, como os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, com a finalidade de buscar subsídios e trocar experiências para planos institucionais, planos pedagógicos e projetos de ensino (Brasil, 2004, p. 2).

Em 2005 e 2009, foram realizadas a I e II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial, respectivamente. Conforme narram Silva; Ribeiro (2019), as propostas apresentadas nos eventos forneceram suporte para a constituição do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial

[...] serviram de base para a constituição do Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial (Planapir), aprovado por Decreto em junho de 2009. Organizado em doze eixos de atuação, visa apoiar, fomentar, promover e estimular ações para grupos específicos (populações negra, indígena, quilombola e cigana) e segmentos ainda mais específicos dentro desses grupos (Silva; Ribeiro, 2019, p. 92).

Concomitante a este contexto, ocorreu a promulgação da Lei 11.645/2008, datada de 10 de março de 2008. Esta lei acrescentou, além da obrigatoriedade do ensino de história e da cultura afro-brasileira e africana, a obrigatoriedade do ensino de história e de cultura dos povos indígenas.

Também foi criada a Lei 12.288, de 20 de julho de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial com o propósito de “garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica” (Brasil, 2010).

Em relação ao governo Dilma Roussef, acrescenta-se que ele deu continuidade e ampliou as políticas de promoção da igualdade racial, especialmente na educação, estabelecidas no Governo Lula:



Nesse contexto, destaca-se a implementação da Lei 12.711 de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Além disso, cabe mencionar a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica e o Decreto nº 8.136, de 5 de novembro de 2013 regulamento do Sistema Nacional de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR (Brasil, 2012, 2013).

Segundo Silva e Ribeiro (2019, p. 82), uma das principais políticas públicas destinadas a minimizar as desigualdades étnico-raciais no país são as “Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, as quais assumem a forma de políticas educacionais de reconhecimento e de valorização dos povos nos conteúdos de ensino”.

Nesse sentido, Santos, Santos e Peixoto (2016) enfatizam que o panorama político e econômico instituído no governo Lula foi propício para o desenvolvimento dos Neabi’s.

O cenário político e econômico estabelecido após a instalação do governo do Presidente Lula favoreceu a criação e o incremento de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas \_ NEABIs no interior das universidades. De imediato, esses núcleos passaram a congregiar velhos e novos ativistas negros(as) e não negros(as) que estavam na universidade e tinham compromisso com as questões étnico-raciais. Nesse mesmo cenário, desenvolveram-se projetos de formação docente sob a ótica das políticas de promoção da igualdade racial interessada em efetivar as conquistas legais (Santos; Santos; Peixoto, 2016, p. 145).

De acordo com Ferreira e Coelho (2019), o período compreendido entre 2010 e 2016 foi marcado por um significativo aumento no estabelecimento de Neabi’s nos Institutos Federais.

Complementando os dados de Ferreira e Coelho (2019) e Farias (2022) destaca a relevância da atuação dos Neabi’s nas instituições de ensino superior. Esses núcleos desempenham um papel fundamental na promoção da inclusão de questões étnico-raciais e da diversidade. Além disso, oferecem formação complementar e ações extensionistas que objetivam suprir lacunas curriculares, contribuindo para uma formação mais equitativa e consciente.

Os NEABI’s apresentam um grande potencial de formação antirracista nas instituições de ensino superior, muitas vezes como ensino complementar ou em ações extensionistas que vão além do currículo formal, já que não são todos os cursos de graduação (especificamente de licenciaturas) que possuem em suas grades curriculares uma disciplina voltada para a História e Cultura Africana e Afrodescendente e relações étnico-raciais; sendo ainda, um lugar de (auto)formação docente, um dos objetivos centrais destes núcleos está em proporcionar atividades formativas voltadas para as questões no campo da diversidade e para a educação das relações étnico-raciais, ausentes no currículo de formação inicial e formação continuada dos docentes, quebrando assim o chamado “círculo vicioso” persistente no sistema educacional brasileiro (Farias, 2022, p. 32).



Os Neabi's desempenham uma posição ativa e essencial na implementação, implantação e institucionalização da Lei 10.639/2003, das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino de História da Cultura Afro-Brasileira e Africana, assim como o Plano Nacional de implementação dessas diretrizes (Silva, 2019).

Oliveira (2014), parte do princípio de que a educação é um local propício a formação humana, repleto de tensão e conflito, onde se enfrenta uma batalha diária contra o racismo e as desigualdades sociorraciais. Além disso, ressalta que este espaço é visto como um campo de luta, onde práticas políticas e ideológicas devem ser levadas em conta ao propor projetos para transformar esse local. O autor destaca a função dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e grupos correlatos como coletivos comprometidos na batalha contra o racismo no meio acadêmico.

De acordo com o autor a atuação desses coletivos abrange instituições de ensino técnico e médio, tanto em nível federal quanto estadual. Trata-se de um acontecimento recente que foi gerado pela demanda da Lei 10.639/2003 e, posteriormente, pela ampliação na promulgação da Lei 11.645/2008, que incluiu os povos indígenas.

Para este autor, ao atuarem coletivamente nos Neabi's, os pesquisadores negros estão demonstrando capacidade de: destacar a diversidade, denunciar os obstáculos e a falta de recursos, reunir e fortalecer conexões entre pesquisadores negros(as) ou não, analisar, reconstruir e reinterpretar o papel dos negros e sua experiência na história do Brasil, fortalecer a luta contra o racismo através da implementação de políticas de cotas para negros em diversas instituições, definir uma agenda de estudos e pesquisas abrangente relacionadas aos estudos afro-brasileiros e a diáspora Africana.

Seguindo essa linha de raciocínio, Silva (2019), ressalta que dentre os diversos benefícios decorrentes da inclusão desses intelectuais negros no espaço acadêmico, destaca-se sua atuação como agentes coletivos de seu próprio conhecimento científico, ocupando posições de destaque no ambiente acadêmico local quanto nacional, nos grupos de pesquisa e na formação de professores. Além disso, esses grupos de intelectuais negros:

organizam e criam associações científicas, a exemplo dos Neab's, produzindo conhecimentos com o objetivo de dar visibilidade a subjetividades, desigualdades, silenciamentos e omissões em relação a determinados grupos sociocracias e suas vivências (Silva, 2019, p. 27).



Nesse aspecto, ressalta-se que Associação Brasileira de Pesquisadores Negros(as) – ABPN<sup>4</sup>, desempenha um papel relevante ao promover e defender as produções científicas realizados por pesquisadores negros. Estabelecida em novembro do ano 2000, é uma organização sem fins lucrativos e apartidária, tendo por finalidade “o ensino, pesquisa e extensão acadêmico-científica sobre temas de interesse das populações negras do Brasil” (ABPN, 2024).

De acordo com Silva (2019), além da ABPN propor iniciativas para fortalecer institucionalmente o debate sobre a relações raciais, ela impulsionou o surgimento do CONNEAB:

A ABPN impulsionou o surgimento da rede nacional de Neab's, denominado Consórcio Nacional de Neab's – CONNEAB e ambos se tornaram lócus privilegiados de aglutinação, articulação, debates, propostas de estudos e pesquisas de intelectuais negros/as que atuam com a temática das relações raciais no ambiente acadêmico e não acadêmico (Silva, 2019, p. 24).

A esse respeito, é importante destacar que a ABPN, ao impulsionar o surgimento do CONNEAB, colaborou para a criação de um espaço propício para que os pesquisadores, especialmente negros, possam discutir e desenvolver pesquisas sobre relações raciais. Este espaço não apenas possibilita a produção acadêmica e a disseminação de conhecimentos, mas também promove a implementação de políticas públicas e práticas educativas, que visam combater o racismo e promover igualdade racial.

Ao reconhecer a importância dos Neabi's como agentes ativos essenciais na proposição e execução de práticas antirracistas, este estudo objetivou identificar as pesquisas que foram produzidas no Brasil nos últimos anos sobre a temática. A metodologia adotada para este estudo incluiu a pesquisa bibliográfica com abordagem qualitativa. De acordo com Lakatos; Marconi (2003), uma pesquisa bibliográfica não se limita a repetir o que já foi dito ou escrito sobre um tema. Em vez disso, permite examinar o assunto a partir de novas perspectivas ou abordagens, levando a descobertas inovadoras.

Para Freitas; Prodanov (2013), na abordagem qualitativa, o ambiente serve como a principal fonte de dados para a pesquisa. Nesse contexto, as questões são investigadas no seu cenário natural, sem qualquer intervenção deliberada por parte do pesquisador e por isso, conduzimos uma análise abrangente das produções acadêmicas sobre os Neabi's, fazendo um mapeamento sistemático dessas produções na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações – BDTD.

---

<sup>4</sup>Fonte: Disponível em: <https://abpn.org.br/> Acesso em: 04 abr. 2024.



Os critérios de inclusão definidos na pesquisa foram os seguintes: a data da publicação (2003 a 2023); descritores “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e/ou Neabi; idioma: trabalhos publicados em português; campo de pesquisa: trabalhos que mencionam Neabi no título e em todos os campos; relevância do tema: trabalhos que abordem diretamente a atuação do Neabi nas instituições de ensino. Para exclusão utilizamos os critérios de falta de relevância: trabalhos que, apesar de mencionarem os descritores, não apresentam uma relevância direta ao tema; trabalhos duplicados e trabalhos que não estejam acessíveis integralmente ou que não possam ser obtidos por meio das bases de dados disponíveis.

Assim, em uma primeira busca utilizamos o descritor "Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros" em todos os campos, resultando em 85 trabalhos, sendo 67 dissertações e 18 teses. Ao refinar a busca por assunto, identificamos dois trabalhos com o tema Neabi, no entanto ao lermos os resumos, constatamos que não atendiam aos critérios de inclusão.

Na segunda busca, utilizando os descritores "Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros" e "Neabi" em todos os campos, obtivemos 18 trabalhos, sendo 17 dissertações e 1 tese. Ao refinar a busca por assunto, encontramos um trabalho que se repetia. Após a leitura do resumo, confirmamos que atendia aos critérios de inclusão, sendo, portanto, selecionado.

Na terceira busca, utilizamos o descritor "Neabi" no título e em todos os campos, resultando em 6 trabalhos, sendo 5 dissertações e 1 tese. O trabalho selecionado na etapa anterior, repetiu-se nessa fase. Assim, selecionamos todos os trabalhos encontrados nessa fase e realizamos a leitura dos resumos de cada um. Após essa análise, confirmamos que todos os trabalhos selecionados abordavam diretamente a atuação dos Neabi's, atendendo aos critérios de inclusão estabelecidos.

Em seguida, procedemos à leitura integral dos trabalhos, o que nos permitiu elaborar uma síntese dos estudos, compreendendo os objetivos, a metodologia e os resultados encontrados em cada pesquisa.

Além disso, cabe destacar que essas produções acadêmicas coadunam com o objetivo comum de enfatizar o papel do Neabi como impulsionador da educação étnico-racial, engajado nos três pilares indissociáveis: ensino, pesquisa e extensão.

O Quadro 1, a seguir, ilustra as produções acadêmicas selecionadas indicando o título do trabalho, o autor, e o ano de publicação e o tipo de trabalho produzido.





**Quadro 1** – Relação de produções acadêmicas selecionadas na Biblioteca Digital de Teses e Dissertações - BDTD

<b>Título</b>	<b>Autor</b>	<b>Ano</b>	<b>Tipo</b>
Negros(as) e a luta por reconhecimento na Universidade: O Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS	Marta Mariano Alves	2017	Dissertação
Núcleo de Estudos Afro-brasileiro (Neab) AYÓ: uma experiência em uma escola da rede municipal de educação do Rio de Janeiro	Gustavo Pinto Alves da Silva	2018	Dissertação
Pedagogia da diversidade: a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista	Daniela Pinheiro de Oliveira	2020	Dissertação
Os Neabi's como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica	Carla Cristina Goulart Farias	2022	Dissertação
Caminhos para a construção da interculturalidade: a relação entre a extensão universitária e a comunicação pública no Neabi-IFPR	Juliana Marques Borghi	2022	Dissertação
Neabi/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais	Rosa Maria da Silva	2022	Tese

Fonte: Elaborado pelos autores (2024).

### 3 RESULTADOS E DISCUSSÕES

A leitura das pesquisas mostrou, por exemplo, que o estudo de Alves (2017), intitulado “Negros(as) e a luta por reconhecimento na Universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS” teve como objetivo analisar atuação, avanços, desafios, bem como identificar atores, lutas e disputas por reconhecimento presentes no NEAB ou correlatos e na sua relação com a UFRGS, no processo de efetivação de suas atribuições. A



metodologia adotada foi o estudo de caso, com aplicação de entrevista semiestruturada com os membros fundadores do NEAB/UFRGS.

A pesquisa revelou que a posição periférica do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros -NEAB no organograma da UFRGS compromete a implementação plena de suas atribuições. O NEAB possui diversas parcerias internas e externas, mas carece de uma estrutura organizada para manter e fortalecer esses vínculos, como um fórum ou coletivo gerido pelo próprio núcleo. Além disso, não há um diálogo contínuo e institucionalizado entre o NEAB e os Fóruns de Educação e Diversidade Étnico-racial ou Conselhos de Educação.

Outra constatação da pesquisa é que o NEAB não consegue implementar integralmente as diretrizes estabelecidas pelo Parecer CNE/CP nº 03/2004, pela Resolução CNE/CP nº 01/2004 e pelo Plano Nacional de 2009. Os desafios enfrentados incluem obstáculos logísticos, estruturais e ideológicos. A luta por reconhecimento do povo negro, no contexto do NEAB e da UFRGS, é marcada por contradições, desafios e obstáculos, manifestados através de barreiras sistêmicas e resistências individuais.

Por outro lado, o estudo mostra que há avanços em relação ao debate étnico-racial, principalmente através de ações de extensão universitária, e que novas propostas nas áreas de ensino e pesquisa estão sendo pensadas e implementadas pelo NEAB.

Por sua vez, Silva (2018), a pesquisa “Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) AYÓ: uma experiência em uma escola da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro” teve como objetivo analisar a trajetória histórica, política e pedagógica que marca a criação do NEAB dentro de uma escola de ensino fundamental, buscando refletir acerca das ações que impactam no cotidiano dos alunos, professores e comunidade do entorno, visando uma formação antirracista. Em termos metodológicos, o autor emprega as narrativas dos indivíduos envolvidos com o NEAB, incluindo professores, diretores e alunos, para refletir sobre a formação docente e as práticas pedagógicas em alinhamento com as exigências de uma educação antirracista.

Os resultados da pesquisa revelam que o NEAB tem contribuído continuamente para a capacitação de docentes e funcionários, promovendo uma educação focada nas relações étnico-raciais. O núcleo desenvolve propostas de intervenção que são disseminadas tanto dentro quanto fora do ambiente escolar. Além disso, as experiências do núcleo refletem um novo fazer pedagógico que busca a valorização em seus múltiplos aspectos, promovendo o respeito às diferenças. A pesquisa também destaca a fragilidade na formação de professores em relação à educação sobre relações étnicas na rede municipal de educação do Rio de Janeiro.



Em “Pedagogia da diversidade: a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista”, Oliveira (2020) investiga e analisa a formação continuada oferecida pelo Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros da Universidade Federal do ABC e suas repercussões na prática docente de seus cursistas, na confluência da conscientização para uma educação antirracista.

As descobertas da pesquisa indicam que as pesquisas apontadas no estado de arte para a formação continuada dos professores voltadas à educação antirracista, particularmente nos Núcleos de Estudo Afro-brasileiro - NEAB, revelam-se ainda insuficiente. A capacitação que promove uma pedagogia da diversidade e a conscientização para práticas antirracistas é pouco explorada, conforme demonstram os dados dos principais repositórios científicos.

Os resultados discutidos no curso de formação continuada no NEAB destacam grandes lacunas na formação inicial de professores. Conteúdos específicos sobre História e Cultura Afro-Brasileiras e Educação Antirracista são raramente aprovados, senão com predominância de disciplinas optativas. Isso gera a necessidade de formação continuada para alcançar um preparo mínimo. Além disso, há uma falta de especialistas em várias áreas, dificultando o aprofundamento e a análise de temas relacionados à História da África e a Cultura Africana e Afro-Brasileira.

A formação continuada promovida pelo NEAB da UFABC teve um papel fundamental na ampliação da conscientização dos participantes, proporcionando uma prática pedagógica focada em estratégias para combater as desigualdades étnico-raciais, o racismo e o preconceito nos ambientes educativos. Os conteúdos apresentados pelos professores foram eficazes, contando com a participação ativa dos cursistas.

A análise dos dados revelou também, o compromisso do NEAB-UFABC com a dimensão formativa, evidenciado pela organização de materiais de apoio e a mobilização de docentes para a realização dos cursos. As entrevistas demonstraram o comprometimento dos cursistas em enfrentar os mecanismos eurocêntricos que perpetuam a história de apagamento e reafirmam o discurso hegemônico.

Farias (2022), em sua pesquisa “Os Neabi’s como espaços de problematização dos processos culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica” objetivou identificar os Neabi’s e coletivos antirracistas como espaços potencializadores de novas formas de organização do conhecimento na educação básica, como espaço autônomo de produção de consciência crítica. Os procedimentos metodológicos empregados pela autora compreenderam



uma abordagem qualitativa de natureza descritiva. Foram realizadas entrevistas com coordenadores do Neabi e com uma professora da educação básica integrante de um coletivo que promove práticas antirracistas na escola.

Durante a pesquisa, a autora identificou três pontos principais nas experiências reveladas através das narrativas. Inicialmente, foi a hierarquização das funções nos espaços acadêmicos, refletida na falta de envolvimento e parceria por parte de algumas gestões. Segundo a autora, as narrativas dos entrevistados sobre os obstáculos e silenciamentos por parte da gestão revelaram, mesmo que de maneira sutil, os efeitos do racismo institucional no cotidiano escolar.

A pesquisa identificou a burocratização como um segundo obstáculo a ser superado. Os processos burocráticos relacionados a regulamentos e financiamentos dificultaram a criação de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB), como o NEAB Ayó e o NEABCP2. Além disso, grupos de professores interessados em transformar suas práticas em objetos de pesquisa e compartilhá-las por meio de um Núcleo de Estudos enfrentaram a burocracia como um desafio. No entanto, essa dificuldade é superada com a formação do Coletivo Agbalá.

O terceiro ponto, segundo Farias (2022) não se refere a um obstáculo, mas a uma força presente em todas as narrativas: o protagonismo e a autonomia dos estudantes, incentivados pelas práticas dos professores. A pesquisa revelou que os estudantes se sentem estimulados a discutir questões de racismo, participar de seminários em outro campus e compartilhar suas experiências com novos professores. A autora acrescenta, que esses exemplos, coletados nas entrevistas, demonstram o poder dos espaços de aprendizagem e troca horizontal. Embora existam obstáculos à criação de um NEAB, é fundamental considerar alternativas como coletivos, fóruns permanentes, seminários e grupos de pesquisa correlatos ou outros que promovam discussões sobre os processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros, tanto dentro quanto fora das escolas.

Borghi (2022), na pesquisa “Caminhos para a construção da interculturalidade: a relação entre a extensão universitária e a comunicação pública no Neabi-IFPR”, objetivou analisar como a comunicação pública pode fortalecer processos de participação social e interesse público associados à prática da extensão no desenvolvimento de ações que contemplem a interculturalidade em dois projetos (afro-brasileiro e indígena), relacionados ao Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - Neabi do Instituto Federal do Paraná - IFPR, por meio da percepção dos atores sociais participantes destas propostas.

Entre os procedimentos metodológicos adotados pela autora, estão: revisão bibliográfica, pesquisa documental, observação sistemática, survey com participantes dos dois projetos de



extensão, e entrevistas em profundidade com coordenadores, e semiestruturadas com os demais integrantes selecionados a partir da aplicação do survey. Os dados coletados nas entrevistas foram analisados por meio da análise de conteúdo.

A pesquisa revelou que a percepção dos integrantes dos projetos de extensão é fundamental para promover a transformação da realidade. Além disso, destacou que a extensão promove pertencimento, confiança e respeito entre as pessoas. O trabalho desenvolvido pelo Instituto Federal do Paraná, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas, apesar de recente, vem contribuindo com ações, que por intermédio da educação podem possibilitar mudanças reais.

A pesquisa também mostrou que, apesar das dificuldades, é possível abordar o racismo, o preconceito e a desigualdade através da educação e do diálogo, rompendo barreiras e propondo novas alternativas. A autora menciona que em ambos os projetos analisados, o diálogo foi um elemento central, fortalecendo o desenvolvimento da extensão e a construção do processo intercultural. As análises realizadas sugerem que a comunicação horizontal e bidirecional enriquece as relações humanas, conforme relatado pelos entrevistados.

A tese de Silva (2022), *Neabi/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais*, objetivou identificar e descrever quais ações realizadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabi) Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM) colaboraram para a aplicação de uma educação para as relações étnico-raciais. A metodologia da pesquisa foi baseada em uma abordagem qualitativa e descritiva, utilizando a pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com a autora, a investigação no IFTM Campus Uberaba, por meio das ações do Neabi, revelou que o núcleo promove debates e conscientização sobre o racismo, contribuindo para uma educação antirracista. No entanto, enfrenta desafios significativos devido à falta de recursos financeiros, físicos e humanos.

As dificuldades encontradas pelo Neabi refletem um sistema de racismo estrutural e institucional. A insuficiência de recursos disponibilizados contribui para a perpetuação do racismo.

Os principais resultados identificados incluem: a realização de seis ações pelo Neabi em 2019, a presença de políticas de ações afirmativas em alguns documentos do IFTM, e as dificuldades do Neabi decorrentes do racismo estrutural e institucional. Apesar dessas dificuldades, o Neabi conseguiu promover o debate e sensibilizar a comunidade acadêmica sobre as questões étnico-raciais.

Dessa forma, as pesquisadas analisadas destacaram que a importância dos Neabi's transcende a simples formação em educação para as relações étnico-raciais. Além disso, enfatizam





o papel importante que desempenham na promoção do conhecimento, da conscientização e do respeito pelas culturas afro-brasileira e indígena nas instituições de ensino e na sociedade como um todo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este estudo teve como objetivo identificar e analisar a produção científica sobre os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – Neabi's no Brasil no período de 2003 a 2023. A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa de natureza bibliográfica, recorrendo a uma revisão de literatura em fontes acadêmicas como a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) e a base Scielo, além da consulta a livros e artigos relevantes sobre o tema. Foram analisados seis trabalhos produzidos no Brasil nos últimos anos sobre essa temática, sendo cinco dissertações e uma tese.

Entre as principais dificuldades identificadas, destacam-se: as lacunas na formação inicial e continuada de professores, a burocratização dos processos regulatórios e de financiamento, o racismo estrutural e institucional, além da insuficiência de recursos financeiros, físicos e humanos.

Diante das constatações, é nítida a relevância dos Neabi's e grupos correlatos enquanto políticas públicas educacionais de combate ao racismo, visto que suas ações vão além de promover a inclusão e a valorização das culturas afro-brasileira e indígena. Eles desempenham uma função importante na promoção da diversidade cultural, combate ao racismo e discriminação, orientam e promovem práticas pedagógicas antirracistas, capacitando educadores e estimulando a inclusão de conteúdos relacionados à temática no sistema de ensino.

Esses núcleos constituem ambientes que favorecem a educação, sensibilização, conscientização e a orientação a respeito das dinâmicas étnico-raciais, com o intuito de desconstruir o racismo e combater as desigualdades.

Ainda são escassas as produções acadêmicas sobre o tema Neabi's, destacando-se, assim, a necessidade de realizar pesquisas para aprofundar tais reflexões e investigações. Além disso, é esperado que a pesquisa sobre os Neabi's como política pública educacional possa fortalecer e aprimorar esses núcleos, impulsionando a inclusão e o desenvolvimento cultural. Investimentos em formação docente, desburocratização de processos e aumento de recursos são essenciais para assegurar a continuidade e a ampliação das contribuições desses núcleos na promoção da igualdade racial e do respeito às diversidades culturais nas instituições de ensino e na sociedade como um todo.



Dessa forma, dar voz e vez aos Neabi's significa a possibilidade de estimular o empoderamento da identidade negra. É permitir que os afrodescendentes e indígenas tenham voz e vez, participem ativamente nas discussões e na formulação das políticas públicas educacionais, e contribuam plenamente para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e igualitária.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Marta. Mariano. **Negros(as) e a luta por reconhecimento na universidade: o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Indígenas e Africanos (NEAB) da UFRGS**. 165f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2017.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES NEGROS. **Institucional**. Disponível em: <https://abpn.org.br/institucional/> Acesso em 07 mar. 2024

BORGHI, Juliana Marques. **Caminhos para a construção da interculturalidade: a relação entre a extensão universitária e a comunicação pública no NEABI – IFPR**. 252f. Universidade Federal do Paraná, Dissertação (Mestrado), 2022.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **I Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial Estado e Sociedade Promovendo a Igualdade Racial**, Relatório final. Brasília: SEPPPIR, 2005.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **II Conferência Nacional de Promoção da Igualdade Racial**, Brasília: SEPPPIR, 2009.

BRASIL. **Decreto nº 6.872**, de 4 de junho de 2009. Aprova o Plano Nacional de Promoção da Igualdade Racial – PLANAPIR, e institui o seu Comitê de Articulação e Monitoramento. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6872.htm). Acesso em 05 mar 2024

BRASIL. **Decreto nº 8.136**, de 5 de novembro de 2013. Aprova o Regulamento do Sistema de Promoção da Igualdade Racial – SINAPIR, instituído pela Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato20112014/2013/Decreto/D8136.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato20112014/2013/Decreto/D8136.htm). Acesso em: 05 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 04 mar. 2024

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. Brasília, DF: Presidência da República, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. **Lei 10.678**, de 23 de maio de 2003. Cria a Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial, da Presidência da República, e dá outras providências. SEPP/IR. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.678.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.678.htm). Acesso em: 14 mar 2024.

BRASIL. **Lei 11.645**, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, 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 Indígena". Brasília, DF: Presidência da República, 2008.

BRASIL. **Lei nº 12.711**, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2012.

BRASIL. **Lei nº12.288**, de 20 de junho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Parecer CNE/CP nº 3/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_003.pdf?query=etnico%20racia](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_003.pdf?query=etnico%20racia). Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category\\_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11963-rceb008-12-pdf&category_slug=novembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 08 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n.º 1/2004. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_res01\\_04.pdf?query=etnico%20racial](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_res01_04.pdf?query=etnico%20racial). Acesso em: 04 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Resolução CNE/CP n.º 1/2024. Altera o Art. 27 da Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação)**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category\\_slug=janeiro-2024&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=254451-rcp001-24&category_slug=janeiro-2024&Itemid=30192). Acesso em: 15 abr. 2024.



BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Etnicorracial e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. Brasília: MEC/SECAD, 2009.

DIAS, Érica Fernandes. **Avaliação de políticas públicas de ações afirmativas: a implementação dos NEABIs - Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas - no IFCE e as transformações nas relações étnico-raciais**. 146f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal do Ceará, 2020.

FARIAS, Carla Cristina Goulart. **Os NEABIs como espaços de problematização e aprendizagem dos processos históricos e culturais dos povos africanos e afro-brasileiros: vivências na educação básica**. 96f. Dissertação (Mestrado), Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

FERREIRA, Anne de Matos Souza, CELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Ações dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABS) institucionalizados dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFETS) no período de 2006 a 2017**. 2019 Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/exitus/v9n5/2237-9460-exitus-9-05-215.pdf> Acesso em: 12 abr. 2024.

FREITAS, Ernani Cesar de; PRODANOV, Cleber Cristiano. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico** 2. ed. – Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Mariana de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo, SP: Atlas 2003.

OLIVEIRA, Daniela Pinheiro de. **Pedagogia da diversidade: a contribuição do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da Universidade Federal do ABC (UFABC) para a formação continuada dos (as) professores (as) no contexto de uma educação antirracista**. 236f. Dissertação (Mestrado), Universidade Nove de Julho. 2020.

OLIVEIRA, Otair Fernandes de. O conceito de hegemonia na luta contra o racismo no Brasil: a função dos NEAB's. **Cadernos do Centro de Ciências Sociais da Universidade do Estado do Rio de Janeiro**. vol.7. n° 2. Rio de Janeiro, 2014.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS ONU. **Declaração e Plano de Ação**. III Conferência Mundial contra o Racismo, Xenofobia e Intolerância Correlata. Durban, 2001. Disponível em: [https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao\\_durban.pdf](https://brasil.un.org/sites/default/files/2021-10/declaracao_durban.pdf) Acesso em: 04 abr. 2024

ROZA, Isis Silva. **Trajetórias, práticas e produção de conhecimento de intelectuais negras e negros dos Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros da região sudeste**. 259f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Minas Gerais, 2022.

SANTOS, Adilson Pereira dos; SANTOS, Erisvaldo Pereira dos; PEIXOTO, Silvana Vanêssa. O NEABI/UFOP e a formação inicial e continuada de professores. In: MARQUES, Eugênia. Portela de Siqueira. SILVA, Wilker. (org.) **Educação, Relações Étnico-Raciais e Resistência: as**



**experiências dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas no Brasil.** São Paulo: Triunfal Gráfica e Editora, 2016.

SILVA, Gustavo Pinto Alves da. **Núcleo de Estudos Afro-Brasileiro (NEAB) Ayó: uma experiência em uma escola da rede Municipal de Educação do Rio de Janeiro.** 84f. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, 2018.

SILVA, Luiz Gustavo Santos da. A Associação Brasileira de pesquisadores/as negros (ABPN) e os Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (NEABs): produções antirracistas. **Prelúdios**, Salvador, v8, n8, jul/dez, 2019.

SILVA, Marcos Antônio Batista da. RIBEIRO, Maria Sílvia. Diversidade cultural nas Políticas Públicas: uma análise das Leis 10.639/03 e 11.645/08. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. X, N° X, p. 77 - 101, Edição Especial, 2019.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista; GOMES, Nilma Lino; REGIS, Kátia. A proposta e seus objetivos. In: SILVA, Paulo Vinicius Baptista da; REGIS, Kátia; MIRANDA, Shirley Aparecida de (Org.) **Educação das relações étnico-raciais: o estado da arte.** Curitiba: NEAB-UFPR e ABPN, 2018.

SILVA, Rosa Maria da. **NEABI/IFTM Campus Uberaba: possibilidades e desafios para a educação das relações étnico-raciais.** 169f. Tese (Doutorado), Universidade Federal de Uberlândia, 2022.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: questões temáticas e de pesquisa. **Caderno CRH**, [S. l.], v. 16, n. 39, 2006.

**Enviado em: 04/05/2024**

**Aceito em: 15/10/2024**





# O RACISMO E O PACTO DA BRANQUITUDE NA ATUAÇÃO DA MANUTENÇÃO DO PRIVILÉGIO BRANCO

## RACISM AND THE PACT IN THE MAINTENANCE OF WHITE PRIVILEGE

Daniane Rafaela de Oliveira<sup>1</sup>

### RESUMO

O objetivo desse artigo é mostrar um recorte de minha pesquisa de mestrado iniciada em 2021 pelo Programa Interdisciplinar em Linguística Aplicada da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). No tocante ao tema das relações étnico-raciais, pretendo fazer uma breve análise da forma como o racismo e o pacto da branquitude contribuem com a manutenção do privilégio branco. Assim, baseando-se nos estudos de Cida Bento (2022), este trabalho justifica-se pelo impacto que o racismo causa nas diferentes formas de relações desenvolvidas na sociedade ao longo da história, e que necessitam ser analisadas e evidenciadas para a compreensão do funcionamento das dinâmicas sociais que corroboram com a desigualdade e com a opressão da população negra. Mostra-se, assim, como o pacto da branquitude vem se desenvolvendo em prol de um mundo brancocêntrico e baseado em hierarquias de raças.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo. Pacto da branquitude. Privilégio branco.

### ABSTRACT

The purpose of this article is to present a section of my master's research initiated in 2021 by the Interdisciplinary Program in Applied Linguistics at UFRJ (Federal University of Rio de Janeiro). Regarding the theme of ethnic-racial relations, I intend to make a brief analysis of how racism and the pact of whiteness contribute to the maintenance of white privilege. Thus, based on the studies of Cida Bento (2022), this work is justified by the impact that racism causes in the different forms of relationships developed in society throughout history, and which need to be analyzed and highlighted in order to understand the functioning of the social dynamics that corroborate the inequality and oppression of the black population. Thus, it shows how the pact of whiteness has been developing in favor of a white-centric world based on racial hierarchies.

**KEYWORDS:** Racism. Pact of whiteness. White privilege.

---

<sup>1</sup> Professora de Língua Portuguesa na Secretaria Municipal de Educação de Barra Mansa/RJ. Discente de mestrado no Programa Interdisciplinar de Pós-graduação em Linguística Aplicada da Universidade Federal do Rio de Janeiro (PIPGLA/UFRJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Letras Português pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: danianerafaela2022@gmail.com.



## 1 INTRODUÇÃO

É importante compreender a forma como o racismo age em nossa realidade cotidiana, bem como compreender que as ações da branquitude são voltadas para o olhar que os mantém em sua posição de privilégio. Sobre isso, Gabriel Nascimento (2019) nos diz que a branquitude também adquire marcas do racismo, um exemplo disso é o nascimento de figuras como Hitler, Trump ou Bolsonaro, os quais não acontecem gratuitamente: “Antes do fascismo, o racismo é a condição estruturante que permite que, nessas sociedades, tanto colonizador quanto o colonizado enfrentem os fantasmas da raça criados pelo colonizador.” (Nascimento, 2019, p.112).

Considerando isso, abordarei, no presente trabalho, a definição de racismo e trarei uma reflexão da forma como os brancos assumem posições coniventes à desqualificação das pessoas negras por meio do pacto da branquitude. Tal pacto é uma forma de manutenção da superioridade branca e que, ainda, prevalece sobre a dinâmica do mundo social atual. Cida Bento (2002), por meio de sua tese de doutorado, trouxe o conceito de pactos narcísicos da branquitude, desenvolvendo uma perspectiva científica muito importante, pois o seu estudo sobre a pessoa branca faz com que o negro saia da condição de objeto para se tornar o próprio cientista. Sua tese tornou-se livro em 2022 e consiste em um dos embasamentos teóricos desta pesquisa.

Desse modo, usando uma abordagem metodológica bibliográfica e inserido na Linguística Aplicada Interdisciplinar, que considera a atividade de pesquisa algo voltado à valorização, à heterogeneidade, à fragmentação e à mutabilidade do sujeito social (Moita Lopes, 2018), este trabalho contempla a possibilidade política de construção de outras histórias e de outras formas de sociabilidade. Isto é, para a Linguística Aplicada, as vidas consideradas marginalizadas, do ponto de vista dos atravessamentos identitários, devem ser colocadas no centro. Assim, de certa forma, a Linguística Aplicada contribui para evidenciar o modo como ocorre a relação do negro com a sociedade ocidental.

## 2 O RACISMO

Sabemos que a escravidão foi legitimada por meio de justificativas desenvolvidas pela aliança entre a Igreja e o Estado. Isto é,



A escravidão oficial de africanos e afro-brasileiros durou 349 anos, de 1539, quando foi formalmente extinta pela Lei Áurea. Nesse período, mas de nove mil navios negreiro aportaram na costa brasileira, trazendo a estimativa de 4.900.000 seres humanos escravizados (Samaha, 2021, p.17).

A história do povo negro, no entanto, não começa com a escravidão, porém é valiosa a compreensão desse período para entendermos como o racismo se configura ao longo da história. Grada Kilomba (2020) define o racismo como uma realidade violenta que há séculos é algo fundamental para a ação política da Europa – desde os projetos europeus de escravização e colonização até a atual “Fortaleza Europa”. A autora também coloca que o racismo, muitas vezes, é enxergado como algo delimitado em alguma superfície, sendo periférico e marginal. Assim, o racismo não é visto como algo que faça parte da estrutura social, mas algo de fácil remoção. Isso demonstra uma fraqueza do entendimento e da compreensão do racismo e de seu modo operante em sociedade entre as pessoas.

No entanto, Samaha (2021), ao pesquisar a manifestação do racismo nas organizações empresariais, nos recorda de uma permanente existência de desproporcionalidade entre brancos e negros. Segundo o autor, a população negra apresenta, estatisticamente, as piores condições sociais e econômicas do país relacionadas a educação, a saúde, a habitação, ao emprego, a renda, a violência e a mortalidade. Isso nos mostra que as vantagens à população branca são legitimadas e normalizadas por meio de dinâmicas históricas, culturais, institucionais e interpessoais.

Em relação à formação do negro, Cazusa e Gouveia (2019) colocam que a escolarização da população negra parte de um conflito racial e de instrução pública pois, mesmo com o fim da escravidão, os negros seguem enfrentando grandes dificuldades e consequências de um processo de exclusão. Isso devido ao atraso ao acesso educação do povo negro desenhado pela história e refletido, ainda atualmente, ao que configura problemas na estrutura social.

Quando avaliamos dados da desigualdade entre negros e não negros podemos enxergar o racismo formado por meio de uma estrutura social que se constrói com base na negação e na exclusão de determinados grupos.

Percebe-se que, no Brasil, de fato, o racismo é estruturalmente estrutural, pois vem desde a raiz, entrelaçado. Os pilares da sociedade firmaram-se negando grupos étnico-raciais aqui presentes desde antes da chegada dos portugueses, de tal modo que ainda não está superada a afirmação de que o país foi “descoberto”. Descobrir é diferente de invadir. E não se descobre algo que já tem dono. São esses pequenos detalhes, termos e certas expressões que deturpam consciências, atravessam modos de vida, marcam a subjetividade do outro pela história alterada e pela égide da violência (Arruda, 2020, p. 495).



Destaco, então, que mesmo o racismo sendo definido como uma realidade violenta e visível em sociedade, o quão difícil é colocar o tema em evidência nos diversos âmbitos, pois ele ainda é visto como algo distante da realidade cotidiana. Enquanto mulher negra, vivencio um grande silenciamento das pessoas quando o assunto é o racismo e o lugar da população negra em sociedade. As pessoas, geralmente, não querem tocar nessa ferida e preferem agir como se o racismo fosse algo isolado e secundário.

Como professora de escola pública e como pesquisadora do tema, tenho observado a falta de letramento racial crítico por parte da classe docente, há pouco aprofundamento de conhecimento do assunto entre os professores. Segundo Ferreira (2015), o letramento racial crítico é o ato de refletir sobre raça e racismo, trazendo a possibilidade de enxergar como o entendimento sobre esse assunto é tratado no nosso dia a dia, assim como, compreender como raça e racismo têm impacto em nossas identidades sociais e em nossas vidas. Portanto, a reflexão sobre o racismo e seus impactos na sociedade são extremamente importantes.

Desse modo, todas as vezes em que a pauta racial entra em questão nos ambientes escolares, nos quais faço parte, muitos professores preferem se calar a desenvolver uma discussão. Isso, de uma certa forma, provoca em mim um certo desconforto interno, uma vez que o mundo branco centrado continua se perpetuando sem muita intervenção da atuação escolar e, assim, “as crianças negras crescem dentro das balizas desses microdespotismos e da interiorização dos limites impostos pela sociedade dos brancos” (Pinheiro, 1991, p. 56).

Grada Kilomba (2020) traz a forma como a pessoa negra é negligenciada até quando a questão está relacionada aos estudos sobre o racismo. Segundo a autora, a maior parte dos estudos sobre racismo ainda desconsidera a importância dos negros como sujeitos e voltam-se para as construções das estruturas sociais e políticas do racismo, dando destaque ao agressor/agressora. Com isso, o destaque é todo dado aos agressores racistas, pois a academia e a mídia lhes dão extrema atenção, enquanto as vítimas do racismo são esquecidas rapidamente. Nota-se, então, um constante apagamento do negro até mesmo quando a questão está relacionada aos estudos sobre o racismo. É perceptível que há um destaque ao branco se perpetuando em diversos âmbitos e um negligenciamento das experiências do negro. Há uma ampla despreocupação quanto as experiências, as lutas, ao conhecimento e aos sentimentos do negro.

Tais fatores só se tornam visível nas esferas públicas e acadêmicas quando a normalidade da cultura nacional branca é subitamente perturbada, quando nossas experiências com o



racismo colocam em risco o conforto da sociedade branca. Nesse momento, nós e nossa realidade com a racismo nos tornamos visíveis, faladas/os até mesmo escritas/os, não porque tal realidade desconfortável perpetua a estável imunidade branca (Kilomba, 2020, p. 61).

Desse modo, não podemos deixar de salientar a importância do reconhecimento da atuação da população negra, de modo a sairmos de uma perspectiva de negação e objetivação para uma perspectiva do sujeito. Segundo Grada Kilomba (2020), é necessário deixar a simples consideração do negro como indivíduo e começarmos a entendê-lo como sujeito dentro de uma realidade social. E compreendê-lo dentro de sua atuação e de suas relações e de seus interesses.

Arruda (2021) conceitua o racismo como um organizador ou um estruturante das configurações sociais e relações de dominação da modernidade. Assim, a maneira como a sociedade brasileira é formada faz com que a constituição do racismo aconteça. Esse conceito é um fator de atuação mais no plano institucional e estrutural do que no plano individual. Desse modo, existe um processo de racialização o qual o racismo opera e coloca a raça como algo constituído pela sociedade. Segundo Guimarães (2016), racialização é o que faz com que um conjunto de sujeitos se torne um grupo racial inferior, ou simplesmente em raça, partindo de características físicas hereditárias, desenvolvidas biologicamente, tomadas pelo absolutismo, e justificadas por uma ideologia relativamente consistente, as vezes embasadas em conceitos consideradas científicos.

Vale ressaltar que essa classificação não acontece de forma afastada, mas envolve questões históricas, sociais, culturais, políticas e econômicas da sociedade. Segundo (Monsma, 2013, p. 3), “a posição predominante entre os cientistas sociais é que raças existem somente como construções sociais, definidas pela interpretação social das diferenças físicas entre grupos humanos”. Desse modo, quando partimos dessa reflexão saímos do lugar em que o racismo é concebido como algo atribuído somente às características biológicas e começamos a refletir as características físicas como construções sociais.

E nessa constituição de raça, o negro é colocado no lugar de inferioridade nas diversas categorias, enquanto o branco no lugar da expressão de poder. Compreender isso é lançar um olhar sobre a estrutura social e sua perspectiva histórica. Já que a história do nosso país mostra o racismo sendo desenvolvido pela prática da escravidão que durante um longo período adquiriu uma grande importância econômica e cultural na formação social. Ao olhar para a história é possível interpretar um racismo constituído no Brasil por meio de raízes históricas vindas da formação social escravista do país.





O Brasil ficou por 349 anos de sua história considerando o negro como uma posse, uma coisa de forma legitimada pelas leis e pela moral religiosa da supremacia branca católica. Por isso, colocar o passado escravocrata em evidência pode facilitar a reflexão da relação dessas cicatrizes históricas com os dias atuais. Uma vez que cultivou-se uma representação de coisificação da pessoa negra baseada em um julgamento de uma raça biológica e culturalmente inferior, o qual permanece imbricado no tecido social e na cultura do país até os dias de hoje (Bersani, 2018).

E sobre os benefícios do branco em sociedade Djamila Ribeiro (2019) nos diz:

O primeiro ponto a entender é que falar sobre racismo no Brasil é, sobretudo, fazer um debate estrutural. É fundamental trazer a perspectiva histórica e começar pela relação entre escravidão e racismo, mapeando suas consequências. Deve-se pensar como esse sistema vem beneficiando economicamente por toda a história a população branca, ao passo que a negra, tratada como mercadoria, não teve acesso a direitos básicos e à distribuição de riquezas (Ribeiro, 2019, p. 9).

Sabemos, então, do grande lugar de privilégio da pessoa branca na sociedade, uma vez que “numa sociedade na qual o racismo se encontra enraizado, no qual o padrão normativo é o ser branco, pois ser branco é ser o trabalhador, o pai de família, o aluno modelo e assim por diante” (Ramos, 2023, p.32). Desse modo, o sujeito branco é sempre colocado como o ideal, uma figura frequentemente associada a características como poder, sucesso, beleza e inteligência, enquanto outras identidades raciais e étnicas são colocadas em posições de marginalização e estereótipos negativos.

Para Vargas (2020), o racismo é fruto de uma divisão do mundo social que separa pessoas brancas de pessoas não brancas, submeendo o negro a uma desigualdade resultante da supremacia branca. Esse é um esquema que separa brancos e negros em polos diferentes, levando, assim, à formas de desigualdade. O resultado dessa dinâmica social ratifica a ideologia da supremacia branca.

### **3 O PACTO DA BRANQUITUDE**

Ao entrar nesse tema penso no aniquilamento existente na sociedade, principalmente, das pessoas negras, impulsionada por governos que legitimaram o genocídio com ações como “Fora Dilma”, em 2016, e pela negação do coronavírus, em 2020, no desgoverno de Jair Bolsonaro. Vale ressaltar que a pandemia do coronavírus desenvolveu uma crise social e econômica trazendo o aumento do desemprego, do trabalho informal, precarizado e terceirizado e o aumento do feminicídio, principalmente da mulher negra, entre outras coisas. Vale lembrar, também, que em



2016, com o golpe contra o governo Dilma, o Brasil já passava por grandes problemas e que a entrada de Michel Temer a presidência concretizou uma ruptura com setores populares. Assim, medidas impopulares como reformas trabalhistas e previdenciárias foram fortalecidas por medidas econômicas regressivas. Um importante dado do governo de Michel Temer é o de que todos os seus ministros eram homens brancos.

Tais acontecimentos serviram de autopreservação do racismo e do privilégio branco, principalmente por se alicerçarem no fundamentalismo e, dessa forma, o pacto narcísico da branquitude continua tendo espaço e condições de se perpetuar. Segundo Cida Bento (2022), existe um pacto de cumplicidade entre as pessoas brancas com o intuito de permanência de privilégios que se perpetua no tempo. A manutenção dos privilégios das pessoas brancas acontece nos mais diferentes tipos de instituições e são constantemente velados. Sendo que, na maioria das vezes é disfarçada com o conceito de meritocracia. Acontece que o conceito de meritocracia não abrange todas as respostas que justificariam os benefícios sociais de alguns.

Qual lógica justifica o fato de que em um país onde há mais de 50% da população autodeclarada negra, apresentar lugares de poder ocupados, em sua quase totalidade, por pessoas brancas? Quais dinâmicas e ferramentas ideológicas estão em jogo para assegurar aos brancos a ocupação de posições mais elevadas na hierarquia social, de forma a não gerar questionamento sobre o privilégio racial? Quais as crenças e discursos são direcionadas por sujeitos brancos para que sejam beneficiados na estrutura social e que, simultaneamente, os desresponsabilizam e os isentam dos problemas advindos das desigualdades que afetam aos negros e indígenas em nosso país?

Na verdade, pouco se é dito sobre a existência de uma supremacia branca dentro de todas as organizações da sociedade e o quanto essa supremacia é usufruída pelas gerações brancas atuais. Não refletimos sobre as ideias desenvolvidas por uma herança escravocrata que vem favorecendo a pessoas brancas. A tão famosa meritocracia é uma forma de manutenção do mundo branco, pois nela pouco se discute o lugar de desigualdade em que a população negra foi colocada ao longo da história. Fala-se do esforço para se chegar a um resultado, mas não das dificuldades ao longo do processo. Segundo o dicionário Houaiss (2012) a palavra “mérito” significa “merecimento”, sendo apresentada como: “capacidade: aptidão, empenho, competência, dom, dote, idoneidade saber e talento” (Houaiss, 2012, p. 551). Essa significação é a mais utilizada na nossa sociedade brasileira e em parte de um senso comum, qual seja, de que o merecimento é fruto exclusivo de uma



competência. No entanto, processos históricos e ideológicos precisam ser analisados ao classificarmos o merecimento. Isto é,

Há que se lembrar de que muitas vezes a “competência” exigida está ligada a um tipo de familiaridade com códigos da cultura organizacional adquiridos ao frequentar instâncias mais estratégicas das instituições, bem como quando se tem algum tipo de relacionamento com lideranças de níveis hierárquicos mais elevados. Essa experiência não é acessada, em geral, por grupos que carregam uma herança de discriminação e exclusão (Bento,2022, p. 21).

Vivemos em uma sociedade marcada pela história da escravidão. Infelizmente, mantemo-nos em um projeto de nação estabelecido pelo período pós-abolicionista que coloca a pessoa branca como o centro de todos os processos sociais, tais como de trabalho, de educação, de saúde, entre outros. O capitalismo não se consolidou preocupando-se em proporcionar uma unidade dos direitos civis, políticos e sociais, pelo contrário, sabemos que ele é embasado na desigualdade.

Jessé Souza (2019) nos diz que ao fazermos uma reflexão sobre o mundo social, perceber as hierarquias é a primeira coisa a ser feita. Uma vez que uma das questões centrais da sociedade é o poder, é investigando as relações de poder da sociedade que identificaremos aquele que possui a ação de mandar, sobre aquele que deve obedecer, o grupo que terá direito aos privilégios e o grupo que é abandonado e excluído. E nessa relação de poder temos o negro sendo colocado em posição de inferioridade. O branco sempre se mantém numa situação de poder favorável em detrimento ao negro, isso devido ao fato de que as estruturas hierárquicas são feitas para a prevalência da pessoa branca em posição de destaque. Sobre isso, Cida Bento (2022) diz:

O poder medeia todas as nossas relações com o mundo, isso acontece direta ou indiretamente em nossa mentalidade e implica uma análise do lugar da pessoa negra, o qual deve considerar desde as relações afetivas até as profissionais. É importante mantermos um questionamento sobre a quem pertence esse poder. De fato, os brancos se unem em um projeto de poder e a sociedade se estrutura a partir de uma soberania branca, e isso faz com que não tenhamos direitos aos privilégios financeiros, profissionais e educacionais. É evidente que os brancos não promovem reuniões secretas às cinco da manhã para definir como vão manter seus privilégios e excluir os negros. Mas é como se assim fosse: as formas de exclusão e de manutenção de privilégios nos mais diferentes tipos de instituições são similares e sistematicamente negadas ou silenciadas. Esse pacto da branquitude possui um componente narcísico, de autopreservação, como se o “diferente” ameaçasse o “normal”, o “universal”. Esse sentimento de ameaça e medo está na essência do preconceito, da representação que é feita do outro e da forma como reagimos a ele (Bento,2022, p.18).

Tudo nos é negado para manter os privilégios dos brancos no mundo e isso acontece de forma instituída pela sociedade. Desse modo, muitas questões devem ser levantadas, como o



capitalismo e a disseminação do pensamento neoliberal e a observação do lugar onde estamos inseridos. Segundo Freitas (2020), geralmente, teorias como a do capitalismo e a do pensamento neoliberal são embasadas em estruturas europeias e norte-americanas e limitadas quando reproduzidas em realidades latino-americanas e caribenhas. Por isso, precisamos observar qual situação das sociedades latino-americanas vem sendo complicada para as minorias devido a um fortalecimento do neoliberalismo. Freitas (2020) ainda nos recorda que temos vivenciado nessas sociedades uma intensificação da violência e da precarização de grupos historicamente colocados em posição de submissão. O neoliberalismo operando no capitalismo vem produzindo mais desigualdade social.

Segundo Dunker (2016), o neoliberalismo vai além de uma teoria econômica e política, mas também pode ser visto como uma forma de atingir boa parte da vida psíquica das pessoas, aumentando a competição no mercado e o individualismo, de modo que a solidariedade social seja reduzida. O neoliberalismo embriaga a população por uma ideia individualista, o qual o seu sucesso depende exclusivamente de você e coloca uma venda nos olhos das pessoas sobre as situações de desigualdade social, fazendo com que o senso de justiça seja mediado pelo pensamento meritocrata. Sucesso ou fracasso dependem, exclusivamente, do indivíduo. Não importa o lugar de onde veio, sua história, seu gênero, sua orientação sexual, ou se é branco ou negro. Ele retira a responsabilidade do Estado sobre o indivíduo.

Tendo esse olhar, a autora a seguir traz a seguinte definição de neoliberalismo,

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional caracterizada apropriada a essas práticas (Harvery, 2011, p.12).

Nesse caminhar, a população nem sempre percebe que as formas de trabalho estão cada vez mais insuficientes. O pensamento em torno de liberdade trabalhista disfarça a precariedade produzida pelo neoliberalismo. Assim, o neoliberalismo maximiza a precariedade na medida em que “é estruturado nas instituições do trabalho temporário, nos serviços sociais destruídos e no desgaste geral dos vestígios ativos da social democracia” (referência), estimulando e propagando discursos em favor do “empreendedorismo” como um caminho de acesso ao sucesso econômico enganosamente livre a todos, que se baseia em “fortes ideologias de responsabilidade individual e



pela obrigação de maximizar o valor de mercado de cada um como objetivo máximo da vida” (Butler, 2018, p. 21).

O trabalho vem sendo precarizado e o trabalhador enquadra-se em situações de menos direitos, ou nenhum direito, e isso é naturalizado entre as pessoas. Nesse contexto, o neoliberalismo vem sendo uma nova forma de totalitarismo que amplia a desigualdade de raça e de gênero. De acordo com Cida Bento (2022) isso pode ser observado pelo que estamos vivendo hoje, ou seja, um cenário contra as forças dos direitos trabalhistas, do direito de sindicalização e de negociação coletiva, favorecendo um esvaziamento de órgãos públicos, como o Ministério do Trabalho, com o objetivo de silenciar os trabalhadores e fechar todos os meios organizados em prol de avanços de reivindicações.

A ideia neoliberal derruba a força dos movimentos do trabalhador e reafirma a lógica colônia. Nessa lógica colonial o poder funciona como um agregador das formas de gênero e raça, gerando um processo de desumanização de corpos não brancos e desenvolvendo uma prática colonial que irá dizer quem é e quem não é humano.

Eu compreendo a hierarquia dicotômica entre o humano e o não humano como a dicotomia central da modernidade colonial. Começando com a colonização das Américas e do Caribe, uma distinção dicotômica, hierárquica entre humano e não humano foi imposta sobre os/as colonizados/as a serviço do homem ocidental. Ela veio acompanhada por outras distinções hierárquicas dicotômicas, incluindo aquela entre homens e mulheres. Essa distinção tornou-se a marca do humano e a marca da civilização. Só os civilizados são homens ou mulheres. Os povos indígenas das Américas e os/as africanos/as escravizados/as eram classificados/as como espécies não humanas – como animais, incontavelmente sexuais e selvagens. O homem europeu, burguês, colonial moderno tornou-se um sujeito/ agente, apto a decidir, para a vida pública e o governo, um ser de civilização, heterossexual, cristão, um ser de mente e razão. A mulher europeia burguesa não era entendida como seu complemento, mas como alguém que reproduzia raça e capital por meio de sua pureza sexual, sua passividade, e por estar atada ao lar a serviço do homem branco europeu burguês (Lugones, 2014a, p. 936).

A colonialidade é tomada por uma ideologia de conquista, de domínio e de civilização dos corpos. Existe uma lógica colonial que tem como agente o homem branco, europeu e civilizado. Essa lógica recai sobre os corpos negros garantindo a manutenção das desigualdades sociais, mantendo um antagonismo entre o negro e o branco, assim como uma distância entre as constituições identitárias. É importante compreendermos e manter o foco no fato de que a colonialidade é marcada por fatos históricos que impuseram a hierarquia da pessoa branca.

A história pode nos ajudar a compreender o processo que faz com que brancos assumam posições de superioridade. Munanga (2009) defende que o resgate do conhecimento sobre





desenvolvimento sócio-histórico proporciona um melhor entendimento sobre as definições de identidades de cada grupo. Por conseguinte, manter um olhar sobre a trajetória histórica da pessoa leva a compreensão do espaço e dos contextos ocupados por ela. Assim, o conhecimento histórico deve ser acionado para a compreensão dos lugares ocupados. E pensar que um mundo constituído por uma “humanidade” que sempre negligenciou a “humanidade da população negra”, deve ser superado. Portanto, o conhecimento histórico é um grande aliado no combate à dinâmica de exclusão da pessoa negra.

Ao longo dos últimos séculos, a hegemonia racial branca vem sendo construída por meio da manutenção do poder de diversos setores tais como político, econômico, educacional, entre outros, com medidas que visam beneficiar, injustamente, pessoas de cor branca em detrimento de pessoas negras. De acordo com Pinto e Ferreira (2014), no século XV a Europa era vista como o centro de uma divisão tricontinental, que compreendia, além da Europa, a América e a África. Esses dois últimos continentes eram os territórios explorados, de modo que a América era explorada por seus recursos naturais e por seus proventos mercantis e o continente africano por sua mão de obra escravizada. Assim, quando o Brasil passava por um processo de povoamento e exploração por sua metrópole, a chegada dos negros ao território brasileiro tinha como objetivo servir à demanda por mão de obra escrava.

O discurso europeu sempre destacou o tom da pele como base principal para distinguir status e valor. As noções de “bárbaros”, “pagãos”, “selvagens”, e “primitivos” evidenciam a cosmologia que orientou a percepção eurocêntrica do outro nos grandes momentos de expansão territorial da Europa (Bento, 2022, p.28).

A história mostra como a influência da Europa sobre o Brasil destaca-se por meio de um embasamento racista. O Brasil se apresentava como um país em processo de mudança nas últimas décadas do século XIX. A monarquia e a escravidão, instituições sobre as quais a sociedade brasileira e o Estado, até então, se assentavam, eram apontadas como empecilhos para a modernização da nação. Temas como a República, a abolição da escravatura e a transição para o trabalho assalariado eram recorrentes entre as elites e os intelectuais que pensavam um projeto de modernização para o Brasil.

Quando o assunto é o conhecimento científico, especificamente, ocorreu grande influência de teorias racistas. Segundo Silva (2018), no século XIX foram traduzidas, divulgadas e estudadas as ideias do racismo científico no Brasil. Isso porque a Europa fez repercutir de forma selecionada suas teorias racistas, priorizando autores do darwinismo social, dando destaque ao conceito de raça



como aspecto de superioridade para a uma determinação de hierarquia racial dos comportamentos e, sugerindo, intensamente, a noção dos males da miscigenação.

Nosso contexto sócio-histórico brasileiro mostra o quanto existiu e existe um ideal de pessoa que é pautada na branquitude. A pessoa perfeita é o ser branco, o que reforça no negro a ideia de negação e de esquecimento de suas origens e características afrodescendentes. E faz com a sociedade se desenvolva por meio do preconceito e da discriminação racial. Assim, há um processo social que deslegitima a luta do povo negro.

O pensamento social brasileiro tem longa tradição no estudo da problemática racial e, no entanto, em quase toda a sua história, as perspectivas teóricas que o recortaram respondem, em grande parte, pela postergação do reconhecimento da persistência de práticas discriminatórias em nossa sociedade (Carneiro, 2011, p. 16).

Desse modo, é fundamental que a educação trabalhe em prol de um pensamento que promova reflexões sobre as dinâmicas sociais presentes na vida e na história dos alunos e saiba mostrar a importância das lutas do movimento negro. Além disso, o trabalho da escola deve ser feito de forma significativa para o aluno, ensinando-o a realizar críticas sobre os processos e práticas excludentes e discriminatórias presentes na sociedade. Mediante o exposto, é importante valorizar uma educação que contemple os atravessamentos raciais, de modo a compreender a luta do povo negro e a se desenvolver com uma prática antirracista.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Esse artigo mostra, brevemente, os conceitos de racismo e do pacto da branquitude, bem como o modo como esses se perpetuam na sociedade por meio do abastecimento do privilégio branco. Assim, é feita uma tentativa de evidenciar as práticas que corroboram com a manutenção de uma sociedade brancocêntrica e que vem, ao longo da história, construindo e reconstruindo formas de exclusão da população negra. Vale ressaltar que o racismo é uma prática extremamente constante em nossa sociedade e, ao mesmo tempo, silenciada, tal silenciamento é emblemático quando analisamos a dinâmica relacionada à distribuição de educação, trabalho, poder e riqueza. Trata-se, então, segundo Cida Bento (2022, p.18) do fenômeno do “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” e que possui um componente “narcísico, de autopreservação como se o ‘diferente’ ameaçasse o ‘normal’”. Portanto, é importante que exista uma reflexão sobre os lugares direcionados às pessoas brancas e os lugares direcionados



às pessoas negras em sociedade, de modo a gerar a discussão sobre as diversas formas de racismo existentes.

## REFERÊNCIAS

ARRUDA, Daniel Péricles. Dimensões Subjetivas do Racismo Estrutural. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, [S. l.], v. 13, n. 35, p. 493–520, 2021.

BERSANI, Humberto. Aportes teóricos e reflexões sobre o racismo estrutural no Brasil. **Revista Extraprensa**, v. 11, n. 2, p. 175-196, 2018.

BUTLER, Judith. **Corpos em aliança e a política das ruas: notas para uma teoria performativa de assembleia**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2018.

CARNEIRO, Sueli. **Racismo, sexismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Selo Negro, 2011.

CAZUZA, Cristiane Romualdo; GOUVEIA, Sonia de Alcantara. A escolarização da população negra: Uma Profunda Desigualdade entre Brancos e Negros. **Episteme Transversalis**, [S.l.], v. 10, n. 2, ago. 2019.

BENTO, Cida. **O Pacto da Branquitude**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

DUNKER, Christian. **Sintoma, mal-estar e sofrimento**. São Paulo: Boitempo, 2016.

FREITAS, Lorena Rodrigues Tavares de. Desumanização Reconhecimento e Resistência na América Latina e Caribe : Uma articulação entre a teoria da precariedade de Judith Butler e o feminismo decolonial de María Lugones. **Revista Debates Insubmissos**, Caruaru, PE. Brasil, Ano 3, v.3, nº 11, set./dez. 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Formações nacionais de classe e raça. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v.28, n.2. 2016

HARVEY, David. **O enigma do capital e as crises do capitalismo**. São Paulo: Boitempo, 2011.

HOUAISS, Antônio. **Dicionário Houaiss: sinônimos e antônimos**. São Paulo: Publifolha, 2012.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. **Por uma linguística aplicada interdisciplinar**. São Paulo: Parábola Editorial, 2018.

MONSMA, Karl. Racialização, racismo e mudança: um ensaio teórico, com exemplos do pós-abolição, paulista. **XXVII Simpósio Nacional de História**. Conhecimento histórico e diálogo social. Natal- RN. 2013.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Belo Horizonte: Autêntica Editora: 2009.



NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**: os subterrâneo da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.

LUGONES, María. Rumo a um feminismo descolonial. **Estudos Feministas**, Florianópolis, 22(3): 320, setembro-dezembro, 2014.

SAMAHA, Marcos Baruki. **O privilégio branco sistêmico, as normas raciais e a manifestação do racismo estrutural**: a perspectiva de líderes organizacionais. 2021. 339f. Tese (Doutorado em Administração de Empresas)- Universidade Presbiteriana Mackensí, São Paulo, 2021.

SOUZA, Jessé. **A Elite do Atraso**: da escravidão à Bolsonaro. Edição revista e ampliada, Rio de Janeiro, Estação Brasil, 2019.

PINHEIRO, Paulo Sérgio. Autoritarismo e Transição. **Revista USP**, n. 9, p. 45-56, 1991.

PINTO, Márcia Cristina & FERREIRA, Ricardo Franklin. Relações Raciais no Brasil e a Construção da Identidade da Pessoa Negra. **Revista Pesquisas e Práticas Psicossociais**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 256–266, 2015.

RAMOS, Carlos Guilherme da Silva. **O legado da raça branca**: racismo e branquitude no livro A integração do negro na sociedade de classes, de Florestan Fernandes. 2023.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno Manual Antirracista**. São Paulo. Companhia das Letras, 2019.

VARGAS, João Helion Costa. Racismo não dá conta: antinegritude, a dinâmica ontológica e social definidora da modernidade. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**, [S. l.], v. 18, n. 45, 2020.

WADE, Peter. **Race and ethnicity in Latin America**. Londres: Pluto Press, 1997.

Enviado em: 08/01/2024

Aceito em: 07/10/2024



## **A TERRITORIALIDADE DO QUILOMBO LAGOAS/PI COMO ATO DE CONTRA COLONIZAÇÃO (2007-2010)**

### **THE TERRITORIALITY OF QUILOMBO LAGOAS/PI AS AN ACT OF AGAINST COLONIZATION (2007-2010)**

Emanoel Jardel Alves Oliveira<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Situado no território da Serra da Capivara, o quilombo Lagoas/PI está localizado em 6 municípios do sudeste piauiense: São Raimundo Nonato; Fartura; Várzea Branca; Dirceu Arcoverde; São Lourenço; e Bonfim; no qual, até o ano de 2010 (INCRA/INTERPI, 2010), era constituído por 119 localidades, 1.498 famílias e 5.128 pessoas, caracterizando-se, assim, como um dos maiores territórios quilombolas em número de núcleos familiares do Brasil. O território lagoano possui a sua dimensão histórica (Haesbaert, 2010), mas nem sempre foi assim. Antes da territorialidade da comunidade, as localidades eram, em parte, dispersas, mas também se relacionavam a partir de proximidades geográficas, parentais, culturais e políticas. Nesse sentido, este artigo objetiva abordar a respeito da territorialidade do quilombo Lagoas ao historicizar a organização existencial da comunidade e os processos de conhecimento, produção e dominação territorial. Além disso, busca compreender a territorialidade como um ato de contra-colonização (Santos, 2015), quer dizer, como resistência e luta em defesa das terras entre os anos de 2007 e 2010.

**PALAVRAS-CHAVE:** Quilombo Lagoas/PI. Territorialidade. Contra colonização.

#### **ABSTRACT**

Located in the Serra da Capivara territory, the quilombo Lagoas/PI is located in 06 municipalities in the southeast of Piauí: São Raimundo Nonato; Plenty; Várzea Branca; Dirceu Arcoverde; St. Lawrence; and Bonfim; in which, until the year 2010 (INCRA/INTERPI, 2010), it consisted of 119 locations, 1,498 families and 5,128 people, thus characterizing itself as one of the largest quilombola territories in number of family nuclei in Brazil. The territory of Lagoa has its historical dimension (Haesbaert, 2010), but this was not always the case. Before the territoriality of the community, the locations were, in part, dispersed, but they were also related based on geographical, parental, cultural and political proximity. In this sense, this article aims to address the territoriality of the quilombo Lagoas by historicizing the existential organization of the community and the processes of knowledge, production and territorial domination. Furthermore, it seeks to understand territoriality as an act of counter-colonization (Santos, 2015), that is, as resistance and struggle in defense of lands between the years 2007 and 2010.

**KEYWORDS:** Quilombo Lagoas/PI. Territoriality. Against colonization.

---

<sup>1</sup> Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Grande Dourado (PPGH/UFGD). Mestre em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em História pela Universidade Federal do Piauí (UFPI). E-mail: ojardelhist@outlook.com.





## 1 INTRODUÇÃO

Vamos compreender por colonização todos os processos etnocêntricos de invasão, expropriação, etnocídio, subjugação e até de substituição de uma cultura pela outra, independentemente do território físico geográfico em que essa cultura se encontra. E vamos compreender por contra colonização todos os processos de resistência e de luta em defesa dos territórios dos povos contra colonizadores, os símbolos, as significações e os modos de vida praticados nesses territórios (Santos, 2015, p. 47-48).

Antônio Bispo dos Santos, conhecido popularmente como Nêgo Bispo<sup>2</sup>, ao publicar “Colonização, quilombos: modos e significados”<sup>3</sup>, iniciou uma série de reflexões importantes sobre a força contra-colonizadora que as comunidades quilombolas possuem, isto é, a respeito das ações realizadas em defesa dos seus territórios, símbolos e modos de vida. O valor da contribuição reflexiva de Nêgo Bispo está contido, sobretudo, em seu lócus de enunciação: o não-acadêmico; o não-sintético; o fundamentado nos conhecimentos dos mestres de ofício; o dos saberes orgânicos; que diz acerca dos mecanismos de conservação da vida politeísta, da biointeração, das práticas de confluência, no qual se difere das cosmovisões monoteístas, do capitalismo e dos modos de vida transfluentes (Santos, 2015).

Embora autores como Boaventura de Sousa Santos (2009) e Ewa Domanska (2014) tenham afirmado, respectivamente, que os povos indígenas são aqueles cujas epistemologias e “[...] práticas representam as formas mais convincentes de um pensamento pós-abissal” (Santos, 2009, p. 43) e que, na altermodernidade, seriam os sujeitos que proporcionariam “[...] a strong notion of new values, new knowledges, and new practices” (Domanska, 2014, p. 64), Nêgo Bispo (2015) aponta que as comunidades quilombolas também são grupos dotados de concepções próprias, que diante de olhares desatentos podem ser compreendidas apenas como atividades comuns ou vazias de significados.

É no seguimento da perspectiva de Nêgo Bispo, que proponho, no próximo tópico, historicizar a territorialidade do quilombo Lagoas/PI, que ocorreu entre os anos de 2007 e 2010, compreendendo-a como uma ação contra-colonizadora, com foco na territorialidade enquanto luta em defesa do território, ao considerá-la como um “[...] esforço coletivo de um grupo social para

---

<sup>2</sup> Antônio Bispo dos Santos foi um quilombola piauiense formado por mestres de ofício, no qual atuou como ativista político e militante no movimento social quilombola. Além disso, foi poeta, escritor e relator de saberes.

<sup>3</sup> SANTOS, Antônio Bispo dos. *Colonização, quilombos: modos e significados*. Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa. Universidade de Brasília, 2015.

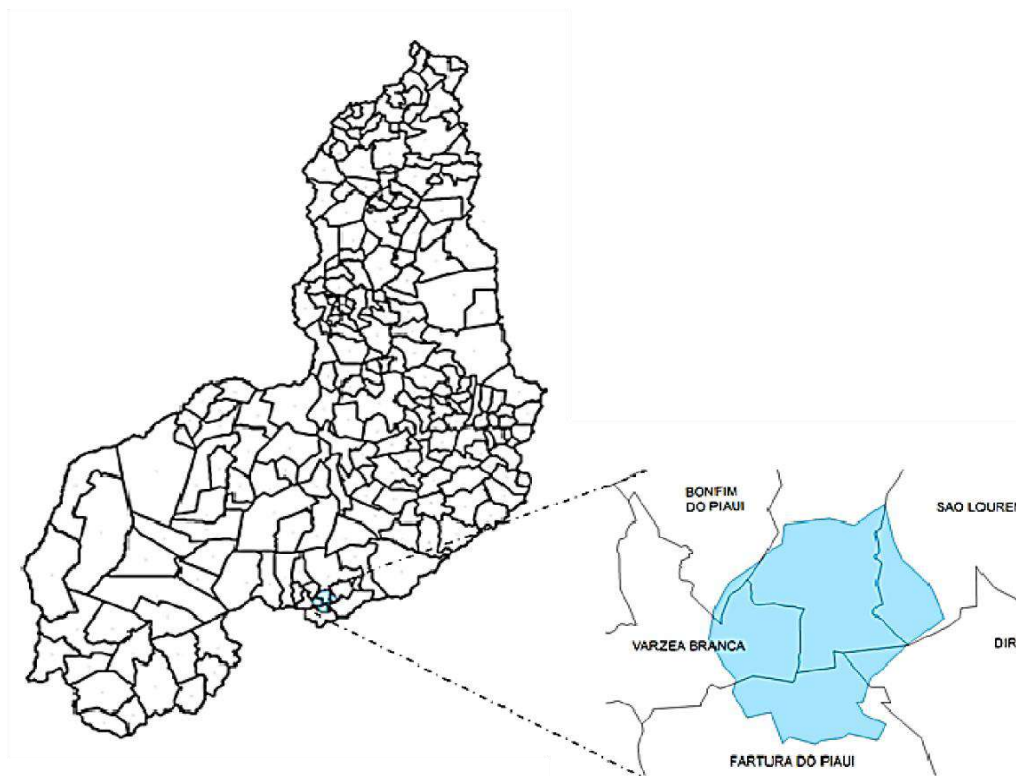


ocupar, usar, controlar e se identificar com uma parcela específica de seu ambiente [...]” (Little, 2002, p. 3), sendo a historicidade do território quilombola “[...] uma das características mais importantes” (Haesbaert, 2010, p. 82).

## 2 TERRITORIALIDADE: UMA PRÁTICA CONTRA COLONIZADORA

Localizado no território da Serra da Capivara<sup>4</sup>, o quilombo Lagoas está situado em 6 municípios do sudeste piauiense, sendo estes: São Raimundo Nonato, Fartura, Várzea Branca, Dirceu Arcoverde, São Lourenço e Bonfim; em que, até o ano de 2010 (Inkra/Interpi, 2010), era constituído por 119 localidades, 1.498 famílias e 5.128 pessoas, caracterizando-se, assim, como um dos maiores territórios quilombolas em número de núcleos familiares do Brasil (Oliveira, 2020), como podemos observar na Figura 1, que ilustra a sua localização e dimensão territorial.

Figura 1 – Localização territorial do Quilombo Lagoas no estado do Piauí



Fonte: Relatório Técnico do Território Quilombola Lagoas/PI.

<sup>4</sup> O Piauí possui 11 territórios: Carnaubais; Chapada das Mangabeiras; Cocais; Entre Rios; Planície Litorânea; **Serra Da Capivara**; Tabuleiros do Alto Parnaíba; Vale do Canindé; Vale Do Guaribas; Vale do Sambito; e Vale dos Rios Piauí e Itaueira.



A região apresentada na Figura 1 corresponde à localização territorial do quilombo Lagoas na microrregião de São Raimundo Nonato e possui cerca 62.365,85 hectares, conforme indica o Relatório Técnico de Identificação e Delimitação (RTID) da comunidade, publicado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) no Diário Oficial da União (DOU) (Faria, 2016). Além dessas informações serem sobre a localização e dimensão territorial, elas também apontam para a historicidade do quilombo Lagoas. Quer dizer, em que momento as 119 localidades tornaram-se uma comunidade? É apoiado nessa questão que este texto objetiva abordar sobre a organização existencial da comunidade e acerca dos processos de conhecimento, produção e dominação territorial, compreendendo-os enquanto atos contra colonizadores, pois, em linhas gerais, visavam a titulação do território quilombola.

### **3 ORGANIZAÇÃO EXISTENCIAL**

O território lagoano possui a sua dimensão histórica, mas nem sempre foi assim. Antes do estabelecimento dos seus limites, existia um conjunto de localidades que, em parte, eram dispersas, mas que também relacionavam a partir de proximidades geográficas, parentais, culturais e políticas (Oliveira, 2020). De localidades rurais à comunidade quilombola, consta-se que essa transição se deu a partir de 2007 com as primeiras mobilizações dos habitantes das localidades, que buscavam fortalecer o autorreconhecimento enquanto sujeitos quilombolas, pois não podiam estar somente ligados a “[...] representações herméticas de um passado, mas sim de uma organização social inserida em um contexto político e econômico atual” (Barth, 2000, p. 32).

Naquele contexto, o fortalecimento do sentido de unidade do grupo não foi reforçado somente por meio de aspectos culturais, mas também a partir da capacidade organizacional dos moradores das localidades. Uma das ações que sinalizou a organicidade dos habitantes, foi a realização da primeira audiência pública que ocorreu na Câmara do Município de São Raimundo Nonato/PI, no dia 27 de maio de 2007, para discutir sobre os aspectos políticos, administrativos e técnicos das mobilizações que seriam desenvolvidas consecutivamente. Desse modo, foram apresentados alguns procedimentos administrativos de regularização do território, assim como também estabeleceram um cronograma de reuniões com o objetivo de definir responsabilidades coletivas e individuais para que então pudessem iniciar o processo de conhecimento, produção e dominação territorial.



As reuniões continuaram, em 2008, promovendo avanços relativos à elaboração das atas de apresentação das localidades que haviam se autodeclaradas quilombolas, tendo como resultado, no ano de 2009, a visita da Fundação Cultural Palmares (FCP) e a certificação enquanto “comunidade remanescente de quilombo”, em que foi registrada como “Lagoas” no Livro de Cadastro Geral da instituição (Oliveira, 2020). De acordo com Ana Faria (2016), o nome de Lagoas foi atribuído em razão da “distribuição espacial das localidades que se deram preferencialmente em torno de pequenas aguadas, que acumulavam água durante o período chuvoso e formavam diversas lagoas. Inclusive, dando rica nomeação às localidades” (Faria, 2016, p. 5).

A partir da certificação da comunidade, os esforços foram concentrados em organizar os sujeitos das localidades com a finalidade de conhecer, por naturezas diferentes – a exemplo das viagens entre os municípios e o cadastramento das famílias –, o espaço que se tornaria território (Oliveira, 2020). Cada uma das formas de conhecimento do território fornecia típicos específicos de informações, sendo estas: o território que estava sendo pleiteado, a reconstituição e o levantamento da malha fundiária, a planta e o memorial descritivo, o cadastramento das famílias e o laudo agroambiental do território, que simultaneamente corroboravam com a produção territorial.

#### **4 CONHECIMENTO, PRODUÇÃO E DOMINAÇÃO TERRITORIAL**

Concomitante ao processo de conhecimento das localidades, iniciaram-se as primeiras visitas dos agentes do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). Um dos primeiros passos dados pelos agentes foi a constituição de uma equipe técnica, configurada da seguinte forma: Alan Feitosa Pinho (Técnico administrativo do Incra); Deodato do Nascimento Aquino (Perito federal agrário do Incra); Edvaldo Henrique Ferreira Soares (Engenheiro agrimensor do Interpi); Francisca Maria Noletto Batista Ramos (Técnico nível médio do Interpi); Lacy Lourdes de Assunção Sobrinha (Assistente de administração do Incra); Maria Marlene de Melo Furtado (Técnica em cadastro rural do Incra); Raimundo Nonato da Silva Amorim (Assistente de administração do Incra); e Valdeci de Moraes Uchôa (Assistente de serviço do Interpi); em que cada membro possuía conhecimento específico, entre eles: a competência técnica, a disponibilidade de tempo para se dedicarem aos trabalhos necessários e o compromisso com os direitos constitucionais relacionados à comunidade.



No período, a compreensão da equipe técnica era de realizar um levantamento de materiais bibliográficos para fundamentar suas ações, bem como diversos dados secundários que permitiriam melhor compreensão do contexto ao qual as localidades estavam inseridas. Havia a preocupação em reunir a maioria das informações possíveis, pois a partir delas haveria a construção do Relatório Técnico de Caracterização Ocupacional, Fundiário e Agroambiental do território da comunidade, que também funcionaria como um acervo de dados e conhecimentos gerais sobre o território a ser pleiteado.

Em razão da grande dimensão do território, era necessário, além da equipe técnica do Incra, que fossem formados grupos pelos próprios povos das localidades, que se organizaram em 12 núcleos populacionais, com o objetivo de facilitar o desenvolvimento das atividades subsequentes de regularização fundiária, a exemplo do “[...] cadastramento, levantamento agroambiental, fundiário, os procedimentos administrativos à posteriori ao território pleiteado e identificado” (Incra, 2010, p. 18).

Por meio dessa organização, a comunidade iniciou o processo de conhecimento territorial, sendo a memória um aspecto importante durante as atividades. De acordo com Alex Ratts (1996), durante o processo organizacional e de territorialidade das comunidades quilombolas brasileiras, a memória coletiva de cada grupo é acionada de modo que “[...] se estende por todos os lugares onde passa a memória do grupo, onde estes fizeram sua trajetória ou seus antepassados cruzaram” (Ratts, 1996, p. 99).

Os procedimentos para o trabalho que foram desenvolvidos durante o processo de conhecimento do território consideraram os seguintes instrumentos: entrevistas estruturadas, oficinas, utilização de formulários e caminhadas pelas localidades. Desse modo, esses instrumentos foram contemplados com pesquisas bibliográficas que permitiram uma melhor compreensão a respeito dos seguintes pontos: memória histórica e organização existencial da ocupação do território, delimitação, mapeamento do território, identificação e caracterização, identificação dos conflitos, caracterização dos sistemas produtivos e construção do calendário de atividades da comunidade.

Além das atividades de campo, as assembleias continuaram sendo realizadas em São Raimundo Nonato/PI, onde acontecia a apresentação da equipe de trabalho que tiravam as dúvidas dos lagoanos em relação ao relatório técnico e os atualizavam a respeito dos avanços da comunidade, bem como discutiam o que deveria ser estabelecido no cronograma das atividades. Nas reuniões, foram ressaltadas também o quão era importante o cadastramento das famílias





quilombolas, assim como das que também não se enquadravam no perfil. Nas assembleias, após todas as pautas e dúvidas serem sanadas, as atas das reuniões eram lidas e assinadas por todos os presentes.

A partir das oficinas e de um melhor conhecimento a respeito das especificidades de cada localidade, foram construídas: linhas do tempo, mapas que tratavam sobre os limites do território, dos pontos específicos da comunidade, dos modos de uso em relação a moradia, entre outros. Nesse sentido, foram produzidas imagens, tabelas, gráficos, assim como também foram armazenados fotos e documentos que revelam a historicidade da comunidade e a sua relação com as terras. Sendo assim, as oficinas tiveram um papel importante para a nova organização da comunidade, pois as entrevistas, a marcação dos pontos notáveis, a exemplo dos limites, as caminhadas transversais e o cadastramento das famílias só foram possíveis porque a comunidade trabalhou em conjunto com a equipe técnica.

Após o colhimento de boa parte dessas informações, a retomada dos trabalhos pelo Incra ocorreu no dia 27 de maio de 2009, sendo dada a devida publicidade ao reinício das atividades através da Audiência Pública realizada na Câmara Municipal, na sede do município de São Raimundo Nonato/PI, que contou com a presença de inúmeras lideranças, tais como: Coordenadora Nacional do Serviço de Regularização de Território Quilombola, Superintendente Regional SR do Incra, Delegado do MDA; Coordenadores da Cáritas, Projeto Dom Helder, Lideranças da CECOQ, proprietários interessados, representantes da comunidade Lagoas, Presidente da Câmara dos Vereadores de São Raimundo Nonato, além de parte da equipe técnica.

Como os procedimentos administrativos tiveram início à luz da Instrução Normativa no. 49, de 29 de setembro de 2008, o início dos trabalhos em campo foi precedido por algumas reuniões entre os povos das localidades e o Grupo Técnico interdisciplinar, estas ocorreram nos dias 25 de junho de 2009 (em São Victor e Angical) e 29 de junho de 2009 (em Lagoa das Emas e Lagoa da Pedra), visando apresentar os procedimentos a serem adotados na territorialidade da comunidade. Entre os dias 22 de junho e 9 de julho de 2009, ocorreram reuniões em várias localidades, no qual as famílias do território indicaram as lideranças que acompanhariam a equipe Institucional do Incra, na indicação dos pontos limites do território, de acordo com marcos históricos e geográficos apresentados por esses representantes, que, posteriormente, seriam georreferenciados e materializados em formato de mapas, gráficos e tabelas pela equipe institucional do Incra.

As atividades ocorridas no território e as assembleias nos revelam as implicações políticas e simbólicas de dominação do território da comunidade Lagoas, quer dizer, os contatos



estabelecidos entre as lideranças dos 12 núcleos e os demais povos das localidades se configuraram como uma montagem elaborada que constituía e legitimava as lideranças ao se envolverem com os demais sujeitos da comunidade ao longo do processo de territorialidade – de contra colonização.

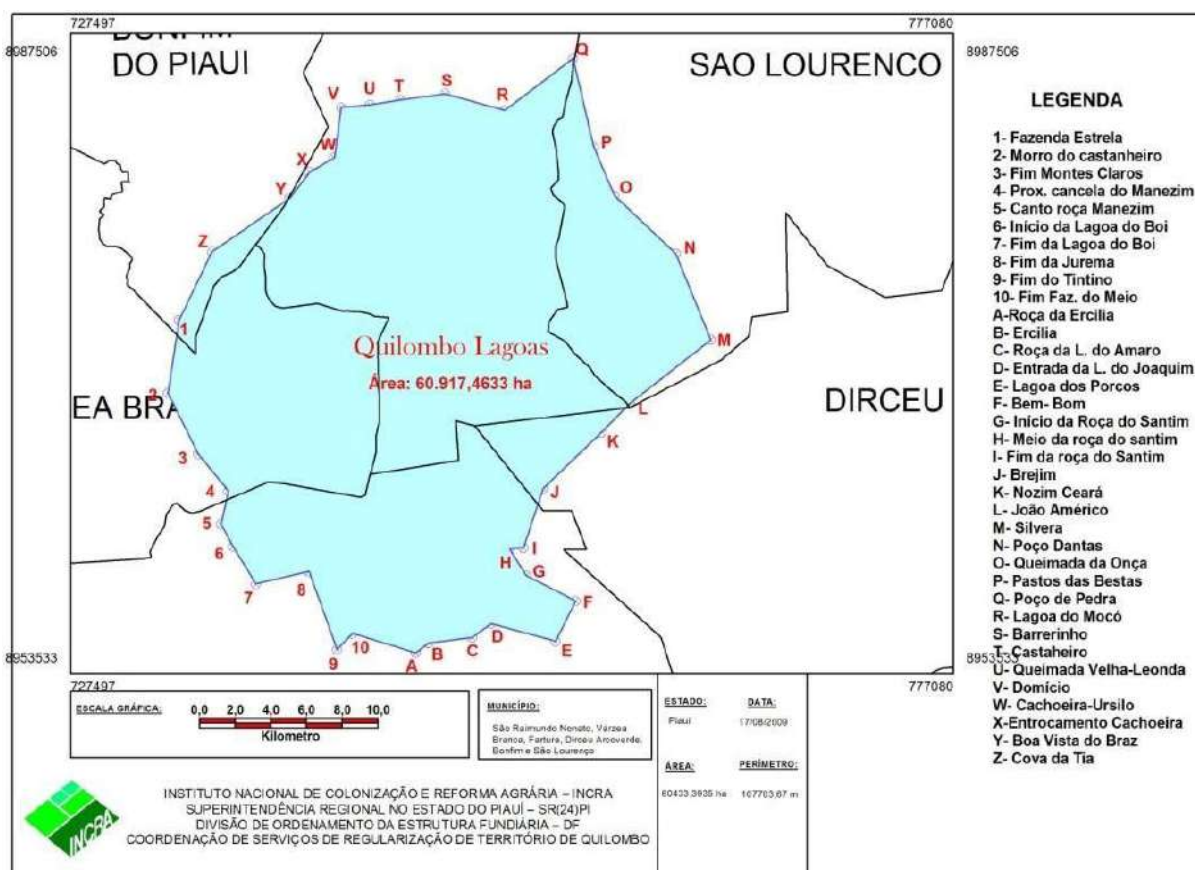
As interações entre as lideranças das localidades representam ações estáveis, que asseguravam o desenvolvimento dos procedimentos planejados. Em um espaço circunscrito e visível, as relações biointerativas passaram a construir a territorialidade do quilombo Lagoas, isto é, na mesma medida em que havia o conhecimento do território, gerava-se também o sentimento de autonomia, cuja finalidade era alcançar políticas públicas relacionadas à agricultura familiar, ao aumento do número de casas e de escolas, entre outras ações que estivessem de acordo com as demandas da própria comunidade.

No caso do quilombo Lagoas, o conhecimento e a produção do território aconteceram simultaneamente ao construírem a noção de comunidade e ao estabelecerem os limites do território. Todavia, todo o processo de territorialidade seria incompleto se não houvesse a reunião de todas as informações que passaram a compor o relatório técnico. Nesse sentido, entendemos que a produção do relatório técnico é uma forma de dominação do território da comunidade, pois nele estão inseridos um conjunto de gráficos, mapas e imagens que são testemunhas concretas “[...] de mentalidades, enfeixando elementos referentes ao imaginário e a cultura em seu caráter administrativo, político e estratégico” (Villa, 2015, p. 518).

Nessa perspectiva, partimos da compreensão de que os mapas são instrumentos utilizados para materializar espacialidades, assim como também para transmitir a ideia de veracidade sobre conhecimento e territorialização da comunidade Lagoas, isto é, os mapas funcionam como “[...] uma construção social, um documento elaborado com determinado objetivo, os mapas históricos estão permeados por interesses políticos” (Villa, 2015, p. 518). Além disso, compreendo também que nas tabelas constam importantes elementos significativos para a compreensão do número de famílias e como estas se organizam. Nesse sentido, o perímetro do território pleiteado pelas famílias quilombolas, construído a partir de indicações de marcas identitárias pelas lideranças das comunidades, referendados, posteriormente, em assembleia geral por grande parte das famílias quilombolas, foram materializados, como podemos observar no Mapa 1.



**Mapa 1** – Território pleiteado pelas famílias remanescentes quilombolas de Lagoas



**Fonte:** Relatório Técnico do Território Quilombola Lagoas-PI.

No Mapa 1, podemos observar as localidades que se encontram nos limites do território da comunidade quilombola Lagoas, que foram identificadas a partir de pontos referenciais apontados pelos quilombolas, distanciando em média a cada três e cinco quilômetros um do outro, o que não representou fidedignamente os limites variantes do território demarcado, pois a delimitação abarcou variações das propriedades lindeiras e de registros de imóveis inseridos no território. Ainda sobre as identificações, uma pequena quantidade dos agricultores da comunidade não possui terras próprias para moradia e trabalho, onde muitos utilizam as áreas pertencentes a familiares ou oriundas de herança (sem ser inventariada), o que às vezes dificulta as atividades agrícolas destinadas à subsistência.

Apesar de alguns moradores descreverem como adquiriram as terras – a exemplo do quilombola Raimundo Marques que relatou: “[...] em mil novecentos e cinquenta e três (1953), meu pai falou com o demarcador que queria uma terra e ele passou essa pra ele, foi pagando de



pouquinho”<sup>5</sup>, a antropóloga Simone Matos (2013), em uma conversa com os moradores da localidade “Baixão do Boi”, afirmou que alguns conflitos foram gerados a partir da não regularização do território.

Tomei conhecimento de que o pai de D. Cida, irmão do esposo de D. Juliêta da localidade Retiro, adquiriu por compra 20 ha de terra, onde fixou residência. O diálogo entre D. Cida e um agregado de uma fazenda próxima a essa localidade, relata conflitos vivenciados, atualmente, entre ele e o dono da fazenda: após vinte anos vivendo na localidade Barreiro dos Porcos, este agregado (Sr. Gildo) está sendo forçado a sair, sem definição de acordos trabalhistas pelo tempo de trabalho. Segundo ele: “nem uma madeira ele deixa eu tirar; quando quero fazer uma roça, venho pegar aqui no Baixão do Boi ou comprar”. Ele diz que o dito fazendeiro tenciona cercar terras próximas à localidade Baixão do Boi (Matos, 2013, p. 54).

A comunidade Lagoas, por ser um quilombo contemporâneo, está envolta a conflitos que ainda são reflexos “[...] da dissolução das formas de organização do sistema escravista pós-abolição” (Arruti, 2006, p. 42), configurando-se como a continuidade das disputas de territorialidades que “[...] nascem da sobreposição, no mesmo recorte espacial, de reivindicações de diversos grupos, portadores de distintas identidades, lógicas culturais, modos de produção e de relacionamentos com o meio ambiente” (Zhour; Laschefski, 2010, p. 12). Nesse sentido, considero que o levantamento de toda a malha fundiária do território e, conseqüentemente, dos proprietários ou posseiros, sejam eles quilombolas ou não quilombolas, possibilitou à comunidade a agir em ampla defesa dos seus interesses e contestações.

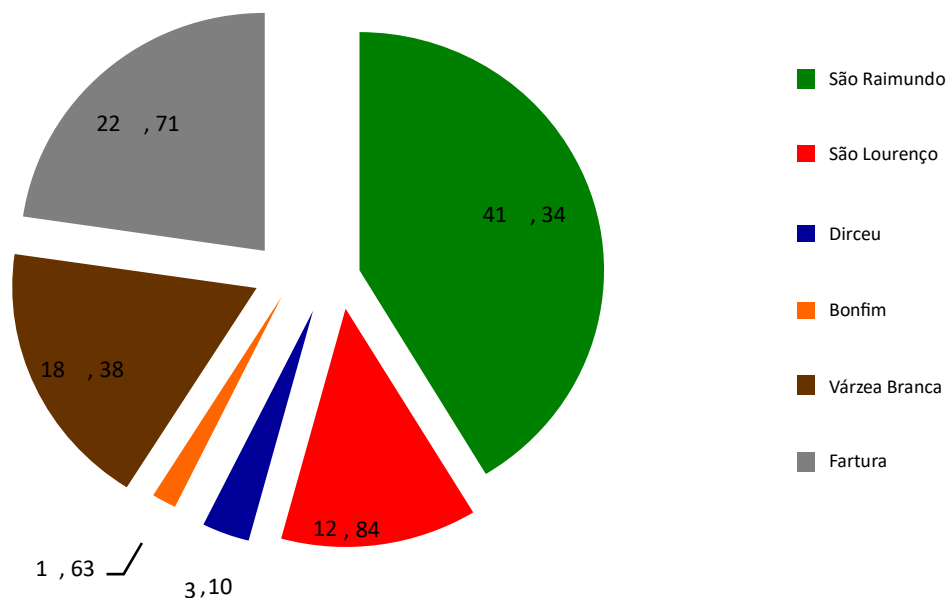
No caso do quilombo Lagoas, podemos compreender que o mapa, enquanto uma ferramenta, possibilitou condições concretas para os lagoanos visualizarem de forma representativa o que estava acontecendo no território, no que diz respeito à delimitação ter abarcado algumas propriedades lindeiras. Ainda nesse sentido, o mapa ampliou informações importantes acerca dos pontos geográficos indicados pelos lagoanos, o que evidencia a participação desses povos no processo de reconhecimento e delimitação da comunidade. Nessa perspectiva, o antropólogo Rafael dos Santos (2004) considera que “[...] o conjunto de documentos cartográficos possuem informações importantes, principalmente sobre o reconhecimento, a delimitação e a demarcação que contribuem na titulação dos seus territórios” (Anjos, 2004, p. 12), assim como também os gráficos, conforme podemos visualizar o Gráfico 1.

---

<sup>5</sup> Entrevista concedida a Simone de Oliveira Matos em 29 de jul. de 2009 e 07 de jan. de 2012. Comunicação oral R. Marques, 86 anos – Lagoa das Emas).



Gráfico 1 – Composição percentual do Território quilombola de Lagoas



Fonte: Relatório Técnico do Território Quilombola Lagoas-PI.

De forma mais detalhada, o Gráfico 1 apresenta a composição percentual da área total do quilombo Lagoas, sendo, aproximadamente, 25.184,85 hectares (41,34%) correspondentes a jurisdição do município de São Raimundo Nonato, 13.835,86 hectares (22,71%) no município de Fartura, 11.195,81 hectares (18,38%) inseridos em Várzea Branca, 7.123,39 hectares (12,84%) correspondentes a São Lourenço, 2.232,188 hectares (3,10%) no município de Dirceu e apenas 994,2045 hectares (1,63%) correspondentes a Bonfim. Embora o território distribua a comunidade em seis municípios, e cada um desses tenham características específicas, unidades sociais independentes e distribuições geográficas diferentes, ressalto que as experiências históricas relacionadas a natureza étnica, as relações de parentesco e as sociabilidades realizadas os agregam nesse território comum.

Essas relações contribuem ao auxiliarem “[...] os programas em desenvolvimento ligados à Presidência da República, ao Inbra, ao Ministério da Justiça, à Fundação Cultural Palmares e aos vários Institutos de Terras dos Estados brasileiros” (Anjos, 2004, p. 12), no que diz respeito a implementação de programas específicos para a comunidade em seus respectivos municípios. Nessa perspectiva, o cadastramento das famílias do território quilombola também foi importante,





pois expressa, de maneira simplificada e sistematizada, a situação socioeconômica das famílias pertencentes à comunidade, como pode ser visto na Tabela 1.

**Tabela 1** - Distribuição populacional do quilombo Lagoas em 12 (doze) núcleos

<b>Núcleos</b>	<b>Famílias</b>	<b>Pessoas</b>	<b>Comunidades</b>
1-Núcleo São Victor	300	990	19
2- Núcleo Xique-Xique	65	223	9
3- Núcleo Lagoa dos Meninos	168	543	12
4- Núcleo Lagoa das Pedras	185	683	12
5- Núcleo do Angical	134	458	13
6- Núcleo Fazenda do Meio	57	222	3
7- Núcleo Lagoa das Emas	206	749	14
8- Núcleo de Montes Claros	64	151	9
9- Núcleo de Umburana	43	148	4
10- Núcleo do Espinheiro	117	391	10
11- Núcleo da Lagoa Nova	93	360	6
12- Núcleo Lagoa da Firmeza	66	210	8
<b>TOTAL</b>	<b>1.498</b>	<b>5.128</b>	<b>119</b>

**Fonte:** Relatório Técnico do Território Quilombola Lagoas-PI.

De acordo com a Tabela 1, verifica-se que o núcleo de São Victor apresenta o maior número de famílias, pessoas e comunidades, sendo cadastradas 300 (trezentas) famílias com aproximadamente 990 (novecentos e noventa) pessoas em 19 (dezenove) comunidades, totalizando assim 20% das 1.498 (um mil quatrocentos e noventa e oito) famílias cadastradas no quilombo Lagoas. Em seguida vem-se o núcleo de Emas com 206 (duzentos e seis) famílias, com aproximadamente 749 (setecentos e quarenta e nove) pessoas em 14 (quatorze) comunidades. Foram consideradas como unidades familiares as pessoas ligadas por laços de parentescos, dependência doméstica ou normas de convivência. Em alguns casos, para restringir o conceito de família aos laços consanguíneos, foi adotado como unidades familiares os casais sem filhos, casais com filhos e mulher chefe de família (sem cônjuge).

Nesse cadastramento, as informações sobre cada pessoa na família, ou domicílio, foram obtidas através da autodeclaração associada à pessoa de referência, isto é, a pessoa responsável pela família ou assim considerada pelos demais membros. Considerando essas informações, podemos compreender que o maior agrupamento de famílias se encontra no núcleo de São Victor, principalmente na sede da localidade, pois possuem relações históricas no que se refere a serem



áreas de cultivo que se deram através de processos hereditários, pois há tempos longínquos essa localidade era a sede de uma antiga fazenda escravocrata, constituída pela casa grande e a senzala.

Acerca de informações gerais, além dessas famílias cadastradas e distribuídas em todos os 12 (doze) núcleos, acrescentam-se mais 152 (cento e cinquenta e duas) residências que não foram efetivamente cadastradas, pois se tratavam, na maioria, de residências fechadas ou desocupadas, decorrente do êxodo temporário de algumas famílias, que partiram para outros estados em busca de trabalho nos canaviais de São Paulo, Minas Gerais e Mato Grosso ou viajaram com o intuito de realizar tratamentos médicos. Assim como na comunidade Lagoas, esse êxodo temporário também ocorre em outros quilombos. De acordo com a historiadora Simoní Leal (2020), o quilombo “Contente”, localizado no município de Paulistana-PI, possui dados que apresentam as principais motivações de migração dos quilombolas, sendo estes: o desemprego com 44%, a seca com 35%, a falta de educação com 22% (Leal, 2020).

Um fato em comum no quilombo Lagoas é que depois de atingido a maioridade ou concluído o ensino médio, os homens tendem a migrar para outros estados, principalmente Brasília, Minas Gerais e São Paulo, essencialmente jovens do sexo masculino, em busca de trabalho nas usinas de “corte de cana”. Entretanto, quando não saem da comunidade, optam por construir suas casas nas proximidades do núcleo familiar, continuando a cultivar nas terras do pai, mesmo após terem constituído uma nova unidade familiar, engrossando assim a massa de cidadãos, sem um pedaço de terra suficiente para a garantia de sua reprodução física, social, econômica e cultural, que é uma das consequências da não titulação do quilombo Lagoas.

De modo geral, ao detalhar o processo de territorialidade da comunidade quilombola Lagoas, podemos compreender que todas as ações direcionadas à dominação territorial visam, posteriormente, a titulação da comunidade. Nesse sentido, todos os esforços são lidos como atos contra colonizadores, pois se inserem em um campo de disputa pelas terras, que, por sua vez, retrata uma luta nacional de diversas comunidades quilombolas brasileiras, no sentido de se manterem resistentes e de lutarem por suas terras. Contra colonizar, como aponta Nêgo Bispo, é “contrariar e não sentir a dor que esperam que sintam” (Santos, 2023).

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em concepções gerais, este trabalho buscou identificar a comunidade quilombola Lagoas/PI como um território que passou pelos processos de conhecimento, produção e



dominação a partir da organização de seus membros, dos mapas elaborados, da constituição e levantamento da malha fundiária em campo e em cartório, da planta e memorial descritivo e dos cadastramentos das famílias remanescentes quilombolas – que tratavam sobre o tamanho dos núcleos familiares e da faixa etária da população, das práticas de associativismo no território, dos aspectos socioeconômicos e educativos desses povos.

Ao longo do texto, foi possível compreender como os processos de conhecimento, produção e dominação territorial, entre os anos de 2007 e 2010, se constituíram enquanto ações contra colonizadoras, no qual evidenciam a importância, o significado existencial e a luta da comunidade quilombola Lagoas por sua titulação.

## REFERÊNCIAS

ANJOS, Rafael Sanzio Araújo dos. Cartografia e cultura: territórios dos remanescentes de quilombos no Brasil. In: **VIII congresso luso-brasileiro de ciências sociais**, Coimbra, 2004.

ARRUTI, J. M. **Mocambo**: antropologia e história no processo de formação quilombola. Bauru: Edusc, 2006.

BARTH, F. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2000.

BOAVENTURA, S. S e MENESES, M. P. **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Almedina, 2009.

DOMANSKA, Ewa. Retroactive Ancestral Constitution, New Animism and Alter-Native Modernities. **Storia della Storiografia**, v. 65, n. 1, p. 61-75, 2014.

FARIA, Ana Tereza Dutra Pena de. **Comunidade quilombola Lagoas**. Belo Horizonte: FAFICH, 2016.

INCRA. **Relatório técnico de caracterização ocupacional, fundiário e agroambiental do território quilombola de Lagoas**. Brasília, 2010.

LEAL, Simoní Portela. **“Já conheci com essa nação, o chamado negro”**: etnicidade, territorialidade e educação nas Comunidades Quilombolas de Barro Vermelho e Contente em Paulistana-PI (2000-2019), 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Programa de Pós Graduação em História, Universidade Federal do Piauí, Teresina, 2020.

MATOS, Simone de Oliveira. **Povos de Lagoas-PI na construção da territorialidade quilombola**: uma etnografia, 2013. (Dissertação em Antropologia) – Universidade Federal do Piauí, Teresina, Teresina, 2013.



OLIVEIRA, Emanuel Jardel Alves. **“É o sonho da gente indo embora!”**: relações territoriais e a reivindicação existencial da comunidade quilombola Lagoas-PI (2005-2014). 2020. 127f. Dissertação (Mestrado em História) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2020.

OLIVEIRA, Emanuel Jardel Alves. Comunidade Quilombola Lagoas-PI: relações entre a territorialização e o status de remanescentes quilombolas (2005-2010). **Revista Em Perspectiva**, Fortaleza, v. 6, n. 2, p. 87-83, 2020.

RATTS, Alessandro. Conceição dos Caetanos: memória coletiva e território negro. **Palmares em Revista**. Brasília, n. 1, p. 97-115, 1996.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **Colonização, quilombos**: modos e significados. Brasília: Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia de Inclusão no Ensino Superior e na Pesquisa; Universidade de Brasília, 2015.

SANTOS, Antônio Bispo dos. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

VILLA, Carlos Eduardo Valencia. Georreferência de mapas históricos: os casos de Cartagena de Índias Colonial e do Rio de Janeiro Imperial. **Revista de História**, Juiz de Fora, v. 21, n. 2, p. 517-546, 2015.

ZHOURI, A.; LASCHEFSKI, K. **Conflitos ambientais**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

**Enviado em: 18/02/2023**

**Aceito em: 01/11/2024**



# RACISMO RECREATIVO E SEU IMPACTO NO AMBIENTE VIRTUAL

## RECREATIONAL RACISM AND ITS IMPACT ON THE VIRTUAL ENVIRONMENT

Esdras Silva Sales Barbosa<sup>1</sup>  
Jorge Adriano Silva Junior<sup>2</sup>

### RESUMO

Com as recentes e velozes adaptações dos ambientes virtuais à comunicação social, acende a necessidade de discutir as novas formas de racismo ligados à tecnologia. Usualmente, se tem visto preconceito nas redes sociais, onde se tem constatado que as redes sociais privilegiam posts com discursos de ódio. Outra constatação é que para praticar o racismo em ambiente virtual se recorre a peças humorísticas para menosprezar a comunidade negra e suas características, sendo conhecida tal atitude como racismo recreativo. Os memes são conhecidas ferramentas utilizadas por usuários racistas para difundir suas piadas e comentários indevidos. Sendo assim, este trabalho tem por objetivo investigar a relação dos memes com o racismo cometido em ambiente virtual. Como resultado, identificamos que os memes são veículos de expressões do racismo recreativo difundido no ambiente virtual. A pesquisa tem caráter qualitativo se tratando de uma revisão bibliográfica exploratória realizada em artigos científicos e obras de renomados pesquisadores sobre questões raciais e redes sociais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Racismo. Memes. Racismo recreativo. Ambiente virtual. Racismo algorítmico.

### ABSTRACT

With the recent and rapid adaptations of virtual environments for social communication, there is a pressing need to discuss new forms of technology-related racism. Usually, prejudice has been seen on social networks, where it has been found that social networks privilege posts with hate speech. Another notable observation is that racism in the virtual environment often takes the form of humorous content aimed at belittling the black community and its characteristics, a phenomenon known as recreational racism. Memes are widely recognized tools used by racist individuals to propagate their jokes and racist comments. Therefore, this study aims to investigate the relationship between memes and racism in the virtual environment. As a result, we have identified that memes serve as vehicles for the expression of recreational racism that is disseminated in the virtual environment. This research is qualitative in nature and is based on an exploratory literature review of scientific articles and works by renowned researchers focusing on racial issues and social networks.

**KEYWORDS:** Racism. Memes. Recreational racism. Virtual environment. Algorithmic racism.

---

<sup>1</sup> Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Direito da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (PPGD/Unisinos). Graduado em Direito pela Faculdade Adventista da Bahia (FADBA). E-mail: esdras\_advento@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor no Centro Universitário Adventista de Ensino do Nordeste (Uniaene). Mestre e Graduado em Direito pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). E-mail: jorgeadrianojr@gmail.com.





## 1 INTRODUÇÃO

As discussões realizadas acerca do racismo algorítmico têm levado a reflexão sobre os reais limites do racismo em ambientes virtuais (Silva, 2022, p. 45). Com a velocidade que os meios digitais têm de divulgar informações e influenciar a comunidade como um todo, não é de se admirar que eles tenham capilaridade para construir um imaginário negativo acerca dos afrodescendentes e outros grupos étnicos.

Uma forma eficaz de se divulgar opiniões e influenciar o imaginário virtual é através de memes. Essas imagens costumam ser recortes de eventos, personalidades e frases de efeito com o objetivo de fazer humor com alguma situação do cotidiano virtual ou material (Torres, 2016, p. 10). Os memes têm sido utilizados por diversos grupos sociais, políticos e religiosos para difundir suas ideologias e planos de poder.

O humor, como ferramenta de desconstrução do constituído, pode servir tanto para uma crítica social antirracista como também para propagar e normalizar piadas preconceituosas acerca das características das pessoas negras, seu passado escravizado e sua condição social atualmente (Moreira, 2018, p. 21).

Desta forma, discutir a relação entre o racismo e os memes se faz necessário, visto que estes podem ser uma poderosa ferramenta para a construção de um racismo recreativo, baseado em um humor preconceituoso para reivindicar valores e conhecimentos racistas, visto que promovem um mal-estar na comunidade contra as minorias étnicas.

Portanto, este trabalho tem o objetivo investigar a relação dos memes com o racismo no ambiente virtual. O problema se coloca com a seguinte indagação: os memes constituem um mecanismo de reprodução do racismo recreativo em ambientes virtuais? Neste trabalho a hipótese apontada é que existe uma relação entre a proliferação de memes racistas e a normalização do racismo recreativo na internet.

A pesquisa realizada neste trabalho é de caráter qualitativo, sendo uma revisão bibliográfica exploratória, buscando referências em artigos científicos, livros renomados acerca dos assuntos trazidos à tona no trabalho.

No primeiro capítulo, discutiremos o racismo e as violências virtuais contra o povo negro. No segundo capítulo, analisaremos o racismo recreativo e como acontece seu desenvolvimento na



internet. No último capítulo, trataremos sobre os memes e sobre como eles consolidam o racismo recreativo no ambiente virtual.

## 2 O RACISMO COMO MARCA SOCIAL E VIRTUAL

Charles W. Mills (1997, p. 13-14) observou que nossa sociedade foi fundada com base em um “contrato racial” que demarca os status de brancos e não-brancos, seja pela lei ou pelo costume, assegurando os privilégios e as vantagens dos cidadãos brancos e mantendo a subordinação dos não-brancos.

Nesse sentido, a modernidade produziu a subintegração (Neves, 2018, p.371) das pessoas negras aos sistemas sociais, ao criar subcidadãos que não vão ter acesso aos benefícios do ordenamento jurídico que a população branca, mas não estão liberados dos deveres e responsabilidades impostas pelo aparelho coercitivo estatal (Siqueira, 2020, p. 84)

A cidadania do povo preto é vista de forma escravocrata e violenta, onde existem estereótipos estéticos e sociais para a subalternização desta comunidade em solo brasileiro (Nascimento; Souza; Paula, 2023, p. 6). Tais limitações são vistas diariamente nas redes sociais e em veículos jornalísticos de massa.

A experiência racista ainda está impregnada na história e sociedade brasileira, trazendo grande fardo para a comunidade negra. Nos últimos anos, diversos trabalhos acadêmicos têm sido desenvolvidos e teorias sendo criadas para compreender as facetas do racismo por diversas perspectivas. Uma dessas teorias é o racismo algorítmico.

Tarcízio Silva (2022, p. 15) define racismo algorítmico como uma disposição dos meios de tecnologia sendo utilizados para a propagação de narrativas racistas contra minorias étnicas, embasadas pela ideologia supremacista branca e pelo ódio propagado nas redes sociais diariamente.

Nesse ambiente virtual, podemos identificar ofensas raciais mais veladas, como “microagressões”, que são violências realizadas através de ataques, insultos e piadas, realizadas de forma estrutural contra um indivíduo ou grupo minoritário. Podemos afirmar que as microagressões, podem ser intencionais ou não, mas acabam representando insultos velados com base na raça, gênero, classe social ou etnia e que acabam causando impacto na vida das pessoas atacadas (Lopes; Silva, 2023, p. 123).



Falar em microagressões não implica em afirmar que elas são menos lesivas aos ofendidos, mas sim que elas são mais veladas e, muitas vezes, toleradas na sociedade em razão da não identificação imediata de seus impactos negativos.

Ou seja, esta faceta do racismo age através de “microagressões” diariamente motivadas contra pessoas negras, ridicularizando sua cultura, fenótipos, criando estereótipos negativos contra essa população, tornando os usuários que fazem parte dessas minorias, vítimas de racismo algorítmico.

Divulgação de fake news contra personalidades negras, comentários que depreciam a comunidade negra, a propagação de memes e piadas de cunho pejorativo, têm sido os principais artifícios na construção de um espaço cibernético propício para o racismo e discursos de ódio.

Arthur Coelho Bezerra e Camila Mattos da Costa (2022, p.7), analisando as performances do racismo algoritmo nas redes sociais, nos lembra que:

O racismo discursivo e o que aparece explicitamente em textos e imagens produzidos por indivíduos é apenas mais uma das práticas antinegitude perpetradas nas redes sociotécnicas. Há, no entanto, uma série de “microagressões algorítmicas”, como os microinsultos, as micro invalidações, a deseducação e a desinformação (deliberada ou não) com objetivos racistas (Bezerra e Costa, 2022, p. 7).

Em outras palavras, da mesma forma que o racismo sempre foi normalizado na sociedade através de microagressões, piadas aparentemente sem maldade nenhuma, o racismo algorítmico tem passado por um processo de normalização nas redes sociais e nos demais ambientes virtuais. As mais diversas formas de racismo têm sido utilizadas para construir essa realidade cibernética antinegitude e pouco democrática.

A internet se tornou o novo ambiente de relações sociais onde discursos e subjetividades são construídos. A velocidade que se contacta com informações e opiniões, coloca uma nova problemática da modernidade atual. Kerckhove (2015, p. 58) aponta para as problemáticas trazidas pela internet e pelas mídias sociais. Ele afirma que:

O imediatismo da mídia social permite ao indivíduo se envolver num nível emocional com as questões políticas e sociais. A prontidão para reagir emocionalmente a acontecimentos públicos externos é resultado da percepção, por parte dos usuários da mídia social, de que eles estão pessoalmente conectados uns com os outros, compartilhando seus próprios pontos de vista políticos, e com aqueles que estão dispostos a compartilhar informação e notícias em tempo real (Kerckhove, 2015, p. 58).



Ferreira (2020) aponta para a propagação do ódio como um dos principais motores das redes sociais atualmente. O discurso burguês, pautado muitas vezes em boataria e mentiras, influencia na manutenção de um espaço virtual que normaliza maltratar e difamar pessoas e grupos minoritários.

Como já citado acima, a propagação de discursos raivosos contra minorias étnicas, sociais e religiosas tem ganhado força nas redes sociais e demais espaços de discussão virtual visto a discussão contemporânea acerca desses grupos sociais. Diversos grupos de influência e políticos têm se aproveitado dessas demonstrações de raiva para propagar suas ideologias nefastas.

As redes sociais do mundo todo têm sido ferramentas de influências políticas com discursos virulentos e preconceituosos. O escritor italiano Giuliano Da Empoli (2019), em sua conhecida obra “Os engenheiros do caos”, demonstra como personalidades como Steve Bannon, se utilizaram de manipulação de algoritmos para destruir reputações como da democrata Hilary Clinton e de outros políticos, e propagar informações falsas no intuito de ajudar na campanha vitoriosa de Trump, em 2016.

Empoli (2019, p. 31) lembra que a raiva é uma atitude narcisista de descontentamento com a realidade, muitas vezes comparada com as atitudes adolescentes, e que tem grande poder de mobilização. Por isso, abre-se inúmeras possibilidades de radicalização e formação de grupos preconceituosos nas redes sociais.

Durante as eleições presidenciais americanas de 2012, lembra o autor, milhares de pessoas entraram na rede social racista Storm front para fazer comentários racistas e de baixo escalão contra o candidato Barack Obama e posteriormente vencedor daquelas eleições. Por isso, vale destacar o poder das mobilizações virtuais para criar bolhas de ódio e convencer outros indivíduos de sua histeria (Silva Junior, 2023, p. 129).

No Brasil, as bolhas de ódio e preconceito se institucionalizam por fake News que atacam minorias étnicas, de gênero e sociais. Estas se proliferaram em “bolhas digitais”, onde são divulgadas notícias falsas, com narrativas como “kit-gay”, “mamadeira de piroca” e “ditaduras comunistas na américa latina”<sup>3</sup>, ofendendo as minorias e degradando o sistema político democrático (Silva Junior, 2023, p. 129-130).

---

<sup>3</sup> A extrema direita tem se utilizado de narrativas preconceituosas com minorias étnicas e sexuais, com o objetivo de restringir direitos e suas vivências. As *fake news* citadas, são frutos de disparos realizados por grupos virtuais da extrema-direita brasileira com o fim de desestabilizar adversários políticos (progressistas).



É comum no discurso político de agentes da extrema-direita mundial frases e afirmações que desrespeitam minorias étnicas e sociais, sendo os negros uma de suas vítimas favoritas (Silva, 2022, p. 12). Como estes fundamentalistas têm um enorme contingente de seguidores nas redes sociais, eles ajudam a manter acessa a chama do racismo e do desrespeito ao próximo.

Usa-se como exemplo o campo político como um proliferador de discursos de preconceito e de desrespeito. Entretanto, o que foi demonstrado acima acontece com naturalidade em outras discussões realizadas no mundo virtual. Infelizmente, existem outros problemas advindos do racismo algorítmico que chama atenção.

Diversos pesquisadores do assunto, como Tarcísio Silva (2022, p. 71) e Ferreira (2020), chamam a atenção para os comportamentos racistas dos bancos de dados em relação a minorias étnicas. Diversos estudos demonstram como erros de identificação facial e de bancos de dados são cometidos contra negros e pessoas de baixa renda.

Visto que os algoritmos constroem tendências de julgamentos, acabam tornando comuns erros no reconhecimento facial, quando realizados com faces de pessoas negras (Silva, 2022, p. 38). É sem dúvida uma nova remodelação da seletividade penal, que corrói a igualdade da lei, e mantém as estruturas racistas no ambiente público virtual.

Sendo assim, podemos ponderar um dado assustador: as microagressões realizadas nos ambientes virtuais contribuem para a formação de bancos de dados com tendências racistas e excludentes. A falsa ideia de imparcialidade dos metadados caem em desgraça quando conteúdos racistas têm ampla divulgação em redes sociais e acabam forjando as metodologias e disposições dos dados.

Se algoritmos são utilizados para a construção de aparatos de construção de decisão política, podem ser utilizados para a proliferação de discursos contra determinados grupos sociais. Claramente, grupos marginalizados se tornam alvos ideais para a propagação de ideais e notícias contra estes, visto sua pouca relação com o poder.

Tal situação, contribui para a seletividade penal presente no sistema criminal brasileiro, que incrimina as populações negras e periféricas, criando encarceramentos em massa e impedindo jovens pobres de encontrarem seus próprios rumos. Os avanços tecnológicos que deveriam buscar corrigir as desigualdades sociais, são utilizadas para acentuá-las.





### 3 A NORMALIZAÇÃO DO RACISMO NA SOCIEDADE E NAS REDES SOCIAIS

O racismo recreativo tem sua motivação na construção racial que é uma caricatura da população negra brasileira. Os estereótipos que circulam na cultura de massa, colocam a citada população como pobre, de pouco conhecimento, e com problemas de moralidade e com ausência de senso humanitário (Brasil; Brito, 2022, p. 115).

Os exemplos são dos mais variados, vão desde Muçum, o personagem preto dos Trapalhões, que é tratado como um bêbado irracional, até “Vera Verão”, personagem transgênero que fez sucesso nos anos 90, caracterizando o preto e as minorias sexuais como anomalias de gênero e de moral. A mídia tradicional comumente fez chacota do povo negro, fazendo gracejos sobre suas preferências religiosas, culturais e intelectuais. Oliveira (2022, p. 49) relembra como a televisão prestou um papel problemático na construção do racismo brasileiro através do humor. Ela afirma que:

No Brasil, a realidade não é tão diferente, principalmente nos meios de comunicação, que produziram imagens estereotipadas dos negros. Como este autor detalha, a forma mais corriqueira do racismo recreativo é o humor, presente nas piadas, anedotas e em personagens fictícios apresentados nas TVs brasileiras, que são responsáveis por congelar no imaginário social formas estáticas de como é ser negro no país (Oliveira, 2022, p. 49).

A televisão normalizou e promoveu um humor racista, em que o negro foi colocado como uma figura animalesca e sem razão. Essa construção de arquétipo negativo influencia a subalternização do povo preto na atualidade. Esse racismo pode ser demonstrado em novos ambientes tecnológicos, como o virtual.

O professor Adilson Moreira (2018) tem trazido importantes reflexões acerca do racismo recreativo na sociedade brasileira. Através de análises sociológicas, psicológicas desembarcando na construção do direito pátrio, o citado autor tem demonstrado como o arquétipo do negro brasileiro foi construído em uma plataforma racista.

Piadas que retratam a negritude como um conjunto de características esteticamente desagradáveis e como sinal de inferioridade moral não são os únicos temas do humor brasileiro referente aos negros. Há também aquelas que os retratam como animais ou criminosos (Moreira, 2018, p. 19).



A popularização de memes e de outros tipos de divulgação na internet, ridicularizando as populações negras, como por exemplo a série de memes “meme negro”<sup>4</sup>, escancara a marginalização da existência negra nas redes sociais. Tendo como estratégia piadas que parecem inofensivas, repete-se o tratamento que a popularização citada sempre recebeu nos sistemas midiáticos e pela opinião pública.

Jaime de Souza Júnior (2016, p.111), fazendo uma radiografia dos memes contra negros na internet, chega à conclusão de que o meme negro é um exemplo de construção racista na sociedade virtual, construindo possibilidades para a normalização do racismo recreativo.

Peixoto, Castro e Machado (2020, p. 523) afirmam que na última década houve o aumento da polarização política, trazendo questões sociais como gênero, machismo, homofobia, racismo e questões de classe. Assim, o desrespeito racial/social/de gênero recai, em regra, sobre as populações pobres das sociedades presentes em nosso país. Sendo assim, não causa nenhum tipo de surpresa o negro ser retratado em novelas e filmes como escravo, trabalhador braçal e “vagabundo”.

Ao ponderar acerca do racismo recreativo, podemos perceber que houve uma normalização das piadas depreciativas contra negros, não havendo uma reação popular adequada contra essas ofensas reproduzidas na mídia tradicional e no ambiente virtual.

Nesse contexto, Silva e Pereira (2021, p. 11) chamam atenção para a normalização de um humor ríspido contra a população negra como uma estratégia de oprimir o grupo e torná-lo marginal no discurso público e agora virtual. Eles afirmam que:

Desta forma o racismo está nos pilares de sustentação social, faz parte de uma sociedade que a prática em atitudes corriqueiras, assiste-o e é capaz de o aplaudir, mas muitas vezes não o percebe, pois ainda desconhece seus efeitos e suas implicações” (Silva; Pereira, 2021, p.11).

Essa faceta do racismo tem sido difundida de diversas maneiras nas redes sociais e demais ambientes virtuais. Vídeos, textos explicativos (comumente chamados de “thread”, nas redes sociais), fake news de usuários desconhecidos e memes têm sido as formas encontradas para difundir supostas “brincadeiras” que falseiam dados históricos, desrespeitam as características

---

<sup>4</sup> Trata-se de uma série de memes que brinca com o termo negro e frases pejorativas. Tal conjunto de memes fez sucesso durante o ano de 2020-2021. Alguns exemplos são: “nego é pessado”, “nego é diferente”, “nego é diferente”.



físicas e sociais do povo negro e normalizam a proliferação de discursos raivosos e de baixo cunho nas redes sociais.

Araújo (2022, p. 50), ao pesquisar influenciados negros, demonstra a dificuldade de eles discutirem termos como racismo e problemas que o povo negro sofre no Brasil. Ela afirma que:

Essa mesma situação também relacionada às palavras ocorreu com a entrevistada 2 no Twitter. “Eu percebo que meu engajamento cai drasticamente quando eu uso palavras como “negro”, “racismo”, “branco”, o meu engajamento simplesmente parece que ele não aparece” (Entrevistada 2). A influenciadora também ressaltou que sempre quando fala sobre algum assunto relacionado à temática racial, seu alcance, conseqüentemente, acaba diminuindo bastante, ficando apenas na sua bolha (Araújo, 2022, p. 50).

O último estágio do racismo algorítmico é a invisibilidade das pessoas negras e suas pautas sociais. A estrutura social compreende a ameaça que é a denúncia do racismo estrutural na sociedade brasileira e desta maneira as reivindicações sociais pretas são inviabilizadas nos ambientes virtuais, ao mesmo tempo que nada se faz em relação aos memes e “brincadeiras” realizadas com essa comunidade nas redes sociais.

#### **4 O RACISMO RECREATIVO E OS SEUS PERIGOS NO AMBIENTE VIRTUAL**

Dentre as ferramentas do “dialeto digital”, uma que chama a atenção é o meme. Natalia Botelho Horta (2015) dedicou uma dissertação de mestrado para estudar a linguagem empregada nas redes sociais através do meme. A referida autora lembra que o meme como uma construção linguística da linguagem virtual tem o poder de construir cultura e semiótica.

Natalia Botelho Horta afirma que: “podemos entender o meme como uma cultura, com um espaço semiótico próprio (também uma semiosfera, por assim dizer), possibilitado pelas interações na internet, esta entendida como extensão da consciência” (Horta, 2015, p. 57). Ou seja, o meme por ser uma ferramenta de comunicação simples e assertiva que pode influenciar os participantes das comunidades virtuais.

Magaly Prado (2022, p. 210) aponta para a desinformação e o ódio e memes como o grande perigo das redes sociais em umas circunstâncias do desenho algorítmico atual. A pesquisadora aponta que:

Muitas das pessoas que reclamam da desinformação são desinformadas. São displicentes, preguiçosas ou sofrem da falta de acesso aos noticiários profissionais. A desinformação assume muitas formas, e poderíamos elencar a invisibilidade de notícias como uma delas.



Não informar determinado fato, principalmente quando esse fato é imprescindível ao cidadão, ou seja, de interesse público, também é uma maneira drástica de desinformar. Outras formas incluem imagens, memes (principalmente os visuais), vídeos e trolagem (inclusive as organizadas) (Prado, 2022, p. 210).

A desinformação sobre dados e registros históricos das populações marginalizadas, como a negra, costumam ser distorcidas para criar ambiente para discursos opressivos e raivosos contra essas populações. O humor é uma excelente ferramenta para a difusão de dados errados visto que se traveste de “ideias bobinhas”, para influenciar os usuários a acreditarem em leituras históricas impróprias.

O resultado disso é a normalização de pensamentos racistas sobre questões como etnia, história, e lugar do negro na sociedade. Sendo assim, as redes sociais têm favorecido discursos que inviabilizam o respeito ao povo negro e a sua história. Dessa maneira, precisamos compreender os perigos do racismo recreativo na internet e de como ele se torna uma das mais poderosas ferramentas da propagação de racismo e discurso de ódio variados contra as minorias étnicas historicamente menosprezadas.

Jaime de Souza Júnior (2016, p. 118) alerta para os perigos da difusão de memes nas comunidades virtuais ao afirmar que:

Seu potencial semiótico-discursivo de construção de significados é elástico e, ultimamente, tais memes, em geral, parecem vir sendo usados sob o título de “brincadeira”, para fazerem circular (paulatinamente e de forma camuflada) trajetórias de assimetrias sócio-históricas e formas de opressão candidatas a graus crescentes de manutenção e/ou naturalização. Precisamos acompanhar esse fenômeno da Contemporaneidade de forma atenta e com cautela (Souza Júnior, 2016, p. 118).

A forma “divertida” que se propaga memes na internet, impede muitas vezes a problematização das opiniões muitas vezes difundidas nessas publicações. A semiótica dessas mensagens muitas vezes emula discursos dos mais indecorosos possíveis, mas estão travestidos em estratégias de manipulação de opinião sobre dados históricos, econômicos e sociais.

O racismo algorítmico é uma demonstração concreta da normatização do racismo nos ambientes públicos e sociais do Brasil. Tal situação demonstra como o racismo está impregnado nas estruturas sociais e sistêmicas da sociedade brasileira, marginalizando e estigmatizando as pessoas pretas do país, inclusive em ambientes virtuais (Almeida, 2018, p. 34).

Sendo assim, a capilarização de discursos rasteiros, cínicos e preconceituosos sobre a existência e história de camadas periféricas da sociedade produz ressentimento e racismo no imaginário social, dando folego para a sociedade racista que constrói discursos excludentes e preconceituosos para menosprezar as características negras. Nesse sentido:



O meme em questão funda-se numa reiteração discursiva. Ele une texto verbal e não verbal na composição de seus significados. A cada nova imagem associada ao texto verbal, que é sempre recorrente, há uma ressignificação discursiva, mas que todas apontam para a degradação moral do negro na cultura brasileira. Isso porque esses memes promovem a movimentação de discursos históricos, científicos, sociais que estereotipam a comunidade negra no imaginário brasileiro (Santos, 2020, p. 3971).

Santos (2020) analisa como os memes colocam em xeque a capacidade do indivíduo negro de realizar tarefas simples, bem como colocam em voga a questão moral do povo negro. Nestas publicações, a comunidade é apresentada de maneira depreciativa e com capacidade apenas de realizar atividades depreciadas pela sociedade, sendo que algumas são crimes.

Ademais, Santos (2020) traça a gênese do racismo no discurso social e o aproxima das relações virtuais até chegar a sua manifestação em divulgação de memes racistas e misóginos. Ao passo que, para ela, a linguagem das redes está ligada a termos racistas e que no futuro deve-se buscar uma resposta para esse problema.

O racismo recreativo realça a continuação do impedimento da entrada de negros em espaços e a perpetuação do preconceito acerca de suas características fenotípicas. Paiva e Silva (2019, p. 287), afirmam que:

Nesse sentido, além do racismo, os negros e negras passam pela discriminação do colorismo ou a pigmentocracia causada pela cor da pele. Essa discriminação impede o acesso desses indivíduos em alguns lugares da sociedade, por aspectos fenotípicos como cabelo crespo, nariz arredondado ou largo, dentre outros aspectos físicos materializados por intermédio dos vários significados dos memes digitais analisados[...] (Paiva e Silva, 2019, p. 287).

Portanto, Paiva e Silva (2019) revela que a pigmentocracia, discriminação causada pela coloração da pele, também é refletida nos memes. É comum visualizarmos na mídia (tradicional e virtual) pessoas brancas como pessoas bem-sucedidas e felizes em suas vidas, enquanto as pessoas pretas são colocadas como infelizes, pobres e, como já comentado, imorais.

Desta forma, a representação negativa do povo negro no ambiente virtual é apenas uma manifestação das opiniões enraizadas na sociedade sobre o que seria ser uma pessoa negra. Por isso, o assunto do racismo recreativo deve ser discutido com maior perícia com o objetivo de encontrarmos maneiras de erradicar esses discursos racistas nas redes sociais e demais ambientes virtuais.





A comunidade acadêmica deve estar alerta para o avanço do mundo virtual em detrimento do mundo real e realizar diálogos com a comunidade em geral, com o objetivo de educar as pessoas acerca de compartilharem memes que muitas vezes parecem inofensivos mais que trazem opróbio e preconceito para comunidades esquecidas.

Assim, podemos observar que o racismo recreativo se manifesta nos ambientes virtuais de forma muitas vezes velada, através de memes e piadas, reforçando a exclusão social da população negra e reproduzindo o racismo estrutural de nossa sociedade.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Após as discussões propostas neste artigo, podemos observar que o racismo tem encontrado novas formas de sobrevivência em uma sociedade cada vez mais atrelada aos ambientes virtuais.

Dessa forma, o racismo algorítmico tem se proliferado através das redes sociais, dando voz para operadores do ódio que promovem ataques diretos contra pessoas pretas e sobre outros grupos sociais menosprezados, mas também ataques indiretos e velados através de memes e piadas.

Assim, o humor se torna uma eficaz ferramenta para a difusão de ideias racistas, já que grande parte das narrativas e construções de arquétipos racistas foram feitas em programas de humor. Mantendo a cultura de subalternização e desrespeito ao negro, o racismo recreativo coloca em xeque a cultura, aspectos físicos e mentais da comunidade negra.

Na atualidade, os memes têm se mostrado a face útil do racismo nas redes sociais, visto que este tem um poder de construção narrativa no discurso virtual. Muitos desses memes têm feito humor com questões preconceituosas, além de servir de palco para negar e esquecer ações maldosas contra o povo negro, como o branqueamento e a escravidão nos trópicos.

Colocada essa perspectiva, acredita-se que essa realidade virtual só é possível pela existencial de um racismo que corrói as estruturas sociais, desfavorecendo as pessoas negras e abrindo espaço para a estigmatização e violência contra essa população. Nesta toada, gracejos e piadas preconceituosas são normalizadas no cotidiano das redes sociais, da mesma que sempre foram acatadas nos veículos de imprensa e nas relações, garantindo “microagressões” que são provenientes do racismo recreativo.

A experiência racista de nossa sociedade impede discussões democráticas e efetivas acerca da necessidade de modificação do ethos social, passando pela conscientização da população acerca



das questões raciais, tornando os ambientes digitais lugares perigosos e violentos, vide a representação negativa de pessoas negras e de seus traços, cultura e modo de se conectar com a metafísica.

Finalmente, discutir como o racismo recreativo tem se desenvolvido nas redes sociais é uma forma de demonstrarmos preocupação como um ambiente democrático e inclusivo num futuro próximo. Propor uma luta contra o racismo nos ambientes virtuais é garantir a existência e liberdade de milhões de brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARAÚJO, Taiwô Prudêncio. Racismo algorítmico e seu impacto em influenciadores digitais negros no Instagram, Twitter e TikTok. 2022. **Trabalho de conclusão de curso**. Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), 2022.

BRASIL, Charles; LIMA DE BRITO, Frank Henrique. O RACISMO RECREATIVO COMO POLÍTICA CULTURAL. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, [S. l.], v. 5, n. 02, p. 112–119, 2022.

BEZERRA, Arthur Coelho; COSTA, Camila Mattos da. Pele negra, algoritmos brancos: informação e racismo nas redes sociotécnicas. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 18, n. 2, 2022.

CAMPOS, Luiz Augusto. RACISMO EM TRÊS DIMENSÕES: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online]. 2017, v. 32, n. 95, 2017.

DE Kerckhove Derrick. “E-motividade: o impacto social da Internet como um sistema límbico. **Matrizes**, vol. 9, no. 1, p. 53-65, 2015.

EMPOLI, Giuliano Da. **Os engenheiros do caos**. 1. ed. São Paulo: Vestígio, 2019.

HORTA, Natália Botelho. O meme como linguagem da internet: uma perspectiva semiótica. 2015. 191 f., il. Dissertação (Mestrado em Comunicação) **Universidade de Brasília**, Brasília, 2015.

LIMA, Bruna Dias Fernandes. Racismo algorítmico: o enviesamento tecnológico e o impacto aos direitos fundamentais no Brasil. 2022. 127 f. Dissertação (Mestrado em Direito) – **Universidade Federal de Sergipe**, São Cristóvão, 2022.

LOPES, André. Ronaldo; SILVA, Guilherme Henrique Gomes Da. Microagressões raciais, poder e privilégio nas bibliotecas. **Revista Educação Matemática**, p. 27-54, 2023.



MOREIRA, Adilson José. **O que é racismo recreativo?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

MILLS, Charles Wright. **The racial contract.** Ithaca, New York: Cornell University Press, 1997.

NASCIMENTO, Erika. Benigma.; SOUZA, Maria. Celeste. Reis. Fernandes. de; PAULA, Fernanda. Cristina. de. **RACISMO RECREATIVO NOS CORPOS-TERRITÓRIO DE ADOLESCENTES NEGRAS NA ESCOLA.** SciELO Preprints, 2023.

NEVES, Marcelo. **Constituição e direito na modernidade periférica:** uma abordagem teórica e uma interpretação do caso brasileiro. São Paulo: Martins Fontes, 2018.

OLIVEIRA, Elissânia da Silva. **“É só de brincando, tia!”** racismo recreativo em apelidos, piadas e brincadeiras no ambiente escolar. Orientadora: DanyelleNilin Gonçalves. 2022. 100 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Mestrado Profissional de Sociologia em Rede Nacional, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2022.

PRADO, Magaly. **Fake News e Inteligência Artificial: O poder dos algoritmos na guerra da desinformação.** Lisboa: Grupo Almedina (Portugal), 2022.

PEIXOTO, Leonardo. Ferreira.; CASTRO, Maria. Cecília.; MACHADO, Marcelo. Ferreira. A circulação de memes nas redes como táticas de resistências cotidianas. **REMEA - Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**, [S. l.], v. 37, n. 2, p. 510–527, 2020.

QUADRADO, Jaqueline Carvalho; FERREIRA, Ewerton da Silva. Ódio e intolerância nas redes sociais digitais. **Revista Katálysis** [online], v. 23, n. 03, p. 419-428, 2020.

SANTOS, Adeilma Machado dos. **“TÁ RINDO DE QUÊ?”: O GÊNERO MEME E A RECONFIGURAÇÃO DO RACISMO NO AMBIENTE VIRTUAL.** VI CONEDU - Vol 1... Campina Grande: Realize Editora, 2020.

SILVA, Tarcísio. **Racismo algoritmo.** Sergio Amadeu de Silveira (Org.). 1 ed. São Paulo: Edições SESC. 2022.

SILVA, CesarAdonay Benjamin de Souza.; PEREIRA, Luis Ismael. O racismo recreativo 30 anos após a publicação da Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. **Revista de Direito**, [S. l.], v. 13, n. 02, p. 01–32, 2021.

SILVA JUNIOR, Jorge Adriano da. Fake news e crise imunológica do estado democrático de direito: um vírus entre o sistema político, jurídico e os meios de comunicação de massa. **Revista Vertentes do Direito**, [S. l.], v. 10, n. 1, p. 110–137, 2023.

SIQUEIRA, Thiago dos Santos. **Raça sob uma perspectiva sistêmica:** observações à luz de uma aproximação entre a teoria dos sistemas e os estudos pós-coloniais. 2020. 100 f. Dissertação (Mestrado em Direito) —Universidade de Brasília, Brasília, 2020.

SOUZA JÚNIOR, Jaime. de. O lado ‘nego’ dos memes da internet: relações entre letramento visual e a construção do negro no discurso online. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 99–121, 2016.



SOUSA, Joana Paula Silva; PAIVA, Francisco Jeimes de Oliveira.; SILVA, Eduardo Dias da. Multimodalidade da resistência negra: uma análise visual crítica da materialidade discursiva em memes digitais In.: **Revista Diálogos**, v. 7, n. 3, out.-dez., 2019.

SUE, Derald Wing et al. Racial microaggressions in everydaylife: implications for clinicalpractice. **American psychologist**, v. 62, n. 4, p. 271, 2007.

TOSI, Giuseppe (Org.). **Direitos Humanos: História, Teoria e Prática**. João Pessoa. UFPB, 2004.

TORRES, Ton. O fenômeno dos memes. *Ciência e Cultura*, set., Vol.68, n. 3, p. 60-61, 2016

**Enviado em: 22/11/2023**

**Aceito em: 15/10/2024**



# O IMPACTO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA CONSTRUÇÃO DE IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS:

UMA ANÁLISE A PARTIR DO CONTO “BEIJO NA FACE”, DE  
CONCEIÇÃO EVARISTO

## THE IMPACT OF DOMESTIC VIOLENCE ON THE CONSTRUCTION OF IDENTITY OF BLACK WOMEN: AN ANALYSIS FROM THE SHORT STORY “KISS ON THE FACE”, OF CONCEIÇÃO EVARISTO

Giovanna Coqueiro Penha<sup>1</sup>  
Lady Daiane Martins Ribeiro<sup>2</sup>

### RESUMO

Este trabalho pretende analisar o impacto da violência na construção de identidade de mulheres negras, através do conto literário “Beijo na Face”, de Conceição Evaristo. Nosso intuito é investigar como a violência doméstica atravessa mulheres negras, constituindo sua produção identitária. Adotamos a teoria da Psicologia Social Crítica pela construção teórica e metodológica a respeito da identidade proposta por Ciampa (1984), que compreende o ser humano em constante transformação e emancipação. Investigamos, mediante a separação de categorias de análise, os enunciados que explicitam aspectos de violência e aspectos emancipatórios presentes no conto. As análises indicam que um ambiente violento aprisiona e delimita as condições básicas de vida, entretanto, identificamos possibilidades de enfrentamento e transformação pela via do afeto e das relações interpessoais que abrangem diferentes identidades femininas. Ademais, as reflexões deste trabalho suscitam análises a respeito do impacto da violência na vida cotidiana de mulheres negras e como é necessário construir ambientes de resistência e enfrentamento em que a transformação dessa realidade seja experienciada nas condições emancipatórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Mulheres negras. Identidade. Violência Doméstica. Emancipação

### ABSTRACT

This work intends to analyze the impact of violence on the construction of identity of black women present in the literary tale “Beijo na Face” by Conceição Evaristo. Our intention is to investigate how domestic violence crosses black women constituting their identity production. We adopted the theory of Critical Social Psychology, due to the theoretical and methodological construction regarding the identity proposed by Ciampa (1984), which comprises the human being in constant transformation and emancipation. We investigated, through the separation of categories of analysis, the statements that explain aspects of violence and aspects of emancipation present in the short story. The analyzes indicate that a violent environment imprisons and delimits basic conditions of life, however, we identified possibilities of confrontation and transformation through affection and interpersonal relationships that encompass different female identities. Furthermore, the reflections of this work raise reflections about the impact of violence on

<sup>1</sup> Psicóloga. Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Catalão (UFCAT). E-mail: giovannacoqueiro24@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Substituta na Universidade Federal de Catalão (UFCAT). Doutora em Psicologia do Desenvolvimento e Escolar pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela UFG. E-mail: ladyfsp@gmail.com.





the daily lives of black women and how it is necessary to build environments of resistance and confrontation in which the transformation of this reality is experienced in emancipatory conditions

**KEYWORDS:** Black women. Identity. Domestic Violence. Emancipation.

## 1 INTRODUÇÃO

A escritora, poetisa e romancista Maria Conceição Evaristo de Brito (Conceição Evaristo) nasceu em 1949 e é natural de Belo Horizonte, capital do estado de Minas Gerais. É graduada em Letras pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), Mestre em Literatura Brasileira pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC) e Doutora em Literatura Comparada na Universidade Federal Fluminense (UFF), ambos, mestrado e doutorado, tiveram o foco nas obras poéticas afro-brasileiras (Literafro, 2009). A autora afirma que "as personagens centrais de minha criação, seja ela ficcional ou crítica, nascem profundamente marcadas por minha condição de mulher negra e pobre na sociedade brasileira" (Evaristo, 2015, p.2). O conto escolhido da obra *Olhos D'água*<sup>3</sup> para ser analisado é *Beijo na Face*, cujo tema central é a violência doméstica, com destaque para as relações que a personagem principal estabelece com os meios para emancipação de sua identidade.

A história nos apresenta Salinda como protagonista e descreve sua relação com o atual marido e a maneira que ele a vigia nas suas tarefas cotidianas por meio de terceiros. Logo, ela tem sua liberdade privada, pois ele a controla em todas as áreas da sua vida. Assim, ele realiza ameaças verbais para ela não se separar dele, como tirar a guarda de seus filhos, suicídio ou matá-la. Em meio ao caos, seu lugar de refúgio é viajar com os filhos para a casa de Tia Vandu, em Chã de Alegria.

Para Salinda, Tia Vandu é a única pessoa em quem pode confiar, pois, além de saber da situação de violência em que a personagem se encontra, também se torna um apoio ao descobrir seu maior segredo: a descoberta de um novo amor. No meio da violência, Salinda se apaixona por uma mulher negra como ela. Nesse amor ela se fortalece na convivência e no carinho que cresce entre as duas. O relacionamento homoafetivo passa a ser um ponto de equilíbrio, além de artifício

---

<sup>3</sup> O conto "Beijo na face", publicado pela primeira vez em 2003, na série literária *Cadernos Negros*, consta também da antologia *Olhos d'água* organizada, em 2014, pela Editora Pallas (Gomes, 2017, p.1).



para um fragmento de emancipação para Salinda. Apesar do marido violento posteriormente descobrir esse romance, e a ameaçar psicologicamente, ela escolhe resistir e lutar pela própria vida.

A partir do panorama inicial do corpus em que propomos analisar, faremo-no pelo caminho teórico e metodológico da Psicologia Social Crítica. Sendo assim, é de interesse deste trabalho problematizar como a violência doméstica atravessa mulheres negras e suas relações? E mais, quais as possibilidades emancipatórias das mulheres negras? Segundo a lei brasileira Maria da Penha, N° 11.340, de 7 de agosto de 2006, Art. 5º, configura-se violência doméstica e familiar contra a mulher qualquer ação ou omissão baseada no gênero que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico e dano moral ou patrimonial. (Brasil, 2006). Logo, os mecanismos para a concretização da violência doméstica são os mais diversos, como por exemplo suas relações afetivas com a sua família, causando o adoecimento mental e físico das vítimas pois, por diversas vezes os agressores pertencem ao próprio núcleo familiar, dessa forma “a violência se constitui em fenômeno complexo, polissêmico e multifatorial, podendo resultar em uma miríade de consequências à saúde física e mental da vítima” (Pinto et al., 2020, p.2).

A identidade se concretiza socialmente, todo processo de identidade é formado coletivamente, é influenciado pelo grupo social em que o indivíduo está inserido, conforme afirma Ciampa (1984, p.59) "a identidade do outro reflete na minha e a minha na dele". Por conseguinte, a identidade de mulheres negras em situação de violência é determinada por elementos sociais e históricos que banalizam seus corpos se concretizando em estatísticas com números altíssimos de agressão. Ao perpetuar os papéis sociais cristalizados nas mulheres negras, as identidades se apresentam como a reposição do lugar que lhes foi socialmente dado, como os de violência simbólica e física. É importante considerarmos a interseccionalidade dos aspectos que envolvem gênero, raça e classe, pois constituem fundamentos essenciais para a discussão. Conforme Collins e Bilge (2021) o conceito de interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações sociais marcadas pela diversidade, assim como as experiências individuais da vida cotidiana. Também sendo empregada como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, nacionalidade, etnias, dentre outras, moldam-se e se constituem mutuamente. Assim, nesse trabalho, considera-se a “ideia de um ponto de vista próprio à experiência e ao lugar que as mulheres ocupam, cedendo lugar à ideia de um ponto de vista próprio à experiência da conjunção das relações de poder de sexo, de raça, de classe [...]” (Hinata, 2014, p. 61). Neste sentido, gênero tradicionalmente utilizado para se referir às categorias gramaticais “masculino” e “feminino” e “neutro”, atualmente, também abrange categorias baseadas



no sexo biológico, tal como nas frases “diferença de gênero” e “políticas de gênero” para além do binarismo biológico (Scott, 2021, p. 178).

Por outro lado, o conceito de raça no Brasil concretiza-se através do mito da democracia racial, sob embranquecimento da identidade nacional, “o fato é que a história da formação social do Brasil é a história da escravidão e, conseqüentemente, dos seus desdobramentos: racismo científico, racismo cultural, mito da democracia racial, ideologia da mestiçagem” (Lima, 2022, p. 244).

Em vista disso, nosso objetivo é analisar os impactos da violência doméstica na construção identitária das mulheres negras presentes no conto literário *Beijo na Face*, de Conceição Evaristo, para compreender os processos e relações interpessoais que envolvem a história de Salinda, sua companheira e Tia Vandu, como possibilidade dessas relações serem ferramentas para a formação de fragmentos de uma identidade emancipatória, uma força motriz para enfrentamento às situações de violência.

## **2 METODOLOGIA**

Este trabalho consiste em uma pesquisa qualitativa, em que foi realizado um estudo de caso a respeito da identidade de uma mulher negra. A análise foi embasada pelos pressupostos da Psicologia Social Crítica, que se utiliza das práxis marxistas dialética proposta por Karl Marx. Adotar essa perspectiva metodológica de análise significa compreender as relações do ser humano de maneira totalizante a partir de sua materialidade, de seu concreto (Lane, 1984).

Primeiramente, buscamos identificar os enunciados no conto à luz da concepção de identidade proposta por Ciampa (1984), pela tríade identidade-metamorfose-emancipação. A partir dessa concepção, separamos os enunciados em categorias e, de maneira interseccional, buscou-se evidenciar os aspectos estruturais que atravessam a identidade de uma mulher negra em contexto de violência doméstica; identificar pelos enunciados os indícios de processo de emancipação e metamorfose da identidade da personagem/Salinda, com o intuito de verificar possíveis indicações emancipatórias.



### 3 VIOLÊNCIA DOMÉSTICA E O IMPACTO DA CRISTALIZAÇÃO DE PAPÉIS NA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS

Segundo a Pesquisa Nacional de Vitimização (PNV) mulheres negras têm mais chances de sofrer violência. Os dados entre 2010 e 2012 indicam uma porcentagem de 22,02% de mulheres negras que já sofreram algum tipo de violência. Nos índices estatísticos de violência doméstica no Brasil encontram-se diversas pesquisas, em que há recorte de localização e classe, mas poucas pesquisas levam em consideração o fator raça, perpetuando o apagamento social de mulheres pretas. Dessa forma, nos dados levantados entre os anos de 2009 e 2015 no Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), entre as mulheres vítimas de violência doméstica e agressão desse período, 44% eram brancas e 56% negras.

Mulheres negras morrem mais que as não negras, esse dado se refere ao levantamento realizado pelo IPEA, o qual sinaliza o mapa da violência do Brasil em 2018: “68% das mulheres assassinadas no Brasil eram negras, sendo assim enquanto entre as mulheres não negras a taxa de mortalidade por homicídios no último ano foi de 2,8 por 100 mil, entre as negras a taxa chegou a 5,2 por 100 mil, praticamente o dobro” (Ipea, 2021). Ademais, quando se analisa os dados entre 2008 e 2018, a diferença entre os índices de homicídios, comparando mulheres pretas e não brancas fica ainda mais evidente: enquanto a taxa de homicídios de mulheres não negras caiu 11,7%, a taxa entre as mulheres negras aumentou 12,4% (Ipea, 2021).

É possível constatar os altos índices de violência contra mulheres negras, por conseguinte, a sua morte. Perdura o racismo que massacra essas mulheres simbolicamente até sua morte, então podemos afirmar que essa violência, antes de ser materializada, evidencia-se em uma violência simbólica enquanto anamnese da ordem escravocrata brasileira. (Garcia, 2020, p.107).

Os processos de subjetivação da identidade de mulheres pretas são atravessados pela linguagem, sendo assim os estereótipos se manifestam nos discursos, que, segundo Bhabha (2012, p.107), “é uma forma de discurso crucial para a ligação de uma série de diferenças e discriminações que embasam as práticas discursivas e políticas da hierarquização racial e cultural”. Assim, uma vez que mulheres negras no Brasil foram colonizadas por meio da miscigenação mediante a violência sexual do homem branco colonizador, o corpo delas, que foram traficadas e escravizadas, perpetua o racismo em um movimento anacrônico concretizado pela violência simbolizada historicamente com seus corpos postos num lugar objetificável (Garcia, 2020).



Destarte, a pele é um significante chave da diferença cultural e racial do estereótipo e o mais visível dos fetiches, pois é reconhecido como estigma, a cor da pele preta é marcada por uma série de discursos culturais, políticos e históricos que apresenta um papel público na racialidade encenado todos os dias nas sociedades coloniais (Bhabha, 2012). Ou seja, as mulheres negras não possuem escapatória sobre o olhar social que é colocado em seus corpos, os papéis sociais que representam mulheres pretas são cristalizados, colocam-nas como mulheres colonizadas e violentadas.

Segundo bell hooks (2020) há uma obediência à dominação masculina, posto que os homens em sua maioria adotam esse pensamento e cultivem atitudes que são dominantes sobre as mulheres, por consequência desses fatores, em um relacionamento amoroso, os homens podem se tornar abusivos com suas parceiras como maneira de controle sobre diversas áreas de sua vida, para as tornarem vulneráveis, criando um sentimento de medo a ponto de algumas mulheres não terem coragem de terminar, dificultando a saída delas desse relacionamento sem uma comunidade de apoio.

Percebemos que papéis sociais cristalizados de subalternização, objetificação e violência física e simbólica de seus corpos se materializam na identidade de mulheres negras brasileiras. De acordo com Ciampa (1984), de certa forma reatualizamos a partir de interações sociais a identidade pressuposta (ex: mulheres negras no locus social de pobreza e subalternidade expostas às piores situações sem amparo algum, sendo invisibilizadas), logo, essa identidade é repostada como algo dado, retirando seu caráter de historicidade, aproximando-se do mito que prescreve as condutas corretas de comportamento, reproduzindo o social.

Portanto, a interseccionalidade entre gênero, raça e classe, a subjetividade e identidade de mulheres negras é historicamente marcada por eles, colocando-as em um lugar de servidão e sofrimento psíquico, propiciando situações de vulnerabilidade. Nesse contexto, mulheres negras são vistas como pouco capazes em todos os sistemas: econômico, jurídico e político, que, com seus mecanismos perpetuam a condição de subalternidade dessas mulheres, mantendo-as com salários baixos, fora dos espaços de decisão, expondo-as a vários níveis de violência (Almeida, 2020).

A identidade de mulheres negras em situação de violência doméstica é atravessada por uma realidade racista e machista, em que, ao longo da história da colonização, seus corpos continuam sendo duplamente violentados pelas questões de gênero e raça. Por isso, é negado a elas o direito de emancipação e transformação de sua realidade, através da cristalização de uma identidade pressuposta pelo sistema de opressão capitalista, “muitas pessoas são tolhidas de se transformar,





ou seja, são forçadas a reproduzir-se como réplicas de si, involuntariamente, a fim de preservar interesses estabelecidos e situações convenientes ao sistema”. (Paulino-Pereira, 2014, p.62-63). Então, mantendo mulheres negras em um lugar de *mesmice*, que consiste em identidades cristalizadas em um locus de subalternização, ou seja, na maioria das vezes são submetidas a papéis sociais que não garantem possibilidades de existência, resulta que, segundo Ciampa (1984, p. 67), “a *mesmice* de mim é pressuposta como dada permanentemente: não como reposição de uma identidade que uma vez foi posta”.

Ciampa (1984) propõe uma teoria que discute a identidade pela tríade conceitual de emancipação, transformação e metamorfose interligados para constituir fragmentos de idade social (reificada), a normatividade (ilegítima), a intersubjetividade (relações interesseiras, coercitivas) e a subjetividade (falsa consciência, autoengano). Portanto, o processo de se tornar humano é a primeira constitutiva de emancipação, embora o processo de emancipação possa ser prejudicado pela violência e coerção que desumaniza os indivíduos ao torná-los a-históricos, logo a luta pela emancipação se torna a última instância que dá sentido ético à identidade (Paulino-Pereira, 2014).

A identidade sempre se caracteriza como um processo de metamorfose, dessa forma, se não ocorre a transformação que consiste na superação das identidades impostas pela sociedade capitalista, o indivíduo vive sua metamorfose como reposição de sua identidade na reprodução da *mesmice*, sustentando-se em conservar uma condição prévia, para preservar os interesses do capital, logo, sem a metamorfose que promova transformação e superação, o processo emancipatório é prejudicado ou até mesmo negado (Paulino-Pereira, 2014).

Por conseguinte, a identidade de mulheres negras em situação de violência é determinada por situações sociais e históricas que banalizam seus corpos, tornando-se uma estatística com números altíssimos de agressão, apesar de a identidade se caracterizar numa constante metamorfose na conjuntura social, política e histórica, vem se apresentando como não metamorfose na existência de mulheres afro-descendentes brasileiras (Paulino-Pereira, Santos & Mendes, 2017).

#### **4 A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA COMO FORMA DE APRISIONAMENTO DA IDENTIDADE DE MULHERES NEGRAS**

Ao adentrar a narrativa de Salinda, são resgatados aspectos que representam sua vida no momento que o conto se passa, mesclando com momentos de sua história que são imprescindíveis para compreender os movimentos que ocorrem com sua identidade. No período em que se passa



a história, Salinda casou-se com um homem há muitos anos, embora eles tenham se separado durante um tempo, voltam com o relacionamento algum tempo depois. Ele assumiu a criança de Salinda, que não é sua filha biológica, logo depois eles tiveram um filho menino e iniciaram as ameaças.

Ao caminhar do conto, é explicitado que as ameaças do parceiro a Salinda se intensificam “Aos poucos as ameaças feitas pelo marido, as mais diversificadas e cruéis, foram surgindo. Tomar as crianças, matá-la ou suicidar-se deixando uma carta culpando-a” (Evaristo, 2014, p.53). Percebemos que a personagem representa situações de mulheres negras na realidade brasileira, que de acordo com Ciampa (1984) não é possível desassociar o estudo da identidade social dos indivíduos, pois as diferentes possibilidades de configuração de uma identidade estão relacionadas à sociedade. Diante disto, as situações de violência doméstica influenciam diretamente na configuração da identidade de mulheres negras, pois estão ligadas ao lugar social que elas estão inseridas.

A manutenção do relacionamento da personagem se configura pela ameaça porque, além de tudo, ele a vigia, aonde quer que ela vá, por meio de terceiros, a personagem tem sua liberdade privada por não conseguir viver sem que o parceiro a espione em tudo que ela faz. Seus movimentos passam a ser controlados, o que faz ela pensar minuciosamente antes de qualquer ação, por medo do que pode chegar até o marido.

Salinda não podia sair só. Os filhos, sem saber, tinham sido transformados em vigias da mãe. A viagem de regresso, que ela fez sozinha, foi controlada desde o momento em que deixou a casa da tia. No princípio, logo que começou a ser vigiada, chegou a pensar que estivesse sofrendo de mania de perseguição. Confirmou, porém, que estava sendo seguida, quando, numa noite, o marido, julgando que ela estivesse dormindo, falava alto na sala ao lado e sem querer ela ouviu todo o teor da conversa. Ele pedia notícias de todos os passos dela (Evaristo, 2014, p.53).

Ao descobrir que está sendo observada, Salinda passa a se movimentar pelo medo. “Salinda por isso, vinha há anos adiando um rompimento definitivo com ele. Tinha medo, sentia-se acuada, embora às vezes pensasse que ele nunca faria nada, caso ela o deixasse de vez.” (Evaristo, 2014, p. 54) Logo, o relacionamento amoroso neste momento de sua vida torna-se um lugar violento, segundo bell hooks (2020) amor e abuso não coexistem, pois abuso e negligência são por definição opostos a cuidado. Por conta do abuso a personagem não pode exercer outros papéis além dos que essa relação a obrigou a exercer, por receio do que o parceiro pode fazer contra ela e seus filhos, ou seja, ela repõe a identidade pressuposta para ela todos os dias, pela impossibilidade de



viver outras identidades geradas no contexto de violência que está inserida. Conforme Almeida e Pereira (2012, p.58) “a outra face da violência doméstica contra as mulheres pretas e pardas emerge quando se atenta para os papéis a elas designados em suas relações afetivas e íntimas, ou seja, no contexto doméstico e familiar em sentido mais amplo”.

Em situações de violência doméstica estabelece-se uma relação de poder na vivência afetiva do relacionamento em que as vítimas são colocadas no lugar de subservientes na relação, em especial mulheres negras como Salinda, ou seja, para analisar os moldes que sua identidade exerce na relação de dominação estabelecida no relacionamento não há como ignorar as desigualdades, tal como o reconhecimento de seu grupo social, os fenômenos de dominação, violência e reificação que existem no mundo atual e afetam sua realidade (Almeida, 2017). Logo, é necessário ter um olhar mais aprofundado sobre as vivências íntimas e afetivas da violência doméstica e familiar contra mulheres negras para compreender em que medida ela está enraizada no processo de colonialidade do poder (Almeida & Pereira, 2012).

Ao sequenciar o conto é possível notar a relação de culpa que Salinda cria ao se arrepender de ter voltado com o parceiro. Esse aspecto explicita a culpabilização social de mulheres que são as vítimas, ao repetirem os ciclos de violência em que estão inseridas. Percebemos que a personagem, além das agressões existentes no relacionamento, também precisa lidar com as marcas que a violência social exerce em sua vida, mediante sentimento de culpa, isto é, “no imaginário social, em situações de violência, em geral, existem duas opções: responsabilizar ou vitimizar as mulheres” (Pedrosa & Zanello, 2017, p.1).

As violências sofridas por Salinda na história configuram-se como violência psicológica, pois, devido às intimidações do parceiro, tem seus direitos básicos privados, tal como a ameaça de perder a guarda de seus filhos. Conforme a Lei Maria da Penha (2006):

Art. 7º, inciso II - a violência psicológica, entendida como qualquer conduta que lhe cause dano emocional e diminuição da autoestima ou que lhe prejudique e perturbe o pleno desenvolvimento ou que vise degradar ou controlar suas ações, comportamentos, crenças e decisões, mediante ameaça, constrangimento, humilhação, manipulação, isolamento, vigilância constante, perseguição contumaz, insulto, chantagem, violação de sua intimidade, ridicularização, exploração e limitação do direito de ir e vir ou qualquer outro meio que lhe cause prejuízo à saúde psicológica e à autodeterminação (Brasil, 2006).

Assim, por conta da violência e coerção causadas por seu casamento, a metamorfose da identidade de Salinda até então se apresenta como a reposição da mesma previamente estabelecida para mulheres negras em situação de violência doméstica, causando seu adoecimento mental.



Por estar exposta a essas agressões desde seu nascimento por ser preta, a personagem se endurece para resistir a esse relacionamento, para proteger os filhos e a si própria. De acordo com Ciampa (1984) os sujeitos não estão liberados de sua condição histórica, embora sua identidade não esteja estabelecida permanentemente sem mudança, logo, esse é um desafio para ser enfrentado nas questões sobre identidade. Dessa maneira, é evidente como mulheres negras como Salinda herdam condições históricas da estrutura capitalista que acarretam dificuldades para elas romperem o ciclo de violência doméstica e se emanciparem.

## **5 AFETOS E RELAÇÕES INTERPESSOAIS COMO UMA VIA EMANCIPATÓRIA PARA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA**

Para fortalecer a si mesma, a memória de Salinda se faz presente desde o início, ao recordar dos momentos com sua amada é nos revelado aos poucos um amor que floresce em meio à violência, como um suave beijo na face “rememorou ainda o corpo que um dia antes estivera em ofertório ao seu lado. Tudo parecia um sonho. Os toques aconteceram carregados de sutileza” (Evaristo, 2014, p.51).

Ao começar esse novo relacionamento, Salinda experimenta novos sentimentos e sensações fazendo o relacionamento amoroso tomar outro lugar em sua vida, antes atrelado à violência, agora se torna esperança, libertação e acolhimento para ela, mesmo que a conta gotas. Salinda se permite viver algo que antes não era possível. O romance que a personagem passa a viver é um relacionamento homoafetivo, ou seja, com outra mulher negra como ela, as nuances dessa relação entre elas são significativas na história pois existe um fator de identificação e acolhimento em um laço afetivo entre duas mulheres negras. Portanto, o amor entre duas mulheres pretas em uma sociedade que nega a sua existência é um ato revolucionário.

Na relação que vem sendo construída com sua parceira, a personagem permite-se exercer outras identidades que antes não lhe eram permitidas “Havia dois tempos fundamentais na vida de Salinda: um tempo em que com o marido estava envolvida e cada vez mais se diluía e o tempo em que o novo amor se solidificava” (Evaristo, 2014, p. 54). Conforme bell hooks (2020) quando escolhemos amar, escolhemos nos mover contra o medo. Assim, destaca-se a importância dos vínculos afetivos na construção de novas identidades emancipatórias construídas através da relação com o outro. No caso de Salinda os momentos e lembranças com sua “igual” se manifestam como um refúgio e possibilidade de enfrentamento da violência vivida em casa. Se o sujeito busca a



emancipação em sua relação com a sociedade, Salinda é uma mulher negra vivendo um relacionamento marcado pela violência doméstica, a relação com o outro é indispensável na construção de identidade, na medida em que precisa se reconhecer no outro para ver a si mesmo, em um processo dialético (Ésther, 2014, p.6).

Conforme Paulino-Pereira (2014) na intersecção entre o individual e o coletivo a memória se torna um recurso indispensável para a reconstituição do passado, a memória é fundamental para se entender a identidade. No caso de Salinda as recordações do amor que está vivendo tornam-se fonte de confiança, assim florescendo novas versões para si mesma no âmbito da sua intimidade. Os afetos construídos na união com sua companheira, passam a movimentá-la em direção à cura “o poder curativo do amor redentor nos atrai e nos convoca em direção à possibilidade de cura” (bell hooks, 2020, p.211).

Sendo assim, a memória é imprescindível na construção de novas identidades para si mesma, se tornando refúgio do seu casamento violento, pois, conforme Almeida (2014), no plano social, ao se falar da noção de emancipação busca-se abarcar a violência sofrida por indivíduos e seus grupos, como as da personagem.

Voltava para casa trazendo lembranças entalhadas na memória. Jogou algumas roupas no tanque; outras, ainda úmidas do desejo que brincava nos corpos amantes, para essas, ela inventou um esconderijo. Queria a preservação do tesouro, que as peças mofassem sob a ação do tempo íntimo de sua esperança (Evaristo, 2014, p.54).

Outra figura importante para a narrativa de Salinda é Tia Vandu, descrita pela personagem como um misto de tia-avó, mãe e amiga. Tia Vandu se torna guardiã do segredo de Salinda, e a ajuda a se encontrar com sua amada.

Torna-se o apoio que a personagem precisa em meio a tudo que ela está enfrentando, reforçando a importância de uma rede de apoio a vítimas de violência que tendem a sofrer isolamento por conta disto, o apoio se intensifica com maior força para mulheres negras como Salinda quando têm pessoas para as ajudar, como é o caso de sua Tia; torna-se, portanto, mais viável saírem de um contexto violento.

Na narrativa de Salinda, Tia Vandu impulsiona o voo da personagem que estava presa até então “Tia Vandu, em Chã da Alegria, era a única pessoa que adivinhou o sofrimento de Salinda, acolheu seu segredo e se tornou cúmplice. Era na casa da tia que os encontros aconteciam” (Evaristo 2014, p.53). Logo, além de abrigo emocional, Tia Vandu também cede sua casa para que





Salinda encontre sua companheira, fornecendo um lugar seguro para que a personagem possa ser ela mesma para além das mazelas impostas pelo seu casamento violento.

Portanto, nota-se que o processo emancipatório de Salinda é construído coletivamente pelas relações que ela estabelece com sua companheira amorosa e também sua Tia Vandu e filhos, as transformações da sua vida não acontecem em um processo em si mesma, pois a identidade é um processo político, então no caso de Salinda não é diferente, através de suas relações sua identidade vai se transformando a partir do momento em que ela pode ser outras “Salindas” em seu novo relacionamento romântico, assim como na relação com sua tia.

O que antes era prisão se torna possibilidade de voar, e é assim que Salinda como uma mulher preta e bissexual começa sua pequena revolução dentro de si. “Feliz, cantou, soltou a voz pelas terras de Chã de Alegria. As crianças acordaram ao som da ave-mãe que não estava presa na gaiola” (Evaristo, 2014, p.55).

Ao perceber a demora de seu marido para chegar em casa, Salinda percebe que aconteceu alguma coisa, embora no primeiro momento não queira acreditar que ele tenha descoberto sobre seu novo amor e as possibilidades do que ele poderia fazer ao descobrir, mas o silêncio e os pensamentos tomam conta da sua mente. Quando o telefone toca ela tem certeza de que é ele:

Do outro lado do fio, com uma voz forçosamente calma, o marido anunciou que já sabia de tudo. Perguntou se ela havia esquecido de que os olhos da noite podem não ser somente estrelas. Outros olhos existem; humanos vigiam. E riu debochando do descuido dela da tia. Disse ainda que não queria vê-la nunca mais, mas era bom ela ir se preparando para uma guerra. Não ia matá-la. Não ia cometer suicídio. Mas ia disputar ferrenhamente os filhos. Ele queria os filhos, todos (Evaristo, 2014, p. 55/56).

Nota-se como mais uma vez a violência que configura o casamento de Salinda é a psicológica, do qual o medo e intimidação são as principais ferramentas que seu atual marido utiliza para amedrontá-la, ao ameaçar tirar a guarda dos filhos, pois, ele pretende fazê-la sofrer ao deixá-la sozinha sem os filhos, como uma forma de punição, além da sua morte simbólica por meio do abandono.

A violência se expressa de diferentes formas, e muitas vezes assume formas sutis e dissimuladas, que socialmente são naturalizadas e quase invisíveis. A noção de emancipação também deve dar conta dessa violência escondida que degrada a identidade das pessoas. (Almeida, 2017). Demonstra-se pela primeira narrativa da personagem, que, apesar do medo, Salinda sente alívio, demonstrando a transformação de aspectos de sua identidade que antes eram movidos somente pelo medo paralisante. O medo de Salinda ainda existe, ela se questiona o que irá fazer a



partir daquele momento, e em quem irá se apoiar nesse momento apesar de se sentir sozinha, sabe que tem o apoio de Tia Vandu.

Sendo assim, desistir dos filhos não é uma opção, ela irá lutar por eles, nesse sentido sua identidade se mostra como um processo progressivo. Apesar disso, Salinda não está liberta de sua condição de mulher negra em uma relação violenta, então quando se discute sobre as ações dotadas de sentido emancipatório, elas encaram o sistema de dominação social e reificação da realidade, podendo ser insuficientes para superar as desigualdades e formas de dominação existentes (Almeida, 2017).

Entretanto, pode-se notar como a identidade de Salinda ao longo do conto se apresenta como plasticidade, movimento, ao decidir que vai lutar para conseguir ter a guarda dos filhos, saindo da conformidade que estava inserida e enfim terminar o casamento que se configura como violência doméstica. Ela se permite planejar o futuro, embora a história não forneça elementos para saber se a personagem conseguiu fazer todas essas coisas, a narrativa dela se encaminha para um fio de esperança, conforme afirma Paulino-Pereira (2014), a materialidade da identidade permite ao ser humano expressar a condição de plasticidade entendida como a capacidade de projetar mundos, o “vir-a-ser” da identidade que se expressa na forma de novos personagens, como sonhos, projetos e esperanças.

Para a Salinda significa finalmente ter a possibilidade de ser livre, e assumir outros papéis além daqueles impostos para mulheres negras em condição de violência doméstica e poder viver o amor com sua igual “é esse amor perfeito que é redentor — que pode, como o calor de um fogo alquímico intenso, queimar as impurezas e deixar a alma livre” (bell hooks, 2020, p.212).

É na poesia do amor que Salinda busca as memórias para se abrigar em meio à confusão e medo que a transformação vai provocar em sua vida. No final são as relações com o outro que dão sentido à nossa construção de identidade, e conseqüentemente, processos emancipatórios. E não seria diferente para a personagem ao se reconhecer em outra mulher preta, que como ela se iguala e se diferencia, tornando-se uma, mas ao mesmo tempo dando ferramentas para novas configurações para sua existência em um movimento dialético.

Tentando se equilibrar sobre a dor e o susto, Salinda contemplou-se no espelho. Sabia que ali encontraria a sua igual, bastava o gesto contemplativo de si mesma. E no lugar da sua face, viu a da outra. Do outro lado, como se verdade fosse, o nítido rosto da amiga surgiu para afirmar a força de um amor entre duas iguais. Mulheres, ambas se pareciam. Altas, negras e com dezenas de dreads a lhes enfeitar a cabeça. Ambas as aves fêmeas, ousadas mergulhadoras na própria profundidade. E a cada vez que uma mergulhava na outra, o suave encontro de suas fendas-mulheres engravidava as duas de prazer. E o que



parecia pouco, muito se tornava. O que finito era, se eternizava. E um leve e fugaz beijo na face, sombra rasurada de uma asa amarela de borboleta, se tornava uma certeza, uma presença incrustada nos poros da pele e da memória (Evaristo, 2014, p. 57).

No encontro com o outro a canção da vida se desenvolve na memória que conta histórias e permite novas possibilidades para mulheres negras em situação de violência doméstica como a de Salinda. Assumir novos papéis, transformar o lugar do amor de lugar violento em afago e abrigo como um suave beijo na face. Assim como a metamorfose de uma borboleta amarela, que antes se apresentava com a forma de uma lagarta e através do movimento de transformação vira borboleta, existe a oportunidade de Salinda voar, logo “identidade é movimento, é desenvolvimento do concreto. Identidade é metamorfose. É sermos o Um e um Outro, para que cheguemos a ser Um numa infundável transformação” (Ciampa, 1984, p.74). Sendo assim, que outras mulheres negras possam ter chance de transformação e ser borboletas que passaram pela metamorfose em suas infinitas possibilidades de voo a partir de então.

## **6 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Procuramos neste trabalho problematizar os impactos da violência doméstica na construção de identidade de mulheres negras e evidenciar as condições emancipatórias na (re)construção de novas formas de identidade de mulheres pretas baseado na narrativa da personagem principal de *Beijo na Face*. A narrativa de Salinda escrita por Conceição Evaristo demonstra que a personagem toma corpo; as dores, angústias e amores que atravessam a vida dela se tornam palpáveis. Logo, o recorte da história sinaliza que a identidade de Salinda é complexa, contraditória, ou seja, dialética.

Embora os mecanismos de enfrentamentos contra a violência doméstica sejam diversos, como no caso de Salinda, sua rede de apoio (Tia Vandu), o seu atual relacionamento amoroso, seus filhos, promovem afetos, porém, não são suficientes para garantir a segurança dela e de outras mulheres negras que passam pela mesma situação, muito menos garantem a possibilidade de se emancipar. A questão da violência contra mulheres negras deve ser enfrentada de maneira interseccional entre gênero, raça e classe, pois todos esses fatores localizam os lugares que nós mulheres negras podemos ocupar e quais papéis podemos exercer.

Por fim, defendemos a necessidade de enfrentamento a respeito da violência doméstica compreendendo o impacto identitário vivido por mulheres negras nesse contexto. Acreditamos na



necessidade de garantias de direito, que se estabelecem pela construção e manutenção de políticas públicas que possibilitem às mulheres negras existirem em outros lugares além da serventia, pobreza e agressão. Portanto, um enfrentamento a partir de leis mais eficientes contra violência doméstica que levem em consideração gênero, raça e classe, fortalecendo políticas que promovam o acesso à educação, condições básicas de vida (saneamento básico, comida e moradia, emprego), ou seja, direitos de serem cidadãs.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Juracy Armando Mariano de. Identidade e emancipação. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2017.

ALMEIDA, Silvio. Racismo, Ideologia e Estrutura Social. In: ALMEIDA, S. **Racismo estrutural**. São Paulo. Pólen, 2019.

ALMEIDA, Tania Mara Campos de; PEREIRA, Bruna Cristina Jaquetto. Violência doméstica e familiar contra mulheres pretas e pardas no Brasil: reflexões pela ótica dos estudos feministas latino-americanos. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, v. 2, n. 2, , 2012.

BHABHA, K. Homi. A outra questão. O Estereótipo, a Discriminação, e o Discurso do Colonialismo. In: Bhabha H. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2012.

BRASIL. Lei no 11.340, de 7 de agosto de 2006. Cria mecanismos para coibir a violência doméstica e familiar contra a mulher, nos termos do § 8º do art. 226 da Constituição Federal, da Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Mulheres e da Convenção Interamericana para Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher; dispõe sobre a criação dos Juizados de Violência Doméstica e Familiar contra a Mulher; altera o Código de Processo Penal, o Código Penal e a Lei de Execução Penal; e dá outras providências. Diário Oficial da União - Seção 1 - 8/8/2006, Página 1, Brasília, DF: Congresso Nacional, 2006.

CERQUEIRA, DRDCC et al. & Figueiredo, TDS (2020). **Atlas da violência 2020**, 2020.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. São Paulo: Brasiliense, 2001.

CIAMPA, Antonio da Costa. Identidade. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento** (p. 58-75), São Paulo: Brasiliense, 1984.

COLLINS, Patricia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade**. Boitempo Editorial, 2021.

ENGEL, Cíntia Liara. A violência contra a mulher. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Fórum Brasileiro de Segurança Pública. Ministério da Economia. Brasília. 2020.



ÉSTER, A. B. **Síntese da identidade na perspectiva da psicologia social crítica**, 2014.

EVARISTO, Conceição. Beijo na face. In: Evaristo C. **Olhos d'água**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas Editora, 2014.

EVARISTO, Conceição, Entrevista com Conceição Evaristo. Fundação Biblioteca Nacional, 2015. Disponível em:

<https://antigo.bn.gov.br/acontece/noticias/2015/11/entrevista-com-conceicao-evaristo>.

Acesso em: 14 de junho de 2022.

GARCIA, Danler. Violência contra a mulher negra no Brasil: ponderações desde uma criminologia interseccional. **Revista Brasileira de Sociologia do Direito**, v. 7, n. 2, 2020.

HIRATA, Helena. Gênero, classe e raça Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo social**, v. 26, 2014.

hooks, bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Trad. Stephanie Borges, São Paulo: Elefante, 2020.

LANE, Sílvia TM. Consciência/alienação: a ideologia no nível individual. In: W. Codo & S. T. M Lane (Orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**, São Paulo: Brasiliense, 1984.

LIMA, Nathalia Diorgenes Ferreira. Preto é o lugar onde eu moro: o racismo patriarcal brasileiro. **Revista Katálysis**, v. 25, 2022.

LITERAFRO. Conceição Evaristo. Literafro, 2009. Disponível em:

<http://www.letras.ufmg.br/literafro/autoras/188-conceicao-evaristo>. Acesso em: 14 de junho de 2022

PALMA, Lavínia; RICHWIN, Iara Flor; ZANELLO, Valeska. Dispositivos de subjetivação e sofrimento das mulheres: para uma escuta gendrada das emoções no campo da psicoterapia. **Caderno Espaço Feminino**, v. 33, n. 2, 2020.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César; SANTOS, Lara Gabriella Alves dos; MENDES, Sarah Cristina Carvalho. Gênero e identidade: possibilidades e contribuições para uma cultura de não violência e equidade. **Psicologia & Sociedade**, v. 29, 2017.

PAULINO-PEREIRA, Fernando César. Ampliando a discussão sobre a teoria da identidade e emancipação humana. In: PAULINO-PEREIRA, Fernando César. **Psicologia Social e Identidade Humana: A militância social como luta emancipatória**. Jundiaí, Paco Editorial: 2014.

PEDROSA, Mariana; ZANELLO, Valeska. (In) visibilidade da violência contra as mulheres na saúde mental1. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, v. 32, 2017.





PINTO, Isabella Vitral et al. Perfil das notificações de violências em lésbicas, gays, bissexuais, travestis e transexuais registradas no Sistema de Informação de Agravos de Notificação, Brasil, 2015 a 2017. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 23, n. suppl 1, p. e200006. SUPL. 1, 2020.

SCOTT, Joan Wallach; URSO, Graziela Schneider. Gênero. **albuquerque: revista de história**, v. 13, n. 26, 2021.

**Enviado em: 11/05/2024**  
**Aceito em: 11/10/2024**



# INTERSECCIONALIDADE NAS ORGANIZAÇÕES: UM ESTUDO PELAS LENTES DA REDUÇÃO SOCIOLÓGICA

## INTERSECTIONALITY IN ORGANIZATIONS: A STUDY THROUGH THE LENS OF SOCIOLOGICAL REDUCTION

Karina Francine Marcelino<sup>1</sup>  
Mário César Barreto Moraes<sup>2</sup>

### RESUMO

O objetivo deste estudo é fazer uma transposição da concepção de interseccionalidade para a área da administração. Para tanto, utilizando-se do contexto das organizações e a metodologia da Redução Sociológica proposta por Alberto Guerreiro Ramos, este estudo visa apresentar uma transposição desse conceito sociológico criado nos Estados Unidos para o campo organizacional brasileiro, de maneira apropriada. Após um resgate da metodologia da redução sociológica, buscou-se compreender a concepção da interseccionalidade nas organizações a partir dessa metodologia. Como conclusão, tem-se que ocorrer um reducionismo com a apreensão do conceito de interseccionalidade no campo organizacional, pois se limitam a conceituar raça/etnia, gênero e sexualidade como práticas sociais apenas, sem relacioná-las às práticas organizacionais. Além disso, as condições estruturais do Brasil, locus desse estudo, diferem-se do contexto estadunidense. Dessa forma, ao realizar a transposição desse conceito, deve-se considerar a posição adotada pelo país frente ao racismo e que a reprodução das desigualdades se faz presente nos níveis hierárquicos, na divisão de cargos e tarefas, no recrutamento e seleção, na definição dos salários, no monitoramento bem como nas interações informais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Interseccionalidade. Redução. Redução Sociológica. Reducionismo.

### ABSTRACT

The aim of this study is to transpose the concept of intersectionality into the field of administration. To achieve this, drawing upon organizational contexts and Alberto Guerreiro Ramos's Sociological Reduction methodology, the study endeavors to present a suitable adaptation of this sociological concept, originally developed in the United States, to the Brazilian organizational context. Following a review of Sociological Reduction methodology, efforts were made to understand the conception of intersectionality within organizations using this approach. As a conclusion, it is noted that there is a reductionist tendency in grasping the concept of intersectionality in the organizational field, as it tends to narrowly define race/ethnicity, gender, and sexuality solely as social practices, without relating them to organizational practices. Additionally, the structural conditions in Brazil, the focus of this study, differ from the American context. Therefore, in transposing this concept, it is imperative to consider the country's stance on racism and acknowledge that the reproduction of inequalities manifests across hierarchical levels, division of roles and tasks, recruitment and selection processes, salary determinations, monitoring, and informal interactions.

**KEYWORDS:** Intersectionality. Reduction. Sociological Reduction. Reductionism.

<sup>1</sup> Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Administração da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Mestra em Administração e Graduada em Administração Pública pela Udesc. E-mail: karinamarcelino@gmail.com.

<sup>2</sup> Professor Titular da Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). Doutor em Engenharia de Produção, Mestre e Graduado em Engenharia Civil pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Administração pela Udesc. E-mail: mario.moraes@udesc.br.



## 1 INTRODUÇÃO

A concepção sociológica de interseccionalidade, cunhada por Kimberlé Crenshaw em 1989, nos Estados Unidos, admite que em determinados contextos específicos há uma interseção entre diferentes identidades sociais (como sexo, gênero, raça, sexualidade, religião e classe) e, quando isso ocorre, gera um sistema de opressão que revela a sobreposição de múltiplas formas de discriminação (Crenshaw, 2002; 1989; Hirata, 2014; Henning, 2015; Collins, 2017; Ferreira et al., 2020).

Essa concepção trata da “forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras” (Crenshaw, 2002, p.177).

A princípio, o conceito sociológico é utilizado para pensar como o direito e a justiça respondem a questões que incluem discriminação de raça e gênero (Crenshaw, 1989, 1995, 2002). Para esse autor, as leis costumam analisar questões de raça e gênero isoladamente, ignorando a existência da discriminação baseada na sobreposição e entrelaçamento entre gênero e raça. Essa postura impossibilita que a justiça seja feita.

Considerando que as organizações se restringem a ser apenas um espelho da sociedade, reproduzindo-a integralmente (Bourdieu; Passeron, 2008), faz-se necessário compreender também de que forma a interseccionalidade gera sistemas de múltiplas discriminações nos espaços organizacionais.

Com a intensificação do processo de internacionalização, as organizações brasileiras estão prioritariamente orientadas para os centros hegemônicos estadunidense, adotando seus modelos como as principais referências (Ramos, 1996; Leal et al., 2019). Observa-se, assim, uma adoção indiscriminada de teorias e concepções estrangeiras (Ramos, 1965; Serva, 1990; Carvalho Júnior; Vergara, 1996; Alcadipani; Caldas, 2012). Diante disso, para Ramos (1996) é fundamental realizarmos a assimilação crítica dos produtos científicos importados, com vistas à consolidação de uma individualidade subjetiva e de um destino próprio.

A partir dessas considerações iniciais, o objetivo deste estudo é fazer uma transposição da concepção de interseccionalidade para o campo da administração, valendo-se do contexto organizacional brasileiro e da metodologia da redução sociológica proposta por Ramos (1965).



Como delimitação deste estudo, foram focados autores e trabalhos selecionados, apesar de existirem outros textos relevantes que tratam do estudo da redução sociológica e da interseccionalidade. Vale ressaltar que a busca pela conexão da interseccionalidade a partir da redução sociológica se deu em virtude do interesse em realizar uma transposição dessa concepção de natureza sociológica, a qual foi importada dos Estados Unidos, para o contexto das organizações, ou seja, o interesse pela apreensão crítica do significado e contribuições importadas (Ramos, 1996).

Para fins deste estudo, os termos ‘transposição’ e ‘transplantação’ de conceitos serão utilizados como sinônimos, pois a partir da compreensão da metodologia de redução sociológica proposta por Guerreiro Ramos, ambos se referem ao ato de transferir algo, no caso, o conceito de um lugar (campo/área) para outro.

Este estudo está estruturado considerando a concepção de redução, redução sociológica e reducionismo; na sequência, compreendendo a interseccionalidade nas organizações a partir da metodologia da redução sociológica e finalizando com considerações reflexivas a respeito do percurso realizado.

## **2 REDUÇÃO, REDUÇÃO SOCIOLÓGICA E REDUCIONISMO**

O pressuposto é de que a transposição da concepção de interseccionalidade para o contexto das organizações requer um aprofundamento da redução sociológica, a fim de que os resultados pretendidos sejam atingidos sem distorções e sem visões reducionistas.

Para Agazzi (1991), a redução pode ser entendida como um método científico legítimo da ciência, a qual defende que quando há múltiplas explicações para o mesmo objeto, deve-se optar pela explicação mais simples. A ciência é sustentada por uma base que busca a unidade, a simplificação pelo que se é fundamental e pela vinculação sistemática de conhecimentos que sustentam nossa maneira de compreensão da realidade (Agazzi, 1991; Esfeld; Sachse, 2011).

Segundo Esfeld e Sachse (2011), redução consiste em entender melhor o que você precisa explicar, visando um sistema coerente de conhecimento. Isso acontece, por exemplo, quando a realidade é reduzida a uma teoria, isto é, o todo é reduzido a apenas uma parte da realidade, ignorando tudo o que a teoria não entende ou não consegue explicar (Agazzi, 1991; Esfeld; Sachse, 2011).



Com base nisso, Ramos (1965) possuía o anseio de criar um método para auxiliar os cientistas sociais a irem contra os reducionismos existentes dentro das Ciências Sociais, advindos da Era Moderna. Tal método deveria permitir ao cientista “proceder de modo crítico-assimilativo em relação a todas as formas de conhecimento e de experiências” (Azevedo; Albernaz, 2006, p. 4). A expressão redução sociológica se apresenta a partir de três significados distintos: (1) assimilação crítica da produção sociológica estrangeira; (2) atitude parentética; e (3) proposta de uma nova ciência social (Ramos, 1989; Azevedo; Albernaz, 2006).

Segundo Ramos (1989) a assimilação crítica da produção estrangeira é refletir sobre determinada teoria e extrair dela os pressupostos adotados pelo autor, ou seja, o contexto histórico-social, geográfico, críticas, lacunas etc. E a partir disso, verificar a pertinência e se faz sentido aplicar em seu próprio estudo. A atitude parentética significa assumir uma postura crítica perante a realidade, as organizações e o fenômeno estudado. E, por fim, a superação da ciência social na forma institucional e universitária em que se encontra corresponde a uma proposta de total reformulação da ciência.

A redução, para Ramos (1965), tem o sentido de eliminar todo o excesso que perturba a compreensão e a obtenção do que é essencial em um dado. Para Capelari, Afonso e Gonçalves (2014, p. 104) “a eliminação ocorre em toda a forma secundária e acessória de informação que não permite que a ideia seja apreciada em seu formato original e tampouco que sua essência seja contemplada”, sendo que:

No domínio restrito da sociologia, a redução é uma atitude metódica que tem por fim descobrir os pressupostos referenciais, de natureza histórica, dos objetivos e fatos da realidade social. A redução sociológica, porém, é ditada não somente pelo imperativo de conhecer, mas também pela necessidade social de uma comunidade que, na realização de seu projeto de existência histórica, tem de servir-se da experiência de outras comunidades (Ramos, 1965, p. 82).

Para Ramos (1965; 1989; 1996), a redução sociológica apresenta-se como um método de análise de concepções e de fatos sociais, ou seja, um método destinado a habilitar o estudioso a praticar a transposição de conhecimentos e de experiências de uma perspectiva para outra, respeitando a realidade em que se vive. Embasado nessa definição, Ramos (1996) descreve a redução sociológica em alguns itens:

- Atitude metódica, compreendida como o esforço de, por meio de regras, depurar objetos de elementos que dificultem a percepção dos seus significados;





- Não admitir a existência na realidade social de objetos sem pressupostos, o que corresponde à necessidade de conhecer os fatos da realidade social;
- Exigir a noção de mundo a qual considera que a consciência e os objetos estão relacionados, o que garante percepções diferentes dos objetos para cada pessoa que os observa;
- Significado que o autor constrói para esclarecer que cada objeto observado é constituído pela perspectiva, ou seja, liga-se a um determinado contexto;
- Os suportes da redução sociológica não estão presentes na consciência do pesquisador ou do sujeito individual, mas caracterizam-se como imanentes à sociedade (vivências populares);
- Procedimento crítico-assimilativo da experiência estrangeira que vai de encontro às expectativas dos que transplantam literalmente produtos culturais importados;
- É um produto cultural, de uma instituição, de um processo sendo alcançados por meio de conhecimentos diversos.

Em complemento, Ramos (1996) defende o compromisso redutor, fundamentando a redução sociológica em quatro leis: (1) lei do comprometimento; (2) lei do caráter subsidiário da produção científica estrangeira; (3) lei da universalidade dos enunciados gerais da ciência; e (4) lei das fases.

A lei nomeada como lei do comprometimento admite sistematicamente uma posição de engajamento e compromisso consciente com o contexto local, conforme defendido por Ramos (1996, p. 105): “[...] nos países periféricos, a ideia e a prática da redução sociológica somente podem ocorrer ao cientista social que tenha adotado sistematicamente uma posição de engajamento ou de compromisso consciente com o seu contexto”. A posição engajada corresponde ao fato de que a noção de mundo de um pesquisador é constituída de esforço não intelectual e da perspectiva existencial dele próprio. Assim, o pesquisador estaria condicionado às suas experiências oriundas do mundo particular em que viveu e por seu contexto histórico-social, quer ele tenha consciência ou não desse condicionamento.

Para a segunda lei, os objetos em análise podem ser considerados sob diversas formas. Dessa maneira, não se mostra adequado transpor a produção estrangeira tal qual foi criada, uma vez que foi embasada e enquadrada para determinada realidade que talvez não possa ser replicada em outros contextos. Para Ramos (1996, p. 120), “a mera repetição analógica de práticas e estudos contraria a essência da atitude científica, porque perde de vista a particularidade constitutiva de



toda situação histórica”. Ou seja, a utilização de produção científica estrangeira deve ser condicionada por fatores particulares da sociedade em que se vive (Ramos, 1996).

Com respeito à lei da universalidade, Ramos (1996, p. 123) prescreve que a “redução sociológica só admite a universalidade da ciência tão somente no domínio dos enunciados gerais”. Para Ramos (1996), a ciência é universal em dois sentidos: os povos estão estreitamente relacionados uns com os outros, o que permite que avanços obtidos em um país se alastrem para outros países rapidamente; e todos aqueles que se devotam a ela se apresentam, na maioria das vezes, convergidos com as mesmas características semânticas, ou seja, admitem válidos os mesmos enunciados centrais da ciência. Nesse sentido, a redução sociológica não nega a universalidade da ciência, contudo, demanda que o pesquisador submeta o trabalho científico à exigência da comunidade local.

Por fim, a lei das fases postula que à “[...] luz da redução sociológica, a razão dos problemas de uma sociedade particular é sempre dada pela fase em que tal sociedade se encontra” (Ramos, 1996, p.129). Desse modo, nenhum fenômeno social pode ser compreendido em sua totalidade sem referi-los à realidade, à vida, ou seja, a fase histórico-social em que se acham integrados para fins de pertinência e de transcendência explicativa dos problemas sociais.

Em complemento, Ramos (1989) aborda a colocação inapropriada de conceitos de diferentes áreas do conhecimento no campo da teoria da organização:

O processo de extrapolação, que chamo de colocação inapropriada - *misplacement* - de conceitos, está descaracterizando a teoria da organização, e esta acabará mutilada, se continuar se permitindo a prática de tomar emprestados a outras disciplinas, incompetentemente, teorias, modelos e conceitos estranhos à sua tarefa específica (Ramos, 1989, p. 69).

Para Ramos (1989, p. 71), a deslocação de conceitos constitui um “meio valioso, profícuo e legítimo de formulação teórica”, porém, “a colocação inapropriada de conceitos contamina, presentemente, o campo da teoria organizacional”.

Quando a redução sociológica é realizada de forma acrítica e quando há colocação inapropriada de conceitos, resulta-se em reducionismo, ou seja, uma simplificação sem validade. Grosso modo, o reducionismo é a ideia de que “um todo pode ser completamente compreendido se você compreende suas partes e a natureza de sua ‘soma’” (Hofstadter, 1979, p. 312), isto é, os objetos, fenômenos, teorias e significados complexos podem ser sempre reduzidos, expressos em unidades diferentes, a fim de explicá-los em suas partes constituintes mais simples.



Segundo Clarke (2015), dentro das Ciências Sociais a realidade não pode ser reduzida a modelos explicativos e leis como nas Ciências Naturais. Portanto, utiliza-se ‘tipos ideais’, que são entendidos como simplificações dos dados, permitindo o desenvolvimento de generalizações explicativas, conforme pontuado por Clarke (2015), fazendo associação com Max Weber:

Um tipo ideal é formado pela acentuação unilateral de um ou mais pontos de vista e pela síntese de muitos fenômenos individuais concretos difusos, discretos, mais ou menos presentes e ocasionalmente ausentes, os quais são dispostos de acordo com aqueles unilateralmente enfatizados pontos de vista em uma construção analítica unificada. Em sua pureza conceitual, essa construção mental não pode ser encontrada empiricamente em nenhum lugar da realidade (Weber, 1949, p. 90, tradução nossa).

Assim, adota-se a concepção de redução como uma delimitação consciente e uma condição necessária para a pesquisa (Agazzi, 1991). Considerando que as reduções - ontológicas, epistemológicas, axiológicas, explicativas e metodológicas (Hoyningen-Huene, 2011) - precisam ser conscientes e descritas com precisão, ou seja, é necessário fazer suas demarcações, mostrando as partes a que foram reduzidas, reconhecendo também seus limites (Agazzi, 1991), tal postura, entendida como a redução sociológica de Ramos (1996), será exercida ao compreender a concepção de interseccionalidade no contexto das organizações.

A adoção dessa postura justifica-se pela necessidade de não transformar essa transposição de contexto (do campo sociológico para o campo da administração) em reducionismo (Agazzi, 1991), ou seja, reduzir a realidade ou o todo à apenas uma parte e não informar sobre o processo, isto é, considerar a parte como o todo/realidade (Santos et al., 2019).

### **3 INTERSECCIONALIDADE NO CONTEXTO DAS ORGANIZAÇÕES A PARTIR DA METODOLOGIA DA REDUÇÃO SOCIOLÓGICA**

Conforme discutido, transplantar de maneira inapropriada determinado conceito de um campo para outro vira reducionismo, uma simplificação com validade científica questionável. A redução sociológica trata-se de um método necessário para a construção do conhecimento social. Tendo em vista os pressupostos e as leis da redução sociológica definidas por Ramos (1965), identifica-se alguns aspectos a serem observados em uma possível transposição do conceito da interseccionalidade para o contexto das organizações.

A discussão em torno da compreensão de que as desigualdades em torno do gênero, raça, classe e sexualidade devem ser trabalhadas por meio de uma agenda de justiça social e que as



interseções devem ser vistas como ideias e ações teve início nos movimentos feministas, os quais tinham o intuito de abarcar, de maneira interconectada, os múltiplos sistemas de opressão que mulheres negras sofrem (Hirata, 2014; Henning, 2015; Collins, 2017).

Para Henning (2015), os movimentos sociais defendiam uma luta articulada na qual o interesse se voltava contra a opressão sexual das mulheres e outras formas de dominação e de desigualdades relacionadas ao racismo, heterossexismos e exploração por classe social. Essa preocupação buscava a necessidade de se atentar de forma igualitária às diversas formas combinadas de diferenças e desigualdades (Henning, 2015; Collins, 2017). Os movimentos sociais feministas trouxeram para diferentes espaços sociais a discussão da interseccionalidade. O conceito de interseccionalidade cunhado por Crenshaw (1989) sugere que em determinadas situações há uma interseção entre diferentes identidades sociais e, quando isso ocorre, a discriminação assume características singulares.

De acordo com Crenshaw (1989), em contextos específicos, diferentes categorias como sexo, gênero, raça, sexualidade, religião e classe se intersectam e interagem, gerando um sistema de opressão que revela a sobreposição de múltiplas formas de discriminação. A emergência da interseccionalidade, no contexto acadêmico, deve-se às diversas falhas - judiciais e políticas - dentro do feminismo e do movimento negro que não são capazes de explicar, por si sós, as situações em que a discriminação não é só ao gênero, ou à raça, mas à combinação destas duas categorias. Inicialmente, Crenshaw (1989) utiliza o conceito para pensar como o direito e a justiça respondem a questões que incluem discriminação de raça e gênero. As leis costumam examinar essas questões isoladamente, ignorando que mulheres de diversas etnias costumam sofrer discriminação baseada na sobreposição e entrelaçamento entre gênero e raça, tornando o sistema judiciário incapaz de combinar esses dois fatores de opressão, impossibilitando que a justiça seja feita para essas mulheres.

Posteriormente, as pesquisas de Crenshaw (1989; 2002) contribuíram para uma visão mais abrangente acerca do desenvolvimento da interseccionalidade como projeto de conhecimento, ganhando interesse no campo das ciências sociais, político e da saúde pública. Crenshaw (2002, p. 177) entendeu a interseccionalidade como:

[...] uma conceituação do problema que busca capturar as consequências estruturais e dinâmicas da interação entre dois ou mais eixos da subordinação. Ela trata especificamente da forma pela qual o racismo, o patriarcalismo, a opressão de classe e outros sistemas discriminatórios criam desigualdades básicas que estruturam as posições relativas de mulheres, raças, etnias, classes e outras. Além disso, a interseccionalidade



trata da forma como ações e políticas específicas geram opressões que fluem ao longo de tais eixos, constituindo aspectos dinâmicos ou ativos do desempoderamento.

A partir dessa compreensão, a transposição literal da interseccionalidade para o contexto organizacional deve ser proposta tendo em vista as condições efetivas das estruturas nacionais e regionais. E no caso do Brasil, lócus desse estudo, as condições diferem-se do contexto dos Estados Unidos, o qual deu origem à interseccionalidade. Os países colonizados – como o Brasil - portadores de uma ideologia subjacente a um sistema de dominação, ainda possuem relações sociais desiguais em seu interior ocasionadas pelo colonialismo em sua forma do poder, do saber e do ser. Assim, não é apropriado fazer a transposição literal desse conceito para o Brasil, pois os Estados Unidos um país dominante e plenamente desenvolvido.

Em complemento, Hirata (2014) traz uma proposta de interseccionalidade que leva em conta a apreensão de forma integrada das múltiplas fontes de identidades e desigualdades sociais ao considerar a articulação de sexo e raça. Para Piscitelli (2008, p. 267), o “debate sobre as interseccionalidades permite perceber a coexistência de diversas abordagens”.

Com base nisso, Moutinho (2014) explica que os debates sobre a interseccionalidade estão envoltos das reflexões acerca das articulações dos marcadores sociais da diferença para encontrar novas fórmulas de políticas capazes de enfrentar as desigualdades. Neste caso, a interseccionalidade aponta para a necessidade de avançar em políticas emancipatórias capazes de construir uma sociedade mais justa (Crenshaw, 2002; Collins, 2017).

Com base em Almeida (2019), considerando aspectos raciais, o Brasil e os Estados Unidos possuem valores distintos frente ao racismo. Os movimentos sociais contra as leis segregacionistas nos Estados Unidos – feitas após o fim da escravidão e da Guerra Civil - iam além de uma luta antirracista, visavam a reivindicação da participação na vida política como homens e mulheres dotados de direitos. Já no Brasil, os cidadãos não foram educados como dotados de direitos civis, mas sim a partir do privilégio. Essa postura envolve a negação do racismo a partir de ideologias como democracia racial e políticas públicas de embranquecimento. Por isso, mesmo não tendo uma legislação segregacionista, a segregação racial no Brasil sempre existiu em termos práticos.

Esses diferentes encaminhamentos da questão racial geraram entendimentos distintos acerca do que é ser negro no Brasil e nos Estados Unidos. Enquanto no Brasil ser negro tem a ver sobretudo com características fenotípicas (tonalidade de cor, largura do nariz, grossura dos lábios, textura dos cabelos etc.), nos Estados Unidos ser negro está relacionado principalmente com a origem da pessoa. Por isso que, ao realizar a transposição da interseccionalidade para o campo





organizacional brasileiro, deve-se levar em consideração essas características, a fim de que não ocorra uma deslocação inapropriada de conceitos.

Observa-se ainda que a interseccionalidade destaca-se como alternativa para combater as múltiplas e simultâneas opressões, sendo considerada um instrumento de luta política (Crenshaw, 2002; Hirata, 2014), um projeto de conhecimento e uma arma política (Collins, 2017) que coloca em pauta a necessidade de pensar e analisar conjuntamente as dominações e diversas formas de opressões e graus de desigualdades (Ferreira et al., 2020). Acrescenta-se ainda que a interseccionalidade se constitui como um mecanismo para se analisar a produção de desigualdades de classe, gênero e raça no contexto organizacional (Acker, 2006).

Segundo Acker (2006) faz-se necessário identificar como as organizações perpetuam as desigualdades e que mesmo nas organizações que têm objetivos igualitários explícitos, é notável a existência de regimes de desigualdades ao longo do tempo. Para Acker (2006, p. 443), “todas as organizações têm regimes de desigualdade, definidos como práticas pouco inter-relacionadas, procedimentos, processos, ações e significados que resultam e mantêm classe, gênero, e desigualdades raciais dentro de organizações específicas”.

Diante disso, tendo em vista que essas práticas tidas como “comuns”, “naturais” e “normais”, construídas pela sociedade ao longo do tempo, são reproduzidas no espaço organizacional, torna-se imprescindível compreender os estereótipos percebidos em relação ao preconceito e discriminação constantes nas articulações dos marcadores sociais da diferença.

Como destaca Holvino (2010), a dificuldade em abordar as interseccionalidades na prática organizacional justifica-se pela ausência de clareza sobre as intersecções de raça/etnia, gênero, classe e sexualidade como processos simultâneos de identidade, prática institucional e social. Nesse mesmo sentido Acker (2006), com a finalidade de gerar uma melhor compreensão a respeito da interseccionalidade, enfatiza a importância de se identificar as bases para as desigualdades no âmbito organizacional, apontando a necessidade de se considerar as articulações de classe, gênero e raça nesse contexto. A autora enfatiza também que todos estes eixos de diferenciação estão presentes em todas as organizações.

Ao realizar a transplantação da concepção de interseccionalidade para o contexto organizacional, deve-se considerar os processos que ocorrem nas práticas das organizações, ou seja, como as relações e estratificação de raça, gênero e classe são construídas nas estruturas hierárquicas e nas formas de trabalho que produzem e reproduzem desigualdades e privilégios.



Acker (2006) ainda aponta a preocupação em evidenciar como as práticas organizacionais legitimam os regimes de desigualdade. Para Ferreira et al. (2020), esses regimes de desigualdades são práticas que inferiorizam, determinam posições assimétricas e acarretam consequências negativas nas vivências e experiências das pessoas no contexto organizacional, pois elas acabam sendo marginalizadas, excluídas e negligenciadas nos processos de gestão das organizações. Por exemplo, em uma organização, o conjunto de interações entre os trabalhadores que executam a limpeza do local baseia-se na invisibilidade, salários baixos, clara divisão do trabalho que separa e especifica sua atuação.

Compartilhando da opinião de Holvino (2010), sugere-se como intervenção metodológica que a simultaneidade de raça, classe e gênero seja expandida para incluir etnia, sexualidade e nação nas análises organizacionais, pois contar as histórias e articular as narrativas dos atores organizacionais em diferentes eixos de poder e práticas identitárias é uma intervenção importante para mudar os discursos organizacionais dominantes, porque traz à luz narrativas alternativas que raramente encontram seu caminho nos relatos organizacionais (Calás; Smircich, 1999; Ely; Meyerson, 2000)

Dessa forma, ao transplantar a interseccionalidade para o campo organizacional, deve-se identificar e conectar processos organizacionais internos com processos sociais externos e aparentemente não relacionados para entender a dinâmica organizacional dentro de um contexto social mais amplo. Ao conectar organizações e seus atores em seus contextos sociais particulares, é possível explicar como esse contexto se constitui nas práticas cotidianas.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Considerando as reflexões em torno do conceito de interseccionalidade e as condições efetivas das estruturas nacionais e regionais, foi possível realizar a transposição dessa concepção para o contexto das organizações, evitando uma deslocação inapropriada de conceitos.

A argumentação aqui desenvolvida resgata a concepção de interseccionalidade proposta para o campo sociológico estadunidense e relaciona aos pressupostos e às leis da redução sociológica definidas por Ramos (1965). A partir disso, identifica-se que as condições estruturais do Brasil, lócus desse estudo, diferem-se do contexto americano. Assim, ao realizar uma transposição, determinadas características, como por exemplo, o fato de o Brasil ser um país colonizado e em desenvolvimento devem ser levadas em consideração.



Além disso, a posição adotada pelo país frente ao racismo interfere na transplantação desse conceito. Os Estados Unidos já tiveram uma legislação segregacionista, enquanto o Brasil nega o racismo a partir do mito da democracia racial e políticas de embranquecimento. Esses encaminhamentos alinhados a definição do que é ser negro (características fenotípicas ou origem da pessoa) impactam diretamente na compreensão da interseccionalidade.

A concepção de interseccionalidade na sua origem buscou abarcar os múltiplos sistemas de opressão que mulheres negras sofrem. Consta-se que, à medida em que as ideias relacionadas à interseccionalidade ganharam espaço na academia, foram se afastando dos movimentos sociais. De todo modo, o debate científico sobre a interseccionalidade no contexto organizacional ainda é incipiente, embora inseridos em uma realidade em que as desigualdades determinam posições assimétricas e acarretam consequências negativas no contexto organizacional.

Percebe-se ainda um reducionismo ocorrido com a apreensão do conceito de interseccionalidade no campo organizacional, pois se limitam a conceituar raça/etnia, gênero e sexualidade como práticas sociais apenas, sem relacioná-las às práticas organizacionais. Um dos aspectos a serem observados nessa transposição é a ideia de que a organização é inseparável da ideia de administração, de modo a ser regida pelas ideias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito. Ou seja, a reprodução das desigualdades se faz presente nos níveis hierárquicos, na divisão de cargos e tarefas, no recrutamento e seleção, na definição dos salários, no monitoramento e avaliação, bem como nas interações informais. Assim, não é apropriado considerar a interseccionalidade apenas como prática social, pois seriam desconsiderados aspectos presentes no contexto organizacional como fixação de salários ou perfil adequado para determinada vaga, tendo como parâmetro o gênero e a raça.

Cabe ainda observar que ao realizar a transplantação da concepção de interseccionalidade para o contexto das organizações, faz-se necessária uma maior atenção nesse deslocamento para que os resultados pretendidos sejam atingidos sem distorções e sem visões reducionistas, pois diferente da redução – que é uma atitude metodológica e muitas vezes necessária - os reducionismos podem ser prejudiciais para a compreensão desse conceito.

O presente estudo teve um caráter apenas teórico, porém a concepção de interseccionalidade também se faz na prática. Para estudos futuros, sugere-se que aspectos empíricos sejam abordados, como práticas, políticas e estruturas organizacionais. Talvez, um estudo de caso possa servir de guia. Alicerçar os aspectos teóricos abordados neste estudo em um



futuro artigo de natureza empírica auxiliará em uma melhor compreensão dessa concepção no contexto organizacional à luz da redução sociológica.

## REFERÊNCIAS

ACKER, J. The Future of ‘Gender and Organizations’: Connections and Boundaries. **Gender, Work and organization**, v. 5, n. 4, p. 195-206, 1998.

AGAZZI, E. (Ed.). **The Problem of Reductionism in Science: (Colloquium of the Swiss Society of Logic and Philosophy of Science, Zürich, May 18–19, 199)**, v. 18, Berlim: Springer Science & Business Media, 1991.

ALCADIPANI, R.; CALDAS, M. Americanizing Brazilian management. **Critical Perspectives on International Business**, 8(1), 37-55, 2012.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2020. 255 p. (Feminismos plurais).

AZEVEDO, A; ALBERNAZ, R. A “antropologia” do Guerreiro: a história do conceito de homem parentético: em memória a Eliana Guerreiro Ramos (1949-2003). **Cadernos EBAPE. BR**, v. 4, n. 3, p. 01-19, 2006.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. C. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALÁS, M.B.; SMIRCICH, L. Past postmodernism? Reflections and tentative directions. **Academy of Management Review**, 24,4, 649–71, 1999.

CAPELARI, M., AFONSO, Y; GONÇALVES, A. Alberto Guerreiro Ramos: Contribuições da Redução Sociológica para o Campo Científico da Administração Pública no Brasil. **RAM. Revista de Administração Mackenzie** [online], v. 15, n. 6 pp. 98-121, 2014.

CEIA, C. Metonímia. In: CEIA, C. (Coord.). **E-dicionário de termos literários (EDTL)**. [2022]. Disponível em: <https://edtl.fcsh.unl.pt/> Acesso em: 23 jun. 2023.

CLARKE, S. Idealization, Abstraction, and Ideal Types. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2nd edition, v. 11, 2015. pp. 516-520.

COLLINS, P. H. Se perdeu na tradução? Feminismo negro, interseccionalidade e política emancipatória. **Revista Parágrafo**, v. 5, n. 1, 2017.

CRENSHAW, K. Documento para o Encontro de Especialistas em Aspectos da Discriminação Racial Relativos ao Gênero. **Estudos Feministas**, ano 10, n° 1, pp. 171-188, 2002.



CRENSHAW, K. **Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory, and Antiracist Politics.** University of Chicago Legal Forum, 1989, p. 538–554.

CRENSHAW, K. Mapping the margins: intersectionality, identity politics, and violence against women of color. In: CRENSHAW, Kimberlé et al. (Orgs.). **Critical race theory.** The key writings that formed the movement. Nova York: The New Press, 1995. p. 357-383.

ELY, R.J.; MEYERSON, D. Theories of gender in organizations: a new approach to organizational analysis and change. **Research in Organizational Behavior**, 27, 105–53, 2000.

ESFELD, M.; SACHSE, C. **Conservative reductionism.** London: Routledge, 2011.

FERREIRA, A. de A. L. *et al.* Diferenças e interseccionalidades nas organizações: análise das representações de líderes nos filmes amor sem escalas, o diabo veste prada e um senhor estagiário1. **REAd.** Revista Eletrônica de Administração (Porto Alegre) [online], v. 26, n. 3, pp. 819-850, 2020.

HENNING, C. E. Interseccionalidade e pensamento feminista: As contribuições históricas e os debates contemporâneos acerca do entrelaçamento de marcadores sociais da diferença. **Mediações**, v. 20, n.2, p. 97-128, 2015.

HIRATA, H. Gênero, Classe e Raça: Interseccionalidade e consubstancialidade das relações sociais. **Tempo Social, revista de sociologia da USP**, v. 26, n. 1, p. 61-73, 2014.

HOFSTADTER, D. **Goedel, Escher, Bach: an Eternal Golden Braid.** Nova Iorque, Estados Unidos: Basic Books, 1979.

HOLVINO, E. Intersections: The simultaneity of race, gender and class in organization studies. **Gender, Work and Organization**, v. 17, n. 3, p. 248-277, 2010.

HOYNINGEN-HUENE, P. Theory of Antireductionist Arguments: The Bohr Case Study. In: AGAZZI, E. (Ed.). **The Problem of Reductionism in Science: (Colloquium of the Swiss Society of Logic and Philosophy of Science, Zürich, May 18–19, 199)**, v. 18, Berlim: Springer Science & Business Media, 1991. p. 51-70

LEAL, F., *et al.* Contribuições não-hegemônicas do Programa Escala Gestores y Administradores para a Internacionalização da Universidade Federal de Santa Catarina. **XLIII Encontro da ANPAD.** São Paulo. 2019

MOUTINHO, L. Diferenças e desigualdades negociadas: raça, sexualidade e gênero em produções acadêmicas recentes. **Cadernos Pagu**, n.42, p.201-248, 2014.

PISCITELLI, A. Interseccionalidades, categorias de articulação e experiências de migrantes brasileiras. **Revista Sociedade e Cultura**, v. 11, n. 2, jul/dez. 2008.

RAMOS, G. A. **A redução sociológica.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1996.





RAMOS, G. A. **A redução sociológica**: introdução ao estudo da razão sociológica. Rio de Janeiro: Coleção Tempo Novo, 1965.

RAMOS, G. A. Colocação desapropriada de conceitos e teoria da organização. In: **A nova ciência das organizações**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1989.

SANTOS, L. *et al.* Razão e Administração: revisitando alguns elementos fundamentais. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 17, n. 1, p. 37-48, 2019.

SERVA, M. Contribuições para uma teoria organizacional brasileira. **Revista de Administração Pública**, 24(2), 10-21, 1990.

VERGARA, S.; CARVALHO JR., D. Refletindo sobre as possíveis consequências da análise organizacional apoiada em referências estrangeiras. **Revista de Administração de Empresas**, 30(6), 1996.

WEBER, M. **The Methodology of the Social Sciences**. Free Press, Glencoe, IL, 1949.

Enviado em: XX/XX/XXxx  
Aceito em: xx/xx/xxxx



# NEGRITUDE FEMININA NO ESTADO DO ACRE: UMA IDENTIDADE EM CONSTRUÇÃO

## FEMALE BLACKNESS IN THE STATE OF ACRE: AN IDENTITY UNDER CONSTRUCTION

Ló-Ruama Íllary Freires Pereira<sup>1</sup>  
Flávia Rodrigues Lima da Rocha<sup>2</sup>

### RESUMO

Historicamente, pessoas brancas não apenas ocuparam lugares de privilégios, mas também moldaram as esferas de poder de maneira a influenciar a população brasileira, induzindo-a a assimilar suas falas e adotar seu discurso. Esse processo de manipulação da identidade nacional levou muitos brasileiros a almejavem o branqueamento e a negar suas raízes africanas e afro-brasileiras, promovendo, assim, a invisibilização da herança cultural negra. O objetivo deste trabalho é analisar as trajetórias e os obstáculos enfrentados pelas mulheres acreanas na construção de sua identidade negra. A metodologia adotada foi qualitativa, com a realização de uma pesquisa bibliográfica seguida de entrevistas, utilizando a abordagem da história oral. Para fundamentar esta análise, foram utilizadas as contribuições de Munanga (2019), Souza (2021) e Gomes (1995), que abordam a temática da negritude e a valorização dos traços fenotípicos na construção da identidade de pessoas negras no contexto acreano. Como resultado, observou-se a importância dos processos de transição capilar na trajetória de construção da identidade negra, além do impacto dos atos e falas racistas na percepção de si mesmas. Esses fatores desempenham um papel crucial na formação da identidade dessas mulheres. Ademais, constatou-se a relevância das ações afirmativas e do acesso ao conhecimento como ferramentas fundamentais para a desconstrução de paradigmas e a superação das amarras impostas pelo racismo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Identidade. Políticas de Ações Afirmativas. Negritude.

### ABSTRACT

Historically, white people not only occupied positions of privilege but also shaped the spheres of power in such a way as to influence the Brazilian population, leading them to assimilate their language and adopt their discourse. This process of manipulating national identity led many Brazilians to aspire to whitening and deny their African and Afro-Brazilian roots, thus promoting the invisibilization of the Black cultural heritage. The objective of this study is to analyze the trajectories and obstacles faced by women from Acre in the construction of their Black identity. The methodology adopted was qualitative, consisting of a bibliographic review followed by interviews using the oral history approach. To support this analysis, the contributions of Munanga (2019), Souza (2021), and Gomes (1995) were used, which address the theme of Black identity and the valorization of phenotypic traits in the construction of the identity of Black people in the Acrean context. As a result, the importance of hair transition processes in the construction of Black identity was observed, as well as the impact of racist acts and remarks on the self-perception of these women. These factors play a crucial role in shaping their identities. Furthermore, the relevance of affirmative actions and access

<sup>1</sup> Professora de História na Secretária de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC). Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígenas e Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: pereiraloruama@gmail.com.

<sup>2</sup> Professora Adjunta na Universidade Federal do Acre (Ufac). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Mestra em Letras: linguagem e identidade e Graduada em Licenciatura em História pela Ufac. E-mail: flavia.rocha@ufac.br.



to knowledge was found to be essential tools in dismantling paradigms and overcoming the constraints imposed by racism.

**KEYWORDS:** Identity. Affirmative Action Policies. Blackness.

## 1 INTRODUÇÃO

As mulheres e os homens do continente africano foram pioneiros nas Ciências, na produção de conhecimentos, saberes, tecnologias, técnicas, entre outros, utilizados até nos dias atuais. No entanto, o processo de colonização nos afastou de todas essas informações sobre as contribuições dos povos africanos para o desenvolvimento das sociedades. A atuação dos colonizadores, além de promover esse distanciamento, também gerou distorções e uma visão distorcida sobre as pessoas negras, associando-se constantemente ao que era considerado ruim, não intelectual e irracional. Dessa forma, essas identidades passaram a ser construídas a partir de um olhar eurocêntrico sobre o ser negro e ser negra.

A colonização, ocorrida também em território brasileiro, teve como uma de suas consequências o apagamento das culturas e das identidades trazidas pelos africanos escravizados. Desde o início, o colonizador buscou privá-los de praticar suas crenças, falar seu idioma natal, realizar ritos e celebrações, ou seja, de viver de acordo os seus modos de vida. Além disso, mesmo após a abolição da escravidão, os casos de racismo e discriminação fortaleceram e continuam a ser realidades até os dias atuais. Nesse contexto, duas atitudes foram historicamente observadas em relação à população negra<sup>3</sup> foram: o embranquecimento da elite, ou seja, a adoção dos valores e costumes dos brancos para alcançar uma posição mais favorável na sociedade, assim como algum tipo de reconhecimento da branquitude<sup>4</sup>. A segunda atitude foi a auto rejeição, caracterizada por sentimentos de raiva, vergonha de si mesmo ou a negação da própria identidade.

---

<sup>3</sup> De acordo com o Estatuto da Igualdade Racial, no inciso IV do art. 1º da Lei 12.288, de 20 de julho de 2010, a população negra é formada por pessoas autodeclaradas pretas e pardas de acordo com a determinação de cor e raça do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

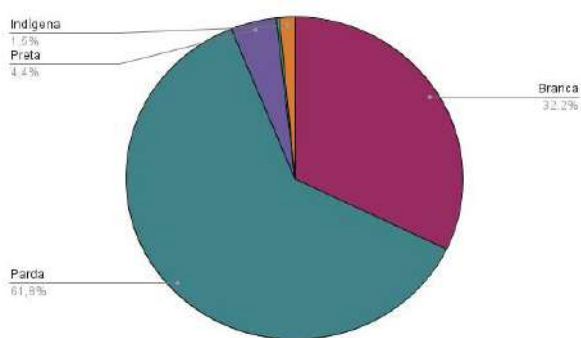
<sup>4</sup> Branquitude, de acordo com Cida Bento (2002), não é identidade racial, mas pode ser compreendida como privilégio branco que é, por sua vez, “Privilégio branco é entendido como um estado passivo, uma estrutura de facilidades que os brancos têm, queiram eles ou não. Ou seja, a herança está presente na vida de todos os brancos, sejam eles pobres ou antirracistas. Há um lugar simbólico e concreto de privilégio construído socialmente para o grupo branco. [...] [também] diz respeito a uma posição ativa, na qual brancos buscam, exercitam e aproveitam a dominação racial e os privilégios da branquitude” (Bento, 2022).



As mulheres foram, em sua maioria, alvos desse branqueamento e da imposição da branquitude desde a infância, sofrendo pressões estéticas que as obrigavam a se conformar um padrão aceito pela sociedade. A grande maioria teve que se submeter ao alisamento dos seus cabelos ou ao uso de maquiagem, com o objetivo de apagar ou suavizar traços considerados não conformes aos padrões eurocêtricos (negroides). Principalmente até meados de 2010, o referencial de beleza estava fortemente atrelado a traços finos e cabelos lisos, como era comum em filmes e novelas, onde as cenas de transformação de embelezamento geralmente destacavam personagens que surgiam com os cabelos alisados. Nesse cenário, portanto, muitas mulheres se viram influenciadas a negar suas origens, afastando-se de sua identidade e de sua negritude.

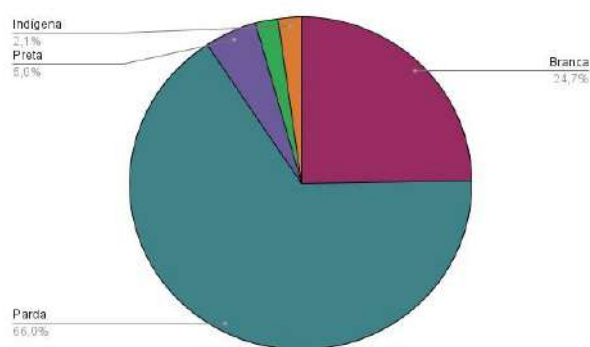
É neste contexto que se insere a realização deste trabalho, que busca compreender o processo de construção de identidade da negritude feminina no estado do Acre entre os anos 2005 e 2023, assim como os desafios e as experiências vividas por essas mulheres nesse percurso de ser ou de tornar-se negra. Embora a população acreana seja majoritariamente negra, mas por muito tempo negou-se a presença de negros nesse território. Os gráficos abaixo, baseados nos censos de 2000 e 2010, ilustram a quantidade de mulheres negras no território acreano:

**Gráfico 1 - Mulheres Negras /AC**



Fonte: IBGE (2000)

**Gráfico 2 – Mulheres Negras/AC**



Fonte: IBGE, 2010

Ao analisar os gráficos mencionados, é possível observar o aumento de mulheres autodeclaradas pretas ou pardas. Diante dessa constatação, surge o questionamento sobre que motivou o crescimento da população autodeclarada negra do Acre e qual a relação desse fenômeno com a implementação de políticas de ações afirmativas.



O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de construção da identidade de mulheres negras no Acre entre os anos 2005 e 2023. Para alcançar esse objetivo, foram propostos dois objetivos específicos: contextualizar as trajetórias das sujeitas desta pesquisa em tornar-se negra no Acre e identificar os desafios enfrentados por elas ao longo desse percurso.

A metodologia adotada nesta pesquisa foi de caráter qualitativo, iniciando com uma pesquisa bibliográfica para melhor compreensão da temática abordada. Vale destacar que a linha de pesquisa utilizada foi a de perspectiva decolonial, que, em síntese, propõe uma construção alternativa à modernidade eurocêntrica, tanto no que diz respeito ao seu projeto de civilização quanto às suas propostas epistêmicas. Basicamente, “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (Candau; Oliveira, 2010). Além disso, foram realizadas entrevistas utilizando a história oral<sup>5</sup> e a transcrição das falas, de modo a, além do conhecimento teórico, captar as vivências e os percursos de mulheres negras na construção e reconstrução de sua identidade e negritude. Também foi realizada a análise de dados dos censos de 2000 e 2010 do IBGE, visando uma melhor compreensão da quantidade de mulheres negras no território acreano. A seguir, abordaremos os conceitos de: "Identidade, negritude e o tornar-se negra".

## **2 IDENTIDADE, NEGRITUDE E O TORNAR-SE NEGRA**

Falar sobre identidade, embora pareça algo simples, é conceito complexo. Como aponta Gomes (1995), apesar de lidarmos com o termo de maneira natural no cotidiano, quando somos questionados sobre o que é identidade, é comum nos sentirmos desarmados diante dessa pergunta. Isso ocorre porque a identidade é um fenômeno multifacetado, construído ao longo do tempo e influenciado por diversos fatores, como cultura, história, relações sociais e individuais. Diversas áreas como a Psicologia, Antropologia, Ciências Sociais, dentre outras, trazem discussões e grandes contribuições sobre essa temática, permitindo que esse termo seja usado maleavelmente de diferentes formas no ramo ideológico. Ademais, a autora alega que:

---

<sup>5</sup> A história oral possui relevada importância quando se trata de estudos a respeito de identidade e representatividade pois, além de focar nos pontos comuns de uma experiência compartilhada por determinado grupo, se atenta para as versões individualizadas de cada indivíduo, enriquecendo a experiência como um todo. Assim, “afirma-se cada depoimento para a história oral tem um peso autônomo, ainda que se explique socialmente” (Meihy, 2002, p. 70).





Dentro da discussão sobre a identidade dos negros brasileiros, várias são as posições daqueles que se preocupam com esse tipo de análise. A identidade tem sido um tema muito debatido entre os militantes do Movimento Negro e alguns cientistas sociais, na tentativa de um resgate cultural, desmascarando a democracia racial, construindo um discurso que não se restrinja à ênfase em sinais diacríticos que diferenciam o negro do branco, mas levando a discussão para uma análise da situação socioeconômica, educacional, inserção no mercado de trabalho e discriminação racial que envolve o povo brasileiro (Gomes, 1995, p. 42).

Munanga (2019) defende que a identidade consiste em duas: objetiva e subjetiva. A primeira se refere à identidade cultural e a segunda está ligada, basicamente, à consciência da diferença entre o “eu” e o “outro” — é relevante ressaltar que tal consciência não é a mesma entre todas as pessoas negras, visto que todos vivem em cenários socioculturais e religiosos diferentes. Para o autor, existem três fatores cruciais na construção da identidade: os históricos, os linguísticos e os psicológicos.

O fator histórico é um dos principais, uma vez que a história de um determinado povo que, ao buscar se reconectar à sua ancestralidade, se conecta “através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade” (Munanga, 2019, p.12). Percebe-se, então, a importância da consciência histórica para um povo, pois permite que este compartilhe uma relação saudável consigo mesmo e com a sua história. No que tange o fator psicológico, o autor relata, inicialmente, que questionamentos como “o temperamento do negro é diferente do temperamento do branco?” deveriam estar ligados à situação em que homens negros foram submetidos em detrimento da realidade dos brancos, suas estruturas sociais e não às diferenças biológicas — como foi sustentado por muito tempo pelos racialistas.

Dentre suas discussões, Munanga (2019) afirma que, para construir uma identidade negra, é necessário possuir muito mais do que traços fenotípicos característicos, é preciso também um letramento racial. A questão levantada, então, passa a ser: “O que é ser negro?” ou melhor, “Quem é negro?” Munanga (2019) afirma que ser negro é ser excluído, pois grande parte da população brasileira é repelida de sua participação na política, na economia e até mesmo no seu exercício pleno da cidadania.

Seguindo, ainda, no mesmo questionamento sobre quem é negro, Souza (2021) afirma que se descobrir negro vai muito além da cor da pele ou dos traços que se vê no espelho. A autora contextualiza:

Saber-se negra é viver a experiência de ter sido massacrado em sua identidade, confundida em suas perspectivas, submetida a exigências, compelida a expectativas alienadas. Mas é também, e sobretudo, a experiência de comprometer-se a resgatar sua história e recriar-se em suas potencialidades (Souza, 2021, p.18).



Ainda assim, a identidade da pessoa negra é constantemente ameaçada pela “violência racista do branco”. Neusa Souza aborda o que ela chama de “fetiche do branco”, onde há uma aspiração pela brancura — sobretudo de suas características. Desde o início da vida, pessoas negras se deparam com o discurso de que tudo que é bom provém da brancura: a cultura superior é a dos brancos, a beleza provém dos traços deles, bem como tudo aquilo que é civilizatório e bom. O que resulta no fato de que:

Nada pode macular essa brancura que, a ferro e fogo, cravou se na consciência negra como sinônimo de pureza artística; nobreza estética; majestade moral; sabedoria científica etc. O belo, o bom, o justo e o verdadeiro são brancos. [...] O racismo esconde assim seu verdadeiro rosto. Pela repressão ou persuasão, leva o sujeito negro a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal (Souza, 2021, p. 2829).

É neste cenário, em que constantemente se reforça a ideia de que tudo que é belo provém do branco, que as pessoas negras, desde as primeiras etapas da vida, buscam se aproximar dessas características e, muitas vezes, negam as suas próprias. Esse processo de internalização de padrões de beleza eurocêntricos leva muitas pessoas negras a se distanciar de suas raízes culturais e a desvalorizar seus traços fenotípicos, como a cor da pele, o tipo de cabelo e outras características que fazem parte de sua identidade. Um exemplo disso são meninas negras que desde pequenas são motivadas a alisar seus cabelos, pois só assim poderão ser consideradas mais bonitas; outro caso que pode passar despercebido é no contexto da maquiagem, onde muitas mulheres, desde muito jovens, optam por usar diversos contornos para afinar o nariz, considerando que o nariz largo vai na contramão da aparência pregada pela branquitude como delicada e feminina - isso também pode ser observado nos filmes de contos de fadas, onde o nariz das princesas são bem finos quando comparado ao das bruxas que são largos e compridos. Percebe-se, então, que além do racismo que sofrem no cotidiano, desde pequenas, as crianças negras são constantemente influenciadas por uma mídia que perpetua padrões de beleza eurocêntricos, fazendo com que, muitas vezes, em algum momento de suas vidas, elas desprezem e rejeitem seus próprios traços. E, assim, almejar “branqueá-los”. Outrossim, apesar das maiores barbáries terem sido cometidas por brancos, ainda são vistos como detentores daquilo que é superior, bom e belo. Assim, a brancura sobrepõe o sujeito branco, mas também como suas falhas e seus crimes, mantendo uma imagem idealizada que obscure suas ações históricas prejudiciais.



Na dissertação de mestrado, defendida no Programa de Pós-Graduação: Linguagens e Identidades da Universidade Federal do Acre (Ufac), intitulada “‘Aquela Preta Era Eu’: representações sobre mulheres negras em matérias dos sites Contilnet Notícias e G1 Acre”, de autoria de Jaine Araújo da Silva (2022) disse que, relatou que, na época da escrita, se considerava negra há seis anos, pois antes desse período se via apenas como morena. Sua fala reflete um processo de autoidentificação, que, segundo ela, só ocorreu durante a graduação, quando passou a reconhecer-se como uma mulher negra. Esse depoimento destaca a importância do autoconhecimento e da construção da identidade racial, que, muitas vezes, é influenciado por contextos sociais, culturais e educacionais.

Ainda em sua dissertação, a autora relata que o processo de identidade de pessoas negras no Brasil não é algo linear, pois depende do ambiente e das vivências em que cada pessoa está inserida. Ademais, apresenta a influência da mídia e da forma como as pessoas negras lidam com a questão estética e os processos a que se sujeitam para branquearem-se e, assim buscam aproximar de uma posição social considerada melhor, sendo que o corpo e o cabelo considerados como fundamentais no processo de ascender a determinados lugares sociais.

Assim, para crianças negras nascidas em famílias que valorizam a negritude e afirmam os traços fenotípicos negróides, entre os quais está o cabelo crespo, o ingresso na escola pode ser traumático, pois materializa um dos primeiros contatos com o social embebido de racismo. A adolescência é outra etapa da vida significativa nesse processo. Nela, pessoas negras podem experimentar sensações de desajuste e inadequação com relação ao seu corpo e ao seu cabelo e, dependendo dos instrumentos dos quais disponham, conseguem lidar de forma mais ou menos conflituosa com tais questões. Vale ressaltar que o uso do cabelo de determinada forma não implica necessariamente consciência ou denúncia do racismo por parte daquela/e que o adota nem mesmo aponta para uma intervenção estética relacionada a um grupo que atua em prol da negritude. O racismo vivido por pessoas negras desde a infância pode lhes impulsionar a aprender a afirmar sua pertença racial, mas essa não é uma questão óbvia. A mesma vivência pode levar pessoas negras a tentarem se afastar da negritude até as últimas consequências, travando uma luta intimamente ligada ao próprio corpo (Silva, 2022, p.103).

Nota-se que Silva (2022) reafirma a relação conflituosa de aceitação e rejeição que a pessoa negra vivência, especialmente no plano psicologicamente. Como afirma Souza (1995), a imagem identificatória que o sujeito negro tem de si mesmo está profundamente conectada à dor ou prazer que experimenta ao longo de sua vida. Dessa forma, “autoimagem da mulher negra está em permanente confronto com o imaginário social, [...] por isso é compreensível [...] que muitas mulheres negras [...] [ocultem] o difícil processo de sua construção racial positiva” (Gomes,1995, p.134). É nesse cenário, portanto, que muitos passaram a negar suas origens, se afastando de sua



identidade e de sua negritude, ou melhor, dos estereótipos advindos da cor de sua pele e de seus traços negróides.

O conceito da palavra “negritude” vai para além da cor da pele de uma pessoa, é “um dos mais revolucionários conceitos surgidos no Mundo Negro contemporâneo” atuando, sobretudo, na determinação de parâmetros da luta antirracista (Cesaire, 2010, p.7). Tanto a identidade negra quanto a negritude reúnem àqueles que foram e são vítimas de estereótipos e de violências impostas historicamente pelo colonizador e perpetuado pela branquitude. Basicamente, a negritude é a reação de pessoas negras à agressão realizada pelos brancos; ela também é utilizada por militantes negros para contrastar sua identidade com a do opositor (Munanga, 2019, p. 15-16).

Dessa forma, a busca pela identidade negra não deve ser vista com pena, mas sim como um processo de resistência, afirmação e empoderamento. O negro possui dilemas e lutas que são, em grande parte, exclusivos de sua experiência, dado o contexto histórico e social de racismo e discriminação que perpassa sua trajetória. Embora essas questões sejam individuais, o apoio e a solidariedade do meio em que vive podem ser cruciais para o enfrentamento dessas dificuldades. Dentre esses percalços, podem ser citados a “alienação de seu corpo, de sua cor, de sua cultura, de sua história e conseqüentemente sua ‘inferiorização’ e baixa estima” (Munanga, 2019, p.18). Assim, ao buscar sua identidade, o indivíduo negro pode encontrar outros que estão na mesma jornada, criando um espaço de compartilhamento e apoio mútuo. Esse processo de reconhecimento coletivo possibilita a união de forças entre aqueles que vivenciam a opressão, formando uma rede de solidariedade que fortalece a luta contra as desigualdades. Como enfatiza Paulo Freire, em *Pedagogia do Oprimido*, a conscientização é um passo fundamental para que os oprimidos compreendam a origem de sua opressão e, juntos, se mobilizem para transformar sua realidade.

Portanto, ao considerar que a recuperação da identidade negra começa com a aceitação das características e, sobretudo, da negritude, antes de alcançar outros patamares como intelectual, cultural e mental, este projeto buscará, ao dialogar com mulheres heteroidentificadas negras, compreender o processo de não apenas *ser* e *ver*, mas tornar-se uma mulher negra. Além disso, pretende-se entender os percalços enfrentados por essas mulheres em suas jornadas, explorados os desafios e as experiências que moldam sua identidade e resistência em um contexto de desigualdade social.



### 3 TRAJETÓRIAS E DESAFIOS DE MULHERES NEGRAS NA CONSTRUÇÃO DE SUA IDENTIDADE NO ESTADO DO ACRE

Baseado nas obras mencionadas, na nota de rodapé, elaborou-se um questionário e, através dele, foram realizadas entrevistas com acreanas de diferentes idades utilizando a história oral. É importante destacar que os nomes das mulheres entrevistadas foram substituídos, nesse trabalho, para salvaguardar suas identidades e garantir a confidencialidade de suas histórias pessoais. Essa medida visa respeitar a privacidade das participantes e assegurar o que seus relatos sejam tratados com o máximo de cuidado e responsabilidade. Dessa forma, foram utilizados como pseudônimos nomes de negras brasileiras<sup>6</sup> — contemporâneas ou não — que foram notáveis na história do Brasil. É válido ressaltar que, como critério para a seleção das participantes, foram escolhidas mulheres que já alisaram seus cabelos e que passaram pelo processo de transição capilar. Esse critério foi adotado para compreender melhor as vivências e desafios enfrentados por essas

---

<sup>6</sup> Os nomes das sujeitas dessa pesquisa foram retirados do livro *Enciclopédia Negra*, de Schwarcz, Lauriano e Gomes (2021). A seguir há um breve resumo da história destas mulheres que também foram retirados desta obra: **Figênia**: Na região amazônica, nas localidades fronteiriças, sabe da existência de muitos grupos de negros escravizados que fugiram e formaram comunidades. **Figênia**, foi uma das mulheres que sobreviveu e está eternizada na história desses povos. **Luzia**: nascida em meados do fim do século XVII em Luanda, foi enviada às Américas como escravizada, na idade de 12 anos. Com o tempo conseguiu alforria e passou a residir em Sarabá, em Minas Gerais. Em 1742, foi acusada de ser feitiçeira pelo Tribunal do Santo Ofício da Inquisição. Foi enviada a Lisboa para abertura do seu processo inquisitorial que durou cerca de ano e meio — onde foi submetida a tortura nos interrogatórios. Por fim, foi julgada culpada de feitiçaria e apostasia que culminou na sua degradação para Algarve. Apesar de todas as acusações e infortúnios, nunca se acovardou e contrariou todos os estereótipos dos inquisidores, os enfrentando e defendendo seus saberes e ancestralidade. **Marielle Franco**: nasceu e cresceu no Complexo da Maré, no Rio de Janeiro. Mulher negra, periférica e ativista dos direitos humanos, ela foi professora, ambulante, empregada doméstica e, posteriormente, vereadora. Seu trabalho foi marcado pela defesa incansável dos direitos das mulheres, da população negra e das comunidades periféricas, sendo uma crítica feroz à violência policial e ao racismo estrutural que atingem essas populações. Marielle lutou pela conscientização racial e social, buscando justiça e igualdade. Sua vida e sua atuação política eram pautadas pela luta contra as opressões que marginalizam os corpos negros e periféricos. Em 2018, foi brutalmente assassinada, em um crime que muitos acreditam ter sido motivado justamente por seu forte posicionamento político e por sua coragem em enfrentar as injustiças sociais. Sua morte continua a ser um símbolo da resistência e da luta pela liberdade e pelos direitos humanos. **Delindra**: Delindra Maria de Pinho, africana que chegou ao Recife no fim do século XVIII. Tudo indica que ela conseguiu sua liberdade pagando por sua alforria ao trabalhar como vendedora e quitandeira. Enfrentou um longo processo judicial com o intuito de reaver seus bens, enquanto lidava não apenas com o estigma de gênero, mas também com o preconceito racial. Apesar das diversas acusações, calúnias e invalidações enfrentadas durante o processo, ela persistiu na busca por justiça. Ao final, obteve uma decisão favorável, que não apenas garantiu sua liberdade, mas também reconheceu sua resistência frente às adversidades impostas pela sociedade. **Zeferina**: De origem angolana, Zeferina foi trazida ao Brasil ainda criança. Segundo a história, ela aprendeu com sua mãe os conhecimentos ancestrais necessários para acessar os orixás e, com o tempo, se tornou uma figura importante na luta contra a escravidão. Já adulta, Zeferina se destacou como líder no Quilombo Urubu, um quilombo que abrigava tanto escravizados quanto indígenas fugitivos. Os membros desse quilombo eram vistos como ameaças pelos senhores escravocratas, pois invadiam propriedades na região, atacavam as fazendas e derrotavam os opressores. Zeferina, além de ser uma estrategista e comandante, manuseava diversos tipos de armas e esteve à frente de muitos confrontos e embates, tornando-se uma figura emblemática na resistência contra a escravidão e pela liberdade dos negros e indígenas. Sua história é um símbolo de luta, coragem e resistência contra a opressão.





mulheres ao longo dessa jornada de reconexão com sua identidade negra, destacando o impacto das pressões estéticas, da aceitação social e do resgate da valorização dos traços naturais do cabelo afro. Dessa forma, as sujeitas dessa pesquisa são: Marielle, 24 anos; Zeferina, 16 anos; Figênia, 52 anos; Luzia, 23 anos e Delindra, 19 anos. As perguntas norteadoras da pesquisa foram baseadas nas obras *Tornar-se negro*, de Neusa Santos Souza, e *A mulher preta que vi de perto*, de Nilma Lino Gomes. Tais falas foram organizadas no quadro a seguir.

**Quadro 1 – Falas das Entrevistadas**

Sujeitas da Pesquisa	Trajatória de tornar-se negra no Estado do Acre;	Desafios enfrentados na busca por tornar-se negra no Estado do Acre	Contribuições
ELINDRA, 19 ANOS (2023)	“Eu me descobri negra de forma aleatória [...]. Eu estava no Ensino Médio e tinha um menino branco da minha sala que ficava enviando vídeos de teor racista nos grupos. Um dia ele postou um vídeo chamando um negro de macaco. Mandou um vídeo e marcou outro menino negro da minha sala. Pra eles era piada, né?! Eu nem ligava. Teve um dia que eu [sic] tava na casa da minha amiga e ela perguntou se eu havia visto o que ele tinha postado, ela me mostrou e perguntou: ‘como tu se sente vendo isso?’ Eu perguntei porque, e ela disse que era porque eu era negra. Até então eu nem sabia que eu era negra, por isso nem me atingia”.	“Eu tinha 9 anos, quando alisei meu cabelo, mas não foi uma decisão minha, foi mais pela influência da minha mãe mesmo”.  “Quando eu estagiava, soltaram uma indireta falando que era [sic] pra gente arrumar mais os cabelos. Porque estávamos lidando com o público e por isso não devíamos só acordar e ir trabalhar sem arrumar os cabelos. E só havia duas meninas, eu; e outra menina branca, então obviamente aquela fala foi pra mim”.	“ <i>Slam</i> , batalhas de rap, conhecendo a cultura feita por jovens negros. Minhas referências de músicas eram norte-americanas, então passei a ouvir mais músicas brasileiras”
MARIELLE, 24 ANOS (2023)	“Então [...]. Eu não me identificava, eu sabia que era uma pessoa negra, mas eu não me identificava, eu não aceitava mesmo. Ainda estou passando por um processo de aceitação, mas principalmente quando eu era criança, era muito difícil”.  “Eu parei de alisar o cabelo há dois anos, mas é um processo muito difícil porque, eu por exemplo, não lembrava mais como era o meu cabelo. Então do nada você para de alisar e fica ali duas texturas [...]. Então esse processo de aceitação, não adianta eu ser hipócrita e falar que é do dia [sic] pra noite que não é.”	“Já sofri preconceito em local de trabalho. Enquanto, passava pelo processo de transição capilar, uma conhecida que eu estava atendendo me perguntou: ‘ai, por que você fez isso?’ Ela queria entender por que eu tinha feito a mudança no meu cabelo que estava legal antes que agora não. Na hora eu não tive nem reação, não sabia nem o que falar, na hora eu só queria chorar, falei que era porque eu queria, mas não era o que eu queria falar”.	“Apoio dos colegas de trabalho e da família no processo de transição capilar”;  “A Universidade e o ensino adquirido nela”.



	<p>Mas é um passo todos os dias, né? Acho que a gente não se aceita totalmente do dia [sic] pra noite, mas é um processo de cada dia. Aos poucos a gente vai se reconhecendo, se achando bonita. Hoje em dia eu sou doída para que o meu cabelo cresça ainda mais para ter um [sic] volumão assim, mas, é aceitar respeitar o processo?”.</p>		
<p>FIGÊNIA, 52 ANOS (2023)</p>	<p>Quando eu comecei a estudar, eu percebi que eu poderia ser quem eu quisesse. Mas foi no Neabi que eu me emponderei mais. Eu fiz parte da primeira turma de Pós-Graduação oferecida pelo Neabi, e lá foi um divisor de águas. Porque eu já não queria ser o que as pessoas diziam que eu era, que as cores não me pertenciam, que meu cabelo teria que ficar sempre preso —que inclusive era alisado — eu não queria mais ficar abafada. Eu sempre vestia roupa apagadinha e no Neabi eu adquiri o conhecimento que me libertou. A educação me libertou. Mesmo eu tendo formação superior, eu não tinha ideia e conhecimento de tudo isso, porque foi no Neabi que eu fui estudar sobre negritude e o orgulho de ser negra. Hoje, graças ao conhecimento, eu questiono tudo.</p>	<p>“Eu sou a única com Ensino Superior. A minha mãe era doméstica e sempre me ensinou que negro não poderia vestir roupa amarela, que meu cabelo não poderia andar solto e tinha que domá-lo. Eu tinha vergonha de ir para a escola, os adolescentes me chamavam de cabelo de bombril. Era muito difícil”.</p>	<p>“Apoio familiar na aceitação e valorização de suas características negras. Por exemplo, eu não gostava de sorrir porque eu achava que o meu sorriso fazia meu nariz ficava ‘enlarguecido’ e minha filha falava que eu ficava mais linda sorrindo [...]”;</p> <p>“Especialização Uniafro”</p>
<p>LUZIA, 23 ANOS (2023)</p>	<p>“Eu sempre me identifiquei como negra, mas sempre quis ser branca. É tanto e, por volta dos 9 ou 10 anos eu comecei a alisar meu cabelo. Eu reclamava da minha boca, do meu nariz [...] meu sonho era fazer plástica no meu nariz. Então [...] eu sempre quis, entendeu? Minha cor não, eu nunca tive problema com ela, só os cabelos e os traços mesmo, sabe? O que chama atenção numa pessoa negra, quando a gente vê os traços, já identifica a pessoa como tal”</p>	<p>“Na escola foi cruel. Quando eu [sic] tava com a raiz grande ficavam perguntando porque ele é assim? Teve uma época que ele estava com a raiz por fazer e eu fui [sic] pra aula com o cabelo solto, e teve um professor que disse: ‘amarra que fica mais bonito’, fui logo atrás da minha mãe pra ela alisar porque já estava na hora”.</p> <p>“Eu trabalhava com atendimento ao público e lidava e sempre perguntavam sobre o meu cabelo: ‘é difícil de lidar? Ele molha?’”</p>	<p>“Minha madrinha, os projetos da escola quando começamos a estudar a consciência negra [...]”</p>
<p>ZEFERINA, 16 ANOS (2023)</p>	<p>“Quando eu estava no 9º ano do Ensino Fundamental, eu alisei meu cabelo. Mas não deu certo e passei pela transição capilar, tive que cortar</p>	<p>“Quando eu cursava a 4º série, tinha uma amiguinha que não gostava do meu cabelo e</p>	<p>“Minha família”;</p> <p>“Projeto Afrocientista”.</p>



	curtinho igual ao de homem. Quando fiz parte do Projeto Afrocientista eu me percebi uma mulher negra, possuidora de identidades”	por isso eu vivia reclamando pra minha mãe pra alisar ele”.	
--	--	---	--

**Fonte:** Elaborada pelas autoras

É possível notar nas falas de Figênia e Zeferina a importância que o conhecimento acerca da história e cultura africana e afro-brasileira exerceu para não apenas se reconhecerem como mulheres negras, como também de valorizarem sua ancestralidade e sua beleza. Ademais, se observa a confirmação da fala de Munanga (2019) que ressalta o fator histórico como crucial na obtenção de consciência histórica do povo negro e do enaltecimento de sua negritude, haja vista que o saber pode libertá-los das amarras deliberadas pela branquitude, bem como da sua tentativa de apagar sua demasiada relevância na construção da identidade da nação brasileira.

No mais, a fala de Souza (2021) no que se refere ao fato de que se perceber negra está para além da imagem que se vê no espelho é reafirmada na primeira fala de Delindra onde a mesma relata que se descobriu negra através de uma ocasião aleatória. Ademais, como aponta a autora, assim como Gomes (1995) relatam que esse processo está ligado às experiências cotidianas ligadas, sobretudo, aos casos de discriminação ou racismo que as levam a assimilar seus traços, características e história de forma negativa. Tal afirmação pode ser reafirmada na fala de Marielle ao afirmar que sua identificação como negra ocorreu, mas não se deu de forma positiva, para além disso, é possível acrescentar como resultado de tais experiências (somado ao constante discurso de que tudo aquilo que é bom provém da brancura) que a grande maioria delas em algum momento almejavam ser brancas e, para se aproximar disso, assim que possível alisaram seus cabelos.

A influência que a mídia da branquitude exerce na formação da identidade das mulheres negras, tal qual fala Silva (2022) em sua dissertação, pode ser percebida na fala de Marielle ao afirmar que já desejou ter características semelhantes à da Barbie, bem como a de Luzia que em determinado momento de sua vida desejou avidamente ser branca e ter esses traços característicos. Ao mesmo tempo que foi possível perceber na fala de Zeferina o papel fundamental que a família exerce na construção positiva da identidade de meninas negras, assim como pode ser observado no texto da referida autora.

Quando perguntadas sobre quando se descobriram negras, as respostas foram: Delindra, aos 15 anos; Marielle, por volta de 21 anos; Figênia, aos 46 anos e Zeferina aos 15. Dessa forma, foi possível auferir que tornar-se negro é um processo que vai muito além de se ver no espelho. Envolve um percurso e uma luta constante no combate ao racismo, que permeia a sociedade



brasileira e está profundamente enraizado em suas estruturas sociais, políticas e culturais. O processo de resgatar a identidade negra e de se afirmar como mulher negra, nesse contexto, não se dá de forma isolada, mas como parte de uma resistência coletiva contra as desigualdades e discriminações históricas que continuam a impactar a população negra. Essa luta, portanto, vai além da individualidade, sendo uma batalha contínua por justiça, igualdade e respeito à diversidade. A propagação dele se dá através da mídia, de animações, literaturas e até brinquedos que afetam o imaginário do povo negro das mais diversas idades, bem como por intermédio da linguagem e termos usados no cotidiano, acontece também mediante ao currículo escolar eurocêntrico e da branquitude que não tem intenção de se abster de seus privilégios em prol do fim da desigualdade e de promover ações antirracistas. O mecanismo mais poderoso para se combater tal mal continua a ser o conhecimento. Assim como disse Figênia durante sua entrevista, “muitas pessoas falam que o negro foi liberto, mas o negro só é liberto a partir do momento que ele passa a ter conhecimento, quando ele busca saber sobre seu passado e sua ancestralidade” (Figênia, 2023, s.p).

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Muitas conquistas têm sido alcançadas pelo Movimento Negro, a exemplo da lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que institui o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira nas escolas e permite que possam conhecer sua ancestralidade, bem como sua identidade como pessoas negras. Outra lei fundamental nesse progresso é a lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, também conhecida como a Lei de Cotas, que possibilita aos pretos e pardos o acesso ao meio acadêmico, onde além de obter mais conhecimento sobre sua negritude, poderão se envolver nas lutas antirracistas e por ações afirmativas, bem como terão a oportunidade de repassar o conhecimento adquirido nos demais espaços frequentados pelos mesmos fora da comunidade acadêmica. Os primeiros avanços já puderam ser observados nos resultados dos Censos de 2000 e 2010 do Estado do Acre, onde houve um aumento da população autodeclarada negra. Isso não é fruto do acaso, mas resultado de trabalhos educativos voltados à valorização dos modos de vida, da ancestralidade e do reconhecimento de sua identidade. Acreditamos que o acesso a uma educação antirracista continuará auxiliando na positivação e valorização no pertencimento ancestral da população negra.

Dessa forma, o objetivo geral que visava compreender como se deu o processo de construção de identidade de mulheres negras no Acre foi alcançado, pois, através das entrevistas realizadas foi possível compreender a trajetória de mulheres na construção de sua identidade.



Outrossim, tal qual o primeiro objetivo pretendia, foi possível contextualizar suas trajetórias em tornarem-se negras em território acreano, pois, com auxílio do referencial teórico e dos relatos delas, foi possível notar os fatores cruciais — como o apoio familiar e o conhecimento — na formação positiva de sua identidade e no reconhecimento de sua ancestralidade (assim como foi afirmado pelos autores utilizados na feitura deste artigo).

O conhecimento dos desafios enfrentados pelas mulheres acreanas no reconhecimento de sua negritude, que era um dos objetivos destacados no artigo também foi alcançado, pois graças às falas das sujeitas dessa pesquisa onde expuseram suas experiências, pode-se perceber a influência da branquitude sobre o a população negra com sua ideologia do branqueamento, afetando o imaginário dessa população que historicamente foi privada de acessar os locais de privilégios na sociedade e teve, sobretudo, sua cultura e identidade desconsiderada. Ademais, foi possível perceber como as entrevistadas mais jovens possuíam maior sentimento de pertencimento e valorização de sua identidade o que pode ser caracterizado por conta da implementação de ações afirmativas que, por serem mais recentes, as alcançaram na escola ou na universidade — o que não ocorreu em outrora com Figênia, por exemplo. Portanto, percebe-se a importância e os resultados da luta antirracista que, embora ainda possua muitos obstáculos, continua sendo primordial para combater um país estruturalmente racista.

Sendo assim, a pesquisa observou que o processo de construção da identidade de mulheres negras no Estado Acre entre os anos 2005 e 2023 teve êxito à medida que as ações afirmativas foram implementadas e as alcançaram, sobretudo através do conhecimento. Dessa forma, nota-se que à proporção que aprenderam sobre sua ancestralidade e herança cultural se iniciou nestas mulheres o processo de tornarem-se negras e assumirem sua negritude. Tal evolução é crucial na luta contra o racismo velado que ainda perpassa a população brasileira e se perpetua das mais diversas formas, afetando o imaginário, sentimento de pertencimento e acesso a lugares de privilégio pelo povo negro - tal qual é o plano da branquitude. Portanto, embora ocorra individualmente, a construção da identidade dessas pessoas tem poder coletivo por não apenas uni-las, como fortalecer a luta antirracista no Estado do Acre.

## REFERÊNCIAS

BENTO, Cida. O pacto da branquitude. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.





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**, 2003.

BRASIL. Lei 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nos 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. **Diário Oficial da União**, 2010.

BRASIL. Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2012.

CANDAU, Vera Maria Ferrão; OLIVEIRA, Luiz Fernandes. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. In. **Educação em Revista**: Belo Horizonte, v. 26, n.1, p.15-40, abr. 2010.

CENSO Brasileiro de 2000. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Rio Branco, 2000

CENSO Brasileiro de 2010. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. IBGE. Rio Branco, 2012.

CESAIRE, Aime. **Discurso sobre a Negritude**. Belo Horizonte: Nandyala, 2020.

COLETÂNEA Uniafro. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac. Disponível em: <https://www.ufac.br/neabi/coordenadorias/editoracao-epublicacao/coletanea-uniafro>. Acesso em: 3 abr. 2023

DELINDRA. Entrevista concedida a Ló-Ruama Íllary Freires Pereira. Rio Branco: 3 mar. 2023.

FIGÊNIA. Entrevista concedida a Ló-Ruama Íllary Freires Pereira. Rio Branco: 1 mar. 2023.

GOMES, Nilmo Lino. **A mulher negra que vi de perto**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

LUZIA. Entrevista concedida a Ló-Ruama Íllary Freires Pereira. Rio Branco: 2 mar. 2023.

MARIELLE. Entrevista concedida a Ló-Ruama Íllary Freires Pereira. Rio Branco: 4 mar. 2023.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom. **Manual de História Oral**. 4 ed. São Paulo: Edições. Loyola, 2002.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. 4 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

PROJETO Afrocientista. Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Ufac. Disponível em: [https://www.ufac.br/neabi/coordenadorias/ensino/copy\\_of\\_cursos-formacoes](https://www.ufac.br/neabi/coordenadorias/ensino/copy_of_cursos-formacoes). Acesso em: 3 abr. 2023.



SCHWARCZ, L.; LAURIANO, J.; GOMES, F. **Enciclopédia Negra**. São Paulo: Companhia das Letras, 2021.

SILVA, Jaine Araújo da. **“AQUELA PRETA ERA EU”**: Representações sobre mulheres negras em matérias dos sites ContilNet Notícias e G1 Acre. Dissertação (Mestrado em Letras: linguagem e identidade). Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade, Universidade Federal do Acre. 225p. Rio Branco, 2022.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se Negro**. 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

ZEFERINA. Entrevista concedida a Ló-Ruama Íllary Freires Pereira. Rio Branco, 06 mar 2023.

**Enviado em: 29/07/2024**  
**Aceito em: 28/10/2024**



## A ENTRADA DE DOCENTES NA UFPR PELA LEI Nº 12.990 DE 2014

### THE ENTRY OF TEACHERS AT UFPR OF LAW No. 12,990 OF 2014

Mateus Camilo dos Santos<sup>1</sup>  
Paulo Vinicius Baptista da Silva<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender os mecanismos institucionais da Universidade Federal do Paraná (UFPR) de operacionalização da Lei nº 12.990 de 2014, que reserva 20% das vagas de concursos públicos para as pessoas negras no magistério superior. Para tanto, foram analisados os editais, planilhas e Diários Oficiais da União disponibilizados, de forma virtual, pela Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas da Universidade Federal do Paraná. Com tais informações é questionada: i) a quantidade de vagas ofertadas pela a Lei nº 12.990/14 em contraste com a oferta de vagas para ampla concorrência; ii) a quantidade de pessoas autodeclaradas negras que passaram pela banca de heteroidentificação, e, portanto, disputam pela vaga; e iii) quantas pessoas negras são classificadas e quantas são chamadas para assumir os cargos do concurso. Foram feitas diversas visitas técnicas para conversar com servidores técnicos-administrativos da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas e compreender o processo de construção dos editais e a disponibilização dos resultados oficiais nos sítios eletrônicos da pró-reitoria, assim como tirar dúvidas, já que estes são responsáveis por criar os concursos públicos e seus editais. A discussão teórica é apresentada, juntamente, com os dados quantitativos adquiridos durante a pesquisa. A partir desta, é possível identificar práticas com viés de diminuir o número total de vagas reservadas para pessoas negras. Dialogando em conjunto com relatórios produzidos pela Associação dos Docentes da Universidade Federal do Espírito Santo (Adufes/Ufes), é apresentado uma situação de estagnação da inclusão de Pessoas Pretas e Pardas nos concursos públicos. A análise do material demonstrou um pequeno impacto em relação à equidade racial no quadro de servidoras e servidores da UFPR, especialmente, da categoria docente.

**PALAVRAS-CHAVE:** Políticas públicas. Banca de heteroidentificação. Ações afirmativas. Cotas raciais. Serviço público.

#### ABSTRACT

This work aims to understand the institutional mechanisms of the Federal University of Paraná (UFPR) for implementing Law No. 12,990 of 2014, which reserves 20% of vacancies in public competitions black people in higher education teaching. To do so, the notices, spreadsheets, and Official Journals of the Union made available virtually by the Human Resources Pro-Rectorate of the Federal University of Paraná were analyzed. With such information, the following questions were raised: i) the number of vacancies offered for Law No. 12,990/14 in contrast to the number of vacancies for general competition; ii) the number of self-declared Black individuals who underwent the heteroidentification panel and, therefore, compete for the vacancy; and iii) how many Black individuals are classified and how many are appointed to assume the positions from the competition. Several technical visits were made to speak with technical-administrative staff of the Human Resources Pro-Rectorate and understand the process of creating

<sup>1</sup> Discente de Ciências Sociais na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Bolsista de Iniciação Científica do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). E-mail: mateusc2000@gmail.com.

<sup>2</sup> † Em memória!

Professor da Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Psicologia Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre em Educação e Graduado em Bacharelado e Licenciatura em Psicologia pela UFPR.



notices and the release of official results on the pro-rectorate's websites, as well as to address doubts since they are responsible for creating public competitions and their notices. The theoretical discussion is presented along with the quantitative data acquired during the research. From this, it is possible to identify practices aimed at reducing the total number of reserved positions for Black individuals. In dialogue with reports produced by the Association of Teachers of the Federal University of Espírito Santo (Adufes/Ufes), a situation of stagnation in the inclusion of Black individuals in public competitions is presented. The analysis of the material showed a small impact on racial equity in the UFPR's staff, especially in the teaching category.

**KEYWORDS:** Public policies. Heteroidentification commission. Affirmative action. Racial quotas. Public service.

## 1 INTRODUÇÃO

Em junho de 2014, a Lei nº 12.990 foi promulgada. Esta definiu que, em concursos do âmbito federal, seja reservado 20% das vagas para a população negra. Neste trabalho, busco analisar a efetividade da aplicação da Lei nº 12.990/2014 nos concursos públicos para o cargo de magistério superior na Universidade Federal do Paraná (UFPR), entre os anos de 2019 a 2023.

No contexto brasileiro de concursos públicos federais, há uma série de estudos que analisam o impacto da lei nº 12.990/14 no serviço público federal. Em 2016, Palma constatou a realidade racial do quadro de docentes do magistério superior federal: 1.295 docentes se autodeclararam pretos, 8.351 docentes se autodeclararam pardos enquanto que 84.960 docentes se declararam brancos (apud Mello, 2021, p. 107). Em 2019, Mello e Resende elaboraram uma pesquisa sobre a aplicação da lei 12.990/14 em 66 universidades federais para os cargos de docentes, onde foi explorada a distância entre a letra da norma para a reserva de vagas e a materialidade dos concursos das instituições de ensino, quando das 15.055 vagas oferecidas em certames, apenas 742 (4,93%) foram reservadas para pessoas negras, enquanto que não mais de 388 (2,57%) foram reservada para pessoas com deficiência (Mello e Resende, 2019). Já no ano de 2020, Mello e Resende discutem o fracionamento de vagas nos Institutos de Ensinos Superior, identificando que as vagas para docentes são divididas por áreas de conhecimento, o que leva a uma interpretação de que a lei 12.990/14 não deva ser aplicada quando as vagas forem para áreas de conhecimento diferentes (2020). Em 2021, Silva e Lopez constataram que existe uma sub-representação de pessoas negras em seu estudo sobre a composição racial do quadro de pessoal ativo do serviço público executivo federal (2021).

Nesses estudos apresentados, o cenário de desigualdade racial permanece, mesmo que anos tenham se passado após a promulgação da Lei. Neste artigo, parte-se da hipótese inicial de que não



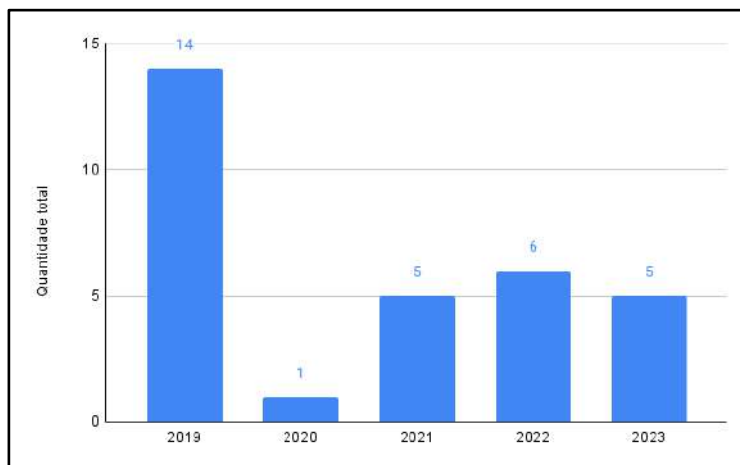
houve uma plena efetivação da lei nº 12.990/14, causada pela interpretação de área de conhecimento que também é aplicada na UFPR.

No primeiro capítulo, é apresentado a metodologia utilizada neste trabalho, detalhando o processo para a coleta dos dados que fundamentam a pesquisa. O segundo capítulo é reservado para a discussão teórica existente sobre a implementação da lei nº 12.990/14 e sua efetividade, discutindo brevemente a importância do movimento negro na busca pelos seus direitos na sociedade brasileira e a mobilização interna da UFPR em torno da lei de cotas no serviço público. No terceiro capítulo é disposto os dados obtidos sobre o quantitativo total de vagas reservadas para as cotas raciais e cotas para pessoas com deficiência (PcDs), contrastando com as vagas para a ampla concorrência. No quarto capítulo são apresentados os dados sobre a participação das pessoas autodeclaradas negras na banca de heteroidentificação. O quinto capítulo é reservado para a discussão sobre o sorteio de vagas na UFPR. E o artigo é concluído com as disposições finais, momento onde são levantados questões-chaves para a mudança do paradigma da não-implementação efetiva da lei 12.990/14.

## 2 METODOLOGIA

A pesquisa foi iniciada em setembro de 2022 e formalmente finalizada em maio de 2023. Para este trabalho, foram delimitados os 30 concursos públicos para o magistério superior da Universidade Federal do Paraná que ocorreram entre os anos de 2019 e 2023, distribuídos visualmente no gráfico 1.

**Gráfico 1** - Total de concursos públicos lançados por ano



Fonte: O autor (2024).





Para a coleta dessas informações foram examinados os dados de concursos públicos disponibilizados no site institucional da Pró-reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe), responsável pela criação dos concursos públicos, podendo ser extraídos os editais lançados e os Diários Oficiais da União (DOU) dos certames (PROGEPE, 2023a). A Progepe também disponibiliza relatórios de “Dados para monitoramento” sobre o perfil de cor, raça ou etnia de seus servidores públicos, utilizados para comparar os dados obtidos com os editais e DOUs (Progepe, 2023b). Foi realizada uma entrevista com um servidor público da Unidade de Recrutamento de Pessoas (URP/ Progepe), momento em que pude compreender melhor o modo de produção dos editais referentes aos concursos públicos, a partir de 2014.

Ao analisar os editais e os Diários Oficiais da União, são observados os seguintes aspectos: 1) a quantidade total de vagas para a ampla concorrência; 2) a quantidade total de vagas reservadas pela lei nº 12.990/14; 3) a quantidade de pessoas autodeclaradas negras que disputaram a vaga reservada; 4) a quantidade de pessoas não-autodeclaradas negras que disputaram a vaga reservada; 5) a quantidade de pessoas negras que passaram pela banca de heteroidentificação, e; 6) a quantidade de pessoas negras que foram deferidas pela banca de heteroidentificação.

No relatório “Total de Docentes e Técnico-administrativos Ativos do Quadro de Pessoal da UFPR por Etnia”, disponibilizado pela Progepe no que chama de “Dados para Monitoramento”, são observados: 1) a quantidade total de servidores docentes ativos no quadro de pessoas da UFPR, e; 2) a quantidade total de docentes ativos negros, que englobam os autodeclarados “Pretos” ou “Pardos”

É necessário explicar que o emprego do termo racial negro para englobar as pessoas que se autodeclararam pretas ou pardas nos censos demográficos realizados pelo IBGE foi construído a partir da “semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos”, considerando também que a diferença entre esses dois grupos raciais é estatisticamente insignificante, tendo em vista que o racismo no Brasil não “faz distinção significativa entre pretos e pardos, como se imagina no senso comum” (Gomes, 2005, p. 40 apud Santos, 2002, p. 13).



### 3 A LEI 12.990/2014 NO BRASIL E NA UFPR

A lei nº 12.990/2014 inaugurou o sistema de cotas raciais nos concursos públicos brasileiros e age diretamente no intuito de diminuir as desigualdades sociais, educacionais e econômicas dessa população (Brasil, 2014; Sousa, 2018, p. 183).

Apesar da lei 12.990/14 possuir apenas seis artigos, ela estabelece critérios e condições rigorosas e para a sua efetiva aplicação, como: a aplicação obrigatória da reserva quando o número de vagas ofertadas em um certame for igual ou superior a três; aqueles que concorrerem às cotas raciais devem se autodeclarar como pessoas negras; e, que a ordem de convocação dos candidatos aprovados deve observar os critérios de alternância e proporcionalidade de chamamento entre as vagas reservadas e de ampla concorrência.

Contudo, o caráter de norma geral que a lei possui a impede de conter integralmente a sua própria aplicação em seu enunciado<sup>3</sup> (Bevilaqua, 2015, p. 217). A descentralização da aplicação da norma, situação em que cada instituição pública aplica a lei em contextos diferentes, pode ser compreendida como um momento de manifestação das dinâmicas raciais dentro do espaço de debate de cada instituição de ensino federal (Santos et al., 2021, p. 11).

Na UFPR, duas resoluções foram utilizadas para regular a implementação da Lei 12.990/14: a Resolução do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) nº 92, de 16 de dezembro de 2020, substituída pela Resolução CEPE nº 20, de 6 de maio de 2021 (UFPR/CEPE, 2020 e 2021). Em ambas as resoluções, as vagas ofertadas em concursos públicos para o magistério superior de áreas de conhecimentos diferentes serão agrupadas em, no mínimo, cinco vagas. Com o agrupamento de cinco vagas, é possível aplicar a reserva de 20% das vagas para pessoas negras e de 5% das vagas para pessoas com deficiência, conforme as suas respectivas legislações (Brasil, 1990, 2014 e 2015). A resolução também prevê a institucionalização de um sorteio para definir quais das cinco vagas agrupadas serão reservadas.

A noção de agrupar as vagas contidas nos concursos propostos nas resoluções em questão só é explicável pela interpretação que a própria UFPR tem sobre a sua carreira de magistério superior: estas seriam separadas por áreas de conhecimento. Enquanto, a lei 12.990/14 garante a aplicação da reserva de 20% pelo total de vagas oferecidas nos concursos, para a UFPR, a carreira

---

<sup>3</sup> No original: “the generic nature of the regulations prevents their wording from wholly containing their own application”.



de docentes de sua instituição estaria dividida por área de conhecimento. Com isso, para cumprir com a lei 12.990/14, no entendimento da UFPR, cada departamento<sup>4</sup> deveria pedir ao mínimo três vagas para docentes efetivos de uma só vez, compartilhando da mesma área de conhecimento. No mínimo, tal acontecimento pode ser colocado como raridade para não dizer impossível. Sendo assim, antes das resoluções CEPE n° 92/20 e 20/21, praticamente não havia a reserva de vagas para cotas.

As resoluções em questão foram desenvolvidas e aprovadas pela necessidade criada após o ajuizamento de Ação Civil Pública do Ministério Público Federal (MPF) contra a UFPR, com decisão judicial favorável ao MPF que exigia uma resposta quanto ao não cumprimento efetivo da lei 12.990/14. A Ação Civil Pública trouxe seus efeitos e resultou numa mobilização interna da UFPR para responder, em forma de resolução, a questão da falta de implementação efetiva das cotas raciais e PcD<sup>5</sup> na instituição (MPF, 2018). Com isso, este trabalho seguirá com a análise dos concursos públicos realizados em 2019, último ano antes da implementação das resoluções CEPE n° 92/2020 e 20/2021, e em seus anos subsequentes, 2021, 2022 e 2023, já com a aprovação das resoluções expostas.

#### **4 TOTAL DE VAGAS RESERVADAS PARA PESSOAS NEGRAS, PESSOAS COM DEFICIÊNCIA E PARA AMPLA CONCORRÊNCIA**

Nos concursos públicos federais são oferecidas três tipos de vagas: 1) ampla concorrência; 2) reservada para pessoas negras, e; 3) reservada para pessoas com deficiências<sup>6</sup>. Assim, como pode ser notado na tabela 1, no ano de 2019, último ano antes da aprovação da resolução, quase todos os 13 concursos públicos para docentes do ano foram publicados com menos de três vagas ao todo, o que, segundo a própria legislação, não seria necessário aplicar a reserva de vagas.

---

<sup>4</sup> Na UFPR, cada departamento é responsável por uma área de conhecimento dentro da instituição, o que pode ser entendido como uma faculdade em outras instituições. Sendo assim, o departamento é responsável por verificar a falta de docentes e pedir concursos públicos para que essas vagas sejam preenchidas novamente.

<sup>5</sup> Ação Civil Pública n° 5058007-67.2018.404.7000.

<sup>6</sup> Esta pesquisa irá se aprofundar somente na aplicação da lei 12.990/14, que reserva vagas para pessoas negras, mas conta com o quantitativo de vagas reservadas para PcDs.



**Tabela 01** - Total de vagas para ampla concorrência, de vagas reservadas para pessoas negras e de vagas reservadas para pessoas com deficiência entre os anos de 2019 e 2023.

<b>EDITAL INICIAL DO CONCURSO</b>	<b>VAGAS AC</b>	<b>VAGAS PN</b>	<b>VAGAS PcD</b>	<b>TOTAL DE VAGAS</b>
373/2019	2	0	0	2
385/2019	1	0	0	1
392/2019	1	0	0	1
427/2019	3	0	0	3
434/2019	2	0	0	2
447/2019	1	0	0	1
452/2019	1	0	0	1
455/2019	1	0	0	1
459/2019	1	0	0	1
468/2019	2	0	0	2
469/2019	1	0	0	1
474/2019	2	0	0	2
478/2019	1	0	0	1
113/2020	31	8	2	41
177/2021	7	2	1	10
276/2021	1	0	0	1
279/2021	3	1	1	5
337/2021	6	2	1	9
405/2021	9	3	1	13
046/2022	4	1	1	6
082/2022	11	3	1	15
249/2022	10	3	1	14
274/2022	4	1	1	6
301/2022	14	4	1	19
335/2022	5	2	1	8
013/2023	0	0	1	1
072/2023	5	2	1	8



131/2023	5	2	1	8
159/2023	5	2	1	8
233/2023	5	1	1	7
<b>TOTAL DOS EDITAIS</b>	<b>144</b>	<b>37</b>	<b>17</b>	<b>198</b>

Fonte: O autor (2024).

O edital n° 427/2019 é o único com três vagas: uma vaga do departamento de Teoria e Prática de Ensino (Setor de Educação), outra vaga para o departamento de Engenharia Química (Setor de Tecnologia) e a última vaga para o departamento de Bioquímica e Biologia Molecular (Setor de Ciências Biológicas). No total são três vagas, o que configura a reserva de uma vaga para as cotas raciais, conforme a lei. Contudo, a interpretação da UFPR ao dizer que a carreira de magistério superior é separada por área de conhecimento, permite dizer que não houve o acúmulo de três vagas, por serem de áreas de conhecimentos diferentes.

Apesar dos dados disponíveis, não é possível identificar a intencionalidade da interpretação por áreas de conhecimentos através dos editais, mas é possível afirmar que ela foi um limitador da aplicação das cotas raciais até o ano de 2019.

Já no ano de 2020, é notável a disparidade entre o número total de concursos públicos lançados em 2019 e em 2020. Somente um concurso público foi lançado no ano de 2020 para docentes (Progepe, 2023a). Ao todo, 41<sup>7</sup> vagas foram oferecidas, 31 (75,60%) destas foram para a ampla concorrência, 8<sup>8</sup> (19,51%) foram reservadas para pessoas negras e 2 (4,87%) foram reservadas para pessoas com deficiências.

Este foi o primeiro concurso após a aprovação da resolução CEPE n° 92/2020, que, a partir do agrupamento de vagas de áreas de conhecimento diferentes, pôde sortear oito vagas para pessoas negras e duas para pessoas com deficiência, atingindo o estabelecido por lei em ambas as modalidades de reserva, assim, alcançando uma efetividade em reservar vagas.

No ano de 2021, a Progepe publicou cinco concursos públicos para docentes, com exceção de um certame (edital n° 276/2021, que possuiu apenas uma vaga), todos tiveram a aplicação das

<sup>7</sup> Uma das vagas de ampla concorrência deste concurso público foi cancelada no edital n° 65/2021, com isso, é apresentado o número atualizado.

<sup>8</sup> Duas das vagas reservadas para pessoas negras deste edital foram realocadas para os editais n° 177/2021 e n° 82/2022, contudo, como foi em momento posterior ao edital de início do concurso, apresento os dados iniciais que demonstram a aplicação efetiva da lei por parte da UFPR.





cotas e da resolução CEPE 20/2021 corretamente (Progepe, 2023a). Ao todo em 2021, 38 vagas foram oferecidas, 26 (68,42%) destas foram para a ampla concorrência, 8 (21,05%) foram reservadas para pessoas negras e 4 (10,52%) foram reservadas para pessoas com deficiências.

Em 2022 foram publicados seis concursos públicos pela Progepe, aplicando novamente a metodologia da resolução CEPE nº 92/2021 que consegue efetivar as reservas de cotas nos certames do ano (Progepe, 2023a). Ao todo em 2022, 68 vagas foram oferecidas, 48 (70,58%) destas foram para a ampla concorrência, 14 (20,58%) foram reservadas para pessoas negras e 6 (8,82%) foram reservadas para pessoas com deficiências.

No ano de 2023 foram publicados cinco concursos públicos pela Progepe com a aplicação da metodologia de agrupamento e sorteio. Ao todo em 2023, 32 vagas foram oferecidas, 20 (62,5%) destas foram para a ampla concorrência, 7 (21,87%) foram reservadas para pessoas negras e 5 (15,62%) foram reservadas para pessoas com deficiências.

## **5 TOTAL DE PESSOAS CONCORRENDO ÀS VAGAS RESERVADAS PARA PESSOAS NEGRAS**

O Princípio da Continuidade do Serviço Público delimita que o serviço público não pode ser interrompido por sua relevância na ordem social (Harb, 2017). Sendo assim, não pode faltar servidores para continuar as engrenagens do Estado. Tal princípio pode ser percebido no artigo 3º, § 3º da lei nº 12.990/14:

Na hipótese de não haver número de candidatos negros aprovados suficiente para ocupar as vagas reservadas, as vagas remanescentes serão revertidas para a ampla concorrência e serão preenchidas pelos demais candidatos aprovados, observada a ordem de classificação (Brasil, 2014).

A lei 12.990/14 garante a reserva de vagas para as pessoas negras. E, como visto anteriormente, tal reserva deve superar alguns obstáculos institucionais de interpretação da lei. Porém, outro obstáculo se apresenta: caso não haja candidatos para preencher as vagas reservadas, estas serão remanejadas imediatamente para a ampla concorrência.

Na tabela abaixo, é possível identificar um grande número de vagas reservadas para pessoas negras sendo disputadas pela ampla concorrência.



**Tabela 02** - Relação entre total de vagas reservadas pela lei, quantidade de candidatas/os cotistas ou não disputando por ela.

ANO	TOTAL DE VAGAS RESERVADAS PELA LEI	QUANTIDADE DE PESSOAS AUTODECLARADAS NEGRAS CONCORRENDO A VAGA	QUANTIDADE DE PESSOAS NÃO-AUTODECLARADAS NEGRAS CONCORRENDO A VAGA
2020	6	2	16
2021	8	0	14
2022	14	3	30
2023 <sup>9</sup>	7	0	10
TOTAL	35	5	70

Fonte: O autor (2024).

Os dados demonstram que se tornou uma alternativa plausível se inscrever em vagas reservadas para pessoas negras mesmo não se autodeclarando como negras, pois, caso não existam candidatos para preencher as cotas, as vagas irão para a ampla concorrência.

## 6 PESSOAS AUTODECLARADAS NEGRAS QUE PASSARAM PELA BANCA DE HETEROIDENTIFICAÇÃO

O artigo 2º da lei nº 12.990/14 definiu a autodeclaração como o mecanismo de elegibilidade dos candidatos às cotas raciais. Contudo, apenas o mecanismo de autodeclaração não apresenta uma forma eficaz de verificar a veracidade da declaração dos candidatos, o que pode ocasionar fraudes nos concursos públicos (Sousa, 2018, p. 184).

Nesse sentido, as bancas de heteroidentificação são instituídas como um mecanismo de aferição da autodeclaração, onde uma comissão é criada para averiguar a autodeclaração de pessoa negra antes da homologação do resultado final do concurso público, tendo como critérios apenas o fenótipo do candidato, para impedir a ocorrência de fraudes nos certames.

Na UFPR, apenas três pessoas negras foram deferidas pela banca de heteroidentificação. Esse dado é alarmante quando o foco é o total de pessoas autodeclaradas negras participando do concurso.

<sup>9</sup> Os concursos públicos lançados em 2023 estão inseridos nesta pesquisa, pois foram publicados durante a coleta de dados. Porém, os editais relativos a esses concursos públicos poderão ser disponibilizados posteriormente ao lançamento deste estudo. Portanto, outras pesquisas podem fundamentar melhor os concursos do magistério superior do ano de 2023.



Em cinco anos seguidos de concursos públicos analisados, foram 37 vagas reservadas para pessoas negras, mas apenas três foram disputadas até o fim por pessoas aferidas como negras.

Os números que podem ser acessados pela metodologia propostas são esses, conforme pode ser verificado na tabela 3: cinco pessoas autodeclaradas negras concorreram a três vagas diferentes; duas pessoas autodeclaradas negras foram indeferidas pela banca de heteroidentificação, pediram recursos e foram indeferidas novamente. três pessoas negras foram deferidas pela banca de heteroidentificação, e, assim, convocadas para assumir seus cargos no magistério superior da Universidade Federal do Paraná.

Contudo, vale ressaltar que houveram casos em que existiam candidatos negros concorrendo para outras vagas, mas que, ao não passarem na primeira etapa do concurso público, foram removido dos editais seguintes, sendo perdidos a publicização dos dados para a metodologia aplicada.

**Tabela 03** - Relação dos editais de convocação para aferição da veracidade da autodeclaração das pessoas concorrendo às vagas reservadas pela Lei nº 12.990/14

EDITAL INICIAL DO CONCURSO PÚBLICO	EDITAL DE CONVOCAÇÃO PARA BANCA DE HETEROIDENTIFICAÇÃO	NÚMERO DE PESSOAS AUTODECLARADAS NEGRAS CONVOCADAS	NÚMERO DE PESSOAS NEGRAS DEFERIDAS	EDITAL COM RESULTADO DA AFERIÇÃO
113/2020	393/2021	2	1	395/2021
249/2022	337/2022	2	1	001/2023 <sup>10</sup>
274/2022	042/2023	1	1	046/2023
TOTAL		5	3	

Fonte: O autor (2024).

Com apenas três pessoas aferidas como negras e nomeadas para o assumir o cargo de Magistério Superior da UFPR a partir das cotas raciais, podemos comparar esse número com o quantitativo total de servidores docentes da UFPR, conforme tabela 4.

<sup>10</sup> Os dois candidatos foram indeferidos (edital 339/2022), tentaram o recurso e somente um foi deferido (edital 001/2023).



**Tabela 04** - Relatório com o Total de Docentes Ativos da UFPR por Etnia.

Métrica	QTDE VINC SERV		
	TECNICOS	DOCENTES	Total
<b>COR ORIGEM ETNICA</b>			
AMARELA	87	81	<b>168</b>
BRANCA	2.592	2.392	<b>4.984</b>
INDIGENA	1	4	<b>5</b>
NAO INFORMADO	2	0	<b>2</b>
PARDA	419	225	<b>644</b>
PRETA	128	34	<b>162</b>
<b>Total</b>	<b>3.229</b>	<b>2.736</b>	<b>5.965</b>

Fonte: UFPR/ Progepe (2023).

Como é apresentado oficialmente pela UFPR/ Progepe na tabela acima, há um total de 259 docentes negros, aqueles que se autodeclararam pretos ou pardos, que configura, aproximadamente, 9,46% do Quadro de Docentes Ativos da UFPR.

Essa proporção demonstra haver um déficit de professores efetivos negros dentro da instituição. Contudo, lembrando que apenas 3 desses servidores docentes entraram pela lei de cotas, representando 01,15% entre os docentes negros, e representam 0,10% entre todos os docentes da UFPR.

Tais dados demonstram a falta efetividade de nomeação de pessoas negras a partir da lei pela UFPR. A reserva de vagas foi efetivada após a implementação das resoluções, porém, o método de sorteio limita a possibilidade de participação de pessoas negras e com deficiência nos concursos, enquanto que aqueles que participam pela ampla concorrência não possuem limites aparentes sobre a participação dos cargos em concursos.

## **7 DISCUSSÃO SOBRE O SORTEIO DAS VAGAS COTISTAS**

Como os cargos de magistério superior da instituição são “separados” por área de conhecimento, a forma objetiva de selecionar qual vaga será reservada escolhida foi o sorteio. Porém, a solução encontrada na época agora apresenta entraves para a efetividade da lei.

Os pesquisadores Mello e Resende afirmam que a instituição do sorteio como mecanismo de definição das áreas de conhecimento que serão reservadas é o procedimento mais adequado, pois consideram a publicidade do processo e o fato de que há realmente uma reserva de vagas pontos positivos do mecanismo (2020, p. 18). Contudo, os próprios autores apontam os riscos



existentes neste procedimento, como a falta de candidaturas negras para as áreas de conhecimentos reservadas através do sorteio.

Apesar de parecer um meio justo de seleção de qual vaga será reservada, o sorteio se iguala a um sistema de “azar”, onde a vaga que for escolhida terá que se contentar com alguma pessoa negra, no meu entendimento. Também não fica claro os benefícios advindos de limitar a participação de candidatos cotistas em apenas uma vaga reservada, quando poderia ter outros métodos que ampliem a participação de candidatos de diversas áreas de conhecimento.

A UFES – Universidade Federal do Espírito Santo (2022), ao criar uma comissão para analisar a distribuição de vagas nos concursos públicos do magistério superior (MS) em sua instituição, argumenta a possibilidade de analisar o quadro de docentes, por etnia, dos departamentos e dos cursos da instituição para promover a reserva de vagas proporcionais às demandas.

Apesar de haver uma falta de pessoas negras se candidatando às vagas racialmente reservadas, a questão pode ser pensada considerando que o sorteio aplicado atualmente é um limite para os candidatos que se autodeclararam negros, e não encontram a sua área de conhecimento sorteada com a reserva proposta em lei.

Uma proposta para a substituição do sorteio de vagas é o sorteio de candidatos aprovados nos concursos: caso o número de candidatos autodeclarados negros seja inferior a quantidade de vagas reservadas, todos eles assumem os cargos, ao qual se inscreveram; caso o número de candidatos seja superior ao número de vagas reservadas, cabe o sorteio de quais candidatos ocuparam as vagas. Tal método, apesar de parecer injusto, garante a efetivação completa da Lei nº 12.990/2014 em instituições de ensino como a UFPR.

## **8 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A lei nº 12.990/14 é uma política pública importante para a equidade racial no serviço público brasileiro, e, mais especificamente, na absorção de docentes negros nas instituições de ensino federais do nosso país.

Portanto, a interpretação da UFPR coincidiu na não-efetiva implementação do sistema de cotas no ano de 2019. Nos anos seguintes, após a aprovação da resolução CEPE nº 92/2020 e a resolução CEPE nº 20/2021, que a substituiu, as cotas foram sendo aplicadas de forma efetiva. Contudo, ainda há mecanismos de implementação que dificultam a adequação racial no quadro de





servidores docentes, como por exemplo: o sorteio e a conversão da vaga reservada para ampla concorrência.

O sorteio para definir quais vagas serão reservadas possibilita a criação de um “limite” institucional na participação de candidatas/os negras/os nos concursos públicos da UFPR. Ao demarcar qual a área de conhecimento está reservada para a lei de cotas no serviço público, tanto para pessoas negras quanto para pessoas com deficiência, a UFPR garante que a presença de cotistas só esteja presente nas vagas reservadas pelo sorteio, o que pode ser notado pela falta de identificação de outros candidatos negros ou PcDs nas vagas não-reservadas.

É importante ressaltar que a porcentagem de ingresso de docentes negros ou negras a partir da lei 12.990/14 é de apenas 1,15% se comparado com os número total de docentes autodeclarados negros; valor que diminui ainda mais quando comparado com o número total de docentes da UFPR, totalizando 0,10%. Tais porcentagem demonstram que a UFPR está longe de estar efetivando a lei 12.990/14 em toda a sua potencialidade, que seria atingida ao chegar aos 20% de docentes negros ingressos a partir da lei em questão. Outro argumento possível é de que a lenta implementação da lei 12.990/14 escancara a manutenção do racismo institucional presente nas instituições de ensino e na sociedade brasileira como um todo (Santos et al., 2021, p. 12).

Ou seja, urge que as dinâmicas raciais no processo de implementação da lei sejam debatidas e que, por meio do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão da UFPR, sejam adotadas outras formas mais eficientes para o cumprimento da reserva proposta em lei.

## REFERÊNCIAS

BEVILAQUA, Ciméa Barbato. The institutional life of rules and regulations: ten years of affirmative action policies at the Federal University of Paraná, Brazil. **Vibrant: Virtual Brazilian Anthropology**, [s. l.], v. 12, p. 193–232, 2015.

BRASIL, **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Dispõe sobre o regime jurídico dos servidores públicos civis da União, das autarquias e das fundações públicas federais. Brasília, DF, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1998**. Brasília, DF, 1988.

BRASIL. Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014. 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. **Diário Oficial da União**, Seção 1, Brasília, DF, p. 3, 10 jun. 2014.



BRASIL, **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, DF, 2015.

GOMES, N. L.. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal no. 10.639/2003**. 1 ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

HARB, K. H. Princípio da continuidade do serviço público e interrupção. **Enciclopédia Jurídica da PUCSP**, São Paulo, abril 2017.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA . **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. de. Concursos públicos para docentes de universidades federais na perspectiva da Lei no 12.990/2014: desafios à reserva de vagas para candidatas(os) negras(os). **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 161-184, 2019.

MELLO, L.; RESENDE, U. P. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 8-28, 2020.

MELLO, L. Novos horizontes interpretativos da Lei nº 12.990/2014 e políticas de reparação: ações afirmativas para negras(os) e carreira docente em universidades federais. **Boletim de Análise Político-Institucional**, Brasília, v. 31, p. 115-121, dez. 2021.

MPF ajuíza ação para que UFPR respeite cotas para negros em concursos. **Consultor Jurídico**, 2018.

SANTOS, M. C. Servidoras e servidores técnico- administrativos negros e negras na UFPR: uma análise da lei nº 12.990 de 2014. **Rev. Sociologias Plurais**, Curitiba, v. 10, n. 1, p. 151-166. jan. 2024.

SANTOS, S. A. A Lei 10.639/2003 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: Ricardo Henriques. (Org.). **Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal 10.639/2003**. 1 ed. Brasília: SECAD/MEC, 2005.

SANTOS, E. S. *et al.* Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras. **Educação & Sociedade**, [s. l.], 2021.

SILVA, T. D.; LOPEZ, F. G. **Cor ou raça do serviço civil ativo do executivo federal (1999-2020)**. Brasília: Ipea, 2021.

SOUSA, Alice Ribeiro de. **Concurso público e ações afirmativas: a reserva de cotas sociais como instrumento de concretização dos direitos fundamentais**. Rio de Janeiro: Lumen Juris, 2018.



UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Minuta de Resolução.** Dispõe sobre a regulamentação da sistemática de definição da oferta de vagas em editais de concurso público e processo seletivo de docentes. Vitória: Comissão - Portaria UFES nº 768, 2022.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 92/2020-CEPE**, de 11 de dezembro de 2020. Estabelece normas para contratação de professor subs tuto na Universidade Federal do Paraná, estabelecendo procedimentos a serem adotados para reserva de vagas para candidatos negros e pessoas com deficiência nos concursos e processos selevos para docentes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2020.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão. **Resolução nº 20/2021-CEPE**, de 6 de maio de 2021. Estabelecendo procedimentos a serem adotados para reserva de vagas para candidatos negros e pessoas com deficiência nos concursos e processos seletivos para docentes da Universidade Federal do Paraná. Curitiba: Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão, 2021.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Pró-reitoria de Gestão de Pessoas. **Concursos para a carreira docente da UFPR.** Curitiba: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, 2023a.

UFPR – UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ, Pró-reitoria de Gestão de Pessoas. **Total de Docentes e Técnico-Administrativos Ativos do Quadro de Pessoal da UFPR por Etnia.** Relatório de dados para monitoramento. Curitiba: Pró-reitoria de Gestão de Pessoas, 2023b.

**Enviado em: 30/01/2024**  
**Aceito em: 28/10/2024**



## **A LUTA CONTRA O RACISMO: UM DEVER DE TODOS OS EDUCADORES (AS)**

### **THE FIGHT AGAINST THE RACISM: A DUTY FOR ALL EDUCATORS**

Pamela Cristina de Gois<sup>1</sup>

#### **RESUMO**

Através da educação recebida desde a infantil até a universidade, o racismo epistêmico e todos os valores cativos dos colonizadores ligados a moralidade de origem judaico-cristã se mantêm vigentes sob o olhar do Estado. Nesse sentido, nossa tese para que a liberdade possa se efetivar se resume na ideia de que os educadores (as) devam ser os primeiros (as) a se emanciparem da colonialidade do poder e do saber. O conhecimento deve ser livre das amarras e de interesses burgueses em consonância com o Estado e o igrejismo. Para tanto, a pedagogia utilizada no ensino institucional deve ser regularizada pelo debate político/militante e de reparo das atrocidades cometidas contra diversas tradições étnicas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Racismo. Estado. Igrejismo.

#### **ABSTRACT**

Through the education received from kindergarten to university, epistemic racism and all the captive values of the colonizers linked to morality of Judeo-Christian origin remain in force under the gaze of the State. In this sense, our thesis for freedom to become effective boils down to the idea that educators must be the first to emancipate themselves from the coloniality of power and knowledge. Knowledge must be free from bourgeois ties and interests in line with the State and Churchism. To this purpose, the pedagogy used in institutional teaching must be regularized by the political/militant debate and reparations for the atrocities committed against various ethnic traditions.

**KEYWORDS:** Education. Racism. State. Churchism.

---

<sup>1</sup> Doutora em Filosofia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Estética e Filosofia da Arte e Graduada em Filosofia pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Graduada em História pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Mandaguari (FAFIMAN). E-mail: pamy\_gois@yahoo.com.br.



## 1 INTRODUÇÃO

Os pesquisadores decoloniais Grosfoguel e Bernardinho-Costa, no artigo intitulado *Decolonialidade e Perspectiva Negra*, definem uma característica crucial para se entender o início da chamada modernidade: o colonialismo pautado na ideia de raça, que tem por objetivo um domínio capitalista. Em complemento a isso, destaca-se que, “esse padrão de poder não se restringiu ao controle do trabalho, mas envolveu também o controle do Estado e de suas instituições, bem como a produção de conhecimento” (Grosfoguel; Bernardinho-Costa, 2016, p.17). Deste modo, nosso objetivo é demonstrar o quanto é impossível em uma sociedade que silenciou por séculos os saberes de determinados grupos e enalteceu um saber único, alcançar a liberdade. Uma vez que as instituições de ensino cumprem com a agenda estabelecida pelos detentores do poder, e/ou pelo Estado, a cultura, como um todo, terá dificuldade em ser livre intelectualmente

Nossa hipótese perpassa pela compreensão de que para entender o racismo na nossa sociedade hoje deve-se ter em mente que ele teve início com o pensamento europeu colonizador. Nesse sentido, Moraes (2020b) fala acerca dos dois tipos de racismo: o interno (na Europa) e o externo (para fora da Europa). Em suas palavras,

Através do racismo interno, bruxas, hereges, rebeldes e não enquadrados nos princípios modernos eurocêntricos estatais, capitalistas, judaico-cristãos, patriarcais, heterossexuais, militaristas, foram perseguidos, aniquilados. O necro-racista-Estado europeu trabalhou para vigiar, prender, assassinar, grupos de pessoas dentro da própria Europa. De tal modo, milhares de mulheres brancas foram queimadas vivas acusadas de bruxaria. O mesmo aconteceu com os considerados hereges. Centenas de anarquistas e comunistas revolucionários foram presos e/ou condenados à morte porque lutavam por direitos, dignidade, igualdade e liberdade. Corpos sem sangue azul, isto é, camponeses e aldeãos foram humilhados, subjugados e obrigados a produzir riquezas e obedecerem aos governantes institucionais[...]. Neste contexto, é também fundamental marcar que o racismo interno europeu ocorreu, simultaneamente, ao seu racismo externo aplicado à conquista de outros continentes pela subjugação de seus povos. Também é essencial frisar que tanto o racismo interno, quanto o externo, foram práticas de militaristas, igrejistias e dos governantes europeus (Moraes, 2020b. p.14).

Assim, a partir de tal definição pode-se demarcar melhor a diferença entre racismo instituído dentro da Europa, do racismo que aconteceu exclusivamente em solos invadidos por ela, que classificou indígenas e africanos como não-humanos. Portanto, segundo Moraes (2020b), além de conter as mesmas características do racismo interno, o externo se pautou, exclusivamente, na ideia abstrata de raça e foi absolutamente mais cruel, pois duvidou da humanidade das vítimas. Isso





foi algo que classificou de maneira externa quem deveria mandar, no caso os europeus, de quem deveria obedecer. No último caso, aqueles que se encontravam nas chamadas américas recém colonizadas e os africanos, deviam subserviência não apenas em seu solo, mas para onde fossem levados para serem escravizados. O mesmo ocorreu com o conhecimento, apenas os europeus foram classificados enquanto detentores da verdadeira e única epistemologia, os demais saberes estavam à margem do domínio epistêmico pautando no eurocentrismo.

O racismo externo se manifesta até os dias atuais e hoje possui mais ênfase do que o interno. Nesse sentido, esses corpos, ainda, são alvos de ataques, algo que é extremamente naturalizado:

Aqui, em pleno século XXI, pobres, negros, indígenas e seus descendentes são assassinados nas favelas e florestas à luz do dia e este mecanismo é exatamente utilizado como expressão de poder. Estima-se que morra assassinado um negro/indígena a cada 23 minutos<sup>2</sup>. Esse tipo de genocídio, é verdade, deixou de ser um espetáculo em praça pública, porém, continua acontecendo e, muitas vezes, é filmado e distribuído orgulhosamente pelas redes sociais, tanto por militares, quanto por paramilitares (Moraes, 2020b, p. 17).

Assassinatos de milhares de corpos negros e indígenas, ou seja, grupos externos à Europa, certamente não causarão a mesma comoção mundial como o assassinato de grupos de pessoas brancas que estejam nesse contexto sociocultural. Desta forma, “para os outros povos sempre prevaleceu a lógica do ‘fazer morrer’ ditada pelo poder do soberano que, não coincidentemente, é, normalmente, branco, e quando não o é, está desavergonhadamente a seu serviço” (Moraes, 2020b, p.17). O autor discute algo para além da morte do corpo, ele fala da morte política.

Nota-se, que a causa principal da desigualdade social não deve ser atribuída a uma diferença simplesmente natural. Temos também como objetivo demonstrar que sua origem está ligada às políticas segregacionistas, como as que outrora foram impostas em nome do progresso e da modernidade, algo que poderia ser trazido apenas pela Europa, pois somente ela seria desenvolvida e, portanto, somente suas epistemologias poderiam levar à melhoria da humanidade. Ainda hoje, a comparação entre os diversos povos é hierárquica e reafirma essa lógica de exploração. Trata-se de uma maneira de legitimar quem manda e quem deve obedecer, ou ainda, quem dita as regras e quem deve segui-las a fim de atingir o tão sonhado prestígio. Todavia, nesse processo, o que sempre houve foi uma total exploração das riquezas daqueles considerados inferiores, logo, denominados como aqueles que estão em desenvolvimento. Contraditoriamente, a esse discurso são justamente

---

<sup>2</sup> Fonte: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-36461295> acessado em 28 de junho de 2020. (N.A.)



esses que detêm os recursos naturais para o desenvolvimento do capitalismo no continente europeu ao longo de sua história.

Deixa-se morrer todos aqueles que não atendem a lógica do mercado capitalista, colonialista, branco e patriarcal. Estes estão fadados ao esquecimento, mesmo sendo a grande mão-de-obra que produz o capital. Acrescenta-se que, “aqueles que não professam os princípios religiosos judaico-cristãos também. Os rebeldes/insubmissos são, igualmente, alvos preferidos do necro-racista-Estado” (MORAES, 2020b, p.18). Esse direito de matar e deixar morrer todo aquele que representa o outro (outrocídio), envolve também toda sua cultura: saberes, religião, enfim, todo modo de conceber à vida não baseado nos preceitos do homem europeu e branco.

O Estado, ao longo da história, se mostrou como uma herança direta do colonialismo. Como no caso brasileiro, que tolera a morte, o assassinato por negligência, o silenciamento e a exclusão de vários grupos, inclusive daqueles que politicamente se manifestam contra ele, como no caso dos anarquistas e demais militantes. Seguindo essa mesma perspectiva de exclusão, aqueles que não seguem a religião desse Estado resultante do colonialismo, ou seja, o cristianismo, também sofrem com esse efeito. Portanto, a ideia de outrocídio se encaixa perfeitamente na lógica capitalista, que compreende como importante apenas aquele que não questiona todo esse aparato do mercado burguês. Nesse sentido, acrescenta-se que:

Para abreviar, o conceito de Necrofilia Colonialista Outrocida tem por objetivo representar várias formas de assassinar literalmente, ou psicologicamente, diversos segmentos sociais de governados da sociedade, sistemas ambientais, epistemológicos, religiosos e animais do planeta, cometendo assim o geronticídio (velhocídio), negrocídio, indicídio, pobrecídio, feminicídio, homofobicídio, transgericídio, analfabeticídio, epistemicídio, cienticídio, orixacídio, xamanicídio, ecocídio, animaticídio. Como forma de resumir todas essas posturas, chamarei de Necrofilia Colonialista Outrocida, cuja característica central é apresentar a crítica ao militarismo, ao igrejismo, ao nacionalismo, ao capitalismo, liberalismo econômico, ao necro-Estado. Instituições que prezam pela prática do conceito, pautadas na negação da alteridade e no narcisismo ufanista xenofóbico (Moraes, 2020a, p. 13).

Durante as invasões coloniais, o projeto de imposição cultural, atrelado à tentativa de apagamento da história daqueles que tiveram seus territórios saqueados, foi crucial na determinação da ideia de superioridade branca. Nessas sociedades subjugadas, tal concepção de mundo ainda permanece em todas as instituições do Estado. Portanto, isso deve ser algo questionado também na atualidade. Como ressalta Ramón Grosfoguel (2016), principalmente no que diz respeito às instituições de ensino, nas quais o racismo epistêmico está completamente arraigado e é disseminado.



## 2 A PIOR FACE DO RACISMO ACONTECE EM SALA DE AULA

Não é viável falar em liberdade, quando se tem uma pedagogia aplicada dentro das instituições de ensino submissa a um sistema autoritário, que dita regras de controle, pois é principalmente através dessas instituições que toda a nação se forma. Nesse sentido, o educador (a) não pode ser escravo (a) do desejo dos que criam as leis e os currículos da educação. Reproduzir determinados preceitos morais mata a criatividade de todos que se encontram em processo de aprendizado. Assim, fugir de pedagogias alinhadas a colonialidade do poder se torna o grande desafio aos verdadeiros mestres.

O pesquisador venezuelano, Edgardo Lander (2005, p. 17), organizador do movimento decolonial que traz o questionamento acerca da colonialidade do saber no contexto social da América Latina, ressalta que há um grande problema em ainda se conceber o mundo através da clássica divisão entre países pobres e ricos. Pensar em povos ainda hoje como sendo de terceiro mundo, ou em desenvolvimento e colocar a Europa enquanto desenvolvida, portanto, um modelo de modernidade, reafirma antigas práticas de dominação. Tal como foi feito durante todo período colonial e imperialista no contexto das grandes guerras mundiais, esse tipo de pensamento segregacionista, ainda, reflete em uma hierarquização cultural colonial. Isso justifica e dá respaldo à colonialidade do saber, ou seja, a ideia de hegemonia do conhecimento eurocentrado.

Edgardo Lander (2005) analisa o processo de naturalização dos saberes eurocêntricos a partir das ciências sociais. Ao seu ver, ela teria reafirmado a lógica epistêmica do colonizador a partir da naturalização do seu sistema econômico, isto é, do liberalismo, que acaba sendo aceito juntamente com um tipo de Estado que se coloca enquanto democrático. Assim, a partir dessa espécie de autorização por uma área de conhecimento que se dedica à natureza das relações sociais, tal problemática teria se reafirmado de igual maneira em outros campos dos saberes. Em suas palavras:

O conjunto de separações sobre as quais está sustentada essa noção do caráter objetivo e universal do conhecimento científico está articulado com as separações que estabelecem os conhecimentos sociais entre a sociedade moderna e o restante das culturas. Com as ciências sociais dá-se o processo de cientificação da sociedade liberal, sua objetivação e universalização e, portanto, sua naturalização. O acesso à ciência, e a relação entre ciência e verdade em todas as disciplinas, estabelece uma diferença radical entre as sociedades modernas ocidentais e o restante do mundo (Lander, 2005, p. 13).



Para o pesquisador, primeiramente, cabe à chamada ciências sociais uma reformulação ampla do conhecimento que traz consigo. Grande parte dela naturaliza e aceita o sistema econômico oriundo do desejo eurocêntrico de se estabelecer enquanto uma hegemonia, conseqüentemente, também afirma todas as suas ideologias. Depois, o restante do conhecimento deve seguir essa mesma perspectiva. Em outras palavras, não analisar a maneira intrínseca na qual as organizações histórico-culturais estão arranjadas e apenas aceitar as determinações estabelecidas entre o que foi colocado enquanto moderno e o que não teria se desenvolvido, não dá conta de explicar a complexidade dos povos não-europeus. Talvez, não caiba neste artigo a afirmação de que esse questionamento deva partir de determinado lugar, como as ciências sociais. De todo modo, ela seria o principal exemplo, juntamente com a filosofia, de atividade intelectual capaz de trazer à tona uma profunda análise daquilo que representa a pluralidade humana. Embora, tal tarefa não possa ter um pioneirismo restrito em apenas uma determinada área do conhecimento, mas sim, deve ser concebida como um dever de todas elas.

Para libertar o pensamento de todo esse cenário racista é preciso o desprendimento de teorias dadas como universais, tais como aquelas reproduzidas no seio das ideologias coloniais e que são predominantes nas nossas instituições de ensino como um todo. O Estado na maioria das vezes toma o controle da educação dos seus jovens, como consequência disso, pode-se afirmar que o espírito criativo da juventude é desperdiçado dentro das instituições de ensino. Ao invés de os jovens serem instigados a discorrerem sobre o questionamento acerca de todo processo colonialista, tendem a se tornar meros idólatras do Estado e da igreja.

O colonialismo impôs uma doutrinação cultural aos demais continentes, para além da Europa, tendo em sua base a religião cristã, e também, o modo de vida econômico europeu pautado no acúmulo de capital. Esse maquinário de poder pode ser compreendido da seguinte maneira:

O igrejismo cumpre papel fundamental nesse processo de “demonização” da cultura do colonizado na sua cruzada contra a ciência. Ao agir dessa maneira, o igrejismo, o militarismo e os governantes em geral emitem um sinal também para os governados brancos que devem seguir seus valores “superiores” e se sentirem como parte, em unidade, de uma mesma cultura igrejista, militarista, estadolátrica, autoritária, hierárquica, narcisista e destilando profundo ódio contra os diferentes (Moraes, 2020a, pp.7-8).

A teoria decolonial libertária, proposta pelo pesquisador em questão, faz crítica à igreja enquanto um meio de doutrinação. Arelada ao Estado, ambos são responsáveis por produzirem culturas submissas aos seus negócios: arrecadar almas e obter lucros. É a partir da moralidade produzida no interior das igrejas cristãs que o Estado também pôde se tornar uma autoridade



máxima, sobretudo nas colônias implementadas para suprir economicamente a Europa. Nesse sentido, o universal foi estabelecido como regra. Tudo aquilo que era plural deveria desaparecer em nome de um conhecimento, uma cultura, um tipo de Estado e um Deus que representavam apenas os interesses do homem branco desse continente.

O debate em questão se relaciona a uma cultura que foi criada justamente para explorar determinados corpos e mentes. No entanto, desde o primeiro escravizado, seja ele indígena ou negro, é preciso enfatizar que apenas seus corpos foram determinados à opressão, pois durante toda a sua existência seus espíritos poderiam ser livres. Em outras palavras, a liberdade física pode até ser coagida pela violência do Estado, mas, se liberto, o espírito exercerá um papel revolucionário na cultura. E assim foi por séculos: aqueles (as) que resistiram ao sistema que tem por objetivo transformar nações inteiras em cativas se tornaram mestres (as) e passaram a ensinar a arte presente nesse tipo de liberdade.

Se durante o período colonial determinados corpos estavam fadados a serem escravizados, por outro lado, a partir de espíritos livres grandes movimentos de resistência foram criados. É nesse sentido que se pode falar em uma pedagogia da decolonialidade como instrumento de libertação<sup>3</sup>. Nesse sentido, o verdadeiro educador (a) pode não estar dentro das salas de aulas. Ele (a) é um tipo responsável pela libertação do espírito daquele que é seu discípulo, portanto, não é necessário ter paredes, carteiras ou quadro para executar tal papel. Defende-se a ideia de que uma pedagogia da decolonialidade, além de já estar fora dos muros dessas instituições por séculos auxiliando a resistência de muitos grupos inferiorizados, também deve estar presente na educação formal. Ela seria o principal instrumento para o alcance da liberdade entre culturas que foram totalmente inferiorizadas e submetidas aos valores judaico-cristãos, sendo uma pedagogia voltada para os primeiros anos de ensino até a universidade.

Observa-se que o saber ancestral se faz imprescindível para se dar o primeiro passo em direção a liberdade. Não necessariamente, com isso, se conseguirá alcançar a liberdade do corpo, uma vez que esse pode ser determinado a agir de acordo com o desejo do Estado, que se impõe pela escravidão e pela violência. Em um contexto que nos é próximo, ou seja, em um território que foi por séculos explorado pelo poder colonial, é preciso falar de liberdade de espírito a partir do

---

<sup>3</sup> Conf., Gois, Pamela Cristina de. PEDAGOGIA DA DECOLONIALIDADE: Um Debate Acerca do Epistemicídio Acadêmico e Filosófico e uma Educação Antirracista como Antídoto. Revista Estudos Libertários – UFRJ | VOL. 03 Nº 08 | 1º SEMESTRE DE 2021 | ISSN 2675-0619. Disponível em: <https://revistas.ufrj.br/index.php/estudoslibertarios/article/view/41555>. Acesso em 22. Jan. 2023.





rompimento com valores morais oriundos do judaísmo-cristão. Tais valores atravessam um ideal racista criado pelo europeu para aprisionar. Porém, não apenas o corpo, mas o espírito de todas as nações alheias a sua. Aqueles que se mantêm ligados a esses valores certamente não são livres, permanecem cativos e submissos ao controle daqueles que se impuseram no poder. Defende-se aqui que, através da educação tais valores podem ser questionados e combatidos em sua raiz.

No artigo intitulado, *Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina*, Eduardo Jr. Santos Moura, mesmo sendo específico sobre a formação de professores de arte, resume nossa crítica à educação a partir da ótica da colonização:

Nesse percurso, caminho por territórios de conhecimentos que o projeto moderno/colonial europeu fragmentou como por exemplo Arte e Ciência, limitando a uma única versão, uma única forma de pensar. Desse ponto começo a questionar: Qual o sentido de formar docentes em arte na América Latina com referenciais que privilegiam a arte, a cultura e a história europeias? Logo, é possível questionar: Qual o sentido de uma Arte/Educação que privilegia uma matriz de conhecimentos eurocêntrica na América Latina? Tais questões direcionam para uma visão de eurocentrismo não como espaço ou localização geográfica, mas como forma de pensar que se impõe como única, verdadeira e universal (Moura, 2019, p. 322).

O pesquisador em questão trabalha com a ideia de desobediência docente no campo da arte. Algo que parte de uma intelectualidade decolonial. Portanto, isso pode se estender para todas as áreas de conhecimento, tendo em vista que o pensamento colonial desempenhou o mesmo papel em todas elas. Arelada à desobediência dos educadores (as), uma cultura poderia renascer de modo destoante daquilo que outrora fora imposto pelo homem branco e europeu. Em síntese, além de explorar economicamente territórios alheios, eles queriam que todos falassem seu idioma, rezassem para seu Deus, vestissem suas roupas, idolatrassem seus epistemes e usassem todas as suas máscaras morais. Por fim, também os considerassem seres superiores que deveriam ditar as regras do jogo da vida.

Uma pedagogia da decolonialidade, aplicada dentro das instituições de ensino, seria uma primeira medida para descamar toda a roupagem vestida em nossa cultura pelo homem europeu. Para tanto, ela precisa ser antirracista, antipatriarcal e anticapitalista. Enfim, se despirmos de todos os moldes que são responsáveis por maquiagem a potência de vida de cada um e, conseqüentemente, que impedem uma liberdade plena. Assim, a educação não pode ser utilitária, isto é, visar apenas uma formação que alcance o acúmulo de bens materiais. Antes de mais nada, ela deve possuir propósitos autênticos, sendo os principais deles o alcance da liberdade e a luta contra o racismo.



### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A denúncia elaborada aqui é a de que o racismo epistêmico é reafirmado nos currículos educacionais, seja do ensino básico ou nas academias, isto pois, em grande parte, o processo colonial é colocado enquanto natural. Ainda hoje, o Estado se reafirma comopositor das categorizações racistas, de gênero e sociais. Nesse sentido, pode-se fazer uso das palavras do pensamento libertário de Bakunin, que constata um problema que lhe é próximo, mas que perdura até os dias atuais: o da educação voltada para a manipulação da massa e administrada pelo Estado:

*As mesmas condições, as mesmas causas produzem sempre os mesmos efeitos. Isso acontece com os professores da Escola moderna, divinamente inspirados e nomeados pelo Estado. Eles tornar-se-ão, necessariamente, uns sem o saber, os outros com pleno conhecimento de causa, os mestres da doutrina do sacrifício popular para o poderio do Estado, em proveito das classes privilegiadas. (Bakunin, 2014, p. 73).*

Para além dos muros europeus, defende-se que tal questão se agrava com as invasões coloniais, pois um ideal de educação que teve origem na Europa se propaga por todo mundo Ocidental. Apesar de o filósofo político falar sobre de seu contexto, narra-se aqui a origem de um problema que irá se estabelecer por vários territórios, como as Américas. No entanto, de maneira mais agravante relacionada ao racismo epistêmico.

As pessoas negras, indígenas, as mulheres e todos (as) aqueles (as) que representam o outro que não o homem europeu, permanecem em um lugar de inferiorização, não de protagonismo, (como ocorre nas ciências, na história e na formação educacional como um todo). Na maioria das vezes são tratados como receptores de um conhecimento que vem de cima, de uma autoridade maior como o Estado. Nesse sentido, as epistemologias dos detentores do poder são glorificadas nos currículos escolares.

Conclui-se que a invenção da modernidade representa também a hegemonia de grande parte da Europa, sobretudo, Ocidental. O seu estabelecimento acontece pela determinação de um ponto de partida colocado enquanto superior e que deve ser seguido por todos aqueles que não se encontram no seu eixo-geopolítico. Impor uma cultura, idioma, religião e uma determinada epistemologia se fez fundamental na crença desse progresso moderno.



## REFERÊNCIAS

- BAKUNIN, Mikhail. **Deus e o Estado**. Trad. Plínio Augusto Coêlho. São Paulo: Hedra, 2014.
- COSTA-BERNARDINHO, Joaze; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, n.1, pp.15-23, 2016.
- Gois, Pamela Cristina de. Pedagogia da decolonialidade: um debate acerca do epistemicídio acadêmico e filosófico e uma educação antirracista como antídoto. **Revista Estudos Libertários – UFRJ** | VOL. 03 Nº 08 | 1º SEMESTRE DE 2021.
- GROSGUÉL, Ramón. A Estrutura do Conhecimento nas Universidades Ocidentalizadas: racismo/sexismo epistêmico e os quatro genocídios/epistemicídios do longo século XVI. Trad. Fernanda Miguens, Maurício Barros de Castro e Rafael Maieiro. **Sociedade e Estado**, [S. l.], v. 31, n. 1, pp. 25–49, 2016.
- LANDER, Edgardo. Ciências sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005, pp.
- MOURA, Eduardo Junio Santos. Des/obediência docente na de/colonialidade da arte/educação na América Latina. **GEARTE**, Porto Alegre, V. 6, n. 2, p. 313-325, maio/ago. 2019.
- MORAES, Wallace dos Santos. A Necrofilia Colonialista Outrocida no Brasil. **Estudos Libertários**, UFRJ, Vol. 2. n.3; Ed. Especial, n.1. pp. 1-19, 2020a.
- MORAES, Wallace dos Santos. As Origens Do Necro-Racista-Estado No Brasil – Crítica Desde Uma Perspectiva Decolonial & Libertária. **Estudos Libertários**, UFRJ, Vol. 2 n. 6. pp. 5-27, 2020b.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder, Eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais Perspectivas latino-americanas**. Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. setembro 2005.

Enviado em: 18/03/2024

Aceito em: 25/11/2024



# UMA ANÁLISE DISCURSIVA DECOLONIAL SOBRE O PROCESSO DE ENSINO- APRENDIZAGEM DA LÍNGUA INGLESA NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

## A DECOLONIAL DISCURSIVE ANALYSIS OF THE ENGLISH LANGUAGE TEACHING-LEARNING PROCESS IN PROFESSIONAL EDUCATION

Polyana de Souza Santos<sup>1</sup>  
Welisson Marques<sup>2</sup>

### RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar, a partir de uma perspectiva discursiva, os livros didáticos (LDs) de língua inglesa (LI) adotados em todas as séries do Ensino Médio Integrado de Institutos Federais. Desse modo, para que essa proposta fosse viável, buscamos desenvolver uma abordagem inter/transdisciplinar que estabelecesse uma interface entre Linguística Aplicada (LA) e Análise do Discurso (AD). Buscamos investigar, a partir de imagens que representem pessoas e/ou os espaços que elas ocupam geograficamente e socialmente, a presença de elementos que evidenciem ou não características decoloniais nesses livros didáticos, buscando observar como as identidades de raça estão socialmente representadas. A pesquisa também se pauta nas problemáticas que versam sobre o ensino emancipatório, integrado e decolonial da língua inglesa, utilizando-se de autores como Fanon (2008), Ferreira (2013), Walsh (2013), Freire (2020), dentre outros. As análises feitas neste estudo demonstraram que os LDs ainda tornam evidente que o fenômeno da exclusão dos grupos minoritários não é apenas uma lacuna educacional, mas um mecanismo de poder enraizado nas complexas relações entre tais grupos e aqueles conhecidos como historicamente e socialmente dominantes. A omissão da diversidade racial e étnica, particularmente das minorias negras e indígenas, revela um apagamento preocupante que contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Decolonialidade. Livro Didático. Língua Inglesa.

### ABSTRACT

The present work aimed to analyze, from a discursive perspective, the English language (LI) textbooks (LDs) adopted in all grades of Integrated High School at Federal Institutes. Therefore, for this proposal to be viable, we sought to develop an inter/transdisciplinary approach that would establish an interface between Applied Linguistics (LA) and French Discourse Analysis (AD). We investigated, using images that represent people and/or the spaces they occupy geographically and socially, the presence of elements that demonstrate or not decolonial characteristics in these textbooks, seeking to observe how race identities are socially represented. The research is also based on issues that deal with the emancipatory, integrated and decolonial teaching of the English language, using authors such as Fanon

<sup>1</sup> Mestra em Educação Tecnológica pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Graduada em Letras Inglês pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). E-mail: polyss90@hotmail.com.

<sup>2</sup> Professor e Pesquisador no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFTM). Pós-doutorado em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor e Mestre em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduado em Licenciatura Plena em Letras Português/Inglês pela Universidade de Uberaba (Uniube). E-mail: welissonmarques@iftm.edu.br.



(2008), Ferreira (2013), Walsh (2013), Freire (2020), among others. The analyzes carried out in this study demonstrated that LDs still make it clear that the phenomenon of exclusion of minority groups is not just an educational gap, but a mechanism of power rooted in the complex relationships between such groups and those known as historically and socially dominant. The omission of racial and ethnic diversity, particularly black and indigenous minorities, reveals a worrying erasure that contributes to the perpetuation of stereotypes and prejudices.

**KEYWORDS:** Decoloniality. Textbook. English Language

## 1 INTRODUÇÃO

Ainda envoltos pelas celebrações do cinquentenário do livro *Pedagogia do Oprimido*, escrito em 1968, mas que somente seria publicado pela primeira vez no Brasil em 1974, destacamos a necessidade de investigarmos caminhos mais profícuos para desenvolvermos práticas educativas que depreendam a educação como ato político (Freire, 2020). Na seara do ensino de Língua Inglesa (LI), esse ato político se traduz na necessidade de ensinar não apenas habilidades comunicativas, uma vez que falar o idioma parece ser a habilidade mais almejada pelos aprendizes, como também propiciar aos alunos o pensamento crítico para que eles possam se posicionar, fazer com que suas vozes sejam ouvidas e lutar contra injustiças e desigualdades.

Os livros didáticos selecionados para análise neste estudo são os livros de LI que foram adotados pelo Instituto Federal do Triângulo Mineiro (IFTM) no ano de 2019. O mesmo foi criado em 2008, como parte da expansão da rede federal de educação tecnológica no Brasil, conforme a Lei Federal nº 11.892/2008 e, desde então, tem oferecido uma ampla gama de cursos técnicos, cursos de graduação e programas de pós-graduação, além de desenvolver atividades de pesquisa, extensão e promoção da educação tecnológica na região em que está situado.

Ainda sobre o instituto, é de suma importância ressaltar que este oferece cursos de ensino médio integrado em suas unidades, que são instituições de ensino técnico e tecnológico. Os cursos de ensino médio integrado oferecidos por ele combinam o currículo do ensino médio com a formação técnica em diversas áreas, proporcionando aos estudantes a oportunidade de adquirirem conhecimentos teóricos e práticos em suas áreas de interesse.

Os cursos de Ensino Médio Integrado (EMI) em institutos federais têm como objetivo preparar os estudantes tanto para a continuação dos estudos em nível superior quanto para o mercado de trabalho, fornecendo uma formação abrangente e de qualidade. Desse modo, interpelamos analisar se, em meio aos processos formativos do EMI de um instituto, os livros didáticos (LDs) se configuram como uma possibilidade de uma formação pautada na integralidade do ensino





por um viés politécnico, científico e humanista assim como preconizam os documentos formadores dos institutos em geral. Mais do que isso, interessa-nos também buscar se algumas imagens presentes nesses materiais propiciam uma formação decolonial e crítica que, por sua agenda, distancia-se das características tecnicistas que caracterizam a Nova Ordem Mundial<sup>3</sup> sob a qual vivemos. Essa Nova Ordem Mundial foi moldada, por anos, por uma sociedade colonizadora (muitas vezes, de países como os Estados Unidos e o continente europeu) ávida por resultados, eficácia e cumprimento de metas e que, por isso, atualmente, sucumbe às tentações do imediatismo desenfreado.

Nessa perspectiva, esta pesquisa visa questionar também o imaginário criado de que a escola pública não se configura como lugar para aprendizagem de línguas estrangeiras e que, quando essa suposta aprendizagem ocorre, trata-se de “Educação Bancária” (Freire, 2020), ou seja, “acrítica, pautada na necessidade de ‘encher’ os educandos de conteúdos apresentados como retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram” (Freire, 2020, p. 79-80).

É sabido que, de acordo com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) (Brasil, 1996), no artigo 26, inciso 5º, afirma-se que “será incluído, obrigatoriamente, a partir da 5ª série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição”, ou seja, apesar de gozar da obrigatoriedade nos currículos das escolas brasileiras, o que se fala e o que se ouve é que o ensino-aprendizagem desse componente curricular foi e continua sendo marcado pelo insucesso. Leffa (1999) afirma que, desde a sua implementação, o ensino de línguas nas escolas regulares sofre pela dificuldade de adequação de metodologias e de administração competente, ou seja, esse pode ser um dos fatores principais que contribuem para que a ineficácia seja recorrentemente relacionada às línguas estrangeiras nas escolas públicas.

Esse imaginário tem se traduzido em insatisfação, conforme pontua Celani (2005), segundo a autora, não é recente o sentimento de insatisfação que tem prevalecido no Brasil em relação aos resultados obtidos no ensino de línguas estrangeiras nas escolas. Para a linguista, gerações de brasileiros têm passado de dois a sete anos em aulas de línguas estrangeiras na escola para, “ao final de uma experiência frustrante, saírem funcionalmente monolíngues” (Celani, 2005, p. 12).

Compreendemos que, assim como a prática docente e os materiais desenvolvidos pelos professores, os LDs também representam um papel determinante no processo de ensino-

---

<sup>3</sup> Ordem que caracteriza a era Pós-Moderna em que vivemos, que se pauta na mercantilização e fetichização da mercadoria.



aprendizagem de línguas estrangeiras. Nesse sentido, defendemos que, para ter relevância e cumprir o seu propósito (que basicamente é o de facilitar e reforçar a aprendizagem), os temas dos livros didáticos distribuídos nas instituições de ensino precisam ir ao encontro com a realidade na qual estamos inseridos, ou seja, uma realidade de diversidade e pluralidade de gênero, raça e classes sociais. Em 2011, por exemplo, o guia do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) preconizava que as coleções de livros didáticos deveriam proporcionar o devido reconhecimento dessas marcas identitárias, uma vez que o público-alvo é multifacetado, misto e heterogêneo.

Dessa forma, essa pesquisa acorda com as autoras Araújo e Ferreira (2018), que afirmam que

É fundamental que os Livros Didáticos desnaturalizem as desigualdades e promovam o respeito às diferenças, formando, assim, cidadãos críticos, reflexivos, sem preconceitos e que respeitem os outros e suas culturas. Sendo assim, é necessário que estereótipos e preconceitos de gênero, de idade, de linguagem ou de orientação sexual sejam sempre evitados nos livros didáticos (Araújo & Ferreira, 2018, p. 127).

Esse pensamento também coaduna com a perspectiva freiriana de que, se aquilo que é ensinado e discutido em sala de aula se distancia daquilo que o discente experiencia em sua vida, o resultado mais provável será a frustração, o desestímulo e o insucesso, por se distanciar daquilo que ele conhece e se identifica. Dessa maneira, nos interessa desenvolver uma análise profunda e cuidadosa de imagens dos LDs do IFTM, pautada nos estudos da Linguística Aplicada e na Análise do Discurso, para buscar compreender o que elas têm a nos dizer e se vão ao encontro com a grande diversidade que temos em território brasileiro em termos de raça, gênero e classes sociais.

## **2      COMPREENDENDO A DECOLONIALIDADE**

Voltando à História, é sabido que o Brasil começou a ser colonizado em 1530 por Portugal e que, apesar de hoje ser um país independente e ex-colônia há 200 anos, é facilmente possível perceber que não rompemos completamente com o modo de “ser” colonial. Em outras palavras, o fato de, atualmente, não sermos mais colonizados por um país europeu, como fomos no passado, não fez com que deixássemos de tomá-los como referência em muitos âmbitos da vida. Exemplificando esse fato torna-se explícito quando observamos o número de palavras da LI que adotamos em nossa língua materna, a supervalorização que atribuímos à cultura, ao modo de ser, pensar e agir desses povos, dentre tantos outros aspectos culturais, sociais e econômicos.



Como professores da língua do colonizador, nos preocupamos em não reforçar esse imaginário, trazendo a LI para o mais próximo possível da realidade de seu aluno, buscando elementos que façam parte daquilo que ele vive e experiencia em solo brasileiro. Compreendemos que essa não é uma prática que dê conta, por si só, de romper com esse mecanismo estrutural de colonização, mas que contribui para tal. Sendo assim, compactuamos com o pensamento decolonial que coloca tanto a Europa, como os Estados Unidos, numa posição de horizontalidade e igualdade com as outras culturas e modos de existir ao redor do mundo, compreendendo que a língua se configura como formas de poder, dominação e resistência.

Por entender o fim da nossa colonização como um processo ainda em curso, a nossa preocupação enquanto professora consiste em refletir diariamente sobre a prática e materiais que utilizamos, de modo a contribuir com o rompimento desse nó que nos silencia e nos diminui enquanto povo, por isso a necessidade dos estudos decoloniais na atualidade se faz tão presente.

O campo dos estudos sobre a decolonialidade tiveram início, de forma sistematizada, no final dos anos 1990 e foi denominada como “programa de investigação da modernidade/colonialidade” (Escobar, 2003, p. 52).

Dentre os nomes que integravam o pensamento do Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C) e que se debruçaram sobre o tema, estão: Enrique Dussel, Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Santiago Castro-Gómez, Ramón Grosfoguel, Arturo Escobar, Edgardo Lander, Fernando Coronil, Immanuel Wallerstein entre outros. Segundo o professor Mota Neto (2016),

Decolonialidade, na esteira destes autores, designa o questionamento radical e a busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas contra as classes e os grupos subalternos pelo conjunto de agentes, relações e mecanismos de controle, discriminação e negação da modernidade/colonialidade [...]. O par modernidade/colonialidade presente na escritura destes autores deve-se à ênfase que querem dar à ideia de que a colonialidade é constitutiva e não derivativa da modernidade, que a colonialidade é o “lado obscuro” da modernidade, como gostam de afirmar, que o conceito emancipador hegemonicamente contido na ideia de modernidade é um mito porque não revela que ela só foi possível graças à opressão colonial que impôs aos povos conquistados da América-Latina e de outros continentes. Daí que as instituições e os processos sociais atrelados ao fenômeno histórico da modernidade passam a ser questionados por esses autores em pôr suas inter-relações (diretas ou indiretas, manifestadas ou ocultadas) na constituição da exclusão social, do racismo, da negação de direitos e de modos de ser (Mota Neto, 2016, p. 17-18).

Ainda sobre a origem do termo, vale retomar os estudos de Walsh (2014), que nos aponta que, apesar do coletivo modernidade/colonialidade ter começado a usá-lo de fato no ano de 2004, Frantz Fanon, em 1950 e 1960, já concebia a descolonização como algo muito similar ao que se



entende por decolonidade atualmente. Mais tarde, as feministas chicanas queer<sup>4</sup> Chela Sandoval e Emma Perez também já se apropriavam do termo em 1980 e 1990, sem contar os mais de 500 anos da luta colonial enfrentada pelos povos indígenas. Em suas palavras, “o coletivo não inventou o conceito ou o finalizou. Em vez disso, contribuiu para a sua visibilidade (particularmente no mundo acadêmico-intelectual) e seu uso analítico<sup>5</sup>” (Walsh, 2014, p. 29), ou seja, trouxe para o campo da consciência e ao universo acadêmico de pesquisa aquilo que já era vivido em forma de luta e resistência.

Ainda de acordo com as palavras de Mota Neto (2016), a decolonialidade deve ser compreendida

Como um questionamento radical em busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação [...]. A decolonialidade tem sido elaborada a partir das ruínas, das feridas, das fendas provocadas pela situação colonial (Mota Neto, 2016, p. 44).

A decolonialidade surge, então, em oposição ao colonial, a partir dos movimentos de luta que trazem consigo o desejo de mudança, libertação e, sobretudo, a urgência de evidenciar, a partir de uma problematização histórica, tudo aquilo que vem sendo negado aos povos em forma de submissão, exclusão, discriminação e diminuição intelectual ao longo dos anos. Esse movimento de reivindicação de reconhecimento do seu lugar no mundo é o que se entende por virada ou giro decolonial. Termo originalmente cunhado por Maldonado-Torres,

representa uma inversão do esquema de subjugação da colonialidade. A virada decolonial é composta de pelo menos dois movimentos ou reposicionamento: (1) um movimento, ou mudança de atitude, que leva os colonizados a relacionarem-se positivamente uns com os outros e verem a colonização moderna e a modernidade ocidental, em vez de eles mesmos, como problema, e (2) outro movimento, no caminho do compromisso, que os leva a conceber a descolonização (entendida como descolonização do ser, poder e saber e não a modernidade ocidental) como um projeto coletivo no qual devem se envolver (Maldonado-Torres, 2017). Nesse sentido, a virada decolonial refere-se tanto a uma mudança de atitude quanto à afirmação de um projeto de ação que envolve intervenções políticas, artísticas, intelectuais, epistemológicas, entre outras (Maldonado-Torres, 2020, p. 3)<sup>6</sup>.

<sup>4</sup> *Chicanas queer* são mulheres de descendência mexicana que residem nos Estados Unidos. *Queer* é um termo que faz referência a pessoas cuja orientação sexual de identidade e gênero não segue os padrões da normatividade.

<sup>5</sup> Texto original: En este sentido, el colectivo no inventó el concepto o término. En su lugar, ha contribuido con su visibilidad (particularmente en el mundo académico-intelectual) y su utilización como una analítica.

<sup>6</sup> Texto original: El giro decolonial representa una inversión del esquema de sometimiento de la colonialidad. Si en la visión dominante el ente colonizado aparece como problema, el giro decolonial plantea a las personas colonizadas



O autor queniano Ngũgĩ wa Thiong’o, militante e grande expoente da literatura africana, é ainda mais radical ao denunciar a herança colonial e os processos de aniquilamento cultural, psicológico e social aos quais os povos africanos, latino-americanos e asiáticos ainda estão submetidos. Em sua obra *Decolonizing the Mind – The Politics of Language in African Literature* (*Decolonizando a mente – A Política da Língua na Literatura Africana*), Thiong’o chama de bomba cultural os resquícios existentes e o desafio diariamente enfrentado por esses povos explorados e oprimidos, em sustentarem suas origens sem sucumbirem às formas de dominação cultural ainda claramente presentes. Em suas palavras:

O efeito de uma bomba cultural é aniquilar a crença de um povo em seus nomes, em suas línguas, em seu ambiente, em sua herança de luta, em sua unidade, em suas capacidades e, finalmente, em si mesmos. Faz com que vejam seu passado como um deserto de não realização e os faz querer se distanciar desse deserto. Faz com que eles queiram se identificar com o que está mais distante de si mesmos; por exemplo, com as línguas de outras pessoas em vez das suas próprias. Faz com que se identifiquem com o decadente e reacionário, todas aquelas forças com as quais deteriam suas próprias molas de vida. Planta até mesmo sérias dúvidas sobre a retidão moral da luta. As possibilidades de triunfo ou vitória são vistas como sonhos remotos e ridículos. Os resultados pretendidos são o desespero, o desânimo e um desejo coletivo de morte<sup>7</sup> (Thiong’o, 2011, p. 3).

Ao pensarmos nessa hegemonia cultural e manutenção de poder que se sustentam ao longo dos anos, é impossível deixar de lado o papel que a língua inglesa assumiu no mundo a partir do século XIX. De acordo com o filósofo britânico Terry Eagleton, em sua obra *Teoria da Literatura: uma introdução*, esse processo de dominação da língua inglesa tem início com a tentativa da Inglaterra de se reorganizar e de reconsolidar uma nova ordem social duramente abalada a partir da Guerra Civil (1642 – 1649), guerra esta que posicionou as classes sociais umas contra as outras.

---

como agentes que plantean problemas (ver Gordon 2000). El giro decolonial está conformado al menos de dos movidas o reposicionamientos: (1) una movida, o cambio de actitud, que lleva a lxs colonizadxs a relacionarse de forma positiva entre ellxs mismxs y ver a la colonización moderna y a la modernidad occidental, en vez de a ellxs mismos, como problema, y (2) otra movida, a la manera de compromiso, que lxs lleva a concebir a la descolonización (entendida como descolonización del ser, del poder, y del saber y no a la modernidad occidental) como proyecto colectivo en el que estar envueltxs (Maldonado-Torres, 2017). En ese sentido, giro decolonial refiere tanto a un cambio de actitud como a la afirmación de un proyecto de acción que envuelve intervenciones políticas, artísticas, intelectuales, epistemológicas, y de otros tipos.

<sup>7</sup> Texto original: The effect of a cultural bom bis to annihilate a people’s blief in their names, in their languages, in their environment, in their heritage of sttruggle, in their unity, in their capacities and ultimately in themselves. It makes them sse their past as one wasteland of non-achievement and it makes them want to distance themselves from that wasteland. It makes them want to identify with that which is furthest removed from themselves; for instance, with Other people’s languages rather than their own. It makes them identify with that which is decadente and reactionary, all those forces with which would stop their own springs of life. It even plants serious doubts about the moral rightness of struggle. Possibilities of triumph or victory are seen as remote, ridiculous dremans. The intend results are despair, despondency and a collective death-wish.





Aos poucos, tanto na Inglaterra como na França, os velhos regimes coloniais ou feudais foram sendo paulatinamente derrubados com o levante da classe média, enquanto a Inglaterra seguiu se desenvolvendo industrialmente, até tornar-se a primeira nação capitalista industrial do mundo. Com a queda da Era Vitoriana, de seus preceitos que cerceavam o modo de vida das pessoas e de seu domínio religioso, a literatura passa a ser vista como espaço para a problematização, reflexão e ferramenta capaz de dar voz aos que desejavam falar sobre as transformações pelas quais passava a nação.

Nesse ensejo, a LI, que até esse dado momento histórico não tinha nenhuma relevância dentro daquilo que se estudava na época, passa a ganhar notoriedade sumária dentro das universidades de Cambridge e Oxford, por “promover a simpatia e o sentimento de identidade entre todas as classes” (Eagleton, 2019, p. 37) por meio da literatura. Com o resultado da Primeira Guerra Mundial (1914 - 1918), o sentimento de orgulho nacional foi retomado, resultando numa onda de patriotismo nacional.

A partir de 1930, a língua inglesa ganha espaço definitivo nos currículos das universidades e passa a ter não só uma posição de destaque dentro da sociedade, “como também era o modo de vida mais importante que se poderia imaginar [...]”. O inglês não era apenas uma disciplina entre outras, mas a mais importante de todas, imensamente superior ao direito, à ciência, à política, filosofia ou história” (Eagleton, 2019, p. 49), em outras palavras, foi nesse momento histórico que se deu a construção da hegemonia da língua inglesa dentro da própria Inglaterra.

Por compreender esse fato pouco mencionado na seara do ensino da língua é que trazemos a proposta de olharmos criticamente os livros didáticos bem como a prática dos professores que, infelizmente, não será possível analisar neste trabalho por conta do curto espaço de tempo de 24 meses. Buscamos aqui encontrar direcionamentos possíveis para um olhar atento e vigilante, principalmente, de nós, professores de língua inglesa que, diariamente, lidamos com um instrumento que pode libertar ou oprimir os estudantes, dar oportunidades ou segregar mais ainda.

Em sua obra *Peles Negras, Máscaras Brancas*, Frantz Fanon (2008), logo no primeiro capítulo, sinaliza a posição fundamental que a linguagem ocupa nas relações sociais. De acordo com o psiquiatra,

falar é estar em condições de empregar uma certa sintaxe, possuir a morfologia de tal ou qual língua, mas é sobretudo assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização [...] um homem que possui a linguagem possui, em contrapartida, o mundo que essa linguagem expressa e que lhe é explícito (Fanon, 2008, p. 33-34).



O ensino de um outro idioma requer responsabilidade, reconhecimento do fato de que a língua pode se configurar como forma de dominação e o entendimento de como não cair nessa “armadilha”. Esse entendimento deve partir de nós professores que não podemos estar também na posição de “reféns” dessa dominação silenciosa, herdada pelo colonialismo que perpetua e que perpassa os anos. Como parte de um povo que foi colonizado, devemos constantemente repensar nossas práticas, de modo a rompermos, dentro de nós também, todas as formas de dominância que nos foram ensinadas.

Ainda de acordo com Fanon (2008),

Todo povo colonizado – isto é, todo povo no seio do qual nasceu um complexo de inferioridade devido ao sepultamento de sua originalidade cultural – toma posição diante da linguagem da nação civilizadora, isto é, da cultura metropolitana. Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva (Fanon, 2008, p. 34).

Se na posição de sujeito-professor também tivermos complexo de inferioridade em relação à cultura dos países que ocupam uma posição central enquanto falantes de língua inglesa (Estados Unidos e Inglaterra), seremos apenas mais uma ferramenta de manutenção desse sentimento de eterna colônia. Fanon (2008, p. 28) explica que “só há complexo de inferioridade após um duplo processo: - inicialmente econômico, - em seguida, pela interiorização, ou melhor, pela epidermização dessa inferioridade”. A partir dessa afirmação, entendemos que a mudança de pensamento começa em nós, educadores.

É nesse sentido que, mesmo antes da sistematização dos estudos decoloniais, é possível perceber, de forma clara, que Paulo Freire já caminhava na trilha da ruptura da manutenção da alienação, da subserviência, do apagamento do sujeito colonizado, em busca da defesa da autonomia. Como afirma o autor em sua obra *Educação como prática de liberdade*, é necessário que escolhamos estar em uma sociedade descolonizada que esteja atenta ao dilema básico que enfrentam os países subdesenvolvidos. Em suas palavras, seu esforço em se debruçar sobre as questões da educação brasileira consistiu em algumas opções. A saber: “opção por uma sociedade que se ‘descolonizasse’ cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos” (Freire, 2021, p. 52).

Outra pessoa de fundamental importância e que também contribuiu amplamente com essa discussão é bell hooks, autora conhecida mundialmente pelo seu ativismo na educação, nas lutas antirracista e feminista. Em sua obra *“Ensinando a Transgredir: a Educação como Prática da*



Liberdade”, bell hooks explora suas ideias sobre pedagogia, educação e transformação social. No terceiro capítulo do livro, a autora aborda o tema “Abraçar a mudança”, nele, ela enfatiza a importância de se dispor à mudança como parte fundamental de uma educação transformadora. No contexto do ensino, hooks argumenta que os educadores devem estar dispostos a desafiar as normas estabelecidas e a abraçarem a mudança para criarem ambientes de aprendizado mais inclusivos, relevantes e envolventes.

Logo no início do capítulo, a autora traz uma importante provocação a nós, educadores

Vamos encarar a realidade: a maioria de nós frequentamos escolas onde o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal. Isso vale tanto para professores não brancos quanto para os brancos. A maioria de nós aprende a ensinar imitando esse modelo. Como consequência, muitos professores se perturbam com as implicações políticas de uma educação multicultural, pois têm medo de perder o controle da turma caso não haja um modo único de abordar um tema, mas sim modos múltiplos e referências múltiplas (hooks, 2017, p. 51).

Ao abraçar a mudança, hooks sugere que os educadores devem ser flexíveis em relação ao currículo e aos métodos de ensino. Eles devem estar dispostos a adaptarem o conteúdo e os métodos de acordo com as necessidades e interesses dos alunos, bem como com as mudanças nas circunstâncias educacionais e sociais. Além disso, ela ressalta a importância de reconhecer e valorizar as diversas experiências dos alunos. De acordo com hooks, os educadores devem se esforçar para incorporar perspectivas diversas e culturalmente relevantes ao currículo, a fim de tornarem a educação mais significativa para todos os estudantes.

hooks também menciona a necessidade de questionar as normas e estruturas tradicionais de ensino. Isso envolve desafiar abordagens educacionais convencionais que podem perpetuar desigualdades e criar espaço para novas maneiras de abordar o ensino e a aprendizagem. A autora também acredita que os educadores devem capacitar os alunos a se tornarem agentes de mudança em suas próprias vidas e comunidades. Isso significa cultivar habilidades de pensamento crítico e capacidade de questionar e desafiar as estruturas injustas.

No cerne da abordagem de hooks, está a noção de que a mudança é essencial para a criação de ambientes educacionais mais inclusivos, transformadores e significativos. Ao abraçarem a mudança, os educadores podem cultivar a capacidade dos alunos de se adaptarem a um mundo em constante evolução, promovendo uma educação que esteja alinhada com os valores de liberdade, justiça social e empoderamento.

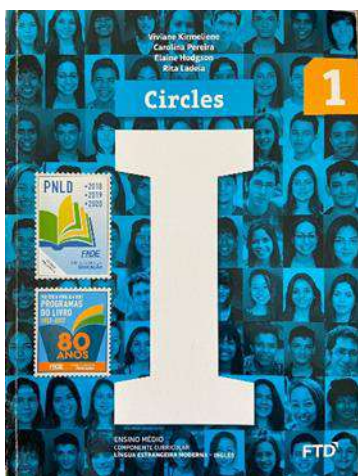


Foi pensando no legado de todos esses autores mencionados neste subitem e nos problemas que ainda enfrentamos dentro do ensino de língua inglesa que este trabalho foi desenvolvido. O intuito é lançar luz sobre essas amarras invisíveis que nos atam a comportamentos de inferioridade e descrédito de quem somos.

### 3 ANÁLISE DE DADOS

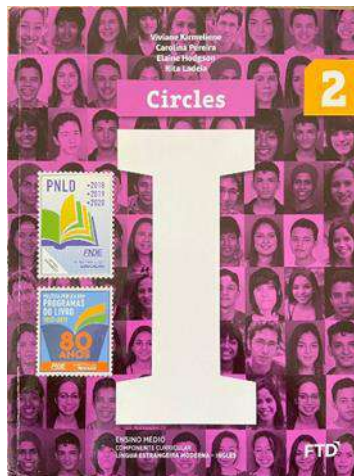
Os três livros selecionados para análise contam com a mesma capa e contracapa, porém em cores diferentes. A obra do primeiro ano tem a capa azul, a do segundo a capa roxa e a do terceiro capa verde. Nas capas, diferentes rostos estão distribuídos randomicamente. Como é possível observar, apesar de distribuições diferentes, os rostos que compõem as três capas são os mesmos. Ora sorrindo, ora com as expressões mais sérias, notamos a falta de pluralidade de raças, etnias e cores representadas. Os jovens que aparecem são, em sua maioria, brancos ou pardos, de cabelos escuros e lisos. A capa é composta por 17 jovens, distribuídos em 81 imagens. Dentre eles, 10 são brancos e os demais pardos.

**Figura 1** - Capa do livro Circles 1



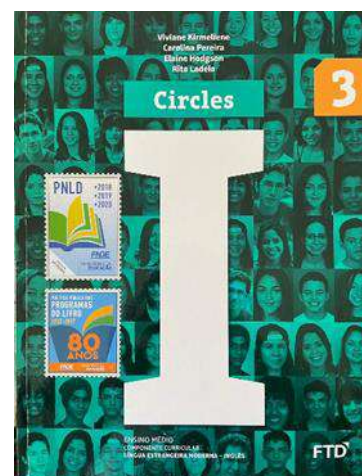
Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

**Figura 2** - Capa do livro Circles 2



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

**Figura 3** - Capa do livro Circles 3



Fonte: Kirmeliene *et al.* (2016).

Apesar de os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) estarem defasados em relação às informações sobre raças e etnias no Brasil, o Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos (DIEESE) divulgou, no 2º semestre do ano de 2022,





um infográfico<sup>8</sup> que aponta que 55,8% da população brasileira é negra ou parda. Esse estudo desenvolvido nos mostra que, apesar de mais da metade da população brasileira ser negra, a representação desse povo nos meios de comunicação ainda é menor, se comparada à população branca. Basta olharmos as capas dos livros analisados.

A esse respeito, Ferreira e Camargo (2013) afirmam que

O Brasil e o mito democracia racial têm sido tema de debate em diversos espaços que propiciam reflexões sobre as questões étnico-raciais. No nosso país, ainda perpassa pelas salas de aula a ideia de que vivemos em harmonia com brancos, negros, indígenas, quilombolas, homossexuais e com outros grupos considerados como minorias (Hall, 2006). Esse discurso está arraigado na cultura brasileira e faz-se presente, principalmente, na escola; é comum professores justificarem atitudes preconceituosas através de outras atitudes de convivência e negarem a existência do racismo, muitas vezes, porque os próprios professores não sabem como tratar das questões da diversidade ou porque o professor é racista (Gomes; 2005, Ferreira, 2011) [...]. Os materiais didáticos são um exemplo da divisão étnica e do racismo velado na escola, muitos livros têm uma postura preconceituosa, machista, classista – em especial, os materiais de Inglês, esses são marcados pela ideologia do branqueamento, a qual sobrepõe os brancos em relação aos negros e são pesquisas recentes dentro do escopo da Linguística Aplicada, conforme demonstram pesquisas recentes (Moita Lopes, 2002; Watthier; Ferreira, 2008; Santos Jorge; Tenuta, 2011; Santos, 2011; Farias; Ferreira, 2011; Ferreira, 2012a; 2012b, 2012c; 2012d; Urzeda Freitas, 2012; Santos, 2013; Ferreira; Ferreira, 2013; Barros, 2013). (Ferreira; Camargo, 2013, p. 180).

A partir das capas analisadas, compreendemos haver o apagamento da diversidade racial e étnica das minorias negras e indígenas. Orlandi (2007 p. 79) afirma que “o sujeito não pode ocupar diferentes posições: ele só pode ocupar o lugar que lhe é destinado, para produzir os sentidos que não lhe são proibidos”. Ou seja, aparentemente, os lugares de destaque, como a capa de uma sequência de livros didáticos, ainda se constituem como os não lugares das minorias. O silenciamento está atrelado ao domínio da ideologia, desse modo, “se passa do apagamento ideológico para o extermínio que tem, por sua vez, formas mais ou menos diretas de violência”<sup>9</sup>, afirma Orlandi (1990, p. 59).

<sup>8</sup> Disponível em:

<https://www.sindsaude.com.br/dicese-divulga-mapa-sobre-a-populacao-negra-e-o-mercado-de-trabalho/>.

Acesso em: 13 nov. 2023.

<sup>9</sup> O extermínio tem formas diretas de violência que se constituem como “mecânicas vitórias”, na esteira de Clastres: “Um continente inteiro estará livre de seus habitantes, e esse Mundo logo poderá, com justiça, proclamar-se Novo. Tantas cidades arrasadas, tantas nações exterminadas, tantos milhões de pessoas passadas pelo fio da espada, e a mais rica e bela parte do mundo transtornada pela negociação de pérolas e de pimenta. Mecânicas vitórias”. Pierre Clastres. *La société contre l'Etat. Recherches d'anthropologie politique*. Paris: Seuil, 1980, p. 76.





A análise desenvolvida em torno das imagens presentes nas três obras, demonstra uma clara recorrência de apagamentos e silenciamentos que serão melhor descritas na próxima seção deste artigo.

#### **4 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante da análise das imagens selecionadas nos livros didáticos, tornou-se evidente que a exclusão de grupos minoritários nos livros didáticos de língua inglesa é um fenômeno que representa não apenas uma lacuna educacional, mas um mecanismo de poder enraizado nas complexas relações entre tais grupos e aqueles historicamente e socialmente tidos como dominantes. A omissão da diversidade racial e étnica, particularmente das minorias negras e indígenas, revela um apagamento preocupante que contribui para a perpetuação de estereótipos e preconceitos.

Ao analisarmos os eventos históricos subjacentes à constituição da sociedade brasileira, é possível que evidenciemos uma heterogeneidade racial decorrente do intenso processo de miscigenação entre indígenas, brancos e negros. Essa miscigenação nos é inerente e constitutiva, todavia, desde os primórdios da colonização no Brasil, a estrutura social caracterizava-se de maneira profunda pela presença de categorias discriminatórias, as quais permeavam todas as estratificações sociais. É relevante salientar que, conforme sustentado por Fausto (2006), os negros eram, tanto social quanto juridicamente, classificados como “coisas”, o que atesta a arraigada natureza discriminatória que permeou e ainda permeia historicamente a sociedade em que vivemos. Ainda de acordo com o autor, a população brasileira, no fim do período colonial, tinha massiva presença de afro-brasileiros e africanos, em suas palavras, “do ponto de vista racial, os dados relativos às principais províncias sugerem que os brancos representavam menos de 30% da população total” (Fausto, 2006, p. 138).

Ao abraçarmos a responsabilidade de desconstruir os mecanismos de exclusão presentes nos materiais didáticos, contribuimos não apenas para uma educação mais inclusiva, mas também para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. É fundamental que a conscientização acerca dessas questões permeie não apenas o ambiente acadêmico, mas também a sociedade como um todo, de modo a garantir que avanços não sejam retrocessos e que a diversidade seja celebrada e respeitada em sua plenitude.



No âmbito educacional, decretos e emendas têm delineado mudanças relativas às questões étnico-raciais. Destacam-se, nesse contexto, as Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, normativas que tornam obrigatório o ensino de História Afro-Brasileira e Indígena em todas as instituições de ensino, sejam elas públicas ou privadas, que compreendam a educação básica. Tais prerrogativas visam atenuar lacunas históricas, enaltecer a identidade negra e fomentar políticas antirracistas.

Ao integrar a história e a cultura de afro-brasileiras, africanas e indígenas no contexto educacional, as leis não apenas cumprem um requisito legal, mas também contribuem para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e respeitosos da diversidade cultural do país. Dessa forma, essas leis desempenham um papel transformador na construção de uma narrativa educacional mais inclusiva e representativa, refletindo os valores de uma sociedade que busca a equidade e o reconhecimento de sua complexa herança cultural.

Entendemos que a sala de aula de língua inglesa pode promover ricas discussões acerca desses temas. Nesse contexto, o aprendizado de uma língua estrangeira não se resume a uma aquisição de habilidades linguísticas, mas se revela como um catalisador eficiente para o desenvolvimento do pensamento crítico em relação às estruturas sociais vigentes. Ao envolver-se nesse processo, o estudante não apenas aprimora suas competências linguísticas, mas também se capacita a reexaminar profundamente seus valores e conhecimentos. A língua, ao estar intrinsecamente atrelada ao tecido social, emerge como uma ferramenta capaz de influenciar e transformar os discursos sociais que moldam a representação das comunidades, especialmente no que concerne à narrativa do negro.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, J. M.; FERREIRA, A. J. Representações de gênero em livros didáticos. **Intersecções**, [s. l.], v. 11, n. 25, p. 126-134, 2018.

BRASIL. Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 16, 30 dez., 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.154 de 23 de julho de 2004. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da Educação nacional, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 18, 26 jul., 2004.



CELANI, M. A. A. As línguas estrangeiras e a ideologia subjacente à organização dos currículos da escola pública. **Claritas**, [s. l.], n. 1, p. 9-19, 2005.

EAGLETON, T. **Teoria da literatura**: uma introdução. Tradução de Waltensir Dutra. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FAUSTO, B. **História do Brasil**. 12. ed. 1. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

FERREIRA, A. J.; CAMARGO, M. O racismo cordial no livro didático de língua inglesa Aprovado Pelo PNLD. **Revista da ABPN**, [s. l.], v. 6, n. 12, p. 177-202, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 73. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

FREIRE, P. **Educação como Prática da Liberdade**. 49. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

KIRMELIENE, V.; PEREIRA, C.; HODGSON, E.; LADEIA, R. **Circles**. São Paulo: FTD, 2016.

LEFFA, V. J. O ensino de línguas estrangeiras no contexto nacional. **Contexturas**, [s. l.], n. 4, p. 13-24, 1999. Disponível em: <https://www.leffa.pro.br/textos/trabalhos/oensle.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2023.

MALDONADO-TORRES, N. El Caribe, la colonialidad, y el giro decolonial. **Latin American research review**, [s. l.], v. 55, n. 3, p. 560-573, 2020.

MOTA NETO, J. C. **Por uma pedagogia decolonial na América Latina**: reflexões em torno do pensamento de Paulo Freire e Fals Borda. Curitiba: Editora CRV, 2016.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista**: discurso do confronto, velho e novo mundo. São Paulo: Cortez; Campinas: UNICAMP, 1990.

ORLANDI, Eni Puccinelli. **As Formas do silêncio**. 6. ed. Campinas: Unicamp, 2007

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. 13. ed. Campinas: Pontes

THIONG'O, N. W. **Decolonizing the mind**: the politics of language in African literature. New Hampshire: James Currey: Heinemann, 2011.

Enviado em: 01/04/2024

Aceito em: 02/09/2024



# CONSTRUÇÃO DO REFERENCIAL CURRICULAR DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO MUNICÍPIO DE AURELINO LEAL-BA

## CONSTRUCTION OF THE CURRICULAR FRAMEWORK FOR QUILOMBOLA SCHOOL EDUCATION IN THE MUNICIPALITY OF AURELINO LEAL-BA

Sara Alves da Luz Lemos<sup>1</sup>

### RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo discutir sobre Educação Escolar Quilombola enquanto Modalidade da Educação Básica e sua implementação no Referencial Curricular Municipal de Aurelino Leal – BA, abordando suas contribuições e perspectivas. Essa discussão surge mediante ao processo de construção do DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal no ano de 2020, em situação atípica em meio a paralização das aulas com a pandemia do COVID-19. Sabendo-se que, para tratar sobre Educação Escolar Quilombola é preciso primeiramente entender o que é quilombo, sua formação e porque é considerada como uma das formas de resistência negra, conforme aborda Munanga (2006), conceituando quilombo como membros de associação que eram considerados super-homens invulneráveis às armas inimigas, um sentimento de proteção e solidariedade. Sendo assim, quilombo não é um lugar somente de abrigo à escravidão imposta, também poderá ser considerada como uma forma de fortalecer e valorizar seus laços ancestrais, sua cultura, transformando em uma expressão de luta de classe. A trajetória de construção do DCRAL e como a Educação Escolar Quilombola adentra aos poucos na conquista do seu espaço de direito e traz reflexões e contribuições para novas esperanças e perspectivas no fortalecimento da educação escolar nas comunidades remanescentes quilombolas, não somente no município de Aurelino Leal, mas em todo e qualquer município que tenha comunidades remanescentes de quilombo. Uma dessas contribuições é a valorização da formação continuada para os educadores (quilombolas ou não quilombolas), conhecendo e vivenciando a realidade dessa comunidade.

**PALAVRAS-CHAVE:** Modalidade Educação Escolar Quilombola. Referencial Curricular Municipal. Formação de Educadores.

### ABSTRACT

The present work aims to discuss Quilombola School Education as a Basic Education Modality and its implementation in the Municipal Curriculum Framework of Aurelino Leal – BA, addressing its contributions and perspectives. This discussion arises through the construction process of the DCRAL – Aurelino Leal's Reference Curricular Document in 2020, in an atypical situation amid the interruption of classes due to the COVID-19 pandemic. Knowing that, to deal with Quilombola School Education, it is first necessary to understand what quilombo is, its formation and why it is considered one of the forms of black resistance, as discussed by Munanga (2006), conceptualizing quilombo as members of an association who were considered supermen invulnerable to enemy weapons, a feeling of protection and solidarity. Therefore, quilombo is not only a place of shelter from imposed slavery, it can also be considered as a way of strengthening and valuing its ancestral ties, its culture, transforming it into an expression of class struggle. The

<sup>1</sup> Coordenadora Pedagógica no Centro de Educação Infantil Professora Isabel Bidú da Secretaria Municipal de Educação de Aurelino Leal/BA. Mestre em Ensino e Relações Étnico-Raciais pela Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB). Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual de Santa Cruz (Uesc). E-mail: saralemos79@gmail.com.



trajectory of building DCRAL and how Quilombola School Education gradually enters into conquering its rightful space and brings reflections and contributions to new hopes and perspectives in strengthening school education in the remaining quilombola communities, not only in the municipality of Aurelino Leal, but in any and all municipalities that have remaining quilombo communities. One of these contributions is the appreciation of continued training for educators (quilombolas or non-quilombolas), knowing and experiencing the reality of this community.

**KEYWORDS:** Quilombola School Education Modality. Municipal Curriculum Reference. Educator Training.

## 1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho tem como objetivo abordar a concepção de Educação Escolar Quilombola, seus marcos legais e normativos, bem como seus desafios para seu fortalecimento no Brasil e em especial no município de Aurelino Leal – Bahia. Também discutimos sobre a Educação Escolar Quilombola enquanto Modalidade da Educação Básica e sua implementação do Referencial Curricular Municipal de Aurelino Leal – BA, abordando suas contribuições e perspectivas. Essa discussão surge mediante ao processo de construção do DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal – BA no ano de 2020, em situação atípica em meio a pandemia do COVID-19. O município de Aurelino Leal está localizado no sul da Bahia, distante 366,3 km de Salvador (por via rodoviária) e 179 km em linha reta, com área territorial de 446 km<sup>2</sup> e uma população de aproximadamente 11.531 habitantes conforme estimativa do ano de 2019, possui duas comunidades remanescentes quilombolas sendo a Comunidade Fazenda Minerva, certificada em 20 de julho de 2020 e a Pesqueira Negra de Aurelino Leal que está em tramitação desde 2012. Em seguida, descrevemos a trajetória da construção do DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal – Bahia com seus avanços e entraves. E por fim, apontamos as contribuições da Educação Escolar Quilombola no DCRAL e os compromissos da gestão municipal quanto a sua implementação, inclusive sobre a formação continuada dos educadores.

## 2 COMPREENDENDO A EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E SEUS DESAFIOS

Antes de compreender a Educação Escolar Quilombola é preciso primeiramente entender o que é quilombo, sua formação e porque é considerada como uma das formas de resistência negra. O conceito de quilombo poderá ser compreendido através de Munanga (2006):





A palavra *quilombo* é originária da língua banto *Umbundo*, falada pelo povo *ovimbundo*, que se refere a um tipo de instituição sociopolítica militar conhecida na África Central, mais especificamente na área formada pela atual república Democrática do Congo (antigo Zaire) e Angola. Apesar de ser um termo *Umbundo*, constitui-se em um agrupamento militar composto pelos *jaga* ou *imbangala* de Angola e os *lunda* (do Zaire) no século XVII. Segundo alguns antropólogos, na África, a palavra quilombo refere-se a uma associação de homens, aberta a todos. Os membros dessa associação eram submetidos a rituais de iniciação que os integravam como co-guerreiros num regimento de super-homens invulneráveis às armas inimigas (Munanga, 2006, p. 61-62).

Mediante as citações de Munanga (2006) percebemos que a formação dos quilombos, sendo uma consequência de três séculos e meio, com produção escravista colonial regendo a sociedade colonial e imperial brasileira, o quilombo não é um lugar somente de abrigo à escravidão imposta, também poderá ser considerada como uma forma de fortalecer e valorizar seus laços ancestrais, sua cultura, transformando em uma expressão de luta de classe na produção colonial, como forma de proteção, buscando estratégias de sobrevivência e de relacionamentos que possibilitem fornecimento de produtos específicos, informações sobre as ações dos seus perseguidores. Em Aurelino Leal (2021), acrescenta uma descrição de como acontece essa luta:

(...) elas têm sido uma história de luta contra a opressão e a violência. A luta pela liberdade e igualdade transpôs o tempo e o espaço, com a Declaração de Direitos Humanos da Organização das Nações Unidas, de 1948, significou um divisor de águas na história da evolução e efetivação dos direitos e das garantias fundamentais da pessoa humana, estabelecendo a concepção dos direitos humanos sob o enfoque da especialização dos direitos e dos sujeitos a que se destinam.(...) Com o intuito de promover o diálogo, a criação de leis, diretrizes e decretos possibilitaram o reconhecimento dessa luta. Uma das contribuições foi a publicação do Decreto nº 4.887/2003 instituído pelo Governo Federal, no seu artigo 2º, que veio conceituar legitimamente os quilombolas: “grupo étnico-raciais segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida” (Aurelino Leal, 2021, p. 82-83).

Nessa direção, percebemos que o reconhecimento da trajetória histórica da constituição do quilombo respalda a Educação Escolar Quilombola, por se tratar de lutas, conquistas e perdas, retratando e delineando a valorização dessas comunidades historicamente constituídas. Conforme Moura (1981), onde houve escravidão existiu resistência, caracterizando o quilombo como um dos movimentos mais fortes de reação à escravidão. Completando, Carril (2017):

A presença de quilombolas no Brasil contemporâneo, contudo, não se resgata como ruínas do passado pela pesquisa arqueológica, pois mesmo aqueles agrupamentos sempre abarcaram indígenas, camponeses e outros sujeitos, o que torna a questão complexa. (...) Porém, após a abolição iniciou-se uma trajetória de exclusão social e invisibilidade, que na prática negou direitos aos afrodescendentes e desconheceu os territórios quilombolas



na estrutura agrária brasileira. Além de não haver políticas reparatórias ou indenizatórias pelos três séculos de exploração escravista, por meio da construção ideológica do branqueamento vivenciou-se um imaginário de harmonia e democracia racial que buscou apagar da memória social as lutas e as dores da escravidão (Carril, 2017, p. 543).

Sobre essa descrição da realidade vivenciada pelas comunidades remanescentes de quilombo a educação também sofre. E descaracterização dos anseios, das formas de aprender e de ensinar, costumes e filosofias de vida, remetem a novos paradigmas para a formação desses sujeitos. As lideranças quilombolas sempre apresentaram reivindicações quanto a implementação de projetos de escolarização, espaços escolares e currículos trabalhados pelos seus educadores com temas relacionados à cultura quilombola e afro-brasileira. Por isso, cabe compreender o que é Educação Escolar Quilombola. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBEN nº 9.394/96) dita às modalidades de ensino e considera as características de cada povo e comunidade, demarcando identidade, cultura e fortalecimento destas. As modalidades contempladas na Educação Básica do Estado da Bahia compõem as pautas da: I) Educação Escolar Indígena, com uma proposta de educação específica, intercultural, feita com e para indígenas, nos espaços onde localizam as diferentes etnias. II) Educação Especial na perspectiva inclusiva que visa o atendimento educacional especializado a pessoas com deficiência. III) Educação do Campo, visando a produção e valorização da vida, do conhecimento e da cultura do campo, valorizando s aprendizados dentro e fora dos espaços escolares. IV) Educação Escolar Quilombola, com foco na valorização das questões étnico-raciais e identitárias a partir da valorização da identidade afrodescendente. V) Educação de Jovens e Adultos, com um olhar para o estudante que trabalha, considerando saberes prévios e tempo de aprendizagem dos sujeitos atendidos. (BAHIA, 2019, p. 49, grifos nossos). Nessa direção, o Documento Curricular Referencial da Bahia, publicado em 2019, também explicita, sobre as modalidades:

[...] as modalidades da educação atendem aos sujeitos historicamente excluídos no processo de construção social e que, através da luta popular, tem suas representações e identidades demarcadas no âmbito educacional. Por conta da vastidão, o debate destes temas não esgotados neste documento, havendo complementação através da elaboração de documentos complementares com as especificidades de cada modalidade, com o objetivo de aprofundamento dos aspectos metodológicos e avaliativos no desenvolvimento das habilidades e competências da Base para as modalidades (Bahia, 2019, p. 49).

Nessa compreensão, a Educação Escolar Quilombola (EEQ) é uma Modalidade da Educação Básica que necessita estar inserida nas políticas públicas nacionais visando assegurar aos



educandos oriundos dos territórios quilombolas estabelecendo princípios educacionais nas escolas da Educação Básica, considerando assim a exigência em obter uma pedagogia própria, respeitando à especificidade étnico-cultural, ao contexto local e ao percurso histórico da comunidade.

Nesse intuito, sobre a Educação Escolar Quilombola cabe reconhecê-lo também com suas lutas através dos seus marcos normativos, retratando a legitimidade em garantir acesso, permanência e sucesso da educação para todos os educandos adequar às suas necessidades e as demandas da comunidade quilombola, tornando assim o papel da escola como parceria e agente de resgate da história e da cultura dessas comunidades.

Para tanto, os Marcos Normativos são os seguintes: a) A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, em seu artigo 5º, § 2º e 3º que dispõe a respeito da incorporação de tratados internacionais ao ordenamento jurídico brasileiro, tratando questões como: racismo considerado crime inafiançável; princípios de Dignidade da Pessoa Humana; Combate ao preconceito e a discriminação e o compromisso em combater o racismo em todas as suas manifestações. b) Ainda na Constituição de 88, em seu artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias trata sobre os direitos territoriais das comunidades quilombolas, porém a sua normatização veio muito tempo depois através dos decretos presenciais (3.912/2001 e 4.887/2003) e normatizações (Instruções Normativas INCRA nº 49/2008 e 57/2009). c) A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/1996, que trata em sua integralidade a garantia de direito a educação e dever da família e do Estado, nos princípios de liberdade nos ideais de solidariedade humana, dando assim o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. d) A Lei nº 12.288/2010, que institui o Estatuto da Igualdade Racial. e) A Lei nº 10.639/03 e a Lei nº 11.645/2008 que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, Africana e Indígena na Educação Básica. f) As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola através da Resolução CEE/CEB nº 68, de 20 de dezembro de 2013, em que a Bahia orienta os sistemas de ensino a monitorar e garantir a implementação da modalidade no Estado. g) As Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nas escolas municipais de Aurelino Leal orienta o Sistema Municipal de Ensino observando as Unidade de Ensino que também as formações continuadas na garantia da implementação da obrigatoriedade preconizada nas leis n.º 10.639/03 e 11.645/2008.

Cabe salientar que as legislações são consideradas como instrumentos de pressão do Movimento Negro, do Movimento Quilombola e das comunidades por um sistema educacional



condizente com seus anseios e lutas: pelo combate ao racismo, pela terra, pela territorialidade, pelo território ancestral, pela valorização da identidade e pertencimento no campo e na cidade, demarcando a temática dessa modalidade e dos quilombos no cenário político, econômico, ambiental e social. Como desafios, a Educação Escolar Quilombola ainda não é reconhecida na maioria das implementações de políticas públicas educacionais e nesse sentido, há a necessidade de salvaguardar e reforçar a identidade cultural em ambientes escolares, que podem vir a manifestar formas de preconceito e racismo e repensar processos educacionais que abarquem as comunidades quilombolas, tornando assim uma construção de um currículo que atenda a essas comunidades, reconhecendo enquanto Modalidade da Educação Básica, que conforme a Lei nº 9.394/1996 – LDBEN, dita às modalidades de ensino e considera as características de cada povo e comunidade, demarcando identidade, cultura e fortalecimento destas, em especial a Educação Escolar Quilombola tem como foco na valorização das questões étnico-raciais e identitárias a partir da valorização da identidade afrodescendente e na história da África. Conforme Carril (2017), os desafios postos para a educação escolar destinada aos estudantes quilombolas são amplos e antagônicos,

[...] pois o reconhecimento da especificidade é franco a partir da própria criação das DCN, da atenção que tem sido levada às escolas quilombolas<sup>2</sup> e às que não se encontram nesses territórios, mas que buscam atender as crianças das comunidades. **Recursos financeiros, material didático específico e o incentivo do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE)**<sup>3</sup> revelam avanços. Contudo são muitas as inseguranças presentes na educação quilombola, envolvendo as condições dos estabelecimentos escolares, o uso de recursos didáticos apropriados e a formação docente (Carril, 2017, p. 552, grifos nossos).

Diante disso, nota-se que as modalidades da educação atendem aos sujeitos historicamente excluídos no processo de construção social e que, através da luta popular, tem suas representações e identidades demarcadas no âmbito educacional. Cabe ressaltar que no município de Aurelino Leal – Bahia, a Comunidade Fazenda Minerva, realizou sua tramitação desde 2013 e somente foi reconhecida recentemente em 20 de julho de 2020, enquanto a Pesqueira Negra de Aurelino Leal ainda tramita sua documentação desde 2012. Ambas são comunidades que não têm alunos matriculados no Sistema Municipal de Ensino de Aurelino Leal, mas isso não isenta o município

---

<sup>2</sup> Conforme artigo 1º, inciso IV, da Resolução nº 8/2012 do CNE: “As escolas quilombolas são reconhecidas pelos órgãos públicos e se localizam nas comunidades devidamente certificadas pela FCP – Fundação Cultural Palmares”.

<sup>3</sup> A Resolução nº 26, de 17 de junho de 2013, dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar aos alunos da educação básica no Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE).



em garantir a implementação da Educação Escolar Quilombola caso surjam alunos matriculados dessas comunidades. O município, independentemente, em atender ou não alunos dessas comunidades, necessita conhecer suas lutas, bem como sua trajetória cultural e histórica. Sendo assim, a Educação Escolar Quilombola é o retrato dessa luta e podemos enfatizar que ao elaborar documentos curriculares é preciso complementar com as suas especificidades, com o objetivo de aprofundamento dos aspectos da identificação da modalidade, seus marcos normativos, a trajetória histórica, os fundamentos pedagógicos e os seus princípios. E nesse intuito que falaremos a seguir sobre essa trajetória percorrida na construção do DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal – BA.

### **3 A TRAJETÓRIA DA CONSTRUÇÃO DO DCRAL – DOCUMENTO CURRICULAR REFERENCIAL DE AURELINO LEAL - BA**

A justificativa para a construção do DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal surge através de algumas normatizações que deliberam a existências de Planos Municipais, Base Curricular Comum, Diretrizes Curriculares. No Brasil, a Lei nº 13.005/2014 que aprova o Plano Nacional de Educação e os PMEs – Planos Municipais de Educação, porém, desde a Constituição Federal de 1988 já prevê em seu artigo 210 a criação de uma Base Nacional Comum Curricular para o Ensino Fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em seu artigo 26, determina a adoção de uma Base Nacional Comum Curricular para a Educação Básica. As Diretrizes Curriculares Nacionais reforçam, em seu artigo 14, uma Base Curricular Comum Curricular para toda a Educação Básica. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC entra no PNE – Plano Nacional de Educação através das Metas 1, 2, 3 e 7. Com isso, entre 2015 e 2017 houve uma mobilização para elaborar esse documento. Em 2018, os estados iniciaram a elaboração dos seus documentos referenciais concluindo em 2019.

Paralelo a essa mobilização, em 2015, os municípios brasileiros também realizaram seus Planos Municipais, Aurelino Leal também procurou mobilizar e construiu seu Plano Municipal de Educação por dez anos através da Lei Municipal nº 541, de 16 de junho de 2015. Após efetivar a aprovação do Documento Curricular Referencial da Bahia – DCRB através do Parecer CEE nº 196/2019, os municípios baianos passam a obter proposições que indicam às redes e instituições escolares o ordenamento curricular para a Educação Infantil e para o Ensino Fundamental. Com base nessas premissas legais, toda a adequação dos currículos pelas redes de ensino já deveria ter





sido realizada até o início do ano letivo de 2020. No caso da Bahia, tendo em vista a aprovação do DCRB, em 2019, o prazo para esta adequação foi revisto para o final do primeiro semestre de 2020. Contudo, conforme informações fornecidas pelo Programa (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares dos municípios baianos à SEC – Secretaria Municipal de Educação de Aurelino Leal – Bahia, o monitoramento realizado pelo Programa de Implementação da BNCC na Bahia (ProBNCC), no período de 20 de janeiro a 12 de fevereiro de 2020, cuja representação é composta por membros da UNDIME4 – Bahia e da Secretaria da Educação do Estado da Bahia, apontaram que os 383 municípios respondentes, que representa 91,8% dos 417 municípios baianos, 178 municípios estavam aguardando o Processo Formativo que será realizado pela SEC/UNDIME sobre o DCRB para iniciar a construção do currículo, 156 informaram ainda, que iniciaram a construção do currículo de forma autônoma e 50 iniciaram com apoio de consultoria.

A formação aguardada pelos municípios baianos, segundo o ProBNCC na Bahia que deveria ter iniciado em 2019, foi replanejada para os meses de abril e maio de 2020, mas, diante do contexto da pandemia do COVID-19, foi novamente adiada para acontecer ao término do período do isolamento social e suspensão das aulas. Após diálogos e verificação de possibilidades e dificuldades apresentadas pelos municípios, o ProBNCC, percebendo também que é preciso utilizar de uma possibilidade metodológica que envolva a todos os docentes na apropriação, reflexão e autoria curricular e considerando o atual contexto do COVID-19, com a medida de distanciamento social, prioritariamente, o isolamento social e conseqüentemente a suspensão das aulas em todos os municípios do Estado da Bahia, tomou a iniciativa em implementar a ação de promover o Programa de Formação para a (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares dos municípios baianos. Para garantir o envolvimento dos professores das redes municipais na discussão curricular, sabendo-se que uma vez eles não estão no exercício da docência nesse momento, acreditou na oportunidade em aproximá-los através de recursos e ferramentas digitais. Com esse intuito, A Lei nº 9.394/1996, em seu artigo 11, define como responsabilidade dos municípios, no inciso I, “organizar, manter e desenvolver os órgãos e instituições oficiais dos seus sistemas de ensino, integrando-os às políticas e planos educacionais da União e dos Estados”, e no inciso III, “baixar normas complementares para o seu sistema de ensino”.

Com isso, a Secretaria Municipal de Educação de Aurelino Leal – BA realizou a adesão ao Programa de (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares nos Municípios Baianos, promovido

---

<sup>4</sup> UNDIME – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação.



pela União Nacional dos Dirigentes Municipal de Educação – UNDIME – BA no dia 13 de maio de 2020. O intuito desse programa é subsidiar os municípios na construção e homologação dos seus respectivos Referenciais Curriculares tendo, preferencialmente, como base o Documentos Curricular Referencial da Bahia – DCRB, contemplando adaptações/contextualizações locais e territoriais. A metodologia utilizada para operacionalizar esse programa foi através de estratégias e ações conjuntas com o uso de ferramentas e recursos digitais, durante o período de seis meses do ano de 2020. O respaldo legal do programa cabe apontar as exigências da Resolução CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, a sua respeitada obrigatoriedade ao longo das etapas e respectivas modalidades no âmbito da Educação Básica e a Resolução CEE/BA nº 137/2019, de 17 de dezembro de 2019, que fixa normas complementares para a implementação da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, nas redes de ensino e nas instituições escolares integrantes dos sistemas de ensino, na Educação Básica do Estado da Bahia. Dos compromissos assumidos pela UNDIME/BA foram dentre eles:

I) Garantir orientação formativa aos membros da Comissão Municipal de Governança instituída pela Secretaria Municipal de Educação para a coordenação do processo de (Re)elaboração do Referencial Curricular Municipal por meio de recursos e ferramentas digitais para os municípios dos 27 territórios de identidade da Bahia; II) Planejar, realizar e coordenar as ações de formação continuada para a (re)elaboração dos referenciais curriculares, em parceria com as redes municipais; III) Disponibilizar para o município informações, materiais de estudos e orientações para o processo de (re)elaboração curricular contemple no Referencial Curricular Municipal as especificidades locais e territoriais; IV) Disponibilizar para o município informações, materiais de estudos e orientações sobre o Documento Curricular Referencial da Bahia da Educação Infantil e do Ensino Fundamental – DCRB; V) Acompanhar e monitorar o desenvolvimento das atividades de orientação formativa, com a disponibilização de um Formador por Núcleo Formativo, organizado por Território de Identidade, de forma a atender as expectativas do Programa com relação à (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares Municipais; e VI) Utilizar a Web TV Undime Bahia para ofertar através de Lives Formativas aprofundamento dos estudos para as equipes técnicas das redes municipais, as comissões de governança e todos os professores que estejam participando do Ciclo Formativo (Documento fornecido pela SEC – Aurelino Leal, 2020).

Em contrapartida, o município que fizer a adesão ao Programa teria como compromissos:

I) Instituir a Comissão Municipal de Governança para coordenar a ação no município; II) Indicar e disponibilizar um(a) técnico(a) para articular as ações de implementação do Programa de (Re)elaboração do Referencial Curricular Municipal; III) Garantir que o profissional indicado pela Secretaria Municipal de Educação esteja em consonância com o perfil descrito abaixo: possuir nível superior (licenciatura); ser profissional da Rede Municipal de Ensino; ter experiência mínima de 3 anos de efetiva docência na Educação Básica; ter experiência em articulação e mobilização com as unidades escolares; ter conhecimento do texto do DCRB; ter capacidade de liderança e trabalho em equipe; ter habilidade de comunicação e relacionamento e ter domínio no manuseio das tecnologias



educacionais; IV) Elaborar um cronograma de trabalho para garantir a materialidade das ações do Programa de (Re)elaboração do Referencial Curricular Municipal de forma articulada com as ações gerais sugeridas pela equipe de formadores do Programa; V) Garantir as condições pedagógicas e logísticas para realização das ações de orientação formativa para (Re)elaboração do Referencial Curricular Municipal; VI) Mobilizar as equipes técnicas da rede, gestores, coordenadores escolares, professores e conselheiros municipais de educação para organização de Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAs) para análise crítica propositiva do Documento Curricular Referencial da Bahia (DCRB); VII) Realizar o acompanhamento das ações de formação continuada em seu município dando devolutiva das atividades, ao final de cada etapa de orientação formativa, através do Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA (Moodle); VIII) Estimular o engajamento de todos os profissionais em educação da Rede Municipal para compor Grupos de Estudos e Aprendizagens (GEAs) por etapas e modalidades da Educação oferecida para estudos críticos propositivos e (Re)elaboração do Referencial Curricular Municipal; IX) Utilizar o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle) para diálogo com os Formadores sobre dúvidas, orientações e esclarecimentos; X) Articular-se com o Conselho Municipal de educação para garantir participação e acompanhamento das ações de orientações formativas que visam a (Re)elaboração do Referencial Curricular Municipal; XI) Encaminhar à Coordenação Geral do Programa relatórios de atividades desenvolvidas por etapa do processo, pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA-Moodle); XII) Mobilizar e engajar a rede privada no processo formativo e no processo de (Re)elaboração do Referencial Curricular Municipal (Documento fornecido pela SEC – Aurelino Leal, 2020).

Com a pactuação das ações, a Secretaria Municipal de Educação de Aurelino Leal – SEC providenciou realizar as ações sob sua responsabilidade. A função de Articuladora do Programa (Re)elaboração dos Referenciais Curriculares dos municípios baianos, em especial no município de Aurelino Leal procurou viabilizar e mobilizar os professores, gestores, coordenadores, secretários escolares e equipe pedagógica da SEC na construção do DCRAL. Além das Lives ofertadas pelo programa, a articulação organizou mais 32 lives para regularizar a participação do município ao programa, promover encontros e reuniões com os Coordenadores dos GEAs para alinhamento das ações durante todo o processo, também ofereceu um encontro presencial. Nesse momento, foi construído o Plano de Mobilização Social e Comunicação contendo metodologia e descrição das principais ações para alcançar os objetivos das etapas que constituem as orientações apresentadas. Neste sentido, as ações propostas priorizaram a divulgação da importância em construir o DCRAL com vistas a atrair as comunidades escolares para participar das formações, dando suas sugestões, propondo ações e posicionando acerca das questões que envolvem a qualidade de educação municipal. Por conseguinte, as informações e produções que emergiram dessas reuniões foram analisadas na multidimensionalidade da realidade complexa e somadas com o conhecimento técnico-pedagógico, fornecendo os indícios para as ações que comporão o DCRAL.

Quanto ao quantitativo dos participantes nas suas contribuições durante todo o processo de construção do DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal, totaliza-se em



236 participantes. O DCRAL é composto por 05 (cinco) módulos assim organizados: Módulo I – Com-versações Curriculares Fundantes do DCRAL; Módulo II – Educação Infantil; Módulo III – Ensino Fundamental; Módulo IV – Educação de Jovens e Adultos e Módulo V – Educação do Campo. A homologação do DCRAL foi através do Parecer nº 01/2020 do Conselho Municipal de Educação de Aurelino Leal – Bahia, que trata da Regulamentação do Currículo a ser implementado no Sistema de Ensino do Município de Aurelino Leal – Bahia, publicado no Diário Oficial do Município no dia 23 de fevereiro de 2021. Na próxima seção, trataremos sobre as contribuições da Educação Escolar Quilombola para a construção do DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal, bem como proposições para que a gestão municipal do município assume seu compromisso perante essa temática.

#### **4 AS CONTRIBUIÇÕES DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA E OS COMPROMISSOS DA GESTÃO MUNICIPAL DE AURELINO LEAL - BA**

As proposições voltadas para as contribuições sobre a Educação Escolar Quilombola surgem na expectativa de abordar a temática no DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal – Bahia mesmo não obtendo, naquele momento, registros de escolas quilombolas no município. O despertar em abordar a temática é primeiramente reconhecer que há duas comunidades quilombolas, sendo que na época da elaboração do Referencial Curricular Municipal estavam em tramitação para o seu reconhecimento, com suas vivências, culturas, percepções de mundo, de educação. E que percebendo a possibilidade no atendimento aos educandos em outras escolas, já que nessas comunidades não tem escolas quilombolas, condiz também a responsabilidade do Sistema Municipal de Ensino do município de Aurelino Leal em realizar proposições para esta modalidade de ensino no referencial curricular. Nesse intuito, as proposições foram elaboradas e inseridas como texto introdutório com temática “Educação Escolar Quilombola” localizada no Módulo I – Com-versações Curriculares Fundantes do DCRAL. O texto introdutório além de abordar na sua descrição os marcos normativos em nosso país, estado e no município de Aurelino Leal, ao mesmo tempo em que foram discutidos sobre a história de sua trajetória, os fundamentos metodológicos e os princípios que deverão nortear o trabalho dos educadores no cotidiano de sala de aula. Além disso, o texto enfatiza os principais compromissos da gestão municipal no intuito de operacionalizar as prerrogativas estabelecidas tanto nas



legislações quando no texto introdutório. O texto introdutório sobre Educação Escolar Quilombola destaca a sua intencionalidade:

Cabe ressaltar que a intencionalidade é promover o conhecimento desta modalidade, seu arcabouço teórico, legal e pedagógico com uma linguagem mais simples e sem o objetivo de aprofundar somente com o intuito de reflexão e contribuições efetivas para direcionar essa modalidade no município caso apareça alguma demanda (Aurelino Leal, 2021, p. 78).

As proposições destacam seus fundamentos pedagógicos onde aborda as conquistas que foram percebidas através das legislações educacionais e políticas públicas voltadas para a educação quilombola. O texto cita como conquistas os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs que descreve como o Brasil tem conquistado o respeito à diversidade, apesar da discriminação, injustiça e preconceito. Nessa abordagem, o texto descreve que a Educação Escolar Quilombola possa se concretizar, “tornando referência em seus valores sociais, culturais, históricos e econômicos é preciso ressignificar a escola que tem o papel social interligado com a comunidade” (Aurelino Leal, 2021). Para obter a garantia de direitos “perpassa no projeto político-pedagógico, nos espaços, nos tempos, nos calendários e temas que devem ser adequadas às características de cada comunidade quilombola” (Aurelino Leal, 2021). E, para isso, é preciso considerar: a) Inserção na matriz escolar temas que sejam comuns à cultura, educação valores e saberes quilombolas, tais como: terra, territorialidade, identidade, religiosidades, organização comunitárias dentre outros. b) Melhoria das escolas quilombolas: rede física (ampliação de cozinhas, banheiros, quadra de esporte etc.), laboratório de informática, criação e ampliação de bibliotecas, aquisição de material de apoio pedagógico (livros, vídeos e jogos); c) Contemplar no Projeto Político-Pedagógico temas/ abordagens/metodologias sobre a história e cultura quilombola e sobre a história e cultura africana e afro-brasileira; d) A partir das práticas vividas, elaborar e registrar experiências da educação já existentes nas comunidades, de modo que se possa compor o currículo e materiais pedagógicos das unidades escolares. (Aurelino Leal, 2021, p. 84).

Além disso, os documentos oficiais, de Aurelino Leal (2021) pontua na Resolução CEE/CEB nº 68/2013 no momento que orienta em seu artigo 7º, que essa modalidade deve compreender escolas quilombolas (localizadas em territórios quilombolas) e escolas que atendem estudantes oriundos de territórios quilombolas. Com essa compreensão, cita a LDBEN nº 9.394/96 como marco legal que respalda as variadas formas de organização e divisão da Educação Básica e o calendário deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas, econômicas e socioculturais, a critério dos sistemas de ensino e do projeto político-pedagógico da escola, sem





com isso reduzir o número de horas previsto na LDBEN. Tais documentos de Aurelino Leal (2021) também orientam quanto a construção do currículo da Educação Escolar Quilombola, sempre referindo-se a Resolução CEE/CEB nº 68/2013, especialmente nos artigos 29 e 30, onde deve ser construído “a partir dos valores e interesses das comunidades quilombolas em relação aos seus projetos de sociedade e de escola, definidos nos projetos político-pedagógicos, considerando a sua organização e prática, seus contextos socioculturais, regionais e territoriais” (Aurelino Leal, 2021, p. 84). Outra característica da Educação Escolar Quilombola apresentada no documento Aurelino Leal (2021) é a adoção de eixos temáticos, projetos de pesquisa, temas geradores ou matrizes conceituais perpassando por todos os componentes curriculares “de forma interdisciplinar bem como a valorização do conhecimento e necessidades dos estudantes e as possibilidades do professor buscar espaços e tempos escolares e também em outras instituições educativas da comunidade e fora dela” (Aurelino Leal, 2021), sendo perspectivas inovadoras e essenciais para a oferta de uma educação de qualidade aos estudantes quilombolas. Os princípios da Modalidade Educação Escolar Quilombola foram citados no texto conforme as Diretrizes Curriculares Estaduais, na Resolução CEE/CEB nº 68/2013, no artigo 5º que aqui enfatizamos:

I) Direito à igualdade, liberdade, diversidade e pluralidade; II) Direito à educação pública, gratuita e de qualidade; III) Respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira como elementos estruturantes do processo civilizatório nacional; IV) Proteção das manifestações da cultura afro-brasileira; V) Valorização da diversidade étnico racial; VI) Promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação; (...) VIII) Reconhecimento dos quilombolas como povos ou comunidades tradicionais; IX) Respeito aos processos históricos de luta pela regularização dos territórios tradicionais dos povos quilombolas; X) Direito ao etnodesenvolvimento, entendido como modelo de desenvolvimento alternativo, que considera a participação das comunidades quilombolas, as suas tradições locais, o seu ponto de vista ecológico, a sustentabilidade e as suas formas de produção do trabalho e de vida; XI) Superação do racismo – institucional, ambiental, alimentar, entre outros – e a eliminação de toda e qualquer forma de preconceito e discriminação racial; XII) Respeito à diversidade religiosa, ambiental e de orientação sexual; XIII) Superação de toda e qualquer prática de sexismo, machismo, homofobia, lesbofobia e transfobia; XIV) Reconhecimento e respeito da história dos quilombos, dos espaços e dos tempos nos quais as crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos quilombolas aprendem e se educam; XV) Direito dos estudantes, dos profissionais da educação e da comunidade de se apropriarem dos conhecimentos tradicionais e das formas de produção das comunidades quilombolas, de modo a contribuir para o seu reconhecimento, valorização e continuidade; XVI) Trabalho como princípio educativo das ações didático-pedagógicas da escola; XVII) Valorização das ações de cooperação e de solidariedade presentes na história das comunidades quilombolas, a fim de contribuir para o fortalecimento das redes de colaboração solidária por elas construídas; XVIII) Reconhecimento do lugar social, cultural, político, econômico, educativo e ecológico ocupado pelas mulheres no processo histórico de organização das comunidades quilombolas e construção de práticas educativas, que visem à superação de todas as formas de violência racial e de gênero; e XIX) Cultivo e valorização da tradição oral, da memória histórica afro-brasileira, da ancestralidade e da erudição popular dos “mais



velhos” como fonte de conhecimento e pesquisa e com conteúdo da Educação Escolar Quilombola (Bahia, 2013, p. 03).

Nessa direção, o documento expõe os caminhos para a execução desses princípios e cita o artigo 6º da mesma resolução que diz:

(...) III – presença preferencial de professores e gestores quilombolas nas escolas quilombolas e nas escolas que recebem estudantes oriundos de territórios quilombolas; IV – garantia de formação inicial e continuada aos docentes para atuação na Educação Escolar Quilombola; V – implementação de um currículo escolar aberto, flexível e de caráter interdisciplinar, elaborado de modo a articular o conhecimento escolar e os conhecimentos construídos pelas comunidades quilombolas, referendado em um projeto político-pedagógico, que considere as especificidades históricas, culturais, sociais, políticas, econômicas e identitárias das comunidades quilombolas; VI – garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas; VII – inserção da realidade quilombola em todo o material didático e de apoio pedagógico, produzido em articulação entre a comunidade e os sistemas de ensino, instituições de educação superior, organizações não governamentais e outras organizações comunitárias; IX – articulação da Educação Escolar Quilombola com as demais políticas públicas relacionadas aos direitos dos povos e comunidades tradicionais nas diferentes esferas de governo (Bahia, 2013, p. 04).

O texto introdutório do documento de Aurelino Leal (2021) expõe os compromissos da gestão municipal para a implementação da Modalidade Educação Escolar Quilombola no município de Aurelino Leal – Bahia, descreve as ações da gestão municipal que poderão garantir os direitos conquistados pela legislação tanto nacional quanto municipal, “realizando o **levantamento das demandas dessa modalidade**, procurando identificá-las e estabelecer estratégias e ações” (Aurelino Leal, 2021, p. 87, grifo nosso). Mediante esses pressupostos o documento descreve com veemência todos os aspectos relevantes para o bom funcionamento de uma escola de qualidade, porém para que se torne realidade no dia a dia das práticas educacionais das escolas quilombolas é preciso considerar o investimento financeiro do ente federado responsável, bem como a implementação de formação continuada para os educadores dessas escolas quilombolas.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho retrata o quando que a mobilização, o despendimento, o interesse em garantir que a construção de um documento de suma importância como o DCRAL – Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal possa contribuir para a educação de um município. O município de Aurelino Leal, não há registros, além da Proposta Pedagógica da Educação de Jovens



e Adultos elaborada em 2011, de nenhuma Proposta Pedagógica ou algum Documento Referencial Curricular que norteie a educação municipal em todas as suas etapas e modalidades, o que torna ainda mais importante a elaboração do DCRAL. Compreendendo a necessidade em se ter um documento norteador que além de direcionar a construção dos Projetos Político-Pedagógicos das Unidades Escolares servirá também de material pedagógico do educador, visto que é um instrumento para o acompanhamento das aprendizagens escolares. Ainda mais, tem o propósito de promover, junto aos professores e comunidade escolar, reflexões acerca da teoria e da prática em busca do aperfeiçoamento da qualidade do processo de aprendizagem. Essa construção exigiu, persistência, dedicação, empenho, resiliência, conhecimento e gestão, sempre reconhecendo as contribuições de toda uma comunidade educacional municipal tecendo todas elas, sem exceção, formando assim um documento que atenda as especificidades e particularidades, bem como as suas necessidades. Um desafio, que requer participação de forma colaborativa.

Compreendendo que o currículo deve ser um espaço flexível que possibilite a conversação, não sendo linear e nem apenas uma junção de conhecimentos ordenados, e com isso fortalecer, emancipar, garantir e valorizar os conhecimentos tanto científicos quanto cultural de um município. Nesse intuito, a Educação Escolar Quilombola enquanto Modalidade da Educação Básica faz a sua parte, contribui com o texto introdutório expressando seus marcos normativos, tanto do país, quanto do estado e do município, ao mesmo tempo em que discute sobre a história de sua trajetória, os fundamentos metodológicos e os princípios que deverão nortear o trabalho dos educadores no cotidiano de sala de aula. Além disso, o texto introdutório aborda sobre os principais compromissos da Gestão Municipal no intuito de operacionalizar as prerrogativas estabelecidas tanto nas legislações quanto no próprio teor do texto introdutório do DCRAL. Esse texto introdutório, exposto no DCRAL, é considerado como um pequeno e importante primeiro passo, que com muita luta vem conquistando o seu espaço, aproximando com intencionalidade em promover o conhecimento da modalidade, seu arcabouço teórico, legal e pedagógico com uma linguagem simples e sem o objetivo de aprofundar somente com o intuito de reflexão e contribuições efetivas para direcionar essa modalidade no município caso apareça alguma demanda. Portanto, cabe a todos, sejam eles educadores, educandos, membros da comunidade local, escolar e gestores municipais garantirem que o esforço empreendido na construção desse referencial curricular não seja mais um documento que será arquivado ou somente consultado para atender uma agenda burocrática, o referencial precisa ser vivo, pertencente a cada sujeito envolvido e comprometido com a educação em sua comunidade, município e país. Políticas Públicas e Educacionais eficazes



são aquelas que garantem a equidade, a qualidade de vida, a educação de qualidade e que sempre valoriza a cultura e a ancestralidade de cada comunidade.

## REFERÊNCIAS

AURELINO LEAL, Conselho Municipal de Educação de. **Parecer nº 01/2020 – Regulamentação do Currículo a ser implementado no Sistema de Ensino do Município de Aurelino Leal – Bahia.** Diário Oficial do Município de Aurelino Leal – Bahia, 23 de fevereiro de 2021, ano nº 1422.

AURELINO LEAL, Secretaria Municipal de Educação de. **Documento Curricular Referencial de Aurelino Leal – Bahia.** Módulo I – Aurelino Leal – Bahia, D.O.M. Dia 10 de fevereiro de 2021. Ano nº 1415. Disponível em:  
<https://www.aurelinoleal.ba.gov.br/Handler.ashx?f=diario&query=1415&c=57&m=0>.  
Acesso em: 13/03/2021.

BAHIA, Secretaria do Estado da. **Documento Curricular Referencial da Bahia.** Salvador, SEB, 2019.

BRASIL, Presidência da República. **Lei nº 9394/1996.** Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 13/03/2021.

BRASIL, **Lei nº 10.539/2003.** Disponível em:  
[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 13/03/2021.

BRASIL, **Lei nº 11.645/2008.** Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm). Acesso em: 13/03/2021.

CARRIL, Lourdes de Fátima Bezerra. **Os desafios da educação quilombola no Brasil: o território como contexto e texto.** Revista Brasileira de Educação, v. 22, n. 69. abril-junho. 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Para entender o negro no Brasil de hoje: história, realidades, problemas e caminhos.** São Paulo: Global: Ação educativa Assessoria, Pesquisa e Informação, 2006. 2ª ed. Ver. E atualizada – (Coleção Viver, Aprender).

Enviado em: 13/09/2023  
Aceito em: 18/10/2024



## RACISMO À BRASILEIRA: “IMPORTAÇÃO - EXPORTAÇÃO – EXPORTAÇÃO” DE DISCURSOS RACIALISTAS

### BRAZILIAN RACISM: “IMPORT – EXPORT – EXPORT” OF RACIALIST SPEECHES

Tamires Silva Morais Plácido<sup>1</sup>  
Gamaliel da Silva Carreiro<sup>2</sup>

#### RESUMO

Este artigo teve por objetivo encontrar vestígios dos processos de “importação-exportação-exportação” de discursos racialistas provenientes, paradoxalmente, de um dos intelectuais mais notórios do Brasil: Gilberto Freyre. Para isso, mediante exploração bibliográfica, apontou indícios de processos de importação de paradigmas de teóricos ingleses e norte-americanos para o Brasil. Retratou a situação da exportação do paradigma freyriano para Portugal, da exportação do paradigma freyriano de Portugal a Cabo Verde e São Tomé e Príncipe, problematizou a recepção da teoria lusotropicalista por parte das elites africanas e confrontou o lusotropicalismo, ante a teoria do ponto zero e do pensamento heterárquico. Entre as conclusões, demonstrou que “formas de conhecimento híbridas” e “subversivas” marcaram os processos de importação - exportação de discursos racialistas entre Brasil, Portugal e alguns países da África.

**PALAVRAS-CHAVE:** Discursos racialistas. Importação. Exportação. Elites Intelectuais.

#### ABSTRACT

This article aimed to find traces of the “import-export-export” processes of racialist discourses originating, paradoxically, from one of the most notorious intellectuals in Brazil: Gilberto Freyre. To this end, through bibliographical exploration, he pointed out signs of processes of importing paradigms from English and North American theorists to Brazil. It portrayed the situation of the export of the Freyrian paradigm to Portugal, the export of the Freyrian paradigm from Portugal to Cape Verde and São Tomé and Príncipe, problematized the reception of the luso tropicalist theory by African elites and confronted Lusotropicalism, in the face of the point theory zero and heterarchical thinking. Among the conclusions, it demonstrated that “hybrid” and “subversive forms of knowledge” marked the processes of import - export of racialist discourses between Brazil, Portugal and some African countries.

**KEYWORDS:** Racialist discourses. Import. Export. Intellectual Elites.

---

<sup>1</sup> Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão (PPGCSoC/UFMA). Mestra em Sociologia e Graduada em Ciências Humanas – Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: tamires.morais@discente.ufma.br.

<sup>2</sup> Professor Associado IV da Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Doutor e Mestre em Sociologia pela Universidade de Brasília (UnB). Graduado em Ciências Sociais pela UFMA. E-mail: gamaliel.carreiro@ufma.br.





## 1 INTRODUÇÃO

Este artigo rastreia os vestígios dos processos de “importação-exportação-exportação” de discursos racialistas, provenientes, paradoxalmente, de um dos intelectuais mais notórios do Brasil, Gilberto Freyre. Persiste de forma perene, tanto no Brasil quanto no exterior, seja pela crítica quanto pela remobilização de seus conceitos, frequentemente promovida pelos seus críticos mais dedicados. Fernando Henrique Cardoso aduziu a esse respeito, que “é inútil rebater as críticas ao autor”, porque “procedem” (Cardoso, 2006, p. 19), contudo, defende que mesmo “o Brasil urbano, industrializado, vivendo uma situação social na qual as massas estão presentes e são reivindicantes de cidadania e ansiosas por melhores condições de vida, vai continuar lendo Gilberto Freyre” (Cardoso, 1993, p. 22). Arrazouou também, que “se alguém for pensar hoje sobre as contribuições básicas para a interpretação do Brasil, esses três autores estarão no Pantheon” (Cardoso, 1993, p. 22): Gilberto Freyre, Sérgio Buarque de Holanda e Caio Prado Júnior.

Estabelecido no campo intelectual brasileiro, Coelho e Rodrigues (2023) pontuaram que o paradigma de Freyre é devedor de uma “[...] rede de intelectuais em sua multiplicidade e as relações entre eles no campo intelectual em que Gilberto Freyre se moveu na juventude” (Coelho; Rodrigues, 2023, p. 286 - 287). A noção de “equilíbrio de antagonismos”, presente em sua obra *Casa-Grande & Senzala*, é um bom exemplo de conceitos importados da Inglaterra.

Incorporar a trajetória intelectual de Freyre a essa abordagem é fundamental, pois revela suas predisposições a determinados contatos e associações que ele estabeleceu. Nos permite observar “lugares comuns, não somente um discurso e linguagem comuns, mas também campos de encontro e de entendimento, problemas comuns e formas comuns de abordar esses problemas comuns” (Lima, 2010, p. 18).

Sobre o lugar comum, compartilhado, o português João Medina (2000), no artigo: Freyre contestado: o luso-tropicalismo criticado nas colônias portuguesas como álibi colonial do salazarismo, redige quase em tom de denúncia, que durante o regime ditatorial salazarista em Portugal, também conhecido como “Estado Novo”, o chefe de governo, António de Oliveira Salazar, atendendo especialmente aos ideais nacionalistas e colonialistas de seu projeto, recorreu ao “grande mestre heterodoxo pernambucano”, em busca de “uma ideologia legitimadora do seu colonialismo, pretensamente imune de qualquer forma de racismo” (Medina, 2000, p. 49-50), visando manter o imperialismo português na África (Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Guiné-



Bissau, Angola e Moçambique) e na Ásia (Índia Portuguesa e Timor). A intercessão de Freyre para a validação do projeto político de Salazar, revelou um dos primeiros rastros da exportação de teorias raciais do Brasil para Portugal.

O racismo à brasileira, como preferimos denominar, é reelaborado e exportado para outros países por alguns de seus intelectuais. No caso em questão, é importante destacar que Freyre notabilizou nos campos acadêmico e literário do Brasil. Essa reelaboração pode ser entendida, também, enquanto “reciclagem”. Em específico, nos termos exatos de José Carlos Gomes dos Anjos), “reciclagem simbólica do discurso latino da mestiçagem” (Anjos; 2003, p. 585), por parte das elites intelectuais de países africanos, outrora colonizados por Portugal.

Por fim, o artigo teve como objetivo investigar o percurso t dos paradigmas racialistas freyrianos, tanto em Portugal quanto em territórios colonizados por ele, com destaque para Cabo Verde e São Tomé e Príncipe. Também se propôs a analisar algumas das consequências desses paradigmas para a formação do pensamento social, nacional e identitário desses países. Para isso, traçamos um percurso sobre esses processos de importação e exportação, seja com a marca da importação europeia para o Brasil ou o emblema da exportação brasileira a outros países.

## **2 FREYRE E SUA INTERLOCUÇÃO COM TEÓRICOS INGLESES E NORTE-AMERICANOS: MOVIMENTO DE IMPORTAÇÃO**

Bourdieu (2002) explica na obra *Campo de Poder, Campo Intelectual: Itinerário de um conceito*, que no campo intelectual, “lugar” de instrução formal de um indivíduo, não há “um conjunto de adições de elementos simplesmente justapostos, o campo intelectual, à maneira de um campo magnético, [mas] um sistema de linhas de força: estes são os agentes” (Bourdieu, 2002, p. 9). A força que é o próprio agente para deformar, alterar, formar o campo, não se distribui inadvertidamente, por força do acaso, mas torna-se “um peso funcional, porque sua ‘massa’ própria, é dito, seu poder (ou melhor, sua autoridade) no campo, não pode se definir independentemente de sua posição nele”, (Bourdieu, 2002, p. 10). Portanto, em uma luta de forças no campo intelectual brasileiro, Freyre, outrora, esboçou algum capital específico nacional e estrangeiro. Assim, foi responsabilidade descrever sua trajetória intelectual, para que fosse posteriormente analisada tanto no contexto intelectual de seu próprio país em outros, para sua, especialmente Portugal e países africanos.



Ao que se refere à alfabetização de Freyre, Coelho (2023) aduziu que ocorreu “primeiramente, em inglês por Mr. Williams, um eminente preceptor inglês, contratado por sua família. Seu pai Alfredo Freyre foi um entusiasta do modelo anglo-americano de ensino e um amante de juristas, filósofos, educadores e escritores ingleses (Coelho, 2023, p. 289) Percebe-se que a preferência de Alfredo Freyre pela cultura anglo-americana influenciou desde o cedo em Gilberto Freyre, por meio da educação formal, entendida como capital cultural segundo Bourdieu (1998).

Coelho e Rodrigues (2023) explicam que “a cultura inglesa exerceu forte impacto nos intelectuais latino-americanos. No Brasil e na família Freyre não foi diferente” (Coelho; Rodrigues, 2023, p. 286–287). Isto é, ainda que Gilberto Freyre, no decênio de 1920, tenha consumido teorias de intelectuais nacionais e latino-americanos, seu “fascínio pela cultura inglesa fez com que alguns autores britânicos desempenhassem papel crucial no [seu] desenvolvimento intelectual.” Pallares-Burke disse ser este fascínio e admiração, “anglofilia” (2005, p. 375).

Na perspectiva apresentada por Pallares-Burke (2005), “Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos,” (2005, p. 431), aponta caminhos para a compreensão da formação intelectual do pernambucano. Sucintamente, pode-se considerar que “o relacionamento do jovem Freyre com a Inglaterra e os escritores ingleses permaneceu muito especial, apesar de ele ter passado muito pouco tempo nessa ilha.” A autora defende para a análise de trajetórias intelectuais, o uso dos termos analíticos como “diálogo” ou “interlocutores”, em lugar de “influências”, (Pallares-Burke, 2005, posição 412 de 690).

Conforme antecipamos, “Uma de suas ideias-chave, ‘equilíbrio de antagonismos’, também era considerada por Freyre como parte essencial do ethos inglês e como ‘a lição dos ingleses’ para o mundo”. Conceito oportunamente central em *Casa-Grande & Senzala*. “[...] tomado originalmente de intelectuais ingleses, nesse caso Thomas Carlyle e Herbert Spencer – e reforçado pelo norte-americano Giddings –, esse conceito foi transferido para novos contextos a fim de interpretar o Brasil” (Pallares-Burke, 2005, p. 448).

Além disso, Freyre acreditava firmemente que, para compreender os processos de formação de Portugal e do Brasil, não se pode excluir “os livros ingleses”. Nesta filiação, do grego “philia”, amizade ou amor aos ingleses, Freyre dizia que “desde Shakespeare, que ele estudou na Universidade de Baylor, até os escritores de sua época [...] seus autores favoritos, no entanto, vêm preferencialmente de um período, o vitoriano”. Além disso, deve ser asseverado que “Freyre não admirava os vitorianos indiscriminadamente”, cabendo, inclusive justificar que “os autores



ingleses que Freyre mais apreciava eram vitorianos antivitorianos ou românticos pós-românticos” (Pallares-Burke, 2005, p. 537).

A anglofilia de Freyre explica-se pelo quadro de Coelho e Rodrigues (2023):

transformações sociais, políticas e econômicas, realizadas pela Inglaterra na transição para o capitalismo, desde o final do século XVI, [que] engendraram a partir do século XVIII, o fenômeno ideológico [...] que se difundiu enormemente pela Europa e pelas Américas.” (Coelho; Rodrigues, 2023, p. 286).

Os autores depreendem, certamente, que havia, “a inveja e o desejo de imitar os feitos ingleses tomados como modelo de perfeição, modernidade e civilidade [que] manifestou-se em muitos países e entre famílias abastadas” (Coelho; Rodrigues, 2023, p. 286).

Como sendo, o pai de Freyre, um “admirador da cultura inglesa comportava-se como um verdadeiro gentleman inglês” nos grupos que frequentava (Coelho, 2023 p.35). Portanto, proporcionara ao filho, um “[...] conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento” (Bourdieu, 1998, p. 28). Em outros termos, pode-se dizer que a pertença de Alberto Freyre a grupos de elite intelectuais no Brasil, dotou o jovem Freyre dos capitais específicos necessários ao acesso e à permanência no campo intelectual.

Estabelecido neste campo e construindo o que nominamos “racismo à brasileira”, embora seja a expressão profusa em sua utilização nas Ciências Sociais, no plano político-intelectual, no caso de Freyre, o interpretamos como uma “mudança de ângulo e de olhar para o problema da mestiçagem brasileira [a partir de uma] apropriação criativa que Freyre faz, elaborando um outro sentido às ideias absorvidas de seus interlocutores” (Coelho; Rodrigues, 2023, p. 288). A troca de sentido acerca da miscigenação, de negativo para positivo, empreendida por Freyre, constitui-se estrategicamente.

A estratégia, embora transformasse alguns sentidos no plano teórico, não significou mudança prática, sendo a intermediação de tomadas políticas, no caso brasileiro ou naquele da ditadura salazarista. Relativamente, asseveraram Coelho e Rodrigues (2023) que se tratava de “uma estratégia que conserva o preconceito falando dele e produzindo um efeito de ruptura. Ademais, a façanha realizada por Freyre se diluiu por uma operação intelectual” (Coelho; Rodrigues, 2023, p. 288).

Nesta acepção, Castelo (2021) expressa que Gilberto Freyre inicia o primeiro capítulo da obra *Casa-grande & senzala*, “Quando em 1532 se organizou econômica e civilmente a sociedade



brasileira, já foi depois de um século inteiro de contato dos portugueses com os trópicos; de demonstrada na Índia e na África sua aptidão para a vida tropical” (Castelo, 2021, p. 26). Denotando seu interesse em colher e organizar dados empíricos possibilitadores do que chamou de “lusotropicalismo”, do qual falaremos adiante.

### **3 EXPORTAÇÃO DO PARADIGMA FREYRIANO PARA PORTUGAL: O AUTOCONVITE E O CONVITE**

Em 1950, Freyre recebeu um convite do governo português ditatorial salazarista, àquela altura, premente de argumentos favoráveis à permanência de sua colonização na África e Ásia, para, assim como fizera no Brasil, ajustar à realidade imperialista portuguesa, um argumento mistificador da crueza a que submetiam suas colônias. Mas esse convite foi filho de um autoconvite.

Se, por um lado, o estado novo português desejava um “álibi”, como explica Medina (2000), Freyre buscava abranger seu paradigma racial para fora do Brasil. A ponte que conecta ambos os convites são concebidos a partir de José Osório de Oliveira, amigo de Gilberto Freyre. Castelo (2021, p. 27) destacou que este era “escritor, funcionário do ministério das Colônias, amigo de longa data de Freyre e divulgador incansável da sua obra em Portugal”. A carta que encaminhara ao seu superior imediato, demonstrara tamanha vontade expressa de Freyre por exportar suas ideias para aquele país. Conforme o trecho a seguir dos argumentos de José Osório de Oliveira (1951) direcionado ao Ministro: “[...] pela amizade que me liga a Gilberto Freyre, [sei] **que um dos seus desejos é escrever uma obra sobre Portugal** — e essa obra ficará incompleta se não incluir o Ultramar. **Sei, também, que Gilberto Freyre gostaria de visitar os nossos territórios ultramarinos**” (Oliveira, 1951, grifo nosso)

Como resposta ao autoconvite, Castelo (2021) frisou que “Sarmiento Rodrigues tinha o aval de Salazar e a garantia de que o governo brasileiro via favoravelmente o projetado convite a Freyre” (Castelo 2021, p. 29-30). A solicitação do governo logo se consolidou e “o convite oficial foi finalmente enviado e o ministro atribuiu a organização da viagem a Osório de Oliveira,” que trazia consigo um roteiro das viagens as quais Freyre faria pelas colônias portuguesas. Em síntese, “incluía todas as colônias (inclusive Macau e Timor) e territórios ‘ex-portugueses’ [...]” (Castelo, 2021, p. 29-30).

Assistido pelo governo de Portugal, via estrada aberta para a verificação de sua “teorização lusotropicalista,” que cultivara desde os anos 1930, concepção no lado contrário tanto de





“parâmetros naturalistas,” quanto “marxistas”. O luso tropicalismo seria composto pelo “português colonizador, avesso ao racismo, eroticamente vocacionado a ligar-se sem quaisquer preconceitos racistas com índias e negras, o português reinol que era já, ele mesmo, produto de miscigenações de judeus, árabes e cristãos” (Medina, 2000, p. 49-51). Portanto, o caso brasileiro constaria em epígrafe, por supostamente apresentar-se como exemplo de sucesso, na relação entre colonizado e colonizador. No fundo, Freyre queria esboçar seu conceito cientificamente a partir de comprovações empíricas e alargá-lo por entre as colônias portuguesas na África.

Concebido como um preceito, Medina (2000) traz que “a ideia luso-tropicalista partiria do dogma de que os portugueses brancos se misturariam espontaneamente à vida tropical e praticariam largamente a mestiçagem” (Medina, 2000, p. 52). Assim, com o ideal na cabeça, Freyre tinha cimentado o motivo principal luso tropicalista e as viagens às colônias lusas haviam sido autorizadas, constando como uma “ocasião para rever, atualizar e ampliar a sua nova visão luso tropicalista de um imenso Portugal transcontinental e multirracial [...]” (Medina, 2000, p. 53).

Finalmente, com a autorização de Salazar, o roteiro de viagem de Freyre para e pelas colônias de Portugal na África, oficialmente conhecido como “viagem de estudo”, começou pela Guiné, em 03 de outubro de 1951. O “estudo” a ser realizado pelo brasileiro, fora previamente orientado: era necessário de Freyre algumas posturas nestas terras, por precaução do próprio Governo Português, em obter com rapidez os resultados desejados (Castelo, 2021).

### 3.1 PARA E POR CABO VERDE

Antes e durante sua a viagem a Cabo Verde, Freyre enfrentou diversos tormentos. Ante o programa otimista de visitar quase todas as ilhas, exceto a ilha de Maio, em um curto espaço de tempo, sem considerar as dificuldades de mobilidade entre uma ilha e outra, e optar por um guia indisponível naquele momento, o professor do Liceu de Mindelo, Baltazar Lopes da Silva, também o governador de Cabo Verde argumentou ao ministro de Ultramar “que o itinerário proposto não era exequível”, (Castelo, 2021, p. 34).

Antes da partida de Bissau para Cabo Verde, outra intempérie prejudicou os planos de Freyre e do ministro de Ultramar: a falta de transporte marítimo. Quando, finalmente, Freyre chegou à atual capital, Praia, em 19 de outubro, um temporal atingiu todo o Cabo Verde, mantendo o sociólogo retido no local por três dias: além das perdas materiais, houve destruição de estradas, danos em hospitais, quartel, residências, postes telegráficos inutilizáveis e, infelizmente, várias



mortes. Posteriormente, Freyre sentiu cansaço a ponto de desistir de visitar as ilhas Fogo e Brava, oriundo da prova a que fora submetido pela tempestade e das insatisfatórias ligações entre uma ilha e outra (Castelo, 2021).

As impressões de Freyre sobre Cabo Verde foram tão negativas que pareciam refletir o mal-estar que ele vivenciou na região. Disse de lá, dispôs Castelo (2021), que “Desagradou-lhe o que lhe pareceu um baixo grau de mestiçagem, uma população ‘tão negroide’, sobretudo em Santiago, e o crioulo, que designou de ‘dialeto’, a pobreza, a falta de comunicação entre as ilhas, a ‘incorporação cultural’” (Castelo, 2021, p. 35).

O que gerou descontentamento em Osório de Oliveira, jornalista, crítico e historiador português, foi a postura do almirante português Sarmiento Rodrigues, que o acompanhava. Ambos acreditavam que Cabo Verde seria o lugar ideal para o sucesso da miscigenação proposta pelo luso tropicalismo. No entanto, em contraste, Freyre sugeriu que, Cabo, apesar de suas ilhas lembrarem o litoral do Ceará, no Brasil, Cabo Verde precisava, de maneira irremediável, de mudanças, “de uma maior presença europeia e de ‘um novo ânimo — de origem antes cultural do que étnica — no sentido de maior atividade criadora de valores predominantemente europeus’”, aduziu (Castelo, 2021, p. 35).

Por fim, a viagem foi marcada intempéries naturais e por medidas drásticas, como a exoneração de um funcionário da administração civil de Cabo Verde, em Praia, após desagradar a Freyre ao verificar informações no seu passaporte. A reação originada em Freyre levou a uma reclamação ao governo de Portugal, que desembocou na dispensa do funcionário por parte do governador de Cabo Verde (Castelo, 2021).

### 3.2 PARA E POR SÃO TOMÉ

Conforme relatado por u Castelo (2021), a estadia de Gilberto Freyre em São Tomé durou apenas 5 horas, entre as 18h de sábado até as 22h do mesmo dia. Apesar do curto período, período dedicado a conhecer a localidade, Freyre soube aproveitar o tempo visitando obras e participando de um banquete oferecido pelo palácio do governo, embora não tenha tido a oportunidade de conhecer as roças.

Sobre a pequena visita, Freyre em sua obra *Aventura e Rotina*, expõe impressões: elogia o governador Carlos Gorgulho por acreditar ter ele sensibilidade para questões turísticas, elogia as obras que o mesmo estava a desenvolver, tais como aeroporto, escolas e hospitais. Também elogia



o seu desejo e empenho para melhorar a qualidade de vida do trabalhador africano, embora mantendo a economia do cacau baseada nas roças (Castelo, 2021).

#### **4 EXPORTAÇÃO DO PARADIGMA FREYRIANO DE PORTUGAL PARA CABO VERDE E SÃO TOMÉ PRÍNCIPE**

##### **4.1 CABO VERDE E SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: CASOS ÚNICOS DE SEU GÊNERO**

Segundo Langa (2019), o luso tropicalismo freyriano “teve reverberações importantes, particularmente, no meio político e intelectual em sociedades africanas insulares como a cabo-verdiana e são-tomense, onde Freyre e suas obras foram recebidos com ‘tapete vermelho’ e aclamados” (Langa, 2019, p. 13). Por outro lado, em sociedades como as de Angola, Guiné e Moçambique s, a teoria foi contestada por intelectuais nacionalistas.

Langa (2019) explica que Cabo Verde e São Tomé e Príncipe são casos únicos no contexto a colonização portuguesa. O autor nos lembra que o arquipélago de Cabo Verde se distingue de outras colônias africanas por seu grande fluxo de pessoas, animais e plantas trazidos pelos portugueses, devido ao fato de o arquipélago ter sido o “primeiro grande entreposto comercial no cruzamento da rota de escravos na costa atlântica, e também por se localizar a meio do caminho entre a costa ocidental africana e o Brasil” (Langa, 2019, p. 24).

O intenso tráfico transatlântico i de africanos para a ilha, somado à introdução de plantas, animais, pessoas escravizadas, mercadores e missionários europeus, que transitavam, por Cabo Verde, contribuiu para a formação da população mestiça cabo-verdiana. A miscigenação resultou tanto das relações entre mulheres africanas escravizadas e portuguesas, quanto da interação entre africanos de diferentes regiões do continente. Por esse motivo, a população de Cabo Verde, atualmente, é predominantemente mestiça, com uma tonalidade de pele mais clara do que populações de outros países africanos colonizados por portugueses. Assim, o mestiço, amplamente valorizado pelos colonizadores durante o período da colonização portuguesa, desempenhou papel importante na administração das outras colônias africanas, assumindo cargos de poder e intermediando a empresa colonial portuguesa com outras colônias africanas (Langa, 2019).

As consequências da colonização portuguesa, especialmente ilustrada pelo papel da miscigenação ao estilo Cabo Verde, apesar de parecer evocar tão somente pontos positivos, apresentou consequências negativas. Para Langa (2019), é possível destacar “uma divisão



socioeconômica da sociedade em duas classes distintas entre badios e sampadjudos” que não esvaneceu na atualidade. A esse respeito explica que os badios possuem “histórico de resistência à assimilação de valores culturais portugueses” e os sampadjudos eram aqueles com “maior nível de escolarização, portanto privilegiados pela colonização portuguesa que os emancipou política, econômica e socialmente, como estrato dominante da sociedade” (Langa, 2019, p. 25).

Em São-Tomé e Príncipe, já existia um vazio demográfico quando os portugueses decidiram explorar o território, entre 1470 e 1471. A povoação ocorreu por meio de escravizados trazidos por portugueses, principalmente de Angola e Moçambique, o que resultou na formação de pelo menos dois grupos de povos africanos: forros e angolares. Devido à presença portuguesa no território, juntamente com a de a de escravizados originários da África, “criou-se uma sociedade dividida em dois segmentos – livres e escravos – que, mais tarde, por conta da miscigenação, os escravos foram sendo gradualmente substituídos por uma sociedade ‘livre’ com servidão atenuada” (Langa, 2019, p. 25).

Posteriormente, em virtude da decadência da produção de açúcar em São-Tomé, cultivo naquele momento protagonizado pelo Brasil, inicia-se no território o cultivo do cacau e do café, também desenvolvido nas roças. E como disse Nascimento (2003) apud Langa (2019, p. 26), “a roça foi o principal motor de desenvolvimento do território, cuja sociedade estava dividida em duas classes: livres e escravos” (Nascimento, 2003 apud Langa, 2019, p. 26). Com isso, houve a criação da posição de “contratado”, até pelo menos o período de 1960. A liberdade do contratado era tão somente em tese, pois que angolanos, moçambicanos e cabo-verdianos que foram para São Tomé, via contratos por tempo determinado, trabalhavam como escravizados (Langa, 2019).

#### 4.2 A TEORIA LUSO TROPICALISTA: COMO A RECEBERAM AS ELITES AFRICANAS

Conforme Arenas (2015 apud Langa, 2019), o luso tropicalismo teve boa recepção por parte de escritores e intelectuais em Cabo Verde. Dentre os anfitriões, estão Jorge Barbosa, Baltasar Lopes e a geração dos “claridosos”. De outro ponto, em São Tomé e Príncipe, a teoria é bem recebida pelo escritor Francisco José. Assim, tais intelectuais africanos mantêm contato próximo com a obra de Gilberto Freyre e/ou com o próprio.

Em Cabo Verde, destaca-se o movimento literário e cultural “claridoso”, que girava em torno da revista *Claridade*”. Esse movimento defendia uma sociedade cada vez mais mestiça,



contudo, atribuindo maior ênfase às características sociais e biológicas dos indivíduos considerados mais eurodescendentes que afrodescendentes, promovendo os conceitos de “criolidade”, “cabo-verdianidade”. O movimento teve grande expressão na literatura local, mesmo após a independência de Cabo Verde, pois alguns de seus idealizadores, como Jorge Barbosa e Baltasar Lopes, tentavam dignificar a miscigenação praticada pelos portugueses em Cabo Verde, por meio da ênfase nacionalista em uma qualidade de criolidade e cabo-verdianidade daquele povo (Langa, 2019).

No site das Organizações Nações Unidas (ONU), observa-se tanto a presença de uma identidade aparentemente transnacional quanto relações culturais e econômicas de proximidade com o Brasil e Portugal, conforme ilustrado na Figura 1.

**Figura 1 - Cabo Verde é um país transcontinental**



**Fonte:** ONU News (2023) <sup>3</sup>

A qualificação do país enquanto “transnacional” está relacionada com a história de ocupação do arquipélago de Cabo Verde, bem como com o papel desempenhado pelo país no processo colonizador de Portugal em relação a outros países africanos, dos quais os cabo-verdianos buscavam se diferenciar, como coloca Anjos (2003) dos demais povos do continente africano, em relação aos angolanos e moçambicanos, de pele mais escura. Sendo a transnacionalidade cabo-verdiana mais propensa às culturas europeias e norte-americanas.

Sobre a comunicação com Portugal e Brasil, as notícias “Ulisses Correia e Silva Sines (Portugal) onde vive comunidade expressiva de cabo-verdianos” e “Cabo Verde quer estreitar relações com o estado do Rio de Janeiro (Brasil),” indicam uma relação comercial, cultural e social, entre ambos os países e Cabo Verde.

<sup>3</sup> Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/04/1812357>. Acesso em: 7 maio 2023.





**Figura 2** - Ulisses Correia e Silva Sines (Portugal)<sup>4</sup>

Ulisses Correia e Silva visita Sines  
(Portugal) onde vive comunidade  
expressiva de cabo-verdianos  
7 de maio de 2023

Governo e Câmara Municipal da Brava  
estudam vias alternativas de acesso a Fajã  
Água  
7 de maio de 2023

Cabo Verde quer estreitar relações com o  
estado do Rio de Janeiro (Brasil)  
5 de maio de 2023

**Fonte:** Governo de Cabo Verde (2023)<sup>5</sup>

No contexto de São Tomé e Príncipe, a teoria luso tropicalista manifestou por meio do sistema de assimilação. Assim, apontam Macagno (2014); Pereira e Veiga (1957) apud Langa (2019, p. 28): “Nessas colônias, Portugal afirmava o seu dever histórico de civilizar as raças inferiores, protegendo os indígenas de seus hábitos pagãos, convertendo-o ao cristianismo, educando-o para e através do trabalho” (Langa, 2019, p. 28). Sendo uma consequência das leis coloniais anteriores, a teoria luso-tropicalista se concretizou, em 1954, no Estatuto do Indigenato.

Em síntese, é válido afirmar que a reverberação do luso-tropicalismo nas colônias portuguesas organizou-se enquanto mestiçagem e assimilação, a depender do território. Portanto, nas colônias portuguesas Brasil e Cabo Verde, houve a prevalência da “mestiçagem”. Diferentemente, em Angola, Guiné Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe prevaleceu a “assimilação”. Ambos os processos violentos, visto que, ao contrário do que disse Freyre (2006), a mistura entre raças tanto no Brasil quanto em Cabo Verde não foi amorosa, ou mesmo humanitária, além de a assimilação exigir dos colonizados a total ruptura com sua cultura, a ponto de, por meio dela, objetivarem, “tornarem-se portugueses” (Langa, 2019, p. 38).

Na página eletrônica do governo de São Tomé e Príncipe não foi possível perceber, de imediato, nas notícias mais recentes, quaisquer relações diretas do país com o Brasil ou Portugal. Contudo, em buscas em outros sítios, destacamos duas notícias: “Lula participa de encontro de países de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe” e “Doação do Brasil apoia alimentação escolar em São Tomé e Príncipe.”

<sup>4</sup> Onde vive comunidade expressiva de cabo-verdianos e Cabo Verde quer estreitar relações com o estado do Rio de Janeiro (Brasil)

<sup>5</sup> Disponível em: <https://www.governo.cv/cabo-verde-quer-estreitar-relacoes-com-o-estado-do-rio-de-janeiro-brasil/>. Acesso em: 23 jul.2024.



Figura 3 - Lula participa de encontro de países de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe

## Lula participa de encontro de países de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe

Presidente chegou ao Palácio do Congresso acompanhado da primeira-dama, Janja da Silva. Ao longo da semana, Lula participou de compromissos oficiais na África do Sul e em Angola.

Por g1 — Brasília

27/08/2023 08h30 · Atualizado há um ano

Fonte: G1 (2023)<sup>6</sup>

Ambas as notícias sugerem uma aproximação entre os países, embora aparentemente menos intensa do que a que existe aquela entre Cabo Verde e Brasil.

Imagem 4 - “Doação do Brasil apoia alimentação escolar em São Tomé e Príncipe”



Fonte: Agência Brasileira de Cooperação (2023)<sup>7</sup>

Por meio do caso cabo-verdiano, notamos que há a predominância do desejo de diferenciação da população no país, sobretudo, no que diz respeito à afirmação de uma distinção ante aos demais países da África. Comparativamente, na página do Governo de São Tomé e Príncipe, as notícias relativas às parcerias econômicas apresentavam associação maior com outros países do continente africano, em detrimento de Portugal ou Brasil. Inclusive, uma das notícias se refere à participação do presidente da república no Fórum Pan-Africano para a cultura da paz em Luanda, na capital da Angola. A maior ou menor adesão à teoria luso-tropicalista por parte de dois

<sup>6</sup> Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/08/27/lula-chega-a-sao-tome-e-principe-para-encontro-de-paises-de-lingua-portuguesa.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2023.

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.gov.br/abc/pt-br/assuntos/noticias/doacao-do-brasil-apoia-alimentacao-escolar-em-sao-tome-e-principe>. Acesso em: 11 de novembro de 2023.



países pode ser demonstrada por meio de uma análise de diversos fatores históricos, sociais e culturais, além de como esses países incorporam ou rejeitaram a visão de sociedade proposta por essa teoria.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Embora os paradigmas teóricos e científicos eurocêntricos atravessassem cruzarem fronteiras, e Gilberto Freyre seja um dos reverberadores desse movimento, como discutido, compartilham o mesmo arcabouço teórico do luso-tropicalismo, que pode ser entendido como fragmentos de de uma chama intersticial, relativa ao pensamento da “alteridade epistêmica”. Esse pensamento pode ser entendido como “formas de conhecimento híbridas”, nas quais sua cumplicidade com o sistema eurocêntrico de produção do conhecimento é fundamentalmente “subversiva” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 20).

Ao passo que Freyre, junto ao governo salazarista português, em 1950, desenvolvia o trajeto do seu pensamento teórico e ideológico, munido de seus afirmadores, como aponta Langa (2019), tais como a “Ciência – História, Sociologia e Antropologia – [que] confirmava a existência dessas habilidades e diferenças do colonialismo português, daquele posto em prática por outras potências europeias” (Langa, 2019, p. 23), formas outras de interpretação do mundo, dele emergiram. Referimo-nos aos críticos da visão de mundo eurocêntrica, aquela do “ponto zero” desvelada por Castro-Gomez (2005).

Se, na prática, a intrusão do luso-tropicalismo nas colônias portuguesas da África, se deu por meio de dois processos, miscigenação e assimilação, especialmente os moçambicanos assimilados usaram dos códigos eurocêntricos de produção de conhecimento para e por meio deles manifestarem suas objeções. Surgia do primeiro movimento uma resposta da população local, agora dentro da categoria de cidadãos e cidadãs, a qual erigiam “diversas formas de luta desde a escrita de denúncia na imprensa jornalística livre com suas manifestações protonacionalistas, a ação nos sindicatos ferro-portuários, inserção nos movimentos da negritude e panafricanismo” (Langa, 2019, p. 31).

A despeito de as elites intelectuais, estudantes e escritores de Cabo Verde e São - Tomé e Príncipe terem sido bons anfitriões a Freyre e ao seu corpus teórico, de outro lado, Moçambique e Guiné-Bissau não abraçaram a causa. O luso-tropicalismo deu de cara com as denúncias de “Amílcar Cabral, no prefácio da obra intitulada ‘A Libertação da Guiné: aspectos de uma revolução



africana’, do historiador russo e ativista da descolonização portuguesa na África, Basil Davidson; e Eduardo Mondlane, na sua principal obra ‘Lutar por Moçambique’ (1969)” (Langa, 2019, p. 27).

É sintomático de uma mudança ao menos intersticial nas formas de compreensão de mundo, intelectuais contestarem programas teóricos tradicionalmente qualificados como neutros, com interpretações de diferentes “saberes possíveis” que habitam “sujeitos atravessados por contradições sociais” em que se tem não uma teoria pronta a ser colocada na realidade crua, mas a crueza da realidade a ser teorizada a partir de “lutas concretas, enraizados em pontos de observação específicos (ponto 1, ponto 2, ponto n...)” como defende, (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 21). Daí a emergência do pensamento heterárquico, do sociólogo grego Kyriakos Kontopoulos (1993), que se configura numa “[...] tentativa de conceituar as estruturas sociais com uma nova linguagem que vai além do paradigma eurocêntrico da ciência social herdado do século XIX” (Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 18). Portanto, dentro de um “sistema-mundo capitalista/patriarcal europeu/euro-americano” a heterarquia pressupõe a deshierarquização de linguagens nas Ciências Sociais (Grosfoguel 2005 apud Castro-Gómez; Grosfoguel, 2007, p. 14).

## REFERÊNCIAS

ANJOS, José Carlos Gomes dos. Elites intelectuais e a conformação da identidade nacional em Cabo Verde. **Estudos afro-asiáticos**, v. 25, p. 579-596, 2003.

ARENAS, Fernando. Migrations and the Rise of African Lisbon: Time-Space of Portuguese (Post)coloniality. **Postcolonial Studies**, v. 18, n.4, p. 353- 366. 2015.

BOURDIEU, Pierre. **Campo de poder, campo intelectual: itinerário de um conceito**. Buenos Aires: Editorial Montessor, 2002.

BOURDIEU, Pierre. **Campo do poder e campo intelectual**. Buenos Aires: Fólios, 1983.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.

CABO VERDE é um país transcontinental. **ONU. News**, 5 de abr. 2023. Desenvolvimento Econômico. Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2023/04/1812357>. Acesso em: 7 de maio de 2023.

CABO VERDE quer estreitar relações com o estado do Rio de Janeiro (Brasil). **Governo.cv**, 05 de mai. 2023. Notícias. Disponível em: <https://www.governo.cv/cabo-verde-quer-estreitar-relacoes-com-o-estado-do-rio-de-janeiro-brasil/>. Acesso em: 23 jul.2024.



CARDOSO, Fernando Henrique. Livros que inventaram o Brasil. **Novos Estudos Cebrap**, 37, p.336, 1993.

CARDOSO, Fernando Henrique. Prefácio. In: FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala**. São Paulo: Global, 2006. p. 29-63.

CASTELO, Cláudia. No enalço de Gilberto Freyre pelo último império português (1951-1952). **Não nos deixemos petrificar: reflexões no centenário do nascimento de Victor de Sá**, p. 25- 48, 2021.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Eds.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007. p. 63-77.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. **La hybris del punto cero**. Ciencia, raza e Ilustración en la Nueva Granada (1750-1816). Bogotá: Centro Editorial Javeriano, 2005.

COELHO, Claudio M. **Gilberto Freyre: indiciarismo, emoção e política na casa-grande e na senzala**. 2007. 218f. Dissertação (Mestrado em História Social das Relações Políticas) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.

DOAÇÃO do Brasil apoia alimentação escolar em São Tomé e Príncipe. **Gov.br**. 26 maio. 2023. Agência Brasileira de Cooperação. Notícias. Disponível em: <https://www.gov.br/abc/pt-br/assuntos/noticias/doacao-do-brasil-apoia-alimentacao-escolar-em-sao-tome-e-principe>. Acesso em: 11 nov. 2023.

KONTOPOULOS, Kyriakos. **The Logics of Social Structures**. Cambridge: Cambridge University Press. 1993.

LANGA, Ercílio Neves Brandão. Recepção do Lusotropicalismo de Gilberto Freyre nas Colônias Portuguesas em África (1933-1980). **África [s]-Revista do Programa de Pós-Graduação em Estudos Africanos e Representações da África**, v. 6, n. 11, 2019.

LIMA, Denise Maria de Oliveira. Campo do poder, segundo Pierre Bourdieu. **Cógito**, v. 11, pág. 14-19, 2010.

LULA participa de encontro de países de língua portuguesa em São Tomé e Príncipe. **G1**, 27 de ago. 2023. Política. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2023/08/27/lula-chega-a-sao-tome-e-principe-para-encontro-de-paises-de-lingua-portuguesa.ghtml>. Acesso em: 11 nov. 2023.

MACAGNO, Lorenzo. Assimilacionismo. In: SANSONE, Lívio; FURTADO, Cláudio (Orgs.). **Dicionário crítico das ciências sociais dos países de fala oficial portuguesa**. Salvador: EDUFBA, 2014, p. 31-44.





MARCIO COELHO, Claudio; FERREIRA RODRIGUES, Marcia Barros. Gilberto Freyre, identidade nacional e Latinoamericanidade. **Passagens: International Review of Political History & Legal Culture**, v. 15, n. 2, 2023.

MEDINA, João. Gilberto Freyre contestado: o lusotropicalismo criticado nas colônias portuguesas como álibi colonial do salazarismo. **Revista USP**, n. 45, p. 48-61, 2000.

NASCIMENTO, Augusto. As fronteiras da Nação e das Raças em São Tomé e Príncipe: são-tomenses, europeus e angolas nos primeiros decênios de novecentos. **Varia História**, Belo Horizonte, v. 29, n. 51, p. 721-743, set./dez. 2003.

OLIVEIRA, José Osório de. Delegado da Agência Geral das Colônias junto do SNI (1951). [Cópia de informação] 1951 jan. 25, Lisboa [a] Agente Geral das Colônias. **Arquivo Documental Gilberto Freyre**, Recife, Brasil. Correspondência, José Osório de Oliveira.

PALLARES-BURKE, Maria Lúcia G. **Gilberto Freyre: um vitoriano dos trópicos**. São Paulo: Unesp, 2005. Versão kindle.

PEREIRA, José; VEIGA, Vasco. **Estatuto dos Indígenas Portugueses das Províncias da Guiné, Angola e Moçambique Anotado e Legislação Complementar**. 2 ed. Lisboa, 1957.

ULISSES Correia e Silva Sines (Portugal) onde vive comunidade expressiva de cabo-verdianos. **Governo.cv**, 07 mai. 2023. Notícias. Disponível em: <https://www.governo.cv/ulisses-correia-e-silva-visita-sines-portugal-onde-vive-comunidade-expressiva-de-cabo-verdianos>. Acesso em: 23 jul. 2024.

**Enviado em: 23/07/2024**

**Aceito em: 06/12/2024**



## POR QUE NÃO SE MATAR?

### O INTERDITO DO SUICÍDIO DOS ESCRAVIZADOS POR MEIO DA SUBSTITUIÇÃO DO IMAGINÁRIO RELIGIOSO

#### WHY NOT KILL YOURSELF? THE INTERDICTION OF THE SUICIDE OF THE ENSLAVED THROUGH THE SUBSTITUTION OF RELIGIOUS IMAGERY

Vardilei Ribeiro da Silva<sup>1</sup>

#### RESUMO

Para além da moralização cristã, a prática do suicídio entre os escravizados apontava para a resistência contra ao sistema escravista, bem como para as esperanças imaginárias de retorno à África. O presente artigo objetiva apontar a substituição do imaginário dos escravizados no que tange as espiritualidades africanas, como mecanismo religioso católico para a interdição do suicídio. Pretende-se demonstrar que tal mecanismo estava mais a serviço da economia escravista, tanto na colônia como no império, do que ocupado e preocupado com a vida dos escravizados que foram forçosamente trazidos para o Brasil. A catequização, mecanismo para a substituição do imaginário, se estabeleceu como meio eficaz, ainda que nem sempre eficiente para a contenção dos prejuízos dos escravizadores, pois a substituição do imaginário pode ser deduzida, mas jamais mensurada. Reforçamos assim, o quanto a religião, em especial o catolicismo romano, esteve a serviço do sistema escravista no desenvolvimento da sua teologia racista, sobretudo, durante o período Medieval e no desenvolvimento da catequização de negros e negras. O artigo evidenciou-se por meio da análise de documentos históricos, bem como, por meio de referenciais bibliográficos daqueles e daquelas que se ocupam do tema da escravidão e do suicídio dos escravizados. A despeito da valorização da vida que a religião deve expressar, evidencia-se no artigo, sua atuação a serviço dos poderosos e opressores que buscavam subalternizar os corpos negros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Imaginário religioso. Suicídio. Subalternização. Catequização. Valorização da vida.

#### ABSTRACT

In addition to Christian moralization, the practice of suicide among the enslaved pointed to resistance against the slave system, as well as to imaginary hopes of returning to Africa. The aim of this article is to point out the replacement of the enslaved people's imagination of African spiritualities as a Catholic religious mechanism for prohibiting suicide. The aim is to demonstrate that this mechanism was more at the service of the slave economy, both in the colony and in the empire, than it was concerned with the lives of the enslaved people who were forcibly brought to Brazil. Catechization, a mechanism for replacing the imaginary, was established as an effective means, although not always efficient, for containing the slaveholders' losses, since the replacement of the imaginary can be deduced, but never measured. In this way, we reinforce the extent to which religion, especially Roman Catholicism, was at the service of the slave system in the development of its racist theology, especially during the Medieval period and in the development of the catechization of black men and women. The article's assumption was made clear through the analysis of historical documents, as well as through the bibliographical references of those who deal with the subject of slavery and the suicide of the enslaved. Despite the appreciation of life that religion should express, the article shows that it acted at the service of the powerful and oppressors who sought to subordinate black bodies.

<sup>1</sup> Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Ciências da Religião da Universidade Metodista de São Paulo (Umesp). Mestre em Ciências da Religião pela Umesp. Graduado em Bacharelado em Teologia pela Faculdade de Teologia da Igreja Presbiteriana Independente do Brasil (Fatipi) e em Licenciatura em História pela Faculdade Paulista São José. E-mail: vardilei.ribeiro@terra.com.br.



**KEYWORDS:** Religious imaginary. Suicide. Subalternization. Catechization. Valuing life.

## 1 INTRODUÇÃO

O período escravista no Brasil, iniciado no século XVI e prolongado até o final do século XIX, teve seu término com a assinatura da Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, conhecida como Lei Áurea. Esse período revela, por meio da historiografia, as diversas situações desumanas em que foram submetidos os escravizados, com o objetivo de garantir, por meio de seu trabalho, o desenvolvimento econômico da Colônia e posteriormente do Império.

Entretanto, a postura dos escravizados não foi de passividade frente as violências que sofriam, especialmente, a brutalidade de serem arrancados de seus países de origem. A resistência manifestou-se de diversas maneiras como fugas, revoltas contra seus escravizadores<sup>2</sup> imediatos, ou ainda movimentos mais amplos, como a Revolta dos Malês. Da mesma forma, a criação quilombos representava uma forma de resistência ao sistema escravista.

Apesar dessas e outras formas de resistências, o presente artigo foca na prática da morte voluntária, ou suicídio, dos escravizados e, posteriormente, entre os livres após abolição, com a assinatura da Lei Áurea. O suicídio se manifesta de diferentes formas, como por exemplo, pela geofagia, que consistia na prática de se alimentar de terra, ou pelo que ficou reconhecido como banzo, uma tristeza profunda que dominava os escravizados e os levava ao emagrecimento até a morte, devido a recusa em se alimentar.

Apesar das práticas mencionadas acima, o suicídio era praticado pelos escravizados, de maneira mais costumeira, por meio do afogamento ou enforcamento, formas através das quais acreditavam poder retornar espiritualmente à África e aos seus ancestrais. Muitos também recorriam ao uso de armas brancas ou de fogo, quando tinham acesso a elas, para pôr fim à própria vida.

A questão que se pretende levantar no presente artigo é que a valorização da vida negra estava relacionada intrinsecamente a sua capacidade produtiva. Para garantir a preservação da

---

<sup>2</sup> No texto, opto, quando necessário, por utilizar escravizadores em detrimento do termo comum, “senhor de escravos” ou, em algumas situações, utilizo “senhores” (entre aspas) quando a expressão se adequa melhor ao contexto da redação.



produção, a Igreja se tornou uma ferramenta importante na tentativa de substituir o imaginário religioso dos africanos escravizados. Ao participar deste projeto de “evangelização”, a Igreja afirmava a possibilidade de salvação para os escravizados ao aderiam à fé cristã. Contudo, ao buscar a preservação da vida, sobretudo, a serviço dos escravizadores, estava afirmando a inferioridade dos negros e negras em relação aos brancos, impondo a ideia de que, ao se conformarem à realidade escravocrata, seus pecados seriam expurgados e suas almas salvas. Por meio da doutrinação cristã, o que se percebeu foi a subalternização dos corpos negros em nome da fé e a serviço dos poderosos da época.

## **2 A TEORIA DO IMAGINÁRIO E SUA RELAÇÃO COM A SUBALTERNIDADE DOS CORPOS NEGROS**

A prática do suicídio entre os escravizados constituía-se ao mesmo tempo, forma de resistência ao sistema escravista e esperança imaginária que oportunizava, com base nas crenças ancestrais o regresso destes à África espiritual, libertando-os, assim, da opressão imposta pelos escravizadores. Este imaginário presente na cultura africana pode ser mais bem compreendido por meio da *Teoria do Imaginário*, enquanto área do conhecimento humano.

O modo como as relações se estabelecem entre as pessoas que compõem a sociedade é dentre outros fatores, devedor do imaginário que se construiu ou será construído na interação dos diferentes atores sociais. Nesse Motta afirma que o: “conceito de imaginário é tomado como uma categoria de análise das representações sociais de um determinado grupo social no sentido amplo, reunindo todas as imagens que esta sociedade produziu ou produz durante a sua existência enquanto formação social específica” (Motta, 2002, p. 104).

Motta discorre sobre as conceituações que diferentes teóricos dão ao imaginário desde Gilbert Durand que o faz de maneira mais abrangente relacionando-o como representação de todo o pensamento humano a Mircea Eliade que o relaciona à revelação do sagrado (Motta, 2002). A partir dos pressupostos destes e outros autores, Motta propõe que o conceito de imaginário também esteja relacionado as expressões jurídicas, políticas e jornalísticas, conforme segue:

Aqui ousaremos atribuir ao imaginário um significado mais amplo, o tomaremos como uma categoria globalizadora do pensamento humano, incorporando, além das expressões estéticas, também aquelas jurídicas, políticas e jornalísticas (Motta, 2002, p. 105).



A conceituação de Motta, é interessante para a reflexão sobre o imaginário que permeava a realidade brasileira, especialmente no final do século XIX, quando a imprensa da época noticiava o suicídio de algum escravizado, buscando inocentar ou expressar solidariedade aos escravizadores que perdiam suas “posses” em decorrência da morte.

A teoria do imaginário, de forma abrangente, nos ajuda a compreender o imaginário social de uma determinada época, assim como as diferentes ações tomadas, com base nesse imaginário. Dessa, agiam os escravizados, os escravizadores e a religião hegemônica da época, no caso, o cristianismo católico romano.

Os escravizados, como ainda veremos de forma pormenorizada, suicidavam-se na esperança de retornar espiritualmente para a África. Esse comportamento é explicado por Motta (2002) ao discorrer sobre o imaginário:

Além disso, é interessante notar que este conceito de imaginário pode ainda incorporar os desejos latentes, isto é, as utopias enquanto futuros desejados. Não há utopia unicamente política, utopia enquanto desejo de um futuro mais digno no sentido exclusivamente material do termo, expressando apenas conforto material. Toda utopia transcende a realidade concreta e engloba a visão mística de um paraíso desejado, epifanizando o sonho real (Motta, 2002, p. 106).

Clarissa de Franco (2018) aponta para essa correlação entre passado e futuro, tão presente no imaginário. Tal correlação aponta para a esperança mesmo em meio a tragicidade da morte por suicídio.

O imaginário possui a capacidade de percorrer diversos tempos e espaços, permitindo ao homem, através da sua imaginação, a transposição destas variáveis mundanas. Por isso, busca no passado referências e aponta intenções para o futuro (Franco, 2018, p. 29).

O imaginário africano sobre a morte estava, obviamente, em oposição ao imaginário da religião oficial do Brasil da época. Os escravizadores e a igreja, comungavam de um imaginário religioso comum, que era contrário ao suicídio, mas não contrário à escravização do negro e negra, esta, fundamentada teologicamente. Obviamente, tal fundamentação teológica serviu de base para a construção de um imaginário que subalternizava o corpo negro.

Em *A Latinidade do Conceito de América Latina*, Pedro Araújo Quental nos apresenta a cosmovisão cristã do mundo antes da descoberta da América Latina, originalmente chamada de Abya-Yala, pelos verdadeiros donos da terra. Quental (2012) destaca que antes de 1492, a





cosmovisão cristã dividia o mundo apenas em três partes: Ásia, África e Europa, continentes, concomitantemente, estavam relacionados a Sem, Cam e Jafé, Filhos de Noé. O autor afirma que:

A correlação entre os filhos de Noé e cada um dos três continentes, até então conhecidos pela cosmologia cristã, surge de influências das ideias de Santo Agostinho. Como relatado em seu livro *A Cidade de Deus*, Cam é o amaldiçoado, o herege, o filho que pecou contra o pai e teve seus descendentes condenados a serem servos de seus irmãos (Quental, 2012, p. 51).

A partir desse imaginário, consolidado sob a influência da teologia cristã, aos descendentes de Cam caberia servir aos demais irmãos/nações por meio do trabalho escravo, utilizado com o aval da instituição religiosa, que afirmava, por meio deste servir e conversão, a redenção de Cam, ou seja, a salvação dos africanos. Curiosamente, no imaginário da sociedade imperial brasileira, a *Redenção de Cam*<sup>3</sup> não viria apenas por meio do trabalho forçado resignado, mas também pelo seu próprio embranquecimento, ou seja, pela eliminação do próprio negro, conforme teorias pseudocientíficas e racistas vigentes na ocasião. Essa compreensão de mundo, que subalternizava a população negra, é explicitada pelo mapa T ou O, conforme figura a seguir:

Figura 1 – Mapa T ou O



Fonte: Quental (2012)

É notório que essa cosmovisão de mundo também contribuiu para a formação do imaginário dos colonizadores da América Latina — “espanhóis e portugueses” —, assim como os seus descendentes, que se apropriaram de mão de obra escravizada para a exploração do novo

<sup>3</sup> Redenção de Cam é o título de uma produzida por Modesto Brocos no século XIX e que evidenciava o pensamento vigente de que por meio da miscigenação a sociedade brasileira seria embranquecida, por sua vez, os negros e sua cultura seriam apagados.



mundo, ainda que a própria América Latina fosse subalternizada em relação à América do Norte, considerando a relação entre os colonizadores de uma e de outra. Assim, Quental afirma que, o “conceito de América e, posteriormente, América Latina, é uma construção semântica com implicações políticas, econômicas, epistêmicas e éticas que surgiu e se impôs, em detrimento de conceitualizações e denominações originárias deste mesmo continente” (Quental, 2012, p. 53).

Seja como for, o imaginário religioso e social que fundamentava a visão de mundo do clero e dos “senhores” de escravizados no Brasil Colonial e Imperial contribuiu para a subalternização do ser humano negro, tanto por meio da escravização da vida quanto por meio do interdito dela, pela via do suicídio, visto como pecado que impossibilitava a salvação das almas. Mas de igual modo, era um pecado que impossibilitava a salvação da economia escravista, precursor do capitalismo atual. O interdito do suicídio, conforme veremos de forma mais pormenorizada adiante, era prática no catolicismo medieval, seja por meio dos seus proeminentes teólogos, pelo imaginário construído a partir das viagens além-túmulo, seja pelos suplícios e proibições da sepultura eclesiástica, entre outros. O interdito do suicídio dos africanos escravizados se insere dentro desta lógica, pois, para a estes catequizados, a premissa do suicídio como pecado mortal — e não como oportunidade de salvação — era enfatizada, conforme se percebe nas *Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia*, como também aponta o pesquisador Nilson Berenchtein Netto, entre outros.

### 3 MOTIVAÇÕES PARA O SUICÍDIO DOS ESCRAVIZADOS NO BRASIL

As motivações para o suicídio dos escravizados no Brasil foram alvo de interesse de diferentes pesquisadores que perceberam em tais atitudes, a intrínseca relação entre a própria condição desumana a que eram submetidos enquanto escravizados e a esperança imaginária de um retorno espiritual ao país de origem ou ao encontro com seus ancestrais.

A respeito da condição humana, a escravidão na Idade Moderna revelou a face mais desumana das relações comerciais que objetificavam os africanos. A começar pelas condições em que eram trazidos ao Brasil pelos navios negreiros, prática que só foi proibida em 1850, por meio da Lei Eusébio Queirós, aprovada em 4 de setembro de 1850, a vida dos escravizados no Brasil não era fácil. Trazidos para trabalhar nas fazendas de café, cana de açúcar ou mesmo para outros tantos afazeres domésticos, o tratamento dado aos escravizados consistia em rígidas punições em caso de levantes ou mesmo fugas. De acordo com Gomes (2019) na prática, três instrumentos eram



aplicados com mais regularidade para punir os escravizados “o chicote, o tronco e os grilhões. A punição mais comum era o açoite do escravo, nas costas ou nas nádegas, quando fugia, cometia algum crime ou alguma falta grave no trabalho” (Gomes, 2019, p. 254).

Frente aos múltiplos sofrimentos impostos aos escravizados, o suicídio se apresentava como caminho de libertação e resistência. A seguir, focaremos no levantamento das motivações objetivas e subjetivas para o suicídio, com objetivo de refletirmos sobre as reações tomadas pela sociedade civil diante do fenômeno, que até o final do período Imperial, causava prejuízos econômicos para os “senhores” dos escravizados.

### 3.1. MOTIVAÇÕES IMEDIATAS PARA AS MORTES DOS NEGROS POR MEIO DO SUICÍDIO

Em *O Suicídio do Negro Brasileiro*, Roger Bastide contraria o que ele próprio denomina de “dualismo rígido que coloca em oposição psicólogos ou psiquiatras e sociólogos” (Bastide, 2018, p. 281) justamente porque cada campo buscava compreender o fenômeno do suicídio a partir dos seus pressupostos, sem levar em consideração o indivíduo e a sociedade, a psique humana e o ambiente externo gerador de crises.

Bastide (2018) estabelece um recorte em sua pesquisa que parte do comportamento do ser humano negro no período colonial, tomando como base os relatos dos viajantes, até o final do século XIX. Nesse período, apesar de experimentar a liberdade oficialmente concedida pela Lei Áurea, instituída em 13 de maio de 1888, o ser humano negro passa a ser confrontado pela nova realidade, caracterizada pela imigração europeia e pela miscigenação da própria raça, realidades que trariam implicações psicológicas e sociais, que influenciariam no viver quanto no morrer.

Enquanto outros pesquisadores procuraram relacionar etnia e suicídio, considerando que os africanos chegaram ao Brasil eram oriundos dos diferentes países da África — destacando, por exemplo, a predominância do suicídio entre aqueles de temperamento mais forte — Bastide, por meio da percepção dos viajantes, destacou que a relação, por vezes afetiva, dos escravizadores para com os escravizados implicava na repressão do ressentimento, conforme segue:

Os viajantes norte-americanos observaram que os suicídios dos negros eram mais frequentes no Brasil que nos Estados Unidos e que, no interior do Brasil, eram mais frequentes nas propriedades dos senhores “bons” que naquelas dos senhores “cruéis”; o que lhes parecia um duplo paradoxo, visto que a escravidão aqui era infinitamente mais branda que em seu país. Porém, é este mesmo paradoxo que fornece a chave da explicação. O suicídio está ligado ao ressentimento, e quando o ressentimento não pode



tomar a forma de luta contra o branco, em razão de seu paternalismo afetivo, ele se volta contra si mesmo (Bastide, 2018, p. 283).

Pode-se perceber na atitude dos escravizados, impossibilitados de agirem moralmente contra o seu senhor, o imbricamento entre indivíduo e sociedade, de modo que esta influi sobre aquele, possibilitando, o aumento de número de suicídio.

Com o aumento da miscigenação e surgimento do mulato, Bastide (2018) apresenta outro fenômeno que relaciona indivíduo e sociedade, o qual contribui para o suicídio desse ser que transita entre dois mundos, sendo de certo modo, rejeitado por ambos. Nesse sentido, o suicídio já não era praticado tanto em decorrência do imaginário além-vida, mas devido às implicações da própria vida. Quanto ao mulato, se diz:

Ora, se o mulato supera o negro no suicídio, supera-o também, na mesma época, quanto ao percentual das doenças mentais, segundo as cores das pessoas. Assim, parece que a ruptura de um sistema social, que sem dúvida fazia sofrer o negro, mas que lhe assegurava, por outro lado, certa segurança, age somente por meio de pulsões individuais, uma vez que é este “homem marginal” — isto é, o homem que, em razão de ser mais claro, esperava subir o mais alto possível, mas que era rejeitado pelo próprio grupo dos negros do qual desejava se afastar — que fornece a maior proporção de mortos voluntários. Portanto, o suicídio é, sem dúvida, a expressão de atitudes, mas que são sociais (Bastide, 2018, p. 284).

Diferentemente do que postularam outros pensadores aprisionados em seus próprios campos, para Bastide (2018) a realidade social trazia inevitavelmente implicações sobre a psique das negras e negros, fossem miscigenados ou não, fazendo com que a morte por suicídio fosse empregada levando-se em consideração tais fatores.

Ferreira (2004) apresentou em sua dissertação de Mestrado diversas motivações que culminaram na morte por meio do suicídio, tanto praticado pelos escravizados, quanto pelos livres. Essas motivações estavam invariavelmente relacionadas à realidade social como bem pontuou Bastide (2018). A partir de levantamentos dos registros policiais, Ferreira (2004) conseguiu tabular as principais motivações para o suicídio, embora tenha considerado as possíveis questões sociais, religiosas ou culturais que poderiam influenciar nas motivações apresentadas, colocando-as, de certo modo, sob suspeitas.

Dentre as motivações elenca por Ferreira (2004) estão: “alienação, financeiro, passional, particular, castigo, captura, saúde, crime, venda” (Ferreira, 2004, p. 65). A considerar as motivações apresentadas, podemos intuir que muitos optavam pelo suicídio em vez de retornar para seus “senhores” após fugas frustradas ou mesmo por considerar o suicídio uma opção melhor que



punições que receberiam. Por outro lado, o autor destaca que a alienação poderia ser apresentada como medida para se “escapar de sanções morais e religiosas” (Ferreira, 2004, p. 65). Uma dessas sanções era o impedimento do ofício fúnebre e enterro nos cemitérios católicos, conforme se percebe nas proposições de Sebastião Monteiro da Vide, em *Constituições Primeiras do Arcebispo da Bahia*: “III. Aos que estando em seu juízo perfeito por desesperação, ou ira voluntariamente se matarem, (4) ou mandarem matar, morrendo também sem signaes [sic] de arrependimento” (Vide, 1707, p. 300).

O termo “particular” também denota para Ferreira (2004), certa preocupação familiar em esconder outras motivações como a passional, financeira ou de saúde (. Nesse sentido, as motivações se mostravam imbrincadas umas às outras para a preservação moral do morto, escravizado ou livre, quanto para a preservação moral dos “senhores”, no primeiro caso, ou dos familiares no segundo.

Schwarcz (2017) pontua a preocupação da sociedade com a moralização dos “senhores” dos escravizados, destacando, por exemplo, como os jornais informavam de maneira unilateral as mortes por suicídio dos escravizados, isentando, na medida do possível, os escravizadores. Um dos noticiários informava:

Ante-hontem [sic] foi lançado a um poço o negreiro José de 2 [sic] annos por sua mãe, a escrava do nosso amigo Sr. Emilio Novaes, que num [sic] acto contínuo enforcou-se. Ignora-se se o suicídio teve por causa o desespero do [sic] facto consumado, o que é certo é que esse crime veio pôr em sobressalto o nosso amigo e sua estimável família, pois que não houve motivo algum plausível que provocasse semelhante [sic] acto. (A província de São Paulo – julho de 1879) (Schwarcz, 2017, p. 154).

Ressalto que, por meio desse noticiário, assim como por meio de tantos outros destacados por Schwarcz, o conceito de imaginário proposto por Motta (2002), conforme destacamos no início do artigo é endossado. As motivações imediatas para tantos suicídios, quer estivessem relacionadas ao afeto pelos escravizadores, a subjetividade sentimental que a miscigenação implicava ao negro e a negra ou pelas razões apresentadas por Ferreira (2004), fato é que os escravizados não optavam pelo suicídio tomados apenas pelo sentimento de desesperança quanto a vida, mas também como caminho de renovação da esperança a partir do possível mundo novo que seus imaginários cultural e religioso, lhes legaram.





### 3.2. SUICÍDIOS MOTIVADOS PELAS ESPERANÇAS IMAGINÁRIAS E SUAS CONSEQUÊNCIAS

Acertadamente Roosevelt Cassorla (2017) afirmou que a pessoa “se mata porque deseja outra forma de vida, fantasiada, na terra ou em outro mundo; essa outra forma de vida, porém, está em sua mente” (Cassorla, 2017, p.29). Em estudos anteriores, ao dialogar com o pressuposto de Cassorla, afirmamos: “Em outros termos, pelos infortúnios da vida presente, o suicida tende a sabotá-la, ainda que seu desejo seja na verdade uma vida idealizada em seu imaginário” (Silva, 2021, p. 9). É a respeito deste imaginário próprio da cultura africana que queremos refletir.

A cultura e religiosidade africanas não compreendiam o suicídio conforme o imaginário cristão, sobretudo, católico romano, ou seja, não se tinha a noção de inferno como lugar de punição para aqueles que atentavam contra a própria vida, pelo contrário, para o escravizado e escravizada o suicídio poderia converter-se em oportunidade de retorno espiritual à África e reencontro com os ancestrais.

Bastide (2018) destaca que “o suicídio é um meio de retornar à África, lugar dos ancestrais, pois, ao retornar, a alma daquele que se matou adentra no mundo dos mortos que está situado do outro lado do oceano” (Bastide, 2018, p. 283). Oliveira e Oda (2008), pontuam que a pesquisa de Mary Karasch que “levantou literatura antropológica indicando a existência dessas crenças especialmente entre os designados ‘congos’ (vindos do centro-oeste africano), que acreditavam poder se reunir aos ancestrais, após a morte, atravessando a água (Calunga)” (Oliveira; Oda, 2008, p. 382).

Ao refletir sobre o imaginário africano, Franco ressalta o aspecto religioso do suicídio dos escravizados, destacando o anseio pela vida plena apesar da eminente morte. Vida plena que se alcança no âmbito do imaginário pela união entre o corpo e a alma, união que só pode acontecer no espaço da liberdade:

Em última instância, o suicídio poderia ter também caráter religioso, pois a morte possibilitaria voltar às origens, ir ao encontro dos antepassados, harmonizando-se com sua história pessoal e mantendo viva sua memória. Escravidão é morte do pertencimento do negro, de sua identidade, e a desterritorialização. Ela altera o traço do destino africano, fazendo-o quase desmembrar-se em “corpo aqui presente” e “alma que lá ficou”. Suicidar-se pode ser negar essa morte e essa dissociação (Franco, 2008, p. 110).

Netto (2012) endossa a prática da morte voluntária entre os escravizados ao destacar as implicações para o próprio sistema escravista, no que tange a ausência de medo da morte.



As crenças dos africanos acerca da morte e do retorno para a África tornavam-se um problema para os escravagistas não só porque eles tiravam a própria vida, mas porque dava-lhes condição de não temer a morte, por ser esta desejável. Assim, tinham mais forças para enfrentar seus escravizadores, chegando muitas vezes a matá-los. Frente a isso, em 1831, médico Jose Antonio Bernal Muños propunha que, na sua execução, já que acreditavam que sendo enforcados voltariam para seu lugar de origem, fossem executados com um tiro nas costas, depois fossem enforcados e então tivessem suas cabeças decepadas (Netto, 2012, p. 345).

É possível perceber, a partir do exposto, que a morte voluntária constituía uma fonte de esperança para os escravizados, originários das mais diferentes regiões e culturas africanas<sup>4</sup>, e, ao mesmo tempo, uma fonte de preocupação para os escravizadores, tanto pelo receio de revolta, quanto pela perda de mão de obra e prejuízos econômicos.

Frente aos prejuízos econômicos, buscou-se, por exemplo, conhecer quais etnias eram mais ou menos propensas ao suicídio, por meio deste conhecimento, pautar a escolha dos escravizados e escravizadas nas relações de compra, optando-se pelos mais submissos dentre as diferentes etnias e pelos mais jovens (Netto, 2012). Outra medida tomada como veremos a seguir foi a transformação do imaginário por meio da catequização.

#### **4 INTERDITO AO SUICÍDIO: A CATEQUIZAÇÃO DO IMAGINÁRIO PARA O BEM DA ECONOMIA ESCRAVAGISTA**

A tentativa do interdito ao suicídio no período escravista, por meio da catequização dos africanos, era fundamentada na cosmovisão religiosa medieval, que era alimentada tanto pelos relatos das viagens além-túmulo quanto pela teologia que proibia veementemente a morte de si mesmo. Destacaremos a seguir, ainda que em linhas gerais, esse imaginário medieval, bem como a teologia construída em paralelo a ele, para, por fim, apontarmos a influência desta cosmovisão na catequização dos escravizados.

##### **4.1 O PÓS-MORTE NA CONCEPÇÃO DO IMAGINÁRIO MEDIEVAL**

A respeito do imaginário além-túmulo, a pesquisadora Adriana Zierer apresenta significativa contribuição no texto *A visão de Túndalo no contexto das viagens imaginárias ao além-túmulo*:

---

<sup>4</sup> Quanto a essa questão sugiro a consulta à Tese de Doutorado de Nilson Berenchtein, *Educação, saberes psicológicos e morte voluntária. Fundamentos para a compreensão da morte de si no Brasil Colonial*, ver páginas 353 - 362.



*religiosidade, imaginário e educação no medievo*, a autora aborda a influência de *A visão de Tíndalo* na construção do imaginário medieval que acabava por controlar o comportamento cristão neste mundo.

Em linhas gerais, conforme Zierer (2013), *A visão de Tíndalo* tinha por objetivo a evangelização, por meio da narrativa de um viajante ao além-túmulo que, após descobrir o destino dos infiéis, arrependido, tem a oportunidade de retornar à vida para se regenerar e contribuir na regeneração de tantos outros. Destaca que a “narrativa tem pontos de contato com outras” (Zierer, 2013, p. 101), cujos objetivos eram os mesmos, regular a vida. A autora destaca também que influenciou diretamente a obra de Dante Alighieri, que destinou um círculo no inferno para aqueles que se matavam (Zierer, 2013, p. 120).

Em *A Divina Comédia*, de Dante Alighieri, aqueles que atentaram contra a própria vida estavam localizados em um dos círculos do inferno onde seriam constantemente atormentados. Sobre a condição dos suicidas na literatura de Alighieri, George Minois (2018) afirma o seguinte:

Eles são alojados na segunda parte do sétimo círculo, os dos violentos. Culpados de ofensa contra si mesmos, eles perderam qualquer forma humana: são árvores de uma imensa floresta tenebrosa com folhas descoloridas. Tendo recusado a vida, eles ficam paralisados para sempre a se lamentar, deformados pelo vento (Minois, 2018, p. 39).

Na obra de Dante, fica explicitado o contínuo sofrimento a que eram expostos os suicidas. transformados em árvores, cujas folhagens eram constantemente consumidas, “vai crescendo até ser árvore ingente: as Hárpias que as frondes lhe devoram, causam-lhe dor, que rompe em voz plangente” (Dante, Canto XIII, p. 117). Essas viagens imaginárias e imaginadas tinham, conforme já destacamos, o objetivo de regular a vida, buscando pela via do medo, coibir a prática do suicídio. Perdurou no período escravista em relação aos africanos escravizados.

#### 4.2 OS TEÓLOGOS MEDIEVAIS E A CONDENAÇÃO DO SUICÍDIO

Além da influência de Alighieri, na Teologia pode-se destacar os nomes de Santo Agostinho e São Tomás de Aquino para a construção do imaginário que condenava os suicidas. Em *A cidade de Deus*, Agostinho destaca:

O que dizemos, o que consideramos seguro, o que de todas as formas pretendemos provar é isto: — ninguém tem o direito de causar a própria morte por sua iniciativa sob o pretexto de se livrar de calamidades, porque cairia nas perpétuas; — ninguém tem esse direito em relação aos pecados alheios, porque começaria por ter um próprio e gravíssimo



pecado quem ainda estava limpo de toda a mácula estranha; — ninguém tem esse direito em relação aos seus pecados passados: precisamente por causa deles é que lhe é mais necessária a vida presente para poder repará-los com a sua penitência; — ninguém o tem sob pretexto de desejar a vida melhor que o espera após a morte: esta vida não acolhe no seu seio os réus da sua própria morte (Santo Agostinho, 1996, , p. 172).

Para Agostinho não havia a mínima possibilidade de salvação para os suicidas., A morte de si mesmo, incorria na transgressão do mandamento bíblico *Não Matarás*, que não dizia respeito apenas a morte do outro. Com o mesmo ímpeto repressivo, São Tomás de Aquino destaca em sua Suma Teológica:

Matar-se a si mesmo é absolutamente ilícito, por tríplice razão. Primeiro, porque naturalmente todas as coisas a si mesmas se amam; por isso é que todas naturalmente conservam o próprio ser e resistem, o mais que podem, ao que procura destruí-las. Portanto, quem se mata a si mesmo vai contra a inclinação natural e contra a caridade que todos a si mesmos se devem. Logo, matar-se a si mesmo é sempre pecado mortal, por ser um ato contrário tanto à lei natural como à caridade. Segundo, porque qualquer parte, pelo que é, pertence ao todo. Ora, cada homem é parte da comunidade e, portanto, o que é da comunidade o é. Logo, matando-se um a si mesmo, comete uma injustiça contra a comunidade, como está claro no Filósofo. Terceiro, porque a vida é um dom divino feito ao homem e dependente do poder de Deus, que mata e faz viver. Logo, quem se priva a si mesmo, da vida, peca contra Deus; assim como quem mata um escravo alheio peca contra o dono do mesmo; e como também peca quem usurpa um juízo sobre uma coisa que lhe não foi confiada. Pois, só a Deus pertence julgar da morte e da vida, conforme aquilo da Escritura: Eu matarei e eu farei viver (Aquino, 2005, p. 2149).

Não se pode negar que este imaginário religioso que condenava a prática do suicídio, por meio dos Teólogos Medievais e das narrativas dos viajantes além-túmulo foi importante para a catequização dos escravizados e substituição de seus próprios imaginários religiosos, em vista da promoção da economia escravista e da manutenção da condição desumana a que eram submetidos.

#### 4.3 A CATEQUIZAÇÃO DOS ESCRAVIZADOS PARA A SUBSTITUIÇÃO DO IMAGINÁRIO PÓS-MORTE

Para a igreja, era importante que os catequizandos soubessem que no além-túmulo, não haveria encontro com a ancestralidade ou com a África Espiritual, mas, sim, sofrimento eterno, caso não aderissem à fé católica e, conseqüentemente, desistissem da vida pela via do suicídio. A partir do sucesso catequético, não haveria perda humana e material que causasse prejuízos aos “senhores” dos escravizados e à economia colonial e imperial.

Essa articulação entre Igreja e os escravizadores para preservação da vida escravizada é apontada por Netto (2012), que destaca, em sua pesquisa, iniciativas realizadas tanto na América do Norte, quanto em Cuba. O autor relaciona essas iniciativas ao Brasil, nos seguintes termos:



Todas essas passagens de meados do século XIX acerca do papel da instrução religiosa, sejam dos dois presbiterianos estadunidenses, do católico francês ou dos católicos cubanos, expressam algo que, tanto a igreja, quanto os escravagistas do período colonial brasileiro, já vislumbravam e tentavam colocar em prática. Por menos que valesse a vida de um escravo, captores, traficantes, comerciantes e senhores tinham que cuidar para que algumas coisas não acontecessem e no intento de que os trabalhadores escravizados não morressem pelas próprias mãos, força física e ideologia atrelavam-se, tentando trabalhar coordenadamente (Netto, 2012, p. 376-377).

Como ferramenta para a catequização do imaginário, o questionário com perguntas e respostas elaborado pelo Arcebispo Sebastião Monteiro da Vide exemplifica o empenho da Igreja Católica na evangelização/catequização de negros e negras. Por meio da doutrinação, tomariam conhecimento do destino daqueles que morressem sem professar a fé cristã, fé que, obviamente, proibia veementemente a morte por suicídio, ao ponto de, conforme já pontuado, negar a sepultura cristã aos suicidas. Abaixo fragmento do questionário, compartilhado como figura para preservação da estrutura entre perguntas e respostas:

**Figura 2** – Fragmento do Questionário

PERGUNTAS.	RESPOSTAS.
579 Quem fez este mundo ?	Deos.
Quem nós fez a nós ?	Deos.
Deos onde está ?	No Ceo, na terra, e em todo o mundo.
Temos um só Deos, ou muitos ?	Temos um só Deos.
Quantas pessoas ?	Tres.

Fonte: Vide (1853).





Figura 3 – Fragmento do Questionário

PERGUNTAS.	RESPOSTAS.
Dize os seus nomes ?	Padre, Filho, e Espirito Santo.
Qual destas Pessoas tomou a nos- sa carne ?	O Filho.
Qual destas Pessoas morreo por nós ?	O Filho.
Como se elama este Filho ?	JESUS Christo.
Sua Mãe como se chama ?	Virgem Maria.
Onde morreo este Filho ?	Na Cruz.
Depois que morreo onde foi ?	Foi lá abaixo da terra buscar as almas boas.
E depois onde foi ?	Ao Ceo.
Ha de tornar a vir ?	Sim.
Que ha de vir buscar ?	As almas de bom coração.
E para onde as ha de levar ?	Para o Ceo.
E as almas de máo coração para onde hão de ir ?	Para o inferno.
Quem está no inferno ?	Está o Diabo.
E quem mais ?	As almas de máo coração.
E que fazem lá ?	Estão no fogo, que não se apaga.
Hão de sahir de lá alguma vez ?	Nunca.
Quando nós morremos, morre tambem a alma ?	Não. Morre só o corpo.
E a alma para onde vai ?	Se é boa a alma, vai para o Ceo: se a alma não é boa, vai para o inferno.
E o corpo para onde vai ?	Vai para a terra.
Hade tornar a sahir da terra vivo ?	Sim.
Para onde ha de ir o corpo, que teve alma de máo coração ?	Para o inferno.
E para onde hade ir o corpo, que teve alma de bom coração ?	Para o Ceo.
Quem está no Ceo com Deos ?	Todos os que tiverão boas almas.
Hão de tornar a sahir do Ceo, ou hão de estar lá para sempre ?	Hão de estar lá sempre.

Fonte: Vide (1853).

O questionário acima está inserido no extenso texto denominado de *As Constituições primeiras do Arcebispo da Bahia*, que, além de objetivar adequar a sociedade brasileira ao que preceituava o Concílio de Trento, constituiu as bases do ordenamento jurídico brasileiro. Por ser obra de domínio público e relevância significativa para o entendimento da história do Brasil, o texto foi reeditado em 2007 pelo Conselho Editorial do Senado Federal:

Ora, em uma época em que a religião católica era o principal balizador da mentalidade e da moral das pessoas, que findavam por comportar-se, social e politicamente, segundo os ditames da Igreja, muito mais do que regular o clero e os fiéis, as Constituições Primeiras regravam a vida em sociedade do país (Brasil, 2007, p. 11).

Sem dúvida, *As Constituições primeiras do Arcebispo da Bahia* se apresentam como importante documento que caracteriza a prática destacada por Netto (2012) e denuncia a junção diferentes instâncias para a preservação da vida, não pelo valor intrínseco da vida, considerando a dignidade humana, mas pelo valor econômico atribuído aos escravizados e escravizadas. Pela morte voluntária ou suicídio, ansiavam por outra forma de vida.

Nesse sentido, a Igreja converteu-se em parceira dos escravizadores, ao, por meio da doutrinação cristã, contribuiu para a substituição do imaginário religioso e tornava os escravizados



e escravizadas se resignassem à sua realidade desumana, em prol da certeza da salvação de suas almas.

## **5 CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O suicídio, fenômeno presente na sociedade em diferentes contextos e épocas, não deixou de ser realidade no Brasil escravista. Os diversos estudiosos do tema destacam, em seus escritos, as motivações sociais e ou psicológicas que atuaram como gatilhos para a prática da morte voluntária, sendo comuns as referências a fatores precipitantes ou predisponentes.

Inegavelmente, no Brasil escravista do período Colonial e Imperial, é possível destacar algumas situações que fomentaram a prática do suicídio, entre elas: as condições desumanas a que eram submetidos os escravizados, por meio do trabalho forçado e diferentes das diversas formas de violência contra os corpos negros; o sentimento de viver sem pátria, experimentado pelos escravizados; e a fé, fundamentada em um imaginário de redenção e restauração da felicidade perdida, entre outros fatores.

O que buscamos demonstrar neste artigo é a articulação entre Igreja e escravizadores na preservação da vida, por meio da catequização, que visava a substituição do imaginário religioso dos africanos. Nessa articulação, percebe-se a objetificação da vida humana em prol de interesses econômicos de um lado, e, de outro, a inferiorização imposta pela religião relegou aos negros, o que possibilitou a subalternização de suas vidas, tanto nas questões relacionadas ao trabalho quanto nas questões relacionadas a fé. Guardada as proporções, o empreendimento religioso de catequização dos africanos logrou êxito, pois as conversões não ocorreram sem a presença do sincretismo religioso, como ainda se percebe na cultura religiosa atual. Pode-se inferir que, apesar da adesão, sincrética da fé cristã, os índices de suicídio tenham diminuído, em parte devido à coerção católica nesse aspecto. Por outro lado, estudiosos como Bastide (2018) atestam que o suicídio dos escravizados teve uma significativa redução, embora não tenha sido extinto, especialmente quando surgiram reais possibilidades de liberdade, com os esforços abolicionistas e, posteriormente, com a assinatura da Lei Áurea.

Até dias atuais, a religiosidade cristã, condenar veementemente a prática do suicídio. Embora se reconheçam progressos na reflexão sobre o tema, essa condenação permanece enraizada na Teologia Medieval, na qual se busca proibir e coibir a prática, sem, contudo, compreender a subjetividade do indivíduo que, diante das mais variadas circunstâncias da vida, opta pelo suicídio.



Fora do âmbito religioso, existem reflexões sobre o tema do suicídio a partir da fenomenologia, uma corrente em que se estuda o fenômeno, sem considerar sua moralização. Nessas reflexões, de acordo as proposições de alguns teóricos, há legitimidade para o suicídio, quando aqueles que desejam praticá-lo já não encontram sentido na vida.

A despeito da abordagem fenomenológica, de modo geral, a sociedade continua sendo contrária à prática do suicídio e envidando esforços nos mais diferentes setores ou áreas do conhecimento para a preservação da vida. Um exemplo disso pode ser nas contínuas campanhas anuais do *Setembro Amarelo*, Boletins Epidemiológicos do Ministério da Saúde (MS) que são fornecidos com o propósito de alertar e subsidiar os profissionais da área da saúde quanto a melhor forma de prevenção e cuidado e também por meio do Centro de Valorização da Vida (CVV).

As diferentes ações conforme mencionadas acima apontam para a valorização da vida daqueles que desejam desistir. Contudo, no escopo do presente artigo, procurou-se compreender o fenômeno do suicídio e as motivações da sociedade de outrora para a preservação da vida dos escravizados. A valorização da vida não estava imediatamente na vida em si, em sua essência, em sua dignidade, mas antes e acima de tudo, em sua capacidade produtiva e, portanto, de gerar lucro. Nesse contexto, a religião se tornou o principal instrumento de interdito ao suicídio dos escravizados, por meio do esforço da substituição dos seus imaginários, permitindo, assim, a salvação das almas, mas também, da economia.

Considerando os aspectos da oralidade na religiosidade africana, é importante ressaltar que, mesmo após a Lei Áurea, muitos suicídios entre os negros ou mulatos, continuaram a ocorrer, impulsionados, apesar das conjunturas sociais que serviam de gatilho para o ato, pela esperança do imaginário dos seus antepassados. Isso demonstra uma certa permeabilidade deste imaginário no imaginário cristão imposto. Tal hipótese pode ser refutada por estudos posteriores.

## REFERÊNCIAS

ALIGHIERI, Dante. **A Divina Comédia**. Trad. Barão da Villa da Barra. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1888.

AQUINO, São Tomas. **Suma Teológica**. São Paulo: Loyola, 2005. V.6 II.

BASTIDE, Roger. **O Suicídio do Negro Brasileiro**. Repocs, v.15, n. 29, jan./jul. 2018.



BRASIL. Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888. Declara extinta a escravidão no Brasil, 1888.

CASSORLA, Roosevelt M. **S. Suicídio**. São Paulo: Blucher, 2017.

FERREIRA, Jackson André da Silva. **Loucos e Pecadores**: Suicídio na Bahia do Século XIX. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal da Bahia (UFBA), Salvador, 2004.

FRANCO, Clarissa de. **A cara da morte**: Imaginário Fúnebre no relato de sepultadores de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2008.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos em Portugal à morte de Zumbi dos Palmares, Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

MINOIS, Georges. **História do Suicídio**. São Paulo: Editora Unesp, 2018.

MOTTA, Luiz Gonzaga. O Imaginário: em busca de uma síntese entre o ideológico e o simbólico na análise da dinâmica sócio-cultural latino-americana. **Revista de Economía Política de las Tecnologías de la Información y Comunicación**. v. IV, n. 3, Sep./Dic. 2002.

NETTO, Nilson Berenchtein. **Educação, saberes psicológicos e morte voluntária**: fundamentos para a compreensão da morte de si no Brasil Colonial. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), São Paulo, 2012.

QUENTAL, Pedro Araújo. A Latinidade do Conceito de América Latina. **GEOgraphia**, v. 14 n. 27, p. 46-75, 2013.

SANTO AGOSTINHO. **A Cidade de Deus**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1996.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Retrato em Branco e Negro**: Jornais, escravos e cidadãos em São Paulo no final do século XIX. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

SILVA, Vardilei Ribeiro. **Aconselhamento Pastoral e Logoterapia**: Convergências possíveis frente ao Suicídio. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião). Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2021.

VIDE, Sebastião Monteiro da. **Constituições Primeiras do Arcebispado da Bahia**. São Paulo: Typographia 2 de dezembro de Antônio Louzada Antunes, 1853.

VIDE, Sebastião Monteiro da. **Constituições primeiras do Arcebispado da Bahia / feitas, e ordenadas pelo ilustríssimo e reverendíssimo D. Sebastião Monteiro da Vide**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2011.

ZIERER, Adriana. A visão de Túndalo no contexto das viagens imaginárias ao Além Túmulo: religiosidade, imaginário e educação no medievo. **Notandum**, n.32 maio-ago., 2013.

**Enviado em: 18/07/2023**

**Aceito em: 02/09/2024**





# A SUB-REPRESENTAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA NOS QUADROS FUNCIONAIS DA UFJF: A NECESSIDADE DE FORTALECER A LEI 12990/2014

## THE UNDERREPRESENTATION OF THE BLACK POPULATION IN THE UFJF STAFF: THE NEED TO STRENGTHEN LAW 12990/2014

Willian José da Cruz<sup>1</sup>  
Andressa Borges<sup>2</sup>

### RESUMO

Este artigo apresenta um recorte dos resultados obtidos na pesquisa desenvolvida no âmbito do Programa de Iniciação Científica, cujo objetivo foi estudar e descrever os espaços ocupados por negros e negras no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A intenção é utilizar esses dados para desenvolver ações que promovam o estudo das relações raciais existentes na UFJF e implementar práticas antirracistas em todos os ambientes desta Instituição, além de fortalecer a Lei 12.990/2014. Neste texto, apresentamos os resultados de uma pesquisa qualitativa, incluindo dados estatísticos sobre a representatividade de profissionais negros e negras na UFJF, considerando três espaços: os campi de Juiz de Fora e Governador Valadares e o Colégio João XXIII. A análise desses dados permite fazer algumas reflexões sobre a sub-representação de servidores efetivos negros e negras na instituição. Para alcançar os objetivos propostos, realizamos uma investigação baseada em documentos disponíveis na Universidade Federal de Juiz de Fora, nos quais se identificam as informações de cor/raça de professores e técnicos administrativos e educacionais, considerando o período de abril a maio de 2022. Dos resultados, destaca-se que a população negra, entre os servidores TAEs e docentes da UFJF, representa 19,53% – não representando nem 20% do total de servidores – enquanto 76,32% de servidores se identificam como brancos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação. Espaços. Universidade. Africanidades. Antirracismo.

### ABSTRACT

This article presents a subset of the results obtained from the research conducted under the Scientific Initiation Program, aimed at studying and describing the spaces occupied by Black individuals at the Federal University of Juiz de Fora (UFJF). The intention is to utilize these data to develop actions that promote the study of racial relations present at UFJF and implement anti-racist practices across all environments of this institution, in addition to strengthening Law 12.990/2014. In this text, we present the results of a qualitative research study, including statistical data on the representation of Black professionals at UFJF, considering three locations: the campuses in Juiz de Fora and Governador Valadares, and the João XXIII School. The analysis of these data allows for reflections on the underrepresentation of effective Black civil servants within the institution. To achieve the proposed objectives, we investigated based on documents available at the Federal University of Juiz de Fora, which identify the color/race information of professors and administrative and educational technicians, considering the period from April to May 2022. The results highlight that the Black population among administrative and educational staff and faculty at UFJF represents 19.53% - not even 20% of the total staff - while 76.32% of the staff identify as White.

**KEYWORDS:** Education. Spaces. University. Africanity's. Opposition to racism.

<sup>1</sup> Professor Adjunto na Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Doutor em Educação Matemática pela Universidade Anhanguera de São Paulo (Unian). Mestre em Educação Matemática pela UFJF. Graduado em Licenciatura em Matemática pela Universidade Presidente Antônio Carlos (Unipac). E-mail: willian.cruz@ufjf.br.

<sup>2</sup> Graduada em Nutrição pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). E-mail: andressaborgs@hotmail.com.





## 1 INTRODUÇÃO

Até o momento da escrita deste texto, é possível observar que estudos e discussões sobre desigualdades raciais, produção acadêmica de autores e pesquisadores negros e negras e o reconhecimento do racismo cultural, explícito e/ou implícito no âmbito acadêmico têm sido apartados do debate público e acadêmico. Apesar da temática das desigualdades na política e no conjunto da sociedade ganhar certa visibilidade, nas universidades, especialmente na UFJF, essa discussão ainda ocorre de forma restrita, limitada a pequenos grupos ou a momentos específicos, como o 20 de novembro.

Dentre as diversas razões que explicam tal realidade, uma delas pode ser atribuída à ausência de informações sobre cor nos documentos e nas estatísticas oficiais produzidas pelo setor público, bem como as concepções pedagógicas arraigadas na população brasileira atual, as quais têm suas raízes em práticas habituais e sistemáticas oriundas do pensamento herdado da sociedade escravista.

Essa temática tem relevância para a comunidade científica. Bueno e Dunning (2017) afirmam que a disparidade racial entre cidadãos e representantes da América Latina é impressionante e que, embora se celebre uma suposta “democracia racial”, há boas razões para sermos céticos em relação a essas narrativas, pois muitas delas reforçam o poder minoritário branco, mascarando o racismo. Esses autores argumentam que, no Brasil, por exemplo, a maioria da população se identifica como branca, especialmente na academia, onde há pouca representação negra entre os ocupantes de cadeiras acadêmicas.

Cavalcanti (2019), discutindo sobre o Preconceito de Marca segundo a visão de Oracy Nogueira, disserta que, no Brasil, o preconceito de marca elege a aparência racial (fenótipo) como critério de discriminação. A autora afirma que “inúmeras gradações classificatórias consideram não só as nuances da cor – ‘preto’, ‘mulato’, ‘mulato claro’, ‘escuro’, ‘pardo’, ‘branco’ – como traços fisionômicos como nariz, lábios, cor dos olhos, tipo de cabelo” (Cavalcanti, 2019, p. 2). Há uma variação entre a concepção de branco e não branco, que pode ocorrer entre indivíduos ou no seio familiar. Além disso, essa variação está presente nos mesmos grupos raciais e regionais. “Segundo Nogueira, esse preconceito insidioso discrimina através da preterição” (Nogueira apud Cavalcanti, 2019, p. 2).



Ao concorrerem em igualdade de condições, pessoas de pele escura são, na maioria das vezes, preteridas por pessoas de pele clara. A pouca representação e a explicitação do preconceito de marca foram fatores que fortaleceram a vontade de desenvolver esta pesquisa, pois, ao nosso ver, os dados coletados podem abrir discussões mais amplas, permitindo conhecer histórias de lutas e ações, como o “protesto negro”, que marcou a literatura acadêmica sobre os movimentos sociais no Brasil, descritas no trabalho de Rios (2012).

Entendemos que a localização da população negra no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora, os espaços ocupados e as ações desenvolvidas nesses espaços podem servir como um caminho para a compreensão e o fortalecimento das ações afirmativas já existentes, além de possibilitar a concretização efetiva do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (Neab).

Nosso objetivo foi estudar e descrever os espaços ocupados por negros e negras no âmbito da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). A intenção é utilizar esses dados para desenvolver ações que promovam o estudo das relações raciais existentes na UFJF e implementar práticas antirracistas em todos os ambientes dessa instituição, além de fortalecer a lei 12.990/2014. Ressaltamos que a classificação de pessoas negras envolve a junção de pretos e pardos, conforme a classificação do IBGE (2016).

Nossa metodologia incidiu sobre estudos de documentos disponíveis na UFJF sobre a indicação de cor/raça de professores e técnicos administrativos e educacionais. Ressalta-se ainda que não buscamos informações sobre as empresas que prestam serviços à UFJF devido à instabilidade de entrada e saída de seus funcionários, o que poderia prejudicar os resultados da nossa pesquisa. Frente a esse estudo, realizamos um mapeamento de como os atores negros e negras estão alocados nos diferentes espaços da UFJF, com o auxílio dos dados fornecidos pela Gerência de Cadastro/CAP/Progepe, no período de abril a maio de 2022.

De forma resumida, esta pesquisa visou tomar cuidado para não identificar pessoas. Ela foi realizada a partir dos dados quantitativos de servidores da UFJF e os espaços ocupados pelos docentes e técnicos negros(as) dessa mesma instituição, disponibilizados pela Gerência de Cadastro/CAP/Progepe. Dessa maneira, não foi necessária a aprovação do Conselho de Ética para este estudo.

Desenvolvemos um tratamento estatístico dos dados e a apresentação deles. O projeto foi desenvolvido durante a pandemia, acordado com as restrições impostas pelas exigências das autoridades sanitárias. Por esse motivo, as reuniões de trabalho ocorreram de forma remota.



## 2 A PRESENÇA DE PROFISSIONAIS NEGROS E NEGRAS NO ÂMBITO DAS INSTITUIÇÕES FEDERAIS

Arruda e Santos (2024) ressaltam que a primeira política de ação afirmativa emblemática, cujo foco é a população negra, foi a Lei 10.639/2003, que “instituiu a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira no currículo da educação básica” (Arruda; Santos, 2024, p. 52).

Em 2010, foi promulgada a Lei 12.288, instituindo o, assim, chamado Estatuto da Igualdade Racial, que “trouxe a previsão legal de uma série de direitos à população negra nos campos da saúde, educação, cultura, liberdade religiosa, acesso à terra, trabalho e moradia digna” (Arruda; Santos, 2024, p. 52).

Em 2012, entrou em vigor a Lei 12.711, instituindo, como afirmam Arruda e Santos:

Um sistema de reserva de vagas para estudantes provenientes de escolas públicas e em condições de vulnerabilidade socioeconômica (incluindo, neste espectro, pessoas negras e indígenas) para acesso aos cursos técnicos e de graduação das instituições federais de ensino (Brasil, 2024, p. 52).

Em 2014, foi promulgada a Lei 12.990 (Brasil, 2022), que reserva 20% (vinte por cento) das vagas para pessoas declaradas pretas e pardas para provimentos de cargos em concursos públicos no âmbito da Administração Pública Federal. Essa lei foi criada com base em diversas pesquisas que demonstravam a visível discrepância na distribuição de servidores brancos e negros no que diz respeito às carreiras com mais visibilidade e cargos de nível superior no domínio da administração pública federal (Ipea, 2014).

Como bem demonstrado pelas estatísticas de raça e cor do IBGE (2016), é nítido que o Brasil apresenta uma realidade muito distante no que diz respeito a “democracia racial”. Os brancos recebem maiores salários e enfrentam menos dificuldades relativas à falta de emprego; além disso, são eles que ocupam a maioria das vagas no Ensino Superior. Evidencia-se que os indicadores socioeconômicos da população negra apresentam os piores resultados. Mesmo com o aumento da população de pardos e pretos no país, que chega a 54,9%, a desigualdade ainda é extremamente presente (IBGE, 2016).

No contexto das instituições de ensino e pesquisa, além das condições proporcionadas pelo acesso por meio das políticas de cotas, um estudo mais aprofundado envolvendo temáticas relacionadas a questões étnico-raciais deriva de um histórico de marginalização e embranquecimento da figura do negro, o que inclui sua identidade e seu conhecimento.



Especialistas entrevistados pela Agência Brasil afirmam que, na pós-graduação, existem barreiras tanto para a entrada dos pós-graduandos negros no ambiente acadêmico quanto para a escolha do tema de pesquisa. Além disso, mencionam a falta de linhas de pesquisa centradas nas questões étnico-raciais e a escassez de orientadores interessados nesses temas (Tokarnia, 2015).

Segundo Fanon (2008), a escravização cultural do negro reflete na área do saber e nas esferas simbólicas, cujo resultado seria o colonialismo epistemológico, que ocorre justamente da marginalização do colonizado.

Cabe ressaltar que

inúmeras pesquisas têm demonstrado que a raça é um marcador determinante da desigualdade econômica e que direitos sociais e políticas universais de combate à pobreza e distribuição de renda que não levem em conta raça/cor mostram-se pouco efetivas (Almeida, 2018, p. 122).

O racismo presente em vários setores da sociedade reflete-se também diretamente na ocupação do mercado de trabalho. Segundo Almeida (2018),

[...] o racismo é o resultado de um comportamento orientado por informações insuficientes ou por ignorância. Como, segundo a ética utilitarista utilizada pelos economistas neoclássico, os indivíduos agem tendo como horizonte a otimização racional dos recursos disponíveis, um racista discrimina uma pessoa negra porque simplesmente a vê como uma desutilidade, ou seja, como algo que não lhe dará retorno em produtividade, ou ainda pior, que resulta em uma despesa (Almeida, 2018, p. 125).

Segundo Almeida (2018), o racismo transforma a pobreza em ideologia incorporada quase como uma condição biológica de negros e indígenas, “naturalizando a inserção no mercado de trabalho de grande parte das pessoas identificadas com estes grupos sociais com salários menores e condições precárias” (Almeida, 2018, p. 135), legitimando a desigualdade racial e econômica.

Portanto, as cotas no serviço público buscam reduzir a desigualdade racial com base na possibilidade de que as pessoas negras possam alcançar cargos de destaque ou visibilidade no âmbito da administração pública, com a finalidade de promover a diversidade étnico-racial nesse contexto e uma maior inclusão dessa parcela da população (Leiria, 2020).

Entretanto, mesmo sabendo da efetividade das ações afirmativas, novas pesquisas poderiam promover discussões mais profundas no que diz respeito às dificuldades administrativas para a aplicação da Lei 12.990 e ao racismo institucional, pois sabe-se que há negação do racismo



e dos determinantes de raça/cor que estão presentes nos processos de implementação, monitoramento e avaliação de políticas públicas no Brasil e no mundo (Mello; Resende, 2020).

Portanto, as instituições federais de ensino, incluindo UFs e IFs, atualmente, não usufruem de maneira plena da lei 12.990. Primeiro, pela dificuldade de composição do perfil de raça/cor dos seus docentes e técnicos; segundo, nos concursos públicos, há dificuldades na sua aplicabilidade efetiva, o que demanda ainda mais investigações para o entendimento desse cenário (Mello; Resende, 2020).

### **3 ONDE ESTÃO OS PROFISSIONAIS NEGROS E NEGRAS NO ÂMBITO DA UFJF?**

Os profissionais negros e negras da Universidade Federal de Juiz de Fora, servidores ativos, estão presentes nos mais diversos setores e faculdades, mas a sua distribuição, em comparação com a dos profissionais brancos, é extremamente desigual, como podemos ver nos gráficos construídos a partir dos dados fornecidos pela Gerência de Cadastro/CAP/Progepe no período de abril a maio de 2022.

Na Figura 1, por exemplo, há o quantitativo percentual de servidores por etnia<sup>3</sup> e gênero da UFJF, por meio dela, é possível observar que os homens negros representam 9,64% do total de servidores, as mulheres negras, 9,89%; homens de outras etnias, 38,48% do total de servidores; enquanto as mulheres de outras etnias representam 39,19% do total de servidores. Os homens que não informaram a etnia representam 1,66%, enquanto as mulheres representam 1,17%.

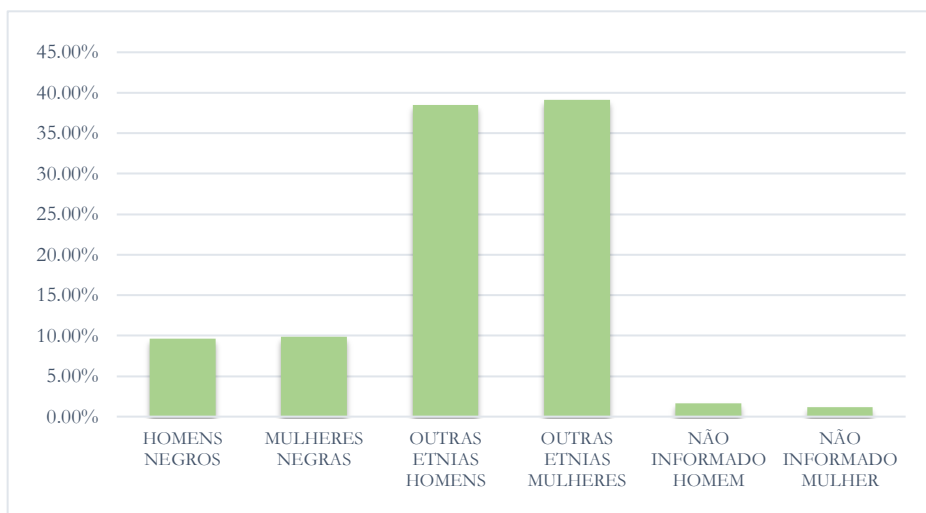
---

<sup>3</sup> O termo etnia neste texto está colocado como sinônimo de raça.





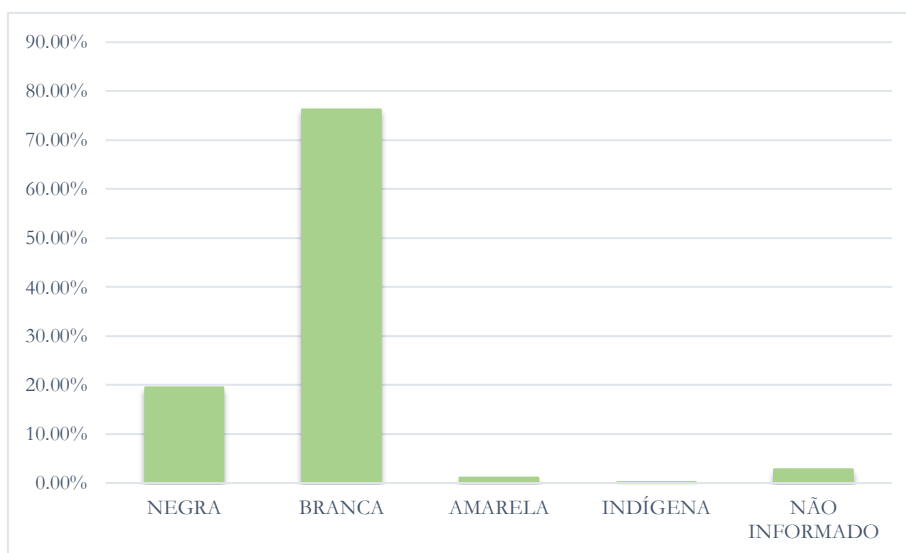
**Figura 1:** Percentuais de servidores por etnia e gênero da UFJF



Fonte: O autor, 2024

O gráfico da Figura 2 mostra que a população negra de servidores TAEs e docentes da UFJF representa 19,53%, não alcançando 20% do total de servidores, em contraste com os 76,32% de servidores brancos.

**Figura 2:** Quantitativo percentual total de servidores negros da UFJF



Fonte: O autor, 2024

Esse retrato geral da UFJF em relação aos servidores se reflete em cada faculdade, pró-reitoria e setor. Em um cenário ainda mais drástico, verifica-se a ausência total de servidores negros em alguns locais da universidade, como no caso da Diretoria de Integridade e Controle

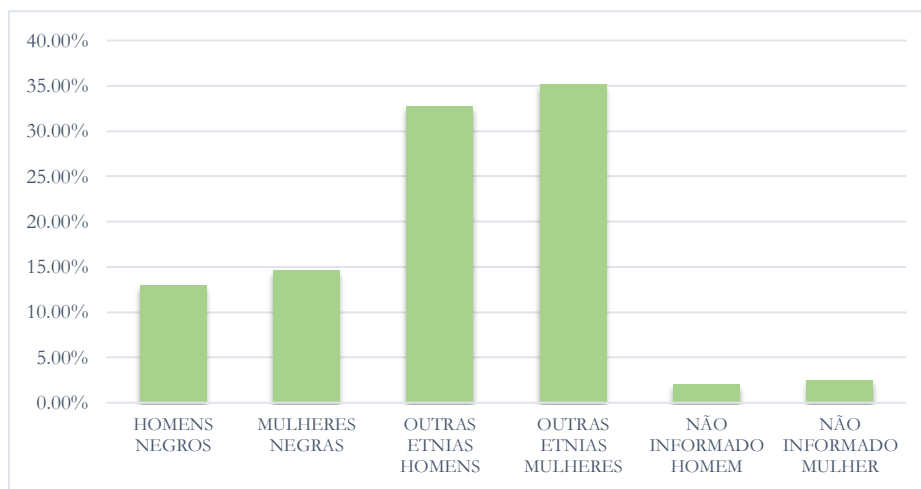


Institucional, da Diretoria de Relações Internacionais e da Faculdade de Fisioterapia, em que 100% servidores alocados nesses espaços são brancos. Por uma questão de foco, optamos por não apresentar os gráficos relativos a esses dados neste artigo.

De forma mais detalhada, os servidores negros (pretos e pardos) correspondem a 19,53% do total da população (servidores) da UFJF; os servidores brancos correspondem a 76,32%; os servidores amarelos correspondem a 1,14%; os servidores indígenas, a 0,18%; e o total de não informados é de 2,83%.

Destacando agora o Campus Avançado de Governador Valadares (Figura 3), verificamos que os homens negros representam 12,96% do total de servidores; as mulheres negras representam 14,61%; homens de outras etnias representam 32,72%; as mulheres de outras etnias representam 35,19%; os homens que não informaram a etnia representam 2,06%, enquanto as mulheres que não informaram a etnia representam 2,47%.

**Figura 3:** Percentuais de servidores por etnia e gênero do Campus Avançado

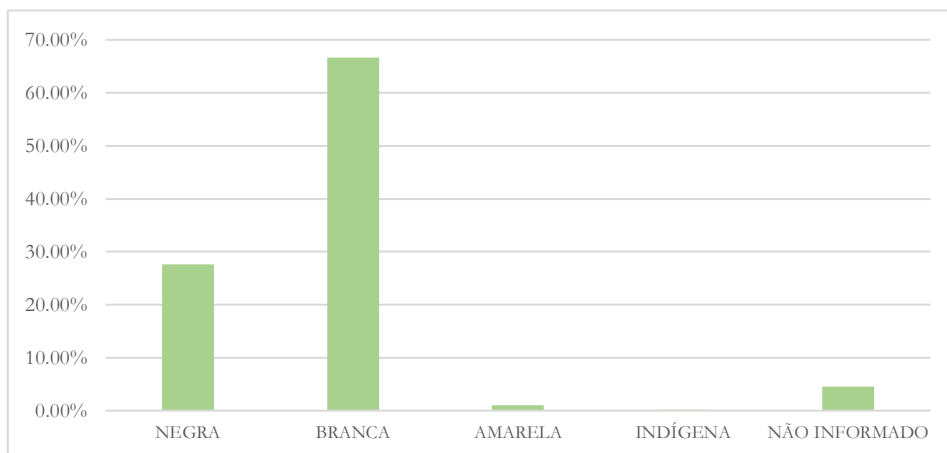


Fonte: O autor, 2024

No âmbito geral, o gráfico da Figura 4 mostra que os servidores negros (pretos e pardos) correspondem a 27,57% do total da população de servidores do Campus Avançado Governador Valadares; os servidores brancos correspondem a 66,67% do total; os servidores amarelos representam 1,03% do total da população; os servidores indígenas correspondem a 0,21% do total da população; e o total de não informados é de 4,53%.



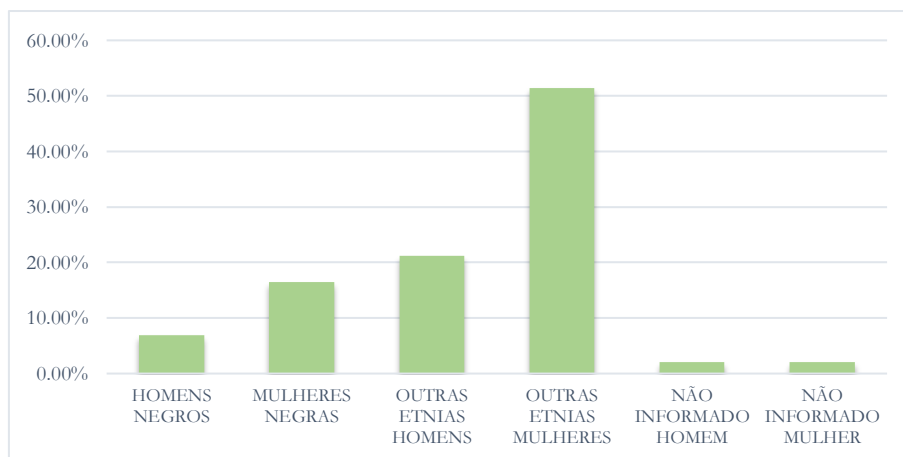
**Figura 4:** Quantitativo percentual total de servidores negros do Campus Avançado Governador Valadares



Fonte: O autor, 2024

No colégio de aplicação João XXIII, os homens negros compõem 6,85% do total; as mulheres negras compõem 16,44%; os homens de outras etnias compõem 21,23%; as mulheres de outras etnias compõem 51,37%; os homens que não informaram a etnia compõem 2,05%, enquanto as mulheres, 2,05%, como pode ser confirmado pelo gráfico da Figura 5.

**Figura 5:** Percentuais de servidores por etnia e gênero do Colégio de Aplicação João XXII

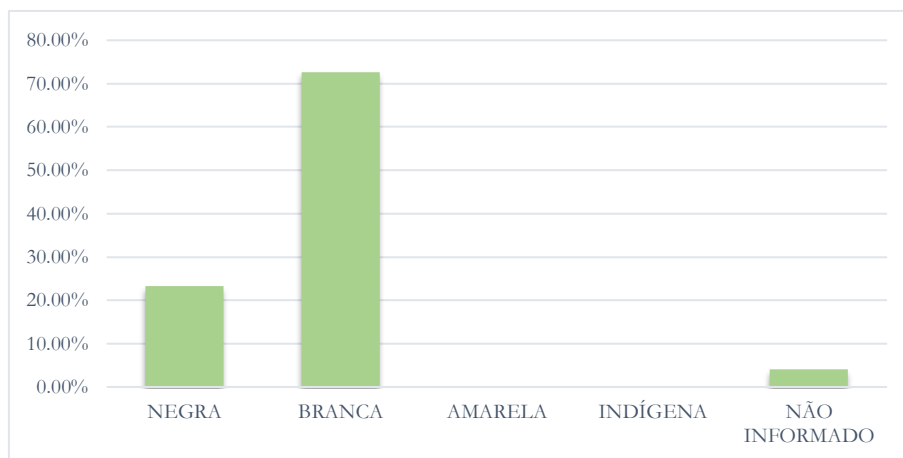


Fonte: O autor, 2024

No geral, o gráfico da figura 6 mostra que os servidores negros (pretos e pardos) correspondem a 23,29% do total da população de servidores do Colégio de Aplicação João XXII; os servidores brancos correspondem a 72,60%; os servidores amarelos correspondem a 0,00%; os servidores indígenas correspondem a 0,00%; e o total de não informados é de 4,11%.



**Figura 6:** Quantitativo percentual total de servidores negros do Colégio de Aplicação João XXII



**Fonte:** O próprio autor, 2024.

No ano de 2024, uma pesquisa desenvolvida por Arruda e Santos (2024) buscou analisar dados do Portal Transparência sobre o pertencimento racial de negros(as) em cargos do magistério federal no Sudeste, avaliando e apontando caminhos para o aprimoramento da Lei 12.990. Os autores comentam que “as cotas (ou reserva de vagas) representam um tipo de ação afirmativa cujo propósito fundamental é possibilitar que grupos historicamente invisibilizados e subalternizados possam acessar espaços que lhes foram sistematicamente negados” (Arruda; Santos, 2024, p. 51). Nesse estudo, os autores apresentaram um quadro que mostra que, na UFJF, há um total de 1.556 docentes ativos, dos quais 82,7% são brancos e 15,9% são negros. Em comparação com a pesquisa que apresentamos neste texto, na qual mostramos o quadro geral de todos os servidores (docentes e técnicos), os dados são bastante convergentes com a pesquisa de Arruda e Santos, o que reforça os apontamentos que fazemos sobre a sub-representação da população negra no âmbito da UFJF.

Contudo, compreendemos que, por mais importante que seja a representatividade das minorias, isso não significa que o racismo esteja sendo eliminado. Almeida (2018) alerta para o fato de que a representatividade não é necessariamente uma reconfiguração das relações de poder, pois a representatividade é institucional e não estrutural. Por esse motivo, precisamos sempre construir formas de combater o racismo, mudando a estrutura de nossa sociedade.

#### **4 CONCLUSÕES**

Os gráficos que representam o quantitativo de servidores nos diversos espaços da Universidade Federal de Juiz de Fora expõem uma discrepância enorme em relação ao quantitativo



de servidores negros e negras. No conjunto dos espaços, é possível verificar que os servidores negros e negras correspondem a menos de 20% do total da população (servidores totais da UFJF); enquanto os servidores brancos correspondem a 76% do total; os servidores amarelos correspondem a 1% do total da população; os servidores indígenas correspondem a 0% do total da população; e o total de não informados é de 3%. Ressalta-se que, entre esses servidores, há professores e técnico-administrativos e educacionais que fazem parte do grupo funcional da Universidade.

A partir desses resultados, é possível compreender que, após 10 anos da criação da Lei 12.990, de 2014, que determina reserva de 20% de vagas nos concursos públicos para negros, os efeitos dessa lei ainda são muito tímidos. Ademais, o histórico de exclusão da população negra reflete diretamente a diferença entre os números de brancos e negros no serviço público, como mostrado nos gráficos apresentados.

Além disso, outro aspecto importante é como os cargos são ocupados; isso pode evidenciar, em uma pesquisa futura, também questões envolvendo remuneração, diferença de gênero e outras demandas não exploradas nesta pesquisa. Contudo, nossa esperança é que, de posse desse mapeamento, possamos, em conjunto com a comunidade interna e externa da UFJF, tomar algumas ações para a efetiva implementação e desenvolvimento de práticas antirracistas no âmbito dessa Universidade.

É preciso reconhecer a ocupação de espaços e entender em quais deles há pouca presença de negros e negras, assim como as possíveis causas. Isso requer um conhecimento histórico da própria sociedade brasileira, papel que pode ser ainda mais fortalecido pelas universidades brasileiras. Essas informações são muito relevantes para efetivamente tornar nossa universidade um espaço de convivência e oportunidades para toda sociedade, independentemente de raça ou cor.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.

ARRUDA, Dyego de Oliveira; SANTOS, Caroline Oliveira. As cotas raciais em concurso públicos e a presença de pessoas negras no magistério federal: uma análise a partir do contexto do sudeste brasileiro. **Universidade e Sociedade**, Brasília, ano XXXIV, n. 74, p. 50-69, 2024.





BRASIL. Lei n. 12.990, de 9 de junho de 2014. Dispõe sobre a 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jun. 2022.

BUENO, Natália S.; DUNNING, Thad. Race, resources, and representation: evidence from Brazilian politicians. **World Politics**, v. 69, n. 2, p. 327–365, 2017.

CAVALCANTI, M. L. V. C. Preconceito de marca: Oracy Nogueira e o estudo das relações raciais. **Laura Cavalcanti**, 2019. Disponível em: [www.lauracavalcanti.com.br](http://www.lauracavalcanti.com.br). Acesso em: 2 nov. 2019.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. PNAD – **Distribuição da população por cor e raça, 2016**. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/18282-pnad-c-moradores>. Acesso em: 15 ago. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Nota técnica sobre a reserva de vagas para negros em concursos públicos, nº 17, fevereiro de 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). Acesso em: 15 ago. 2022.

LEIRIA, Ada Elise de Araújo. Lei 12.990 de 2014: análise da constitucionalidade da reserva de vagas em concursos públicos federais para negros e pardos, a partir de uma perspectiva histórica e sociológica. **Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul**, Rio Grande do Sul, p. 1-27, 2020.

MELLO, Luiz; RESENDE, Ubiratan Pereira de. Concursos públicos federais para docentes e ações afirmativas para candidatos negros. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 175, p. 8-28, jan./mar. 2020.

RIOS, Flavia. O protesto negro no Brasil contemporâneo. **Lua Nova**, São Paulo, v. 85, p. 41-79, 2012.

TOKARNIA, Mariana. Racismo prejudica produção científica de pesquisadores negros no Brasil. **Agência Brasil**, Brasília, 13 maio 2015. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2015-05/racismo-prejudica-producao-cientifica-de-pesquisadores-negros-no-brasil>. Acesso em: 15 ago. 2022.

Enviado em: 13/08/2024

Aceito em: 02/12/2024