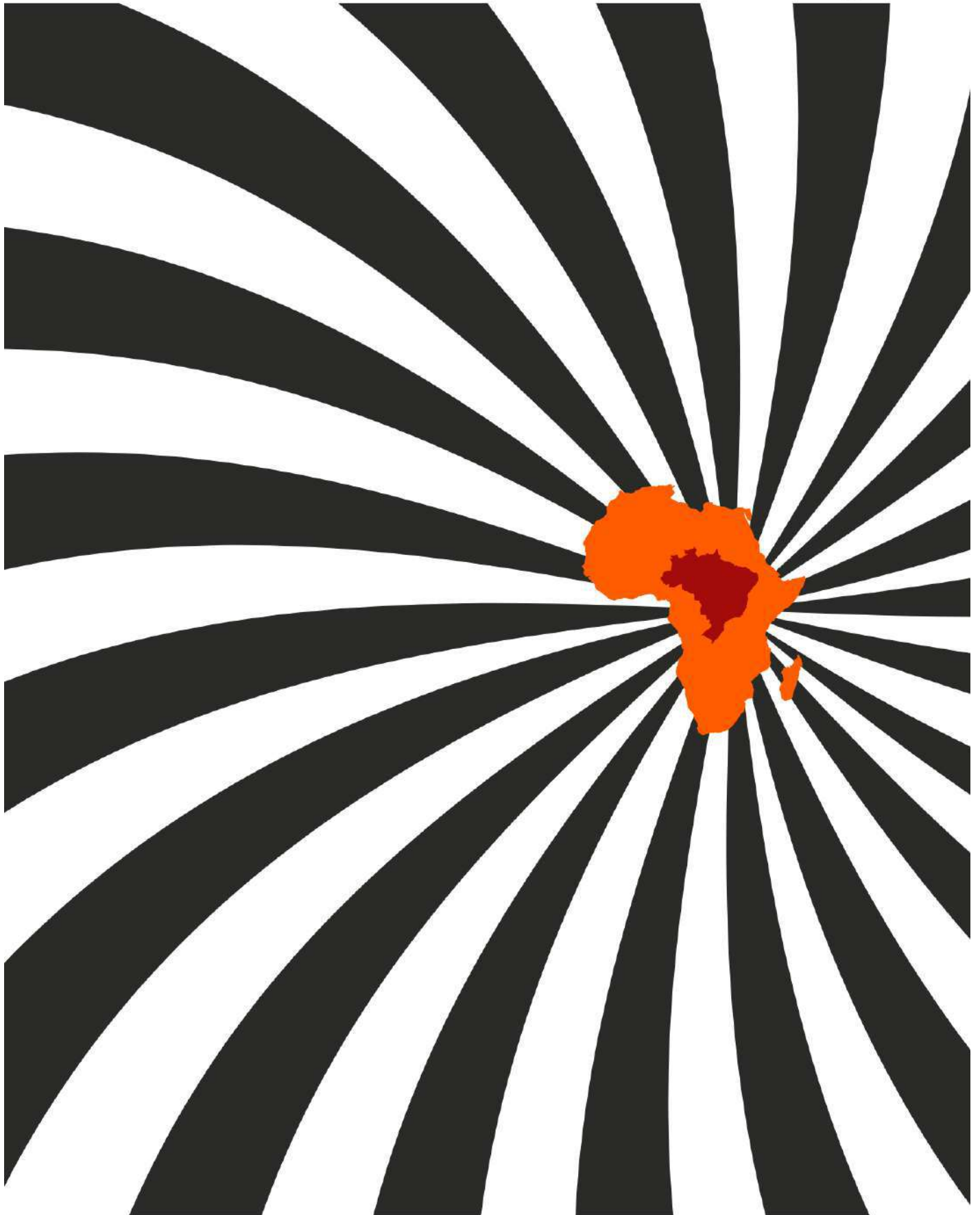




Revista V. 8 N. 2 (Abr/Jun) 2025

Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 | Qualis B1



JUSTIÇA



FICHA TÉCNICA V.8 N.2

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

AVALIADORAS(ES)

Beatriz Domingos da Silva (SEE/AC)

Carlos André Alexandre de Melo (Ufac)

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

Francisca do Nascimento Pereira Filha (Ufac)

Francisco Raimundo Alves Neto (Ufac)

Genice de Fátima Fortunato da Silva Fiaschi
(UFPR)

Geórgia Pereira Lima (Ufac)

Jeissyane Furtado da Silva (Ufac)

Joely Coelho Santiago (Ufac)

Jorge Fernandes da Silva (Ufac)

Pierre André Garcia Pires (Ufac)

Queila Batista dos Santos (SEE/AC)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Sulamita Rosa da Silva (Ufac)

Thaís Regina de Carvalho (UFG)

REVISÃO DE LÍNGUA INGLESA

Dalton Augusto de Araújo Sobreira (Ufac)

Estefany France Cunha da Silva (SEE/AC)

Layla Karinne Nascimento Silva (Ufac)

EDITORAS(ES) DE TEXTO

Agnes Lima de Oliveira Guimarães (UFRJ)

Andressa Queiroz da Silva (Ufac)

Bianca Lima de Arruda (Ufac)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Fabiane Aparecida da Silva Lima (UFRRJ)

Jassana Lage Melo (IES/Funcec)

Milena Araújo Marães (Seduc/AM)

Milene Rodrigues de Lima (Unir)

Ray da Silva Santos (UFS)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

EDITORAS(ES) TÉCNICOS

Editoras (es) de seção e diagramadoras(es)

Adriane Ribeiro (Ufac)

Ellen Cristina Setubal Brito (Ufac)

Gabrielle Sobralino Ferreira (Ufac)

Geovanna Moraes de Almeida (Ufac)

João Lucas Barros do Sacramento (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

Nina Gabriela Lima de Araújo (Ufac)

EDITOR/AS DE ARTE

Andressa Queiroz da Silva (Ufac)

Kaliny Custodio do Carmo (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

SUMÁRIO

Editorial	01
Beatriz Domingos da Silva	

ARTIGOS

Educação para as Relações Étnico-Raciais, decolonialidade e Ensino de História e cultura afro-brasileira: o que dizem as recentes pesquisas acadêmicas?	05
Alberto Lopo Montalvão Neto	

As políticas de ações afirmativas na pós-graduação e a ideia de pensar um currículo na educação das relações étnico-raciais na Amazônia acreana	19
Beatriz França de Moraes Klebe Miranda de Lima Tânia Mara Rezende Machado	

Histórias sobre preconceito racial nas escolas de Diamantina (MG)	35
Cristiany Nely Pereira Flávia Gonçalves da Silva	

Representatividade, autoestima e identidade: um compromisso com a formação antirracista das crianças	52
Élen Mary Jesus Santana	

O direito à educação em quilombos no Ceará: perspectivas e desafios na Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição	68
Francisco Alex De Oliveira Farias João Paulo de Oliveira Farias	

Abordagens antirracistas no Ensino de Inglês: reflexões e práticas no contexto escolar	83
Francisco Arkires Silva do Nascimento Rafael Lima Vieira	

A comissão permanente de heteroidentificação como fortalecedora das políticas de promoção de igualdade racial na universidade federal do acre entre os anos de 2022 e 2024	100
Geovanna Moraes de Almeida Ana Ingridy Silva Rodrigues Flávia Rodrigues Lima da Rocha	

Lélia Gonzalez: intérprete outsider	115
Isadora Araujo Machado dos Santos	

Sofrimento psíquico, racismo e corpos negros: relato de uma trajetória	131
Ivaneide Barbosa da Silva Violante Hildegard Susana Jung	

O uso das tecnologias digitais na práxis da Educação Escolar Quilombola: um estudo de caso	143
Jaciara de Santana de Souza Stela Maris Mendes Siqueira Araújo Jacks Richard de Paulo	
“Você pesou?”: dessabores e horrores no aviário, em Rio Branco (AC)	160
Joely Coelho Santiago Ian Costa Paiva	
Demanda popular: De que forma Beyoncé utilizou-se da semiótica social em “Formation” para a promoção de lutas antirracistas e a favor da equidade de gênero?	176
Kássyus Kley Augusto de Farias Oliveira	
O racismo estrutural e a importância do letramento racial	192
Luciana Reis Hidalgo Erika Karina Rodrigues Rezende Simone Rezende Silva	
Servidoras e servidores técnico-administrativos negras e negros na UFPR: uma análise da lei nº 12.990 de 2014	206
Mateus Camilo dos Santos Paulo Vinicius Baptista da Silva	
Adolescentes negros e a criminalização da pobreza no Brasil	220
Mateus Magalhães da Silva	
Experiências pedagógicas antirracistas numa escola pública do sertão alagoano: por uma Educação Quilombola	232
Raí Duarte Silva	
Do berçário à vida adulta: A influência do <i>Projeto Crespos e Negritude</i> na promoção da identidade negra em Brusque (SC)	244
Shayene Ferreira de Jesus	
Direitos humanos e racismo: contribuições criminológicas para uma aproximação necessária	255
Waldir Miguel Santos Júnior	

RESENHAS

Que amor não é livre? Que responsabilidade não é afetiva? resenhando e aprendendo sobre afetos com Geni Núñez e o pensamento indígena	270
Andrisson Ferreira da Silva	
Relações étnico-raciais na educação de pessoas jovens, adultas e idosas	278
Hugo de Souza Lima de Oliveira	

Resenha do filme Medida Provisória: Psicanálise, arte e racismo	283
Rebeca Fernanda de Souza Silva	
Daniel Péricles Arruda	
Invenção e provocação na encruzilhada poética de diário da encruza, de Ricardo Aleixo	289
Ricardo Silva Ramos de Souza	



EDITORIAL

É com muita alegria e sentimento de gratidão e carinho que recebo o convite de realizar a apresentação desta edição da Revista Em Favor da Igualdade Racial, v.8 n.2 (2025), que desde o ano de 2018 tem contribuído para as discussões e reflexões relacionadas ao campo da promoção de igualdade racial de forma interdisciplinar com assuntos referentes à população negra e indígena, contribuindo também para o combate ao racismo e a desinformação sobre as histórias e culturas indígenas. Esta edição reúne artigos e resenhas que abordam uma ampla visão sobre questões étnico-raciais.

O texto **“Educação para as Relações Étnico-raciais, decolonialidade e Ensino de História e Cultura Afro-brasileira: o que dizem as recentes pesquisas acadêmicas?”** é uma pesquisa que buscou apresentar de que maneira o pensamento decolonial tem influenciado nas práticas e reflexões, teóricas e metodológicas, a respeito do Ensino de História, a partir de uma pesquisa bibliográfica, identificando desafios e possibilidades.

“As Políticas de Ações Afirmativas na Pós-Graduação e a Ideia de Pensar um Currículo na Educação das Relações Étnico-Raciais na Amazônia Acreana”, vai discorrer sobre a importância das políticas de ações afirmativas (PAAs) como forte aliado na luta e combate às desigualdades históricas e sociais, com recorte as PAAs relacionadas a cotas raciais existentes nos processos seletivos da instituição da Universidade Federal do Acre (Ufac) a partir de uma análise documental e bibliográfica para identificar como as políticas de ações afirmativas contribuíram no programa de pós-graduação em Educação da Ufac.

A **“Histórias sobre preconceito racial nas escolas de Diamantina”** objetivou realizar uma investigação sobre as histórias de preconceito racial vivenciadas dentro de uma escola da Educação Básica, entre 1950 e 1980 em Diamantina (MG), por meio da realização de entrevistas semiestruturadas, apontando situações de desigualdades sociais, exclusão.

Em **“Representatividade, Autoestima e Identidade: um compromisso com a Formação Antirracista das Crianças”** temos o relato de uma experiência de uma educadora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais com o objetivo de entender como a literatura auxilia na aplicação da lei 10.639/2003 e contribui com uma educação antirracista voltada para crianças do Ensino Fundamental dos Anos Iniciais, a partir de uma abordagem qualitativa com revisão de literatura.



“O Direito à Educação em Quilombos no Ceará: perspectivas e desafios na escola quilombola Luzia Maria da Conceição” é um estudo que visou analisar os desafios enfrentados pelas comunidades quilombolas na oferta de educação para as suas comunidades e suas perspectivas, com destaque a comunidade quilombola Luzia Maria da Conceição a partir de uma metodologia qualitativa e com observação e análise bibliográfica.

A **“Abordagens Antirracistas no Ensino de Inglês: reflexões e práticas no contexto escolar”** é um texto que buscou apresentar uma investigação de como o ensino de Língua Inglesa pode ser ressignificado e auxiliar como uma prática pedagógica antirracista, tendo em vista que a escola é um espaço de construção e valorização da pluralidade cultural, o estudo utilizou a metodologia que envolveu a revisão bibliográfica e a análise qualitativa.

O artigo **“A Comissão Permanente de Heteroidentificação como fortalecedora das Políticas de Promoção De Igualdade Racial na Universidade Federal do Acre entre os anos de 2022 a 2024”** é o produto final de uma disciplina, e buscou apresentar a Comissão Permanente de Heteroidentificação como uma ação que fortalece as políticas de promoção de igualdade racial da/na Universidade Federal do Acre (Ufac) entre os anos de 2022 a 2024, utilizando-se de uma metodologia exploratória, descritiva e de caráter qualitativo.

O manuscrito **“Lélia Gonzalez: intérprete outsider”** teve por objetivo analisar a atuação de Lélia Gonzalez, destacando a sua contribuição para o entendimento e discussões raciais, de gênero e classe, a partir de uma metodologia bibliográfica e transdisciplinar para além disso é um texto também que discorre sobre o papel das mulheres negras na construção da sociedade brasileira.

O **“Sofrimento Psíquico, Racismo e Corpos Negros: relato de uma trajetória”** é um relato de experiência, com uma preocupação ético-política de buscar compreender o sofrimento psíquico que pessoas do gênero feminino, pobres e negras enfrentam, questões que envolvem violências existentes em nossa sociedade colonialista.

Em **“O Uso das Tecnologias Digitais na Práxis da Educação Escolar Quilombola: um estudo de caso”** a autoria traz os resultado de uma investigação científica que buscou caracterizar a práxis pedagógica desenvolvida, na Educação Escolar Quilombola com uma relação com a tecnologias digitais em uma escola de Ensino Médio da rede pública de ensino utilizando a metodologia de estudo de caso com um questionário semiestruturado, sendo possível identificar algumas das dificuldades e perspectivas acerca do trabalho desenvolvido com o uso das tecnologias.



“Você Pesou?”: Dessabores e Horrores no Aviário, em Rio Branco (AC)” é um trabalho que teve como objetivo analisar e registrar a importância da luta antirracista e do letramento racial na Promoção da Igualdade Racial para Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir da experiência vivenciada e de alguns questionamentos de como as situações de violência, racismo e discriminação racial podem ser combatidas e enfrentadas.

A **“Demanda Popular: de que forma Beyoncé utilizou-se da semiótica social em “Formation” para a promoção de lutas antirracistas e a favor da equidade de gênero?”** é uma pesquisa realizada que buscou analisar criticamente o videoclipe *Formation* (2016), da cantora Norte-americana Beyoncé para entender de que maneira a artista utilizou-se de semióticas no videoclipe a fim de fazer seu público compreender movimentos políticos como Mulherismo, Racismo Estrutural e Patriarcado.

O texto **“Racismo Estrutural e a Importância do Letramento Racial”** discorre sobre as inquietações vivenciadas em sala de aula ao longo da trajetória e propõe algumas reflexões acerca da necessidade do letramento racial utilizando a metodologia de levantamento bibliográficos e vivências.

Em **“Servidoras e Servidores Técnico-Administrativos Negros e Negras na UFPR: uma análise da lei nº 12.990 de 2014”** é trazida uma abordagem que buscou 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, analisando os editais e outros documentos oficiais podendo identificar o impacto em relação à equidade racial do quadro de servidoras e servidores.

Os **“Adolescentes Negros e a Criminalização da Pobreza no Brasil”** é um estudo investigativo das trajetórias de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil, discutindo as contradições entre as políticas públicas teóricas e sua aplicação prática a partir de uma abordagem metodológica qualitativa, com a revisão de bibliográfica e documental.

O artigo **“Experiências Pedagógicas Antirracistas Numa Escola Pública do Sertão Alagoano: por uma educação quilombola”** é um relato de experiência vivenciada em uma escola pública municipal do sertão alagoano que busca não apenas divulgar as ações realizadas pela unidade escolar de ensino, mas também refletir sobre a Educação Quilombola a partir de uma abordagem qualitativa.

No **“Do Berçário à Vida Adulta: a influência do projeto crespos e negritude na promoção da identidade negra em Brusque”**, é trazida uma análise do impacto do projeto



Crespos e Negritude na promoção da autoestima e da valorização da cultura afro-brasileira entre crianças e adultos, com objetivo de investigar como as oficinas ocorriam, examinar a eficácia dessas práticas e avaliar e analisar esses aprendizados e experiências sendo utilizada a metodologia de análise documental e observação direta das atividades.

Os **“Direitos Humanos e Racismo: contribuições criminológicas para uma aproximação necessária”** é um texto que buscou analisar como a relação dos direitos humanos e o racismo se deu de forma distanciada a partir do método de materialismo dialético.

Para além desses 18 artigos, contamos também com 4 resenhas sendo elas, **“Que amor não é livre? Que responsabilidade não é afetiva? Resenhando e aprendendo sobre afetos com Geni Núñez e o pensamento indígena”** que é uma apresentação sobre a descolonização e que o caos e a desordem fazem parte desse processo, investe na defesa de que a visão dos povos indígenas sobre o amor foi muito negligenciada e uma discussão sobre o sistema jurídico implementado no Brasil.

A resenha **“Relações étnico-raciais na educação de pessoas jovens, adultas e idosas”** é uma obra que é fruto de uma pesquisa científica, que se une ao compromisso social dos autores e suas vivências no ensino, pesquisa e extensão, abordando questões como acesso à educação.

Na resenha **“Resenha do Filme Medida Provisória: psicanálise, arte e racismo”** a autoria apresenta o filme que é roteiro de Lusa Silvestre, Lázaro Ramos, Aldri Anunciação e Elísio Lopes Jr que direciona os(as) telespectadores(as) a refletirem a respeito de suas percepções sobre a história e impactos econômicos, psíquicos e subjetivos das práticas e ideologias racistas na sociedade.

E fechando essa edição da Revista Em Favor da Igualdade Racial temos a resenha **“Invenção e Provocação na Encruzilhada Poética de Diário da Encruza de Ricardo Aleixo”** apresentando o livro “Diário da Encruza: poemas 2015-2022”, que é composto por 73 poemas, e possuem um caráter transgressor e inquietante de sua poética, tanto nos aspectos estético-formais quanto nas dimensões temáticas negro-diaspóricas.

Profa. Ma. Beatriz Domingos da Silva

Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação,
Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC)
Mestra em Educação, Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais e
História e Cultura Africana, Afro-brasileira e Indígena e Graduada em Licenciatura em
História pela Universidade Federal do Acre (Ufac)
Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac)



EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, DECOLONIALIDADE E ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA: O QUE DIZEM AS RECENTES PESQUISAS ACADÊMICAS?¹

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS, DECOLONIALITY, AND THE TEACHING OF HISTORY AND AFRO-BRAZILIAN CULTURE: WHAT DOES RECENT ACADEMIC RESEARCH TELL US?

Alberto Lopo Montalvão Neto²

RESUMO

O Brasil é um país marcado pela colonialidade, o que implica que há uma série de relações de poder históricas, que subalternizam povos e criam desigualdades sociais relevantes. Nesse cenário, o Ensino de História no âmbito escolar torna-se um profícuo meio de conscientização, caracterizando como um modo de propiciar outros modos de pensar as nossas formas de “ser” e “estar” no mundo. Considerando que estudiosos, educadores e movimentos sociais atuam fortemente para garantir um ensino que valorize a História e Cultura Africana, e que, ao longo dos anos, tais ações culminaram na elaboração de leis, por exemplo, a Lei nº 10.639/03, torna-se relevante compreender como pesquisas, no âmbito da Educação, têm dialogado com práticas decoloniais. Nesse sentido, objetivamos compreender de qual maneira o pensamento decolonial tem influenciado práticas e reflexões, teóricas e metodológicas, a respeito do Ensino de História, com vistas a apontar possíveis desafios, dificuldades e perspectivas diante das colonialidades e de poderes que, historicamente, atravessam e conformam o pensamento do sul global. Para isso, optamos por uma pesquisa do tipo bibliográfica, analisando a produção acadêmica na interface da Educação para as Relações Étnico-Raciais com os estudos decoloniais e anticoloniais, considerando, neste último caso, relações com questões próprias à diáspora africana. Com base em nossos resultados, consideramos que as pesquisas encontradas nesta revisão de literatura ressoam de forma uníssona pelo retomar da História afrodiáspórica como uma forma de possibilitar a justiça social e uma educação antirracista no contexto escolar, apontando ainda que, apesar da existência de leis que visam garantir essa retomada histórica na educação, há muito o que se fazer para a sua efetivação, bem como para que se possa atingir outra consciência social.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de História. História e Cultura Africana. Decolonialidade.

ABSTRACT

Brazil is a country marked by coloniality, which implies that there are a series of historical power relations that subordinate people and create significant social inequalities. In this scenario, teaching history in schools becomes a useful means of raising awareness, characterized as a way of providing other ways of thinking about our ways of “being” and “existing” in the world. Considering that scholars, educators and social movements work hard to ensure an education that values African history and culture, and that, over the years, such actions have culminated in the

1 O presente estudo é oriundo de Trabalho de Conclusão de Curso (2023) – Licenciatura em História.

2 Professor Adjunto na Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação Científica e Tecnológica pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Licenciatura em Ciências Biológica pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) com período sanduíche na Universidade de Coimbra (UC). E-mail: alberto.montalvao@uftm.edu.br.



creation of laws, such as Law No. 10.639/03, it becomes relevant to understand how research, in the field of education, has dialogued with decolonial practices. In this sense, we aim to understand how decolonial thinking has influenced theoretical and methodological practices and reflections regarding the teaching of history, with a view to possible challenges, difficulties and perspectives in the face of colonialities and powers that, historically, permeate and shape the thinking of the global south. To this end, we opted for a bibliographical research, analyzing the academic production at the interface of Education for Ethnic-Racial Relations with decolonial and anticolonial studies, considering, in the latter case, relationships with issues specific to the African diaspora. Based on our results, we consider that the research found in this literature review resonates unanimously with the return to Afro-diasporic History as a way of enabling social justice and anti-racist education in the school context, also pointing out that, despite the existence of laws that aim to guarantee this historical resumption in education, there is much to be done to make it effective, as well as to achieve another social consciousness.

KEYWORDS: History Teaching. African History and Culture. Decoloniality.

1 INTRODUÇÃO

Com as discussões fomentadas ao longo dos últimos anos em diferentes âmbitos e esferas, principalmente por grupos de estudiosos, educadores e movimentos sociais, no início do século XXI tornou-se obrigatório o ensino de “História e Cultura Afro-brasileira” nas escolas. Isso ocorreu com a promulgação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). De forma geral, tal alteração indica que a temática deve ser tratada no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, de modo a dar destaque à “[...] História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional [...]” (Brasil, 2003). Outrossim, tal lei objetiva resgatar “[...] a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil” (Brasil, 2003.). Tais conteúdos devem ser ministrados principalmente em aulas de Artes, Literatura e História do Brasil.

De acordo com Nunes, Silva e Moreira (2020), o destaque ao ensino de História e Cultura Afro-brasileira na educação básica se deve ao movimento negro e à sua “[...] luta pelos direitos da população negra e contra o racismo”. Os autores ressaltam que foi no período republicano que “[...] sucederam-se uma série de ações e mobilizações para possibilitar aos afro-brasileiros o pleno exercício de sua cidadania” (Nunes; Silva; Moreira, 2020, p. 2). Como resultado desse processo, no início do século XXI houve uma série de reivindicações que influenciaram o governo brasileiro vigente “[...] a adotar diversas políticas públicas e práticas voltadas para a população negra” (Nunes; Silva; Moreira, 2020, p. 2). Nesse sentido, o texto da Lei nº 10.639/03 trata-se de uma “[...] crítica ao eurocentrismo, uma vez que a proposta central parte da promoção de uma educação



intercultural, provocando uma releitura da história pátria através da adoção da pedagogia decolonial” (Nunes; Silva; Moreira, 2020, p. 3).

Carneiro (2003) aponta que, no Brasil e na América Latina como um todo, houve uma série de violações de direitos por parte dos senhores brancos em relação às ditas “minorias”, como, povos indígenas e negros, e tais violações ocorreram principalmente em relação às mulheres. Assim, ocorreu a construção de toda uma identidade nacional e estruturou-se o que a autora chama de “mito da democracia racial latino-americana”, ou seja, criou-se a falsa ideia de que todos têm iguais direitos, condições de vida e oportunidades. Entretanto, ao olharmos para os limiares da História, observamos que se trata de uma visão deturpada. Assim, para a autora, raça, gênero e classe (social) são fatores indissociáveis e determinantes na construção de nossas sociedades e das desigualdades predominantes.

Diante do exposto, a estruturação da Modernidade nos mostra o quão historicamente esta se centrou em vieses colonialistas e eurocêntricos. Walsh, Oliveira e Candau (2018), ao discorrerem sobre a obra de Dussel (2009), apontam que a Modernidade tem como um de seus pilares uma razão universal, pautada em um etnocentrismo europeu, sendo, portanto, resultante de uma violência colonial. Em outras palavras, há um movimento de negação de tudo aquilo que não se centra nos moldes europeus, apagando outros povos, culturas e conhecimentos, resultando, assim, em um epistemicídio. Soma-se a isso a colonialidade do poder mencionada por Quijano (1992), a partir da qual se compreende que, em meio à ordem capitalista, os modos de vida e as relações de trabalho, bem como a própria produção e compreensão do que é considerado como conhecimento, são perpassadas por relações de poder que advém dessa mesma lógica colonial. Isso se sobressalta principalmente ao observarmos quem são os explorados e quem são os que mais sofrem com as mazelas das desigualdades sociais. Nomeadamente, nos referimos aos descendentes dos povos escravizados, sobretudo os diferentes povos africanos e indígenas que habitam a América Latina.

Considerando a importância cada vez mais ressaltada por diferentes movimentos sociais a respeito de um necessário (re)pensar sobre os contextos que demarcam a História latino-americana e, mais especificamente, a do Brasil; e considerando que os estudos decoloniais têm contribuído para um “giro decolonial” (Zapata, 2018), ou seja, para movimentos de resistência teóricas, políticas, epistêmicas e práticas que se desvinculem de concepções eurocêntricas e permita um emergir de vozes, saberes e fazeres outros; entendemos que se faz profícuo um mapeamento a respeito de como as pesquisas acadêmicas têm (re)tratado a questão. O nosso interesse sobre o Ensino de História se deve ao fato de que cabe a essa disciplina trazer reflexões sobre as relações



étnico-raciais ao cerne da educação, possibilitando, assim, refletir sobre a nossa cultura e identidade nacional. Nesse sentido, neste trabalho objetivamos compreender de que maneira o pensamento decolonial tem influenciado práticas e reflexões, teóricas e metodológicas, a respeito do Ensino de História, com vistas a apontar possíveis desafios, dificuldades e perspectivas diante das colonialidades e dos poderes, que, historicamente, atravessam e conformam o pensamento do sul global.

2 ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para o desenvolvimento deste estudo, realizamos uma pesquisa do tipo bibliográfica. De acordo com Gil (2008, p. 50), este tipo de pesquisa permite “[...] a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”. Nesse viés, para a realização do levantamento bibliográfico, seguimos pressupostos de Gil (2008) e nos inspiramos em trabalhos anteriormente publicados (Silva Filho; Montalvão Neto; Rocha, 2020, Montalvão Neto, 2021, Montalvão Neto; Miguel; Justina, 2022, entre outros). Destarte, as discussões expostas pautam-se em uma perspectiva qualitativa e descritiva interpretativa, apontando indícios daquilo que tem sido pesquisado nos últimos anos na relação entre História (e seu ensino) e os estudos decoloniais.

Em nossas buscas, utilizamos uma combinação de palavras-chaves previamente selecionadas. Tal seleção ocorreu por meio de leituras sobre a temática de interesse: Ensino de História e relações com os estudos decoloniais. Nesse sentido, acreditamos que os descritores são representativos das discussões sociais emergentes a respeito da (de)colonialidade, sendo eles, a saber: “diáspora africana”³, “educação decolonial” e “ensino de história”. Assim, as buscas ocorrem na plataforma Google Acadêmico, mais precisamente no ano de 2023, ano de realização desta pesquisa. Essa escolha se deu por considerarmos que esta é uma das principais e mais abrangentes plataformas de buscas da atualidade.

Nosso recorte abrange o período de 2018 a 2022. Esse recorte se deve à nossa hipótese de que questões relativas à decolonialidade e ao racismo têm tomado força nas discussões e

3 De acordo com Fundação Cultural Palmares “[...] é o nome dado a um fenômeno caracterizado pela imigração forçada de africanos, durante o tráfico transatlântico de escravizados [...] nestes fluxos forçados, embarcavam nos *tumbeiros* (navios negreiros) modos de vida, culturas, práticas religiosas, línguas e formas de organização política que acabaram por influenciar na construção das sociedades às quais os africanos escravizados tiveram como destino”. Disponível em: <https://www.palmares.gov.br/?p=53464>. Acesso em: 15 maio 2023.



movimentos sociais, principalmente nos últimos anos, o que poderia levar a uma considerável crescente de pesquisadores que têm se debruçado a respeito da temática. Nesse sentido, julgamos como relevante a compreensão dos padrões dessas pesquisas, de modo a entendermos desafios, limites e possibilidades que as pesquisas em Educação têm apontado, sobretudo aquelas voltadas ao Ensino de História.

Como resultado das nossas buscas, foram encontrados 61 textos entre artigos científicos, livros, capítulos de livros, dissertações, teses e trabalhos publicados em anais de congressos. Como recorte para a composição do corpus de análise, selecionamos apenas os artigos publicados em periódicos. Essa escolha justifica-se por esses textos serem avaliados por pares e possuírem ampla circulação na comunidade acadêmica. Desse modo, dos 61 textos encontrados, apenas 16 atendiam a este critério. Vale destacar que, ainda que nem todos os artigos selecionados refiram-se diretamente ao Ensino de História, de algum modo, eles remetem-se à importância de se abordar questões interculturais e antirracistas, a partir de um educar para (e por meio) da História dos povos afrodiáspóricos e originárias, remontando, assim, a uma perspectiva contra-hegemônica, anticolonial e que valoriza o sul global em detrimento de perspectivas eurocentradas. Ou seja, ainda que advenham de diferentes áreas do conhecimento, essas pesquisas buscam rupturas por meio de um retomar de nossas origens e ancestralidades, o que coaduna com os atuais objetivos do Ensino de História.

3 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS?

A seguir, os quadros 1 e 2⁴ mostram detalhes a respeito dos artigos científicos encontrados em nossas buscas, organizados a partir de categorias descritivas como: a) título; b) autores; c) local de publicação; d) ano; e) instituição; f) objetivo(s) da pesquisa; g) metodologia; h) conclusões. Com base nessas categorias, refletimos a respeito dos nossos interesses de pesquisa.

4 As informações apresentadas nesses quadros foram sintetizadas por meio de recortes do que foi descrito diretamente por seus autores em seus artigos originais.



Quadro 1 – Dados básicos sobre o corpus de análise

Nº	Título	Autores	Local de Publicação	Ano	Instituição
1	A Educação Básica macaense à luz da lei nº 10.639/03	Danielle F. Nunes, Victória H. dos S. Silva e Leonardo M. Moreira	Revista África e Africanidades	2020	UFF e UFRJ
2	A educação para as relações étnico-raciais no currículo base do território catarinense: pressupostos decoloniais, saberes e práticas	Odair Souza; Valdemar de Assis Lima	Revista Com Censo	2021	PEB Rede Municipal de Palhoça/SC e UFSC
3	Capoeira em diáspora: capturas, insurgências e (re)existências por uma educação decolonial e inclusiva	Norma Silvia Trindade Lima	Revista do Centro de Ciências da Educação (Florianópolis)	2021	UNICAMP
4	Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola	Maria de F. de A. Ferreira, José V. J. de Santana e Rosa de Lourdes A. Verástegui	ODEERE: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade	2022	UESB e UEL
5	Desafios das comissões de heteroidentificação na Universidade Federal de São Paulo	Edna Martins, Marina P. de A. Mello, Fábila B. Ribeiro	Revista Contemporânea de Educação	2021	UNIFESP e UNILAB
6	Educação decolonial e antirracista: a importância do pensamento fanoniano	Aldevane de Almeida Araújo	Revista Eletrônica Discente História.com	2020	CETEP e UFRB
7	Educação para as relações étnico-raciais: o projeto Museu de História e Cultura Afro na escola	Vanessa G. de Castro e Thiago R. Tavares	Revista Diálogo Educacional	2021	IFMG e UFJF
8	Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola	Andressa Queiroz da Silva, Flávia R. Lima da Rocha	Revista Em Favor de Igualdade Racial	2020	UFAC
9	História e cultura afro-brasileira e africana: experiência na formação de professores a partir de um projeto de pesquisa-ação	Raphaela R. C. C. Silva e Francione O. Carvalho	Revista Teias	2021	IFRJ e UFJF
10	Infância, Identidade Étnica e Conhecimentos de Matriz Africana na Escola	Lucilene Rezende Alcanfor, Jorge Garcia Basso	Educação & Realidade	2019	UNILAB e USP



11	Núcleos de estudos afro-brasileiros: duas propostas sobre descolonizar a aprendizagem	Sônia Beatriz dos Santos, Joselina da Silva	Revista Exitus	2020	UERJ
12	O ensino de língua portuguesa na eja em busca de uma educação antirracista: uma proposta de material didático com base no modelo de sequências didáticas	Fernanda Kelly Mineiro Fernandes	Revista do Programa de Pós-Graduação em Letras: Estudos da Linguagem	2022	UFMG
13	Os povos bantu e a lei federal 10.639/03 no ensino de filosofia “caminhos possíveis no chão da escola”	Wudson Guilherme de Oliveira	Revista Internacional em Políticas, Currículo, Práticas e Gestão da Educação	2022	UFRRJ
14	Por uma educação antirracista: Descolonizar currículos como desafio para a construção da democracia	Maria Virginia Freire dos Santos Carmo	Revista Eletrônica Multidisciplinar Pindorama	2020	UFSB
15	Problematizando o eurocentrismo e desconstruindo o racismo por meio de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais	Odaír de Souza, Elison Antonio Paim	Revista Catarinense de História	2019	FURG, UFSC
16	Questões acerca do genocídio negro no Brasil	Denilson Araújo de Oliveira	Revista da ABPN	2020	UERJ, UFF

Fonte: Autoria própria, 2024.

Quadro 2 – Objetivos, metodologias e principais conclusões das pesquisas analisadas⁵

Nº	Objetivo(s) da pesquisa	Metodologia	Conclusões
1	Analisar a efetivação da Lei nº 10.639/03 através de um projeto realizado no Colégio Municipal Engenho da Praia, localizado na cidade de Macaé/RJ	Abordagem qualitativa. Pesquisa exploratória e Aplicada.	A implementação efetiva da Lei nº 10.639/03 não apenas transforma a vida dos estudantes como também contribui para redução da violência e da desigualdade racial no município.
2	Contextualizar a produção de documentos oficiais da Secretaria de Educação de Santa Catarina [...] em relação à implementação da educação para as relações étnico-raciais [...] questionar o eurocentrismo e apresentar possibilidades de trabalhos pedagógicos	Ensaio teórico.	O fato de termos um conjunto de leis e normativas, propostas pedagógicas, cadernos, livros etc., que orientam os docentes em relação a Educação para as Relações Étnico-Raciais, não garante a institucionalização de uma educação antirracista nas escolas do Brasil.

⁵ Os trechos dispostos neste quadro foram extraídos diretamente dos artigos selecionados.



	outros.		
3	Indagar se as práticas culturais que surgiram como resistência ao sistema colonial, como a capoeira, seriam potências para (re)existências, capazes de contribuir com a formação humana e acadêmica decolonial e inclusiva.	Narrativas (auto) biográficas. Ensaio Teórico.	A capoeira evoca aspectos outros de viver, ser e dizer na diferença colonial, impulsionando um alargamento e tensionamento de fronteiras sociais, culturais e epistêmicas.
4	Refletir sobre os efeitos do racismo para a branquitude, procurando mostrar os motivos que denunciam a resistência e as dificuldades e incapacidade da escola de resolver os problemas que o funcionamento desses elementos provocam às relações étnico-raciais.	Ensaio Teórico	A decolonialidade tem sido reconhecida a partir do processo histórico de luta e resistência de movimentos afrodiáspóricos contra a lógica da colonialidade e seus efeitos materiais, simbólicos e epistêmicos nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola.
5	Apresentar caminhos, desafios e desdobramentos referentes à organização e implementação das bancas de heteroidentificação no sistema de seleção de ingresso de estudantes da UNIFESP.	Relato de Experiência	Tais procedimentos institucionais se mostram indispensáveis nos processos de seleção, na medida em que buscam garantir o direito de ingresso de negros e indígenas nas universidades públicas brasileira.
6	Refletir através da diáspora africana como os pensamentos fanonianos contribuem para a condução de uma educação decolonial e antirracista, para consolidação do protagonismo histórico que a população negra tem, que foi negada e ocultada.	Ensaio Teórico	Estamos no caminho certo para compreender a complexidade como o colonialismo ainda atinge nossa sociedade, como as formas de violências se deram no processo de dominação do intelecto do sujeito e como pensarmos em ações para uma educação decolonial e antirracista.
7	Apresentar o projeto “Museu de História e Cultura Afro”, visando [...] refletir sobre como a simulação de uma exposição museológica na escola pode contribuir didaticamente para o ensino da história e cultura afro.	Relato de Experiência	Metodologias ativas, criativas e participativas, como a simulação de museus juntos aos alunos da educação básica, mostram-se promissoras nos processos de ensino, envolvendo [...] capacidades múltiplas, indispensáveis na formação dos educandos.
8	Compreender a importância das formações para professores da Educação Básica da Lei 10.638/2003, e como têm sido introduzidas e constituídas no processo metodológico de formação [...] refletindo sobre a resistência de implementação e a não efetivação da Lei no ensino.	Análises qualitativas e quantitativas de questionários	A maioria das ações docentes percebidas, são esforços pessoais de profissionais formados na temática EREER, compromissos que partem de princípios individuais, que buscam igualdade racial e combater o racismo do nosso sistema educacional.
9	Apresentar uma possibilidade de capacitação para professores da rede de ensino de Niterói/RJ, oferecendo	Pesquisa-Ação	A maioria dos concluintes do curso de extensão se autodeclararam como negros ou pardos, o que permite concluir que ainda



	recursos para trabalhar a cultura, a história e a memória afro-brasileira nas escolas.		há uma grande parcela de docentes brancos [...] a serem atingidos.
10	Analisar a produção literária infantil e juvenil do escritor Reginaldo Prandi, que aborda a mitologia cultura iorubá no Brasil, apresentando possibilidades de uso como literatura e material didático na escola.	Ensaio Teórico	O ensino de História da África e culturas afro-brasileiras [...] não podem permanecer divorciados de uma perspectiva decolonial, que reconheça, tanto nos seus currículos como nas práticas do cotidiano escolar, as múltiplas identidades.
11	Refletir, numa perspectiva decolonial, sobre experiências de educação antirracista desenvolvidas em dois núcleos de estudos de Relações Raciais em duas universidades públicas.	Relato de Experiência	As propostas buscam se afirmar enquanto projetos acadêmicos e práticas de intervenção do modelo de formação de professoras(es) que se alicerça nas experiências étnico-raciais, culturais e de gênero.
12	Compreender como o trabalho por meio de sequências didáticas pode tornar mais eficiente o processo de aprendizado, ao considerar a linguagem não só como prática social, mas enquanto mediadora do processo de ensino-aprendizagem.	Proposta de Ensino	Este trabalho propõe o enfrentamento da segregação racial por meio do ensino de Língua Portuguesa na Educação de Jovens e Adultos.
13	Apresentar as execuções sustentadas na implementação da Lei Federal 10.639/2003, que alterou o Artigo 26-A da LDBEN, em uma instituição privada de educação [...] do Rio de Janeiro, nas aulas de Filosofia.	Relato de Experiência	Utilizar saberes [...] da Filosofia Africana, em “Aulas/Oficinas” em conjunto com contribuições culturais e linguísticas dos Povos Bantu [...] podem servir como uma ferramenta transgressora [...], um modo de implementação das Leis Federais.
14	Discorrer como a colonialidade opera por meio do currículo e sobre a forma de organização do conhecimento nas escolas [...], apresentando-se como desafio a implementação das Leis 10.639/03 e 11.645/08.	Pesquisa Bibliográfica e Documental	A forma de compreender o mundo, os conhecimentos e a vida dos povos subalternizados discutidos no cotidiano das escolas, reflete o início de uma caminhada à humanização e ao fim de uma herança colonial.
15	Conceituar e problematizar o eurocentrismo derivado da colonialidade como gerador do racismo no Brasil, e propor a construção de práticas pedagógicas decoloniais e interculturais como possibilidades de desconstrução.	Pesquisa Narrativa (Walter Benjamin)	O professor ao desenvolver outras práticas, perspectivas educacionais e epistemologias, tem a possibilidade de criar espaços epistemológicos interculturais e pedagogias decoloniais diferentes das eurocentradas.
16	Analisar como (o negro como) problema espacial foi inventado, quais os dispositivos espaciais que engendrou e como se tornou inerente à produção	Escrevivências (Conceição Evaristo) e análise	Compreender dispositivos coloniais pode ajudar a compreender uma das chaves do negro ser visto como um problema espacial, criar novos instrumentos de luta e romper



social do espaço urbano brasileiro.

bibliográfica

com a lógica eurocêntrica.

Fonte: Autoria própria, 2024.

De modo geral, percebemos que todas as pesquisas possuem algum enfoque na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Nota-se que a ERER é, muitas vezes, defendida pelas pesquisas com base na implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), a qual, como mencionamos, defende o Ensino de História e Cultura africana nas escolas. Também é comum a essas pesquisas o destaque às práticas racistas, discriminatórias e de subalternização que têm perpassado a sociedade brasileira desde a sua constituição.

Em muitas conclusões encontradas nestas pesquisas, percebe-se que são colocadas, como soluções possíveis, o emprego de proposições, práticas e currículos decoloniais, que resgatem a cultura, filosofia e história africana e afro-brasileira. Nesse sentido, identificamos uma defesa quase uníssona em relação à mencionada lei. Todavia, de forma geral, os autores desses estudos apontam que ainda são incipientes as ações adotadas para o cumprimento desta perspectiva legal, principalmente quanto à valorização da História e da Cultura Africana, o que leva a indícios de que vivemos em uma sociedade que ainda tem o racismo como uma de suas bases, incluindo o que toca à Educação.

Além destas observações gerais, entendemos que há uma diversidade de autores nas recentes pesquisas sobre a ERER. Ao todo, identificamos 29 autores envolvidos na publicação dos 16 artigos científicos que compõem o corpus analisado, os quais foram publicados em diferentes periódicos. Ademais, esses pesquisadores estão vinculados a diferentes instituições.

Quanto ao ano de publicação dos artigos científicos encontrados, não encontramos publicações em 2018, ao menos com base nos critérios delimitados para a revisão bibliográfica. Todavia, encontramos 2 pesquisas publicadas no ano de 2019, 6 pesquisas no ano de 2020, 5 pesquisas no ano de 2021 e 3 pesquisas publicadas no ano de 2022. Consideramos que se trata de um baixo número de artigos para que possamos tecer explicações mais profundas. Todavia, temos indícios de que estudos com temáticas decoloniais e antirracistas ganharam destaque em 2020, tratando-se do ano em que iniciou a pandemia da Covid-19 e no qual escancaram-se muitos problemas e desigualdades sociais vivenciadas pelas camadas mais oprimidas da população, nomeadamente, pessoas que habitam as periferias. Isso porque, durante esse momento de crise sanitária e social, essa camada da população não teve iguais condições de existência e subsistência, sofrendo com necropolíticas que vigoraram no período, tal como é apontado por trabalhos



publicados por Montalvão Neto et al. (2021), Montalvão Neto; Moraes; Simas Filho (2021), Montalvão Neto; Silva Filho; Rocha (2021), entre outros.

Das 16 pesquisas encontradas, 11 são de autores que estão vinculados a instituições públicas, mais precisamente universidades, sobretudo da região sudeste. Estas são, nomeadamente: Rio de Janeiro (5 artigos: nº 1, 9, 11, 13 e 16), São Paulo (4 artigos: nº 3, 4, 5 e 10) e Minas Gerais (3 artigos: nº 7, 9 e 12). Ademais, dos artigos encontrados, 5 possuem como um dos autores pesquisadores da região nordeste, mais precisamente da Bahia. Outros dois artigos são de pesquisadores vinculados à instituições do sul do país, mais precisamente Santa Catarina (2 artigos: nº 2 e 15) e Rio Grande do Sul (1 artigo: nº 15). Apenas 1 artigo (nº 8) foi publicado por um pesquisador da região norte do país, mais precisamente no Acre. Vemos, então, uma predominância das pesquisas sobre a temática na região sudeste, algo que têm sido observados em outras pesquisas publicadas pelo autor deste artigo sobre outras temáticas, mas em moldes metodológicos similares ((Montalvão Neto, 2021, Montalvão Neto; Miguel; Justina, 2022).

Quanto aos tipos de pesquisa, observa-se uma variedade de abordagens metodológicas no corpus analisado. Entre elas, podemos nomear: a) Pesquisa Exploratória; b) Pesquisa Aplicada; c) Pesquisa Narrativa – (auto)biográficas e narrativa (na perspectiva de Walter Benjamin); d) Relato de Experiência; e) Pesquisa-Ação; f) Proposta de Ensino; g) Pesquisa Bibliográfica; h) Pesquisa Documental; i) Escrivências (Conceição Evaristo). Trata-se de pesquisas de cunho qualitativo e quantitativo, com diferentes abordagens e concepções. Entre elas, destacam-se os Ensaios Teóricos, com 5 artigos (nº 2, 3, 4, 6 e 10), e os Relatos de Experiência, com 4 artigos (nº 5, 7, 11 e 13). Nota-se, portanto, que há a necessidade de reflexões de cunho prático e teórico a respeito das questões de colonialidade e, conseqüentemente, relativas à relação decolonialidade e EREER.

Sobre a EREER, mais especificamente no que toca à sua relação com as ressonâncias da Lei 10.639/2003 na Educação Básica, entre os artigos encontrados, vale destacar o que é dito por Silva e Rocha (2020), que apontam que o âmbito do ensino é um meio promissor para esse fim e, sem dúvidas, a formação de professores exerce um papel fundamental nessa questão, já que pode permitir contrapor uma educação eurocêntrica, racista e discriminatória que se apresenta como historicamente predominante. No entanto, apesar de ações importantes referentes à EREER estarem sendo implementadas na educação nacional nos últimos anos, ainda é necessário incorporar uma perspectiva decolonial e, de fato, implementar a lei mencionada nos currículos e nas práticas docentes (Silva; Rocha, 2020).



Outra observação importante se refere à mudança de perspectiva teórica, epistemológica e filosófica que as pesquisas trazem ao cenário acadêmico, sobretudo ao se fundamentarem em vertentes decoloniais, ou seja, que se voltam ao sul global. Como aponta Zarbato (2015) ao relatar sobre a sua própria atuação enquanto pesquisadora, ao longo dos anos, têm sido comuns que, no meio acadêmico, mesmo quando se fale sobre e se defenda as minorias, há a adoção de referenciais teóricos e perspectivas europeias. Em outras palavras, há muitas pesquisas nacionais que têm como referenciais autores europeus, os quais, apesar de exporem muitas ideias e possibilidades, não vivenciam as complexas realidades do sul global. Nesse sentido, ao identificarmos em nossas buscas pesquisas e práticas educacionais com perspectivas decoloniais, inclusive no Ensino de História, compreendemos que, cada vez mais, torna-se necessária a valorização das experiências dos sujeitos, produzindo, assim, saberes em diferentes espaços, principalmente ao considerarmos que esses sujeitos são históricos e também possuem múltiplas histórias.

Diante de tais perspectivas apontadas, compreende-se que na pesquisa e no ensino cabe o uso de diferentes fontes, bem como a busca por distintas possibilidades e perspectivas, e, principalmente, por distintos modos de ser, pensar e existir. É desse modo que acreditamos que poderá abrir margens para epistemologias e pensamentos outros, que vão de encontro ao hegemonicamente estabelecido.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

No presente estudo, objetivamos compreender como as pesquisas em Educação têm incorporado questões decoloniais e antirracistas, e como tais perspectivas têm influenciado reflexões teóricas, metodológicas e práticas de ensino. Nesse sentido, traçamos um panorama do que tem sido pesquisado recentemente na área a respeito da temática de interesse.

Diante dos nossos resultados, ainda que tenhamos encontrado poucos artigos por meio do uso dos descritores selecionados, compreendemos que há uma diversidade de enfoques de pesquisa, ao passo que tais estudos entoam para uma defesa em comum, em busca de um ensino que abranja a justiça e a equidade social. Destarte, há indícios de que têm sido crescentes os estudos que defendem pautas antirracistas e voltados à Educação para as Relações Étnico-Raciais em uma perspectiva decolonial.

Com base nos nossos resultados, entendemos que, ainda que a maioria dos estudos encontrados na revisão de literatura não tenham centralidade e/ou não foquem diretamente no



Ensino de História, vemos um fio condutor que atravessa essas pesquisas, principalmente ao defenderem, com base na Lei nº 10.639/03, um ensino perpassado pela Cultura e História Africana e Afro-brasileira. Vemos, então, que essa lei é uma ressonância e materialização de muitas lutas históricas dos movimentos sociais, bem como de educadores e estudiosos que propõem possibilidades acerca de novas formas de ser/estar no mundo, em um ressignificar das histórias dos povos afro-brasileiros.

Por fim, entendemos que nosso recorte de pesquisa não abrange um leque amplo de questões e possibilidades sobre os estudos decoloniais e antirracistas. Nesse sentido, apontamos para a necessidade de aprofundamentos teóricos, metodológicos e empíricos sobre a questão de interesse, ampliando, assim, o foco temporal e a abrangência deste estudo, e averiguando possibilidades de compreensão sobre os impactos coloniais, bem como o modo como o pensamento educacional tem sido direcionado a valorizar outras epistemologias, as quais emergiram ao longo dos últimos anos. Todavia, apesar de estudos mais aprofundados sobre a relação entre educação e decolonialidade serem necessários, entendemos que este primeiro movimento analítico provê um parâmetro inicial sobre as recentes transformações no âmbito acadêmico e escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. LDB. **Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Brasília, 10 jan.

CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. *In*: CARNEIRO, Sueli. **Racismos contemporâneos**. Rio de Janeiro: Takano Editora, 2003. p. 49-58.

DUSSEL, Enrique. Meditações anti-cartesianas sobre a origem do anti-discurso filosófico da modernidade. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa; MENESES, Maria Paula (org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009. p. 283-335.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MONTALVÃO NETO, A. L. Livro didático e a produção acadêmica sobre o ensino de genética: um olhar para as publicações no ENPEC. *In*: E-book VIII ENEBIO, VIII EREBIO-NE E II



SCEB: **Itinerários de resistência**: pluralidade e laicidade no Ensino de Ciências e Biologia. ed. 1. Campina Grande: Realize Editora, 2021, v. 1, p. 3911-3920.

MONTALVÃO NETO, A. L.; MIGUEL, K. da S.; SIMAS FILHO, J. P.; JUSTINA, L. A. D. A Educação de Jovens e Adultos em um cenário de pandemia: reflexões docentes. **South American Journal of Basic Education, Technical and Technological**, Rio Branco, v. 8, n. 1, p. 352-369, 2021.

MONTALVÃO NETO, A. L.; MORAIS, W. R.; SIMAS FILHO, J. P. Uma abordagem de leitura e escrita no Ensino de Biologia: assunção de autoria e efeitos de sentido sobre a pandemia da COVID-19. **DYNAMIS (FURB)**, Blumenau, v. 27, n. 2, p. 152-174, 2021.

MONTALVÃO NETO, A. L.; SILVA FILHO, J. G.; ROCHA, G. G. S. Notas sobre contextos pandêmicos: Reflexões a partir de políticas de morte representadas na série animada *Monster*. **Revista Forproll**, Diamantina, v. 5, Ed. Esp., p. 188-208, 2021.

MONTALVÃO NETO, A. L.; MIGUEL, K. da S.; JUSTINA, L. A. D. A produção acadêmica sobre imagens em livros didáticos: um olhar para o ENPEC. **AONDÊ: Revista de Pesquisa em Educação em Ciências e Matemática**, Araras, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2022.

NUNES, D. F.; SILVA, V. H. dos S.; MOREIRA, Leonardo Maciel. A Educação Básica macaense à luz da lei nº 10.639/03. **Revista África e Africanidades**, v. 13, n. 34, maio 2020.

QUIJANO, A. Colonialidad y Modernidad racionalidad. In: BONILLO, H. (org.). **Los conquistados**, Bogotá: Tercer Mundo Ediciones; FLACSO, 1992. p. 437-449.

SILVA, Andressa Queiroz da; ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Formações de professores e a lei 10.639/03: por uma descolonização do (s) saber (es) na escola. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 3 n. 1, p. 2-20, ago./jan. 2020.

SILVA FILHO, J. G.; MONTALVÃO NETO, A. L.; ROCHA, G. G. S. A produção acadêmica sobre o Ensino Remoto Emergencial (ERE) em meio a pandemia da COVID-19: perspectivas e tendências. In: SCHÜTZ, J. A. *et al.* **Escritos de educação**: perspectivas e tendências, ed. 1. Cruz Alta: Editora Ilustração, 2020, v. 2, p. 203-216.

ZAPATA, Claudia. El giro decolonial. Consideraciones críticas desde América Latina. **Pléyade**, Santiago, n. 21, p. 49-71, 2018.

ZARBATO, Jacqueline Aparecida M. Ensino de história, formação docente e saber histórico escolar: reflexões sobre a educação histórica nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista Territórios & Fronteiras**, Cuiabá, v. 8, n. 1, jan./jun., 2015.

WALSH, Catherine; OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Education Policy Analysis Archives**, v. 26, p. 83-83, 2018.

Enviado em: 24/12/2024

Aceito em: 20/02/2025



AS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO E A IDEIA DE PENSAR UM CURRÍCULO NA EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA AMAZÔNIA ACREANA

AFFIRMATIVE ACTION POLICIES IN POSTGRADUATION AND THE IDEA OF DESIGNING A CURRICULUM IN THE EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONSHIPS IN THE ACREANA AMAZON

Beatriz França de Moraes¹

Klebe Miranda de Lima²

Tânia Mara Rezende Machado³

RESUMO

As Políticas de Ações Afirmativas (PAAs) são medidas estratégicas adotadas para promover a igualdade de oportunidades e reduzir desigualdades históricas e sociais durante o processo seletivo de concursos públicos, editais do ensino superior bem como o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país, dentre outras coisas. Na Universidade Federal do Acre – Ufac, essas políticas se materializam de diversas maneiras na graduação e pós-graduação: por meio das cotas raciais, indígenas, de Pessoas com Deficiência – PcD, dentre outras. Neste artigo busca-se analisar como se expressaram as alterações e a relevância das PAAs da Ufac, com foco nas cotas raciais, e apontar de que forma pode-se pensar um currículo para a educação das relações étnico-raciais na intenção de diminuir as desigualdades sociais relacionadas à raça, propiciando o enfrentamento da discriminação racial e o acesso à universidade pública por parte da população preta e parda que compõem o público-alvo das ações afirmativas, especialmente, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, em um estudo de caso nos Editais da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Propeg, N° 16/2022 e 33/2023. Adota-se, neste estudo, a metodologia de análise documental e bibliográfica amparada pelos seguintes referenciais teóricos: Feres Júnior (2018), Heringer (2022) e Oliveira; et al. (2022). O estudo apontou que as políticas de ações afirmativas no âmbito do programa de pós-graduação em Educação da Ufac foram imprescindíveis para a maior inserção de grupos considerados marginalizados no curso strictu sensu de Mestrado Acadêmico em Educação. Contudo, no que se referem as cotas raciais não há muitas pessoas pretas e pardas sendo contempladas pelas reservas de vagas que lhes são de direito. Assim, indica-se a necessidade de promover um currículo das relações étnico-raciais na intenção de mudar este cenário através de uma educação antirracista na graduação e, especialmente, na pós-graduação da Ufac.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Especialista em Educação Especial e Inclusiva e Neuropsicopedagogia Institucional e Clínica pela Faculdade Venda Nova dos Imigrantes (Faveni). Graduada em Letras/Libras pela Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: beatriz.morais@sou.ufac.br.

² Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação na Amazônia (PGEDA – Educante – Polo Rio Branco/Universidade Federal do Acre – Ufac). Mestre em Educação pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Graduado em Licenciatura em Filosofia pela Ufac. E-mail: klebe.lima@ufac.br.

³ Professora Associada 4 na Universidade Federal do Acre (Ufac). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutora em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestra em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduada em História pela Ufac. E-mail: tania.machado@ufac.br.



PALAVRAS-CHAVE: Universidade Federal do Acre. Políticas de Ações Afirmativas. PPGE Ufac. Currículos Étnico-raciais. Educação antirracista.

ABSTRACT

Affirmative Action Policies (AAPs) are strategic measures adopted to promote equal opportunities and reduce historical and social inequalities during the selection process of public competitions, higher education notices as well as admission to Higher Education Institutions (HEIs) in the country, among other things. At the Federal University of Acre – Ufac, these policies materialize in different ways at undergraduate and postgraduate levels: through racial, indigenous, and People with Disabilities – PwD quotas, among others. This article seeks to analyze how the changes and relevance of Ufac's PAAs were expressed, with a focus on racial quotas, and point out how a curriculum can be designed for the education of ethnic-racial relations with the intention of reducing social inequalities related to race, enabling the confrontation of racial discrimination and access to public universities for the black and brown population that make up the target audience for affirmative actions, especially in the Postgraduate Program in Education (PPGE), Master's Degree in Education, in a case study in the Notices of the Dean of Research and Postgraduate Studies, No. 16/2022 and 33/2023. In this study, the methodology of documentary and bibliographic analysis is adopted, supported by the following theoretical references: Feres Júnior (2018), Heringer (2022) and Oliveira; *et al.* (2022). The study pointed out that affirmative action policies within the scope of the postgraduate program in Education at Ufac were essential for the greater inclusion of groups considered marginalized in the strictu sensu Academic Master's in Education course. However, when it comes to racial quotas, there are not many black and brown people covered by the vacancies reserved for them. Thus, the need to promote a curriculum on ethnic-racial relations is indicated with the intention of changing this scenario through anti-racist education at undergraduate and, especially, postgraduate levels at Ufac.

KEYWORDS: Federal University of Acre. Affirmative Action Policies. PPGE Ufac. Ethnic-racial curriculum. Anti-racist Education.

1 INTRODUÇÃO

Nos últimos 20 anos o Brasil vem passando por constantes transformações sociais e políticas que foram e são essenciais para a mudança de cenário no que se refere ao ingresso no mercado de trabalho e, sobretudo, nas Universidades públicas por parte das minorias políticas brasileiras. Os grupos considerados marginalizados, mesmo na contemporaneidade do século XXI, em especial os povos negros, passaram a gozar de maiores oportunidades em relação a entrada no ensino superior. Algumas dessas transformações estão diretamente ligadas ao tensionamento do movimento negro no Brasil, culminando em criação de novas leis e uma espécie de consciência de raça.

Dentre essas transformações, especialmente para este texto, destacam-se as Políticas de Ações Afirmativas (PAA) que são medidas estratégicas adotadas para promover a igualdade de oportunidades e reduzir desigualdades históricas e sociais durante o processo seletivo de concursos públicos, editais do ensino superior bem como o ingresso nas Instituições de Ensino Superior (IES) do país.



De acordo com Jaccoud (2009), essas políticas de ações afirmativas objetivam garantir a igualdade de oportunidades e contrapor práticas discriminatórias, sobretudo, neste caso, do acesso à educação. As ações afirmativas não se limitam às políticas de cotas raciais, mas estão envoltas de iniciativas que têm por finalidade a busca pela transformação social dos sujeitos considerados marginalizados. Nesse sentido, as PAAs são medidas temporárias que visam corrigir as desigualdades históricas e promover a inclusão social.

Heringer (2022) complementa essa perspectiva ao enfatizar que as políticas afirmativas são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Segundo a autora, ao garantir a participação de grupos subalternizados em espaços de poder e decisão, essas políticas contribuem para a diversificação de perspectivas e a promoção de um desenvolvimento social mais justo. Além disso, as ações afirmativas têm um impacto simbólico importante, ao reconhecer publicamente a existência de desigualdades e a necessidade de combatê-las.

Nesse contexto, tem-se por objetivo geral analisar como se expressaram as alterações e a relevância das PAAs da Ufac, com foco nas cotas raciais, e apontar de que forma pode-se pensar um currículo para a educação das relações étnico-raciais na intenção de diminuir as desigualdades sociais relacionadas à raça, propiciando o enfrentamento da discriminação racial e o acesso à universidade pública por parte da população preta e parda que compõem o público-alvo das ações afirmativas, especialmente, no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE), Mestrado em Educação, em um estudo de caso nos Editais da Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação – Propeg, N° 16/2022 e 33/2023.

Neste trabalho utilizou-se como metodologia uma pesquisa documental e bibliográfica nos editais Propeg N° 16/2022 e 33/2023 da Ufac, tomando como referencial teórico de análise, dos referidos editais, os seguintes autores: Feres Júnior (2018), Heringer (2022) e Oliveira; et al. (2022). A investigação se caracterizou como de natureza qualitativa e focou-se nas alterações relacionadas às políticas educacionais de ações afirmativas entre os editais de ingresso dos mestrandos da turma de 2023 e 2024 respectivamente, do PPGE na Ufac.

Ante ao exposto, o texto está organizado em duas seções temáticas, que são: 1) Políticas de Ações Afirmativas no PPGE/Ufac e as Relações com a Superação da Desigualdade Social e Histórica: Os povos negros em perspectiva; e 2) Resultados e Discussões da Pesquisa Documental: O que mudou para os povos negros na Amazônia Acreana com relação ao ingresso na pós-graduação da universidade pública?



2 POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS NO PPGE/UFAC E AS RELAÇÕES COM A SUPERAÇÃO DA DESIGUALDADE SOCIAL E HISTÓRICA: OS POVOS NEGROS EM PERSPECTIVA

Algumas conquistas históricas dos povos negros não podem mais ter uma conotação subordinativa e oriunda de uma impressão de “gratidão” para com o homem branco, quase como se fosse um favor. A abolição da escravidão assinada em 1888 pela Princesa Isabel, por exemplo, trata-se de uma conquista forjada às duras penas pela população negra da época e, nesse sentido, não deve ser vista como uma atitude de “misericórdia”, benefício ou mesmo favor concedido pelos senhores escravagistas aos povos negros.

O reconhecimento desses acontecimentos históricos com uma conotação distinta da que se sustentou por muitos anos é essencial para compreendermos os recortes históricos apontados na análise desta seção, até o presente momento, e assim também entendermos as questões relacionadas às Políticas de Ações Afirmativas (PAAs). Feita essa contextualização histórica e social, chega-se ao cerne da questão objeto de estudo desta parte do texto. Tratando-se, agora, propriamente das PAAs do Programa de Pós-graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Acre (Ufac) com relação, especificamente, aos Editais Propeg nº 16/2022 e 33/2023.

Antes disso, vale apontar um rápido histórico deste Programa de Pós-Graduação em Educação. Fundado em 2014, o PPGE da Ufac possui área de concentração em Educação e está articulado em 2 Linhas de Pesquisa que evidenciam seu compromisso pedagógico e sócio-político na análise das políticas educacionais, a gestão educacional, a formação de professores e o trabalho docente como elementos centrais nos processos educacionais, sendo ambos constituídos e constituintes da realidade social e cultural na qual se realiza.

A Linha de Pesquisa 1 intitula-se “Estado, Educação e Políticas”, e em uma visão geral esta linha de pesquisa está concentrada nas relações entre as categorias Estado, Educação e Políticas Educacionais como objetos de estudo. Por outro lado, a linha de pesquisa 2 que intitula-se “Formação de Professores, Educação e Linguagens” concentra suas abordagens em questões relacionadas aos aspectos filosóficos, históricos e epistemológicos do processo de ensino-aprendizagem. Assim, essa linha de pesquisa volta-se para a análise dos processos educacionais em uma perspectiva global.



Nesse íterim, a escolha pelos Editais Propeg nº 16/2022 e 33/2023 como objeto de análise no presente estudo se dá pelas seguintes razões: 1) Os acontecimentos políticos, culturais e sociais que ocorreram no Brasil nos últimos 10 anos influenciaram diversas mudanças na cultura, política, economia e sociedade de forma geral, incluindo as políticas de cotas raciais e outras ações afirmativas. Nesse caminho, os Editais supracitados apresentam de forma mais evidente, em nosso entendimento, essas mudanças sociais e políticas; 2) Esses editais podem demonstrar com mais clareza os resultados que almejamos encontrar na presente pesquisa devido a sua distância temporal.

Ante ao exposto nos parágrafos anteriores, resta apontar que o edital Propeg Nº 16/2022 do PPGE/Ufac reservou 25% das vagas totais ao ingresso no Mestrado Acadêmico em Educação para candidatos no âmbito das PAAs. Essas políticas afirmativas englobam os seguintes grupos e público-alvo: a) candidatos negros(as), ou aqueles(as) que se autodeclararam pretos ou pardos no ato da inscrição do processo seletivo público; b) candidatos(as) indígenas, todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico, cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional; e por fim, c) candidato(a) com deficiência.

Vale dizer que há um item em ambos os editais de seleção para o Mestrado em Educação da Ufac onde afirma-se que a concorrência das reservas de vagas destinadas às políticas de ações afirmativas é exclusivamente direcionada para as PAAs, impossibilitando que os candidatos(as) que se inscrevam nas cotas possam concorrer às vagas destinadas para ampla concorrência, conforme demonstra-se na imagem a seguir:

Imagem 1. Das vagas relacionadas às PAAs

3.6 O(a)s candidato(a)s dos grupos indicados nos itens 3.2, 3.3, 3.4 e 3.5 concorrerão, exclusivamente, às vagas reservadas às políticas afirmativas, que serão preenchidas obedecendo, integralmente, às normas deste edital.

Fonte: Edital Propeg Nº 33/2023 (p. 04).

Infere-se, dessa forma, que uma ação afirmativa consiste no ato de englobar grupos étnicos, raciais e sociais vitimados por discriminação sistêmica (Feres Júnior; et al., 2018). Assim, é plausível propor a ampliação das PAAs, na concorrência tanto cotista quanto geral, ainda que os povos



negros não sejam os únicos beneficiados nesse contexto. Importa observar, nesse contexto, que o percentual da população negra representa 56,2% da sociedade brasileira, de acordo com dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)⁴.

É oportuno alertar também que as políticas de ações afirmativas não se trata de reservas de vagas desconsiderando as qualificações dos candidatos para aquele determinado processo seletivo. Pelo contrário, elas podem ser vistas como um instrumento de avaliação dos talentos e habilidades que eventualmente são ignorados pelas ações discriminatórias geradas na sociedade (Feres Júnior; et al., 2018). Por esse motivo, a limitação anteriormente destacada em relação ao item 3.6 do edital Propeg N° 16/2022 e 33/2023 pode vir a prejudicar esse instrumento de avaliação das habilidades ocultadas socialmente pela discriminação.

Observa-se, nesse contexto, que a superação da desigualdade social e histórica no Brasil está avançando em termos de reparação sociocultural para os povos negros, sobretudo no contexto da Amazônia Acreana. Apesar disso, reconhecemos a necessidade de continuarmos, ferrenhamente, na luta pelos direitos dos negros e a superação das desigualdades sociais e históricas apontadas nas análises realizadas até aqui. Na seção a seguir busca-se aprofundar as discussões relacionadas a comparação entre os editais Propeg N° 16/2022 e 33/2023.

3 RESULTADOS E DISCUSSÕES DA PESQUISA DOCUMENTAL: O QUE MUDOU PARA OS POVOS NEGROS NA AMAZÔNIA ACREANA COM RELAÇÃO AO INGRESSO NA PÓS-GRADUAÇÃO DA UNIVERSIDADE PÚBLICA?

Apesar dos editais, que estão sendo analisados neste texto, proporcionarem uma maior inclusão social no processo seletivo ao Mestrado Acadêmico em Educação da Ufac por meio das políticas de ações afirmativas, não se tem registro do ingresso de pessoas pretas e pardas através das cotas raciais a partir desses editais em específico. O que implica levantar a questão: as pessoas pretas e pardas não estão tentando ingressar na pós-graduação da universidade pública na Amazônia acreana ou alguma outra razão os impelem a disputar essas vagas por meio da ampla concorrência?

⁴INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Características gerais dos domicílios e dos moradores 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04/03/2025.



Heringer (2022) explica que a política de cotas não objetiva somente a entrada no ensino superior, mas também a permanência desses sujeitos por intermédio das garantias oferecidas pela IES. Embora a questão da permanência não seja nosso objeto de estudo, vale ressaltar que é uma questão importante a ser debatida dentro do mesmo contexto da inserção nos programas de pós-graduação das Universidades públicas, sobretudo na Amazônia Acreana.

Especificamente na Ufac, ao final do processo seletivo do edital Propeg nº 16/2022, para ingresso ao Mestrado em Educação, houve a incidência latente da seguinte categoria de cotas: PcD, embora não se possa localizar e afirmar com veemência se algum dos candidatos inscritos pelas cotas fazem parte de uma outra categoria (indígenas, negros etc.), conforme pode ser observado a partir da imagem a seguir:

Imagem 2. Resultado final das classificações e aprovações na Linha de Pesquisa 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

ANEXO 1

CLASSIFICAÇÃO GERAL DA LINHA 1: POLÍTICAS E GESTÃO EDUCACIONAL

CLAS. GERAL	CLAS. P.A.A	INSCRIÇÃO	CANDIDATO	PROVA	PROJETO	L.E.	MEDIA	SITUAÇÃO	ORIENTADOR
1ª		20220100005	Marcelo Feliciano de Mero	5,50	7,00	8,30	6,75	Classificado	Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho
2ª	1ª	20220100006	Antonina Tainá Pires da Silva Menezes	5,50	8,00	8,80	6,75	Classificado	Profa. Dra. Lucila de Fátima Melo
3ª		20220100005	Ubiracy da Silva Dantas	5,00	7,00	7,50	6,00	Classificado	Profa. Dra. Lucila de Fátima Melo
4ª		20220100101	Raquel Guedes Rolim	6,50	5,50	9,00	6,00	Classificado	Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
5ª		20220100002	William Sales de Melo	5,85	5,50	Assente	5,58	Classificado	Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
6ª		20220100102	Luciana Rufino de Sousa	5,00	6,00	8,00	5,50	Classificado	Profa. Dra. Viviani Fereida Hojas
7ª	2ª	20220100074	Denise Edda da Silva	5,50	5,00	8,30	5,25	Classificado	Profa. Dra. Viviani Fereida Hojas
8ª		20220100124	Igor Rocha de Almeida	5,00	5,50	7,50	5,25	Classificado	Prof. Dr. João Francisco Lopes de Lima
9ª		20220100003	Naiane Cardoso Dourado	5,25	5,00	8,20	5,13	Classificado	Profa. Dra. Glauce Lucélia Grotti
10ª		20220100135	Geosymar Gonçalves dos Santos	5,25	5,00	8,20	5,13	Classificado	Prof. Dr. Mark Clark Assen de Carvalho

Fonte: Edital Propeg Nº 16/2022.

Dessa maneira, um diferencial que pode ser destacado logo de início na comparação entre os editais Propeg Nº 16/2022 e 33/20223, consequentemente evidenciado ao longo das análises neste trabalho, é o fato de que no primeiro edital [2022] houveram quatro candidatos cotistas com inscrições, classificações e aprovações tanto na linha de pesquisa 1 quanto na linha de pesquisa 2, enquanto no segundo edital [2023] a quantidade de inscritos nas vagas reservadas às políticas de ações afirmativas diminuíram consideravelmente, fazendo com que somente a linha de pesquisa 2 tivesse candidatos cotistas inscritos, classificados e aprovados, que foram exatamente três candidatos, conforme demonstra-se na figura a seguir:



Imagem 3. Resultado da classificação geral da Linha de Pesquisa 2

ANEXO 2							
CLASSIFICAÇÃO GERAL DA LINHA 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS							
Classificação Geral	Classificação P.A.A.	Candidato	Prova Dissertativa	Avaliação dos Projetos	Análise Curricular	Média Geral	Situação
1º		20230330047	8,00	8,00	1,92	5,97	Aprovado
2º	1º (PcD)	20230330055	8,00	9,40	0,00	5,80	Aprovado
3º		20230330046	6,50	8,50	1,30	5,43	Aprovado
4º		20230330073	6,00	8,00	0,70	4,90	Aprovado
5º		20230330038	5,50	8,00	1,15	4,83	Aprovado
6º	2º (PcD)	20230330042	6,50	8,00	0,00	4,83	Aprovado
7º		20230330026	5,25	9,00	0,00	4,75	Aprovado
8º		20230330014	5,50	8,00	0,00	4,50	Aprovado
9º		20230330029	5,00	8,50	0,00	4,50	Aprovado
10º		20230330070	5,00	7,50	0,85	4,45	Aprovado
11º		20230330080	5,25	8,00	0,00	4,41	Aprovado
12º	3º (PcD)	20230330052	5,00	8,00	0,00	4,33	Aprovado
13º		20230330081	5,50	5,50	1,45	4,15	Aprovado
14º		20230330076	6,00	6,00	0,00	4,00	Aprovado
15º		20230330027	6,00	5,00	0,00	3,86	Aprovado
16º		20230330093	5,50	6,00	0,00	3,83	Aprovado
17º		20230330098	5,00	6,02	0,00	3,67	Aprovado
18º		20230330083	5,00	6,00	0,00	3,66	Aprovado

Fonte: Edital Propeg N° 33/2023.

Entretanto, em relação aos resultados finais divulgados pelo PPGE/Ufac no processo seletivo ocorrido em 2022, para o ingresso da turma de mestrandos do ano de 2023, não se apontou, de nenhuma maneira, as categorias de PAAs mediante às quais os candidatos cotistas foram aprovados e classificados, o que pode ser observado a partir da imagem a seguir:

Imagem 4. Resultado final das classificações e aprovações na Linha de Pesquisa 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE		PPGE							
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO		PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO							
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO		UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE							
ANEXO 2									
CLASSIFICAÇÃO GERAL DA LINHA 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E TRABALHO DOCENTE									
CLAS. GERAL	CLAS. P.A.A.	INSCRIÇÃO	CANDIDATO	PROVA	PROJETO	L. E.	MEDIA	SITUAÇÃO	ORIENTADOR
1º	1º	2022160060	Daniel Mendes Braga Gomes	7,00	6,00	9,80	7,50	Classificado	Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
2º		2022160053	Sandy Honorato Rocha Mendonça	6,50	8,00	7,00	7,35	Classificado	Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
3º		2022160034	Genivalda de Souza Ferreira	5,00	9,10	6,20	7,05	Classificada	Prof. Dra. Lenilda Rege de Albuquerque Faria
4º		2022160083	Francisca Fritas de Silva Pinheiro	5,50	8,50	7,00	7,00	Classificada	Prof. Dra. Lenilda Rege de Albuquerque Faria
5º		2022160104	Alicia de Jesus Oliveira Cunha	6,25	6,50	7,30	6,38	Classificada	Prof. Dra. Tatiane Castro dos Santos
6º		2022160062	Rene Ramos Silva	5,00	7,28	8,50	6,13	Classificado	Prof. Dr. Nelson Araújo dos Santos
7º		2022160061	Klabe Miranda de Lima	5,25	7,00	7,00	6,13	Classificado	Prof. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
8º		2022160077	Francimar de Lima Medeiros	5,00	7,00	8,60	6,00	Classificado	Prof. Dra. Geise Gabriela Cabral
9º		2022160134	Jeferson Silva de Souza	5,00	7,00	8,10	6,00	Classificado	Prof. Dr. Nelson Araújo dos Santos
10º		2022160097	Amarildo de Lima Melo	5,25	8,50	7,80	5,98	Classificado	Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
11º		2022160019	Fernanda de Cássia Borlato	5,25	8,40	9,80	5,83	Classificada	Prof. Dra. Adriana Ramos dos Santos
12º	2º	2022160059	Débora de Oliveira Noronha	5,20	6,25	9,50	5,73	Classificada	Prof. Dr. Alexandre Melo de Sousa
13º		2022160087	Paco Alves de Azevedo	5,25	6,10	9,00	5,68	Classificado	Prof. Dra. Edineide Albuquerque Damasceno
14º		2022160033	Franciele Lima de Cunha Pinheiro	5,25	5,00	6,50	5,43	Classificada	Prof. Dra. Adriana Ramos dos Santos
15º		2022160042	Lúcia de Medeiros Nogueira	5,25	5,00	8,30	5,43	Classificada	Prof. Dra. Edineide Albuquerque Damasceno
16º		2022160068	Cristiane da Penha Nascimento Nogueira	5,00	5,00	7,30	5,30	Classificada	Prof. Dra. Geise Gabriela Cabral
17º		2022160043	Tamila Maiane Silva do Nascimento	5,00	5,50	6,00	5,25	Classificada	Prof. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade
18º		2022160121	Eliane Joquina de Souza Anelino	5,00	5,50	AUSENTE	5,25	Classificada	Prof. Dra. Tatiane Castro dos Santos
19º		2022160135	Tonise Guilherme Pires	5,00	8,50	8,00	6,25	Classificado	Prof. Dra. Renata Cristina Lopes Andrade
20º		2022160140	Elielson Lima de Oliveira	5,05	5,50	8,50	5,18	Classificado	Prof. Dra. Tânia Mara Rezende Machado
21º		2022160092	Náthi Moraes de Barros	5,25	5,00	9,00	5,13	Gestor de Resenha	---

Fonte: Edital Propeg N° 16/2022.

Os candidatos aprovados dentro das vagas destinadas às PAAs no edital Propeg N° 16/2022 são, na maioria, inscritos pela categoria de cotistas PcD. Esse dado não foi disponibilizado



publicamente dentro do referido processo seletivo, porém, é constatável socialmente por meio da convivência e acesso aos ambientes acadêmicos por esta pesquisadora. Não foi possível identificar outra categoria de cotas pelas quais algum dos pretéritos candidatos, do edital de 2022 do Mestrado em Educação, tivessem submetido inscrição.

Em contrapartida, mediante a divulgação do resultado final do edital Propeg N° 33/2023, evidenciou-se as categorias de cotas às quais foram beneficiadas as cotistas deste processo seletivo, conforme observa-se a partir da imagem a seguir:

Imagem 5. Resultado final das classificações e aprovações no ingresso ao Mestrado em Educação da Ufac

CLASSIFICAÇÃO GERAL DA LINHA 2: FORMAÇÃO DE PROFESSORES, EDUCAÇÃO E LINGUAGENS							
CLASSIFICAÇÃO POR VAGA DO ORIENTADOR	P.A.A.	CANDIDATO	P. D.	A. P.	A. C.	MEDIA	SITUAÇÃO
Profa. Dra. Adriana Ramos dos Santos		Bárbara do Vale Martins	6.50	8.50	1.30	5.43	Aprovada e Classificada
		Allan Gusson de Castro	6.00	8.00	0.70	4.90	Aprovada e Classificada
Profa. Dra. Grace Goletip Cabral		Danuza Jeovana Alexandre Azevedo	5.25	8.00	0.00	4.41	Aprovada e Classificada
		Samara Zegarra de Freitas	6.00	6.00	0.00	4.00	Cadastro de Reserva
		Odson Lopes Moreira	5.00	6.00	0.00	3.66	Cadastro de Reserva
Profa. Dra. Grassinete C. de A. Oliveira		Mila Cristia Lopes de Paula	5.50	6.00	0.00	3.83	Aprovada e Classificada
		Rute Neres Borges	5.00	6.02	0.00	3.67	Aprovada e Classificada
Prof. Dr. Jânio Nunes dos Santos	PcD	Fernanda Albuquerque da Silva	8.00	9.40	0.00	5.80	Aprovada e Classificada
Profa. Dra. Joseane de Lima Martins	PcD	Seyonnara Silva de Souza	6.50	8.00	0.00	4.83	Aprovada e Classificada
	PcD	Raquel Rezende Dantas	5.00	8.00	0.00	4.33	Aprovada e Classificada

Fonte: Edital Propeg N° 33/2023.

Observa-se pela imagem anterior, mostrando o resultado final do processo seletivo ao Mestrado em Educação, que as cotistas selecionadas no edital Propeg N° 33/2023 fazem parte da categoria de PcD, ressaltando que somente estas cotistas foram aprovadas e classificadas no processo seletivo contando as 2 linhas de pesquisa do programa. Em relação a inclusão social das pessoas com deficiência houve uma potente inserção desse público-alvo na pós-graduação da Ufac, não somente no Mestrado em Educação como também em outros programas de pós-graduação da Universidade. Isso significa dizer que as políticas de ações afirmativas são benéficas para esses grupos considerados marginalizados.

Na linha de pesquisa 1, considerando a publicação do resultado preliminar/final do processo seletivo de 2023, não houve inscritos através de políticas de ações afirmativas em nenhuma das categorias disponíveis (PcD, indígenas, negros, quilombolas, trans etc.), conforme pode ser avaliado na imagem subsequente:



Imagem 6. Resultado da classificação geral da Linha de Pesquisa 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

PPGE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

ANEXO 1

CLASSIFICAÇÃO GERAL DA LINHA 1: ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS

Classificação Geral	Classificação P.A.A.	Candidato	Prova Dissertativa	Avaliação dos Projetos	Análise Curricular	Média Geral	Situação
1ª	--	20230330101	5.00	6.50	2.15	4.55	Aprovado
2ª	--	20230330089	6.00	5.50	1.70	4.40	Aprovado
3ª	--	20230330066	6.50	6.50	0.00	4.33	Aprovado
4ª	--	20230330091	6.00	5.50	1.25	4.25	Aprovado
5ª	--	20230330092	5.00	5.50	1.70	4.06	Aprovado
6ª	--	20230330097	6.00	6.00	0.00	4.00	Aprovado
7ª	--	20230330059	5.00	5.50	1.12	3.87	Aprovado
8ª	--	20230330096	5.00	6.00	0.60	3.86	Aprovado
9ª	--	20230330082	5.50	6.00	0.00	3.83	Aprovado
10ª	--	20230330063	5.25	6.00	0.00	3.75	Aprovado
11ª	--	20230330028	6.25	5.00	0.00	3.75	Aprovado

Fonte: Edital Propeg N° 33/2023.

Nesse sentido, nota-se uma diminuição considerável no pleito pelas vagas reservadas às PAAs no processo seletivo do Mestrado em Educação entre os editais de 2022 e 2023. Onde no edital publicado em 2022 houve maior incidência de inscritos nas categorias de cotas, ainda que nenhuma delas seja, comprovadamente, por via das cotas raciais. No edital publicado em 2023, para ingresso da turma de mestrandos do ano de 2024, não houve inscritos para cotas raciais e as demais categorias de cotas tiveram inscrições bastante reduzidas em relação ao edital anterior do PPGE/Ufac.

Assim sendo, foram contempladas 3 cotistas no edital Propeg n° 33/2023 nas vagas destinadas às políticas de ações afirmativas. Trata-se de candidatas PcDs, que passaram neste processo seletivo. Novamente, é possível observar o crescimento na inclusão de pessoas com deficiência na pós-graduação.

Entretanto, no que se refere às pessoas negras, as PAAs promovidas nos editais de ingresso ao Mestrado em Educação da Ufac, especialmente no contexto dos candidatos aprovados nos editais analisados nesta pesquisa, a saber, edital Propeg N° 16/2022 e 33/2023, não parece estar surtindo efeitos para alcançar o público-alvo das ações afirmativas em relação a categoria das pessoas pretas e pardas. Nessa direção, parafraseando Rocha (2022), faz-se necessário expor o racismo secularmente presente de forma estrutural e institucionalizado no ambiente universitário.

Esse racismo institucionalizado e estrutural resulta em extremos déficits educacionais, que começam na educação básica e sistematicamente se estendem ao nível superior, prejudicando o acesso e permanência na universidade pública por parte desse público-alvo das políticas de ações



afirmativas. O edital Propeg N° 33/2023 corrobora com essa análise, conforme observa-se na imagem a seguir:

Imagem 7. Resultado preliminar das classificações e aprovações no ingresso ao Mestrado em Educação pela Linha de Pesquisa 1

ANEXO 2: RESULTADO PRELIMINAR DA LINHA 1: ESTADO, EDUCAÇÃO E POLÍTICAS EDUCACIONAIS			
Nº de Inscrição	Demanda	Nota	Resultado
20230330003	Ampla	1.00	Reprovado
20230330008	Ampla	1.25	Reprovado
20230330011	Ampla	1.75	Reprovado
20230330012	Negros	1.25	Reprovado
20230330015	Ampla	0.50	Reprovado
20230330018	Ampla	2.50	Reprovado
20230330021	Ampla	3.00	Reprovado

Fonte: Edital Propeg N° 33/2023.

Mediante o resultado evidenciado pela imagem anterior, é pertinente nos indagarmos: que condições de acesso e permanência na escola e na universidade foram oferecidas para essa/esse estudante que aparece com o status de “reprovado” no processo seletivo de ingresso ao Mestrado em Educação da Ufac? Essa questão encontra resposta no fato de que ainda são, os povos negros, vitimados pelo racismo estrutural, epistêmico e social. Assim, acreditamos que somente uma educação para as relações étnico-raciais introduzidas nos cursos de graduação e mantidas na pós-graduação é que podem ser capazes de minimizar esse quadro deficitário acerca da inserção das pessoas pretas e pardas na pós-graduação, através das cotas destinadas a esses grupos marginalizados.

Pensar em um currículo para a educação das relações étnico-raciais significa compreender as situações de subalternização que vivenciam os sujeitos marginalizados, mais do que isso implica também a implementação de novas disciplinas, reformulação de Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs) bem como outras estratégias educacionais que visam reduzir os impactos do racismo na universidade. A Ufac parece não deixar a desejar quanto a esse aspecto inclusivo relacionado às pessoas pretas e pardas. No Mestrado em Educação, introduziu-se uma nova disciplina para os mestrandos da turma de 2024, a saber: “Políticas de Inclusão, Diversidade e Ações Afirmativas”.

Dessa forma, é pertinente apontar que a inclusão de uma disciplina que aborde temas relacionados à diversidade, inclusão e políticas públicas afirmativas em programas de pós-



graduação é fundamental para formar profissionais críticos, conscientes e capacitados a enfrentar os desafios de uma sociedade marcada por desigualdades históricas e estruturas de exclusão. Essa disciplina permite a reflexão sobre as dinâmicas sociais que perpetuam discriminações baseadas em raça, gênero, classe, orientação sexual, entre outras categorias, e promove o debate sobre estratégias para superar essas desigualdades.

Segundo Gomes (2012), a educação é um espaço privilegiado para a desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como para a promoção de práticas inclusivas. A autora destaca que a incorporação desses temas na pós-graduação amplia o entendimento sobre as interseccionalidades das opressões e fortalece a formulação de políticas públicas que visam à equidade. Além disso, Munanga (2004) ressalta a importância acerca que as discussões sobre raça e ações afirmativas é essencial para combater o racismo estrutural e promover a valorização da diversidade cultural.

A disciplina também contribui para a formação de pesquisadores e gestores capazes de propor e implementar políticas públicas que atendam às demandas de grupos historicamente marginalizados. Conforme Jaccoud (2009), as ações afirmativas são instrumentos poderosos para a redução das desigualdades, mas sua eficácia depende de um entendimento profundo das dinâmicas sociais e das necessidades específicas de cada grupo.

Essa nova configuração do currículo do PPGE, para os mestrandos da turma de 2024, demonstra a visão educacional de que há uma necessidade de educação para as relações étnico-raciais, as diversidades e toda forma de inclusão que são promovidas por políticas educacionais e ações afirmativas, justamente a fim de fomentar práticas educativas que contemplem uma discussão ampliada sobre desigualdades sociais, grupos marginalizados e racismo.

Ante aos argumentos expostos, ainda que se observe a presença de pessoas negras no “círculo social” da pós-graduação em Educação da Ufac⁵, os extratos estatísticos oficiais disponibilizados publicamente na página do PPGE na web⁶ não demonstram o engajamento desses sujeitos pela reivindicação das vagas reservadas às cotas raciais. Esse fato suscita uma problemática pertinente para nossas reflexões: o que desmotiva a participação das pessoas negras nas cotas raciais em relação ao ingresso na pós-graduação em Educação da Ufac?

⁵ Os cotidianos na universidade, embora não possam ser referenciados cientificamente nesta ocasião, trata-se de um elemento essencial de análise sociológica e cultural relacionado ao contexto de convivência com os estudantes, professores e demais sujeitos do espaço universitário na pós-graduação. É nesse sentido que é possível apontar algumas situações que podem subsidiar na análise de questões raciais, sociais e epistêmicas.

⁶ Cf. <https://www2.ufac.br/ppge>.



Responder precisamente, pelo menos em termos estatísticos/quantitativos, a questão anteriormente colocada exigiria uma pesquisa mais profunda no âmbito do Mestrado em Educação da Ufac. Contudo, no que consiste a questões reflexivas-epistemológicas podemos inferir que essas situações, de não participação nas cotas raciais destinadas às vagas reservadas para PAAAs, são propiciadas por questões sociais mais profundas e sistêmicas. Nesse sentido, Heringer (2022) apresenta algumas recomendações geradas a partir de uma pesquisa e aprimoradas no âmbito de discussões realizadas no evento intitulado “Seminário Balanço da Lei de Cotas”.

Em uma dessas recomendações, aponta-se que “as universidades devem integrar a promoção da equidade étnico-racial na sua agenda em todas as dimensões institucionais” (Heringer, 2022, p. 15, grifo nosso), ou seja, por intermédio das ações de ensino, pesquisa e extensão, envolvendo um potente investimento no processo formativo, nos planejamentos e monitoramento de ações institucionais que visam o combate ao racismo e o capacitismo.

Nesse sentido, conclui-se que deve haver um maior engajamento das pessoas, em geral, em defesa de direitos sociais, políticos e culturais e na luta pela “tomada” de espaços no meio acadêmico em vista de superar a hegemonia da branquitude na universidade e promover uma abordagem antirracista por meio de uma educação para relações étnico-raciais. As políticas de ações afirmativas, também, é uma agenda importante no incessante combate ao racismo estrutural e institucional, cabe a nós (universitários, pós-graduandos e demais sujeitos desse espaço acadêmico) mobilizar esforços para superar desigualdades e promover um processo formativo em consonância com os princípios da equidade e autonomia.

A Ufac, por meio do PPGE, demonstra conhecer a importância desse movimento institucional, mas ainda resta às pessoas negras serem contempladas em vagas reservadas a elas a partir dos seus reconhecimentos como sujeitos social e historicamente discriminados e marginalizados (Freire, 1996), para assim articularem-se na inserção das cotas raciais no ingresso a pós-graduação na única Universidade pública localizada na região da Amazônia Acreana.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscou-se demonstrar, ao longo deste trabalho, determinados eventos sociais e históricos que pudessem dar conta de fazer-nos compreender o panorama geral da luta do movimento das pessoas negras em prol de direitos essenciais e o combate ao racismo sistêmico e institucionalizado. Além disso, esses acontecimentos socioculturais que marcaram nossa história subsidiaram reflexões



e análises acerca da superação da desigualdade social relacionada, principalmente, ao racismo no Brasil.

Com foco, especificamente, na comparação das políticas de ações afirmativas incorporadas nos editais Propeg N° 16/2022 e 33/2023, aos quais foram objetos de estudo neste texto, buscou-se apontar a importância das cotas raciais, a educação para as relações étnico-raciais e os diálogos subjacentes ao contexto do ingresso na pós-graduação em Educação na Amazônia Acreana. Observou-se que o PPGE/Ufac não apenas manteve a inserção de PAAs nos referidos editais como também ampliou as categorias de cotas no edital mais recente de ingresso ao Mestrado Acadêmico em Educação.

Apesar dos avanços destacados anteriormente em relação a implementação das políticas de ações afirmativas na pós-graduação em Educação, foi possível observar também que não há uma contemplação satisfatória das pessoas pretas e pardas nas políticas de ações afirmativas por meio das cotas raciais no ingresso ao curso *strictu sensu* de Mestrado em Educação da Ufac. Tal situação implica questionarmos o que podemos fazer de diferente para que o público-alvo das cotas raciais possam ser oportunizados na contemplação daquelas reservas de vagas, considerando que no Brasil há mais de 50% da população autodeclarada pretas e pardas.

Estruturar os currículos universitários para a educação das relações étnico-raciais, em nossa compreensão, se constitui como um movimento essencial para um início de mudança no cenário da inserção de pessoas pretas e pardas na graduação e, sobretudo na pós-graduação da Ufac. Em especial, no Mestrado em Educação. Essa parece ser uma resposta razoável para a questão-problema destacada no parágrafo anterior.

No entanto, esse estudo não tinha/teve a pretensão de apontar caminhos absolutos para a superação dos problemas sociais e culturais relacionados a desigualdade racial no Brasil, sobretudo na Amazônia Acreana. Mas, buscou-se demonstrar direções a serem consideradas, ao menos em nível reflexivo e epistemológico, para o combate ao racismo e a superação de algumas possíveis fragilidades no sistema de cotas implementadas pelo PPGE/Ufac sem, contudo, diminuir os potentes avanços reais proporcionados pelo programa no que se refere ao combate às desigualdades sociais e raciais.

Em última análise, parabenizamos o programa de pós-graduação em Educação da Ufac pelo engajamento na implementação de políticas de ações afirmativas e o seu fortalecimento ao longo dos anos. Por fim, esperamos contribuir com maiores discussões no âmbito das temáticas



relevantes ao contexto da superação de desigualdades sociais e epistêmicas geradas pelo racismo institucional e estrutural.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. **Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm Acesso em: 17 out. 2024.

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, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 01.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates.** Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 23-38.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador.** Educação em Revista – EDUR, vol. 34, 192237, p. 21-39. Doi: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192237>. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas.** In: BRASIL. Ministério da Educação. **Diversidade e inclusão educacional.** Brasília: MEC, 2012. p. 45-60.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios.** **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

HERINGER, Rosana (org.). **Avaliação das políticas de ação afirmativa no ensino superior no Brasil: resultados e desafios futuros.** Sumário Executivo. Rio de Janeiro: LEPES, 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua): Características gerais dos domicílios e dos moradores 2022.** Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/>. Acesso em: 04/03/2025.

JACCOUD, Luciana. **A construção de uma política de promoção da igualdade racial: uma análise dos últimos 20 anos.** In: THEODORO, Mário (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição.** Brasília: Ipea, 2009. p. 67-98.



MUNANGA, Kabengele. **Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia.** In: SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO, 3., 2004, Rio de Janeiro. Anais do Seminário Nacional de Relações Raciais e Educação. Rio de Janeiro: PENESB, 2004. p. 15-34.

OLIVEIRA, Rita C; *et al.* **Pesquisa sobre implementação da política de cotas raciais nas universidades federais.** Curitiba: ABPN e DPU, 2022.

RIO BRANCO (AC). **Edital Propeg nº 16/2022.** [Processo seletivo para o Mestrado Acadêmico em Educação]. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, p. 1-19, 13 de junho de 2022.

RIO BRANCO (AC). **Edital Propeg nº 33/2023.** [Processo seletivo para o Mestrado Acadêmico em Educação]. Rio Branco: Universidade Federal do Acre, p. 1-23, 15 de setembro de 2023.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. **Práticas pedagógicas em educação das relações étnicoraciais em escolas do estado do Acre.** 202 f. Tese (Doutorado - Programa de Pós-Graduação em Educação) - Universidade Federal do Paraná (UFPR), Curitiba, 2022.

Enviado em: 06/03/2025

Aceito em: 18/03/2025



HISTÓRIAS SOBRE PRECONCEITO RACIAL NAS ESCOLAS DE DIAMANTINA (MG)

STORIES ABOUT RACIAL PREJUDICE IN DIAMANTINA'S SCHOOLS

Cristiany Nely Pereira¹
Flávia Gonçalves da Silva²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo investigar as histórias de preconceito racial que residentes de Diamantina (MG) vivenciaram dentro da escola de educação básica como estudantes, entre as décadas de 1950 a 1980. Esse intervalo de tempo se justifica porque, historicamente, as escolas, inclusive as públicas, eram elitistas possibilitando a inserção de estudantes negros na sala de aula de modo tardio, e expressando dentro dela as concepções e modos de agir que ocorriam fora da instituição escolar, como nos dias atuais. A pesquisa foi orientada teoricamente com uma concepção crítica sobre a constituição do indivíduo e do racismo. A obtenção de dados foi realizada por meio de entrevistas semiestruturadas com cinco pessoas que estudaram em escolas do município investigado. Os resultados foram apresentados a partir das seguintes categorias de análise: Desigualdades sociais na/da escola e Preconceito racial na escola. Todos os participantes relataram processos de exclusão escolar em decorrência das desigualdades sociais, inclusive nas diferenças pedagógicas que eram oferecidas às crianças. Quase todos os participantes experienciaram o preconceito racial, mas a maioria compreende que eram “brincadeiras de crianças”, pois, em suas perspectivas, não havia a intenção de preconceito, mesmo quando quem promovia tais brincadeiras eram crianças com pele mais clara. A fuga é uma forma de compreender as vivências de preconceito identificadas nos entrevistados. Essa linha analítica sugere que o sofrimento do preconceito provoca esquecimento, como forma de suportar os impactos físicos e psicológicos gerados por essa experiência. Embora quando crianças, alguns dos entrevistados foram ensinados a ter orgulho da cor da pele e construíram ferramentas de cuidado e proteção de preconceitos, por exemplo, quando chamados de pretos ou negros, mesmo de forma pejorativa, não davam importância, pois esta era de fato a cor de suas peles. Esse sistema, ainda presente no interior da escola, continua ativo e precisa ser questionado.

PALAVRAS-CHAVE: Preconceito racial. Escola. Diamantina (MG).

ABSTRACT

This work aimed to investigate the stories of racial prejudice that residents of Diamantina experienced within the basic education system how students, between the 1950s and 1980s. This time interval is justified because historically, schools, including public schools, were elitist, making it possible for black students to enter the classroom late, and expressing within it the conceptions and ways of acting that occurred outside the school institution, as they do today. The research was theoretically oriented around a critical conception of the constitution of the individual and racism. The data was collected through semi-structured interviews with five people who studied in schools in the municipality under investigation. The results were presented from the following categories of analysis: Social inequalities at/from school and Racial prejudice at school. All the participants reported processes of exclusion from school as a result of

¹ Professora da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG). Graduada em Bacharel em Educação Física pela Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Discente de Licenciatura em Educação Física pela UFVJM. E-mail: cristianyely@hotmail.com.

² Professora na Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM). Pós-doutorado no Programa de Saúde Coletiva da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Doutora e Mestre em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Graduada em Psicologia pela Unesp. E-mail: flaviagonsalves@yahoo.com.br.



social inequalities, including the pedagogical differences that were offered to the children. Almost all of the participants experienced racial prejudice, but the majority understood that it was 'child's play', because from their perspective, there was no intention of prejudice, even when those who promoted such games were children with lighter skin. Escape is one way of understanding the experiences of prejudice identified in the interviewees. This line of analysis suggests that the suffering of prejudice causes forgetfulness, as a way of enduring the physical and psychological impacts generated by this experience. Although, as children, some of the interviewees were taught to be proud of their skin colour, and built tools to protect themselves from prejudice, for example when they were called black or negro, even in a pejorative way, they didn't take any notice, as this was in fact the colour of their skin, this system, which is still present within the school, is still active and needs to be questioned.

KEYWORDS: Racial prejudice. School. Diamantina/MG.

1 INTRODUÇÃO

Parte da população brasileira ainda acredita não existir preconceitos raciais no nosso país, e que negros e brancos vivem sem barreiras, sem diferenças, com os mesmos direitos e deveres não apenas garantidos na Constituição, mas também nas práticas cotidianas. No entanto, a realidade é muito diferente. O preconceito racial também sustenta as desigualdades sociais e é evidenciado em diferentes contextos. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2020, os estudantes negros e indígenas representavam o triplo de estudantes sem escola: 4,3 milhões de crianças e adolescentes negros, enquanto 1,5 milhão de estudantes eram brancos.

Ainda de acordo com o IBGE (2023), as maiores taxas de analfabetismo, rendimentos baixos na escola e acesso reduzido à educação são encontrados entre os estudantes negros. Em pesquisa feita por Neri e Osório (2022), em 2020, a evasão de estudantes entre 5 a 9 anos foi de 5,5%; para as crianças de 5 anos, a evasão foi de 22,4% durante a pandemia. As principais causas da evasão foram dificuldade no acesso ao ensino remoto e problemas financeiros, que atingiram principalmente os estudantes das classes D e E. Sabe-se que a maior parte da população que compõe essas classes é de pessoas negras. Logo, essa população foi a que mais sofreu com as consequências da pandemia no processo de escolarização.

No entanto, a história de exclusão dos negros e seus descendentes é de longa data. Além dos problemas de acesso à educação em decorrência da baixa renda, o preconceito racial também é um dos responsáveis pela evasão escolar e dificuldades no processo de escolarização.

A expressão do preconceito racial vem de longa data nas escolas, igrejas, famílias e demais esferas sociais. Assim, é importante estudar a vivência do preconceito experienciada também em décadas passadas, inclusive no ambiente escolar, pois possibilita ampliar o conhecimento sobre o



tema, além de ser trabalhado na escola de diferentes formas. Quem foi vítima de preconceito pode ensinar e contribuir para a ampliação desse tipo de conhecimento.

A partir de tais considerações, o objetivo deste trabalho foi investigar as histórias de preconceito racial que residentes da cidade de Diamantina vivenciaram dentro da escola enquanto estudantes, entre as décadas de 1950 a 1980. Esse intervalo de tempo se justifica porque, historicamente, as escolas, inclusive as públicas, eram elitistas, possibilitando a inserção de estudantes negros na sala de aula de modo tardio, e expressando dentro dela as concepções e modos de agir que ocorriam fora da instituição escolar, assim como nos dias atuais. Logo, a expressão do preconceito também ocorreu dentro dos muros escolares. Há que considerar que a política educacional nas décadas investigadas eram outras, especialmente em relação à ausência do Estado em garantir educação para todos, que se efetivou legalmente a partir da Constituição Federal promulgada em 1988, quando passou a ser seu dever. Entende-se que esse aspecto também foi determinante para as vivências escolares de negros.

2 PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA

O Brasil é um país em que grande parte de descendentes de escravizados, após a abolição, enfrentou diversos desafios, como ausência de trabalho, moradia, escola, entre outros. Durante um longo período do século XX, as escolas continuaram elitistas, não permitindo que os negros frequentassem seus espaços. Um dos primeiros relatos de alfabetização de negros no Brasil foi a escola do Professor Antônio Cesarino, localizada em Campinas, no interior de São Paulo, que funcionou de 1860 a 1876. A escola era para meninas brancas, mas Cesarino ensinava gratuitamente para moças negras no período noturno (Santos; Oliveira; Oliveira; Gimenes, 2013).

Outras escolas são apenas citadas em alguns trabalhos, a exemplo da Escola Primária no Clube Negro Flor de Maio de São Carlos (SP), a Escola de Ferroviários de Santa Maria, no Rio Grande do Sul, e a promoção de cursos de alfabetização, de curso primário regular e de um curso preparatório para o ginásio criado pela Frente Negra Brasileira, em São Paulo (Pinto, 1993; Cunha Jr. 1996; Barbosa, 1997 *apud* Cruz, 2005, p. 28).

A luta pelo direito à educação das crianças negras no Brasil ganhou força com o Movimento Negro Unificado (MNU), no ano de 1978, devido à morte do feirante Robson Silveira da Luz, assassinado brutalmente apenas por ser negro. Isso fez com que negros saíssem para as ruas em protesto, nascendo assim o MNU, que foi de extrema importância para as mudanças políticas que



aconteceram a partir daquele ano (Gomes, 2012). O MNU retrata uma longa luta em favor dos negros no Brasil, “é possível definir o Movimento Negro como a luta da comunidade negra pela efetivação de seus direitos, contra a discriminação e a segregação racial, econômica e cultural resultantes da formação social e econômica da sociedade ocidental” (Jorge; Beserra; Moura, 2016, p. 2).

Apesar da educação ter sido garantida como direito em constituições anteriores, é na carta magna de 1988 que ela passa a ser entendida como dever do Estado. Além disso, o artigo 206 prevê condições de oferta de tal modo que todos tenham preservados o direito à educação.

Em 13 de maio de 1996, foi lançado o Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH I), que tem como intuito desenvolver estratégias de combate à desigualdade. O, então, presidente Fernando Henrique Cardoso decreta, no ano de 2001, o Grupo de Trabalho Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI). O GTI tem como objetivo a criação de grupos de trabalho compostos por membros MNU que visavam acompanhar a formulação e a implantação dessas políticas (Lima, 2010). É somente no ano de 2003 que se estabelece nas leis de diretrizes e bases da educação nacional, a inclusão no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

Apesar da importância dessas legislações, o acesso e permanência na escola ainda é um desafio para muitos brasileiros negros, conforme foi apresentado na introdução. Ressalta-se que, para as crianças negras, a escola pode ser o primeiro lugar onde sofrerá o preconceito. E mesmo com o avanço na legislação, como a apontada por Costa (2017), o preconceito racial ainda é recorrente nas escolas.

Menezes (2002) explica que muitas vezes as crianças negras incorporam os discursos discriminatórios, que influencia no desenvolvimento de sua identidade, pois criam um sentimento de inferioridade e desvalorização em relação ao branco. Por estarem em fase peculiar de formação cognitiva, emocional e social, as crianças tendem a incorporar mais facilmente e passivamente tais valores, pois ainda não têm a capacidade de uma consciência crítica. Segundo Cavalleiro (2005), no decorrer da história, classificou-se a pessoa negra como pertencente a uma raça inferior moral e intelectualmente, e que, portanto, deveria ser subjugada pelos brancos.

Nem sempre essas discriminações são explícitas, às vezes são veladas, feitas como forma de brincadeiras/piadas, mas que afetam a autoestima dos estudantes. Para evitar e combater o preconceito racial, é importante saber o que ele é.



O preconceito racial é um julgamento negativo, uma atitude de distinção, exclusão, devido à aparência, descendência, traços físicos, características, gestos, sotaque das pessoas. Para Nogueira (2007),

o preconceito racial é uma disposição (ou atitude) desfavorável, culturalmente condicionada, em relação aos membros de uma população, aos quais se têm como estigmatizados, seja devido à aparência, seja devido a toda ou parte da ascendência étnica que se lhes atribui ou reconhece (Nogueira, 2007, p. 6).

Para Crochík (1996), o preconceito é dado pelas características e comportamentos dos indivíduos, são realizados individualmente ou de forma coletiva a partir da apropriação de algumas representações culturais. Para o autor, as características são generalizadas para todos que as tem, e são valorizadas de forma negativa, promovendo uma percepção distorcida da realidade a partir das circunstâncias históricas que envolvem o objeto do preconceito. Por isso, o preconceito não é racionalizável, nem mesmo quando a experiência empírica mostra o contrário. Para Crochík (1996), o estereótipo é o conteúdo do preconceito, que passa por um estranhamento ou hostilidade do indivíduo preconceituoso.

O preconceito racial se manifesta em diferentes espaços sociais, e na escola não é diferente. Esse preconceito vivenciado na escola contribuiu com a efetivação de exclusões, afetando a constituição de muitos estudantes que hoje são adultos ou idosos. Por isso, é importante conhecer a história destes que há muito saíram dos bancos escolares, mas que ainda podem ter em sua memória o registro de vivências de preconceito racial que aconteceu há várias décadas.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Para alcançar os objetivos desta pesquisa, foi utilizada a entrevista semiestruturada em uma abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa busca compreender a forma como o participante da pesquisa compreende determinado fato/fenômeno da realidade. O intervalo de tempo para frequentar a escola no equivalente a educação básica de hoje – 1950 e 1980 – foi definido tendo em vista as políticas educacionais da época, que apesar de prever o direito à educação para todos os brasileiros, não era dever do Estado garantir a efetivação dele. Além disso, o acesso dos negros à escola ocorreu de modo tardio e, neste trabalho, havia a hipótese de que aqueles que ingressaram foram vítimas de preconceito.



A pesquisa foi realizada na cidade de Diamantina (MG), que surgiu aproximadamente em 1722, tendo o primeiro nome de Arraial do Tejuco. A cidade foi consagrada na história do Brasil a partir do século XVIII quando se tornou o principal centro de extração de diamantes, dependendo do trabalho de pessoas escravizadas. Mesmo após a Lei Áurea, a mineração continuou movimentando a economia do município de forma significativa até a década de 1980, por meio do garimpo. O declínio da mineração afetou a economia da cidade; como estratégia para manter-se, passou a valorizar o turismo. Como Diamantina ainda apresentava suas características originais preservadas – os casarões e igrejas mantinham quase todas suas características originais de mais de 200 anos, sendo testemunhas da ascensão e queda da exploração dos diamantes – conseguiu o título de Patrimônio Histórico da Humanidade em 1999, aumentando o fluxo turístico em todo o município e região desde então (Borsagli; Medeiros, 2011).

Segundo o Atlas Brasil (2017), um pouco mais de 73% da população do município é negra, provavelmente em decorrência de sua história marcada pelo trabalho escravo e pelo garimpo. E essa característica da cidade foi um dos aspectos motivadores desta pesquisa.

Participaram da pesquisa, cinco pessoas, definidas a partir dos critérios de inclusão: ter frequentado a escola entre as décadas de 1950 a 1980 em Diamantina (não era necessário ter concluído nenhum nível educacional); se declarar negro ou descendente; ter disponibilidade para participar da pesquisa; e assinar o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Os participantes foram encontrados por meio de indicação de pessoas que tinham maior conhecimento sobre a população residente em seu entorno, como proprietários de estabelecimentos comerciais. Após a indicação de pessoas que se adequaram aos critérios de inclusão, as pesquisadoras entraram em contato com os possíveis participantes para apresentar os objetivos da pesquisa, os procedimentos que seriam adotados e convidá-los para participar.

O roteiro da entrevista semiestruturada contou com perguntas de caracterização pessoal (idade, estado civil, com quem reside, se tem filhos) e de vivência escolar (descrever as vivências escolares, como foi o processo de escolarização, relação com os colegas e professores, vivência de preconceito). As entrevistas foram gravadas e transcritas; após a análise de dados as gravações foram destruídas.

As categorias de análise foram: desigualdades sociais na/da escola e preconceito racial na escola, elaboradas após as entrevistas. Os resultados foram analisados a partir da revisão de literatura. Por ter sido uma pesquisa qualitativa, trabalhou-se com um menor número de participantes, logo, não é possível fazer generalização sobre as vivências dos preconceitos de todos



os negros e negras que foram para a escola entre as décadas estudadas. No entanto, elas revelam indícios de uma realidade particular, que indica o movimento do contexto mais amplo no período histórico que os participantes da pesquisa estudaram. Vale destacar que a pesquisa foi aprovada pelo comitê de ética de pesquisa da UFVJM número 6.009.382.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Esta sessão inicia-se com uma breve descrição dos participantes, que serão referenciados com nomes fictícios: Orquídea, Margarida, Tulipa e Rosa, que são mulheres e Girassol é homem.

Orquídea tinha oitenta e nove anos no ano que a pesquisa foi realizada (2023), nasceu e viveu em Diamantina. Quando criança morava com a avó, mas sempre ia para a casa da mãe, pois não queria deixar nenhuma das duas sozinhas. No momento em que a pesquisa foi realizada, ela morava sozinha na mesma casa onde residia quando era criança. A sobrinha, que tem uma casa nos fundos, ajudava nos cuidados cotidianos de Orquídea. Orquídea trabalhou como vendedora.

Margarida tinha sessenta e dois anos, nasceu e viveu em Diamantina e era sobrinha de Orquídea. Quando era criança, morava com os pais e irmãos; concluiu todos os estudos em escola pública em Diamantina. Na ocasião da entrevista, era professora aposentada, com formação em Pedagogia.

Tulipa tinha quarenta e seis anos, residente da cidade de Diamantina. Quando era criança, morava com os pais e os irmãos. No momento da pesquisa, morava com o filho e era balconista. Era formada em Pedagogia.

Girassol, o único homem participante da pesquisa, tinha sessenta e oito anos, residente da cidade de Diamantina. Tinha sete irmãos e todos estudaram em escolas públicas em Diamantina. Na ocasião da pesquisa, era professor aposentado com formação em Educação Física; não era casado e não tinha filhos.

Rosa tinha cinquenta anos, nasceu e viveu em Diamantina, mas quando criança, foi morar em um dos distritos do município com uma tia; depois de alguns anos, voltou a morar com os pais e os irmãos na cidade sede. No momento em que concedeu a entrevista, era artesã, casada e tinha dois filhos.

Após essa breve caracterização dos participantes da pesquisa, os resultados serão apresentados a partir das seguintes categorias de análise: Desigualdades sociais na/da escola e Preconceito Racial na escola.



4.1 DESIGUALDADES SOCIAIS NA/DA ESCOLA

Esta categoria foi elaborada tendo em vista que boa parte dos participantes da pesquisa ressaltaram que, dentro das escolas, as diferenças e vivências de preconceito eram permeadas pelas desigualdades sociais entre os estudantes. Tulipa relata que:

Se um pai tinha uma condição de melhor, então, aquele menino era tratado melhor do que o outro, que o pai às vezes não tinha a mesma condição financeira. Tratado pela escola, pelos professores. Então, às vezes nem tinha o mesmo rendimento que um mais pobre, mas ficava na melhor turma, em todas as festas participavam e sempre eram os escolhidos (Tulipa).

Tulipa ainda traz as vivências da infância, destacando que as desigualdades sociais promoviam situações de exclusão e preconceito:

Acho que a pobreza tinha cheiro. Eu não sei explicar. Pra maioria das pessoas, pobre tem cheiro. Tem um cheiro diferente. Não sei como explicar. E por ser negros ainda, né? Então, a gente sempre sofreu preconceito e isso durante muito tempo mexeu muito com a minha autoestima, sabe? Eu sempre achava que tudo que sobrasse pra mim estava bom. Que eu nunca merecia uma coisa melhor, sabe? (Tulipa).

Tulipa contou sobre uma fase difícil que aconteceu durante sua adolescência, ela foi acusada de roubo de dinheiro de uma colega, por ter ficado sozinha na sala de aula. Mesmo a professora levando-a para o banheiro, a ter revistado e o seu material e não ter encontrado o dinheiro, continuou a ser vista como ladra pelos colegas.

A participante ainda destaca o quanto isso e as demais experiências permeadas pelo preconceito afetou de modo negativo a sua autoestima, interferindo em todo o seu desenvolvimento:

Isso mexeu comigo durante muito tempo. A minha adolescência e o início da minha juventude, né? Então mexeu muito comigo assim, e me fez ficar com uma autoestima baixa. Durante muito tempo, essa questão do meu preconceito mexeu com meu psicológico. Eu não tinha com outra pessoa assim, eu não tinha uma aceitação da minha aparência física, dos meus lábios grossos, meu nariz esborrachado, da minha pele negra, do meu cabelo crespo. Eu não gostava, então tem pouco tempo, acho que uns cinco anos mais ou menos, que eu fui radical, cortei meu cabelo todo, que era progressiva pura, eu fui cortei todo (Tulipa).



A mudança na forma de se compreender e valorizar suas características físicas aconteceu após assistir uma palestra na universidade que abordava o tema do racismo. Isso a fez refletir sobre si e ocasionou a mudança de atitude e consciência. Antes dessa mudança, se questionava sobre a ausência de aceitação de si, mesmo quando combatia as situações de preconceito racial que vivenciava e afirmava que as pessoas eram preconceituosas. No entanto, ainda assim, ficava presa aos padrões estéticos que negavam as características de sua raça.

O relato de Tulipa evidencia todo o sofrimento que ela vivenciou por ser negra e pobre, e o quanto isso determinou as formas dela lidar com o mundo e consigo mesma, permeada por sofrimento e negação de suas próprias características físicas. Ressalta-se que além disso acontecer com muitos negros e negras, é fato que eles têm poucas oportunidades, inclusive dentro da escola, e o quanto ela reproduz e intensifica o processo de discriminação e exclusão.

Apesar de todo o sofrimento e discriminação vivenciada pelos negros e pobres em Diamantina, as contradições constituem a realidade e devem ser consideradas.

Anos antes de Tulipa ir à escola na década de 1980 e 1990, Orquídea, entre 1940 e 1950, estudou na escola da senhora Mercês de Abreu, uma mulher negra que dava aula do primeiro ao quarto ano, dentro da própria casa. A professora Mercês de Abreu era tão conceituada que seus estudantes podiam fazer o exame de admissão para continuar os estudos no que hoje é o equivalente ao ensino fundamental II. Orquídea conta que foi uma época bem gostosa, pois a professora era muito carinhosa e inteligente, sempre buscando formas de incluir todos e ensinar de forma prazerosa.

Maria Mercês de Abreu, conhecida como Mercês Abreu, deu aula particular em sua própria casa por 47 anos. Era conhecida pela sua habilidade em alfabetização, e é lembrada com carinho e respeito pela sua ex-aluna Orquídea. A escola de Mercês de Abreu era conhecida como Dom João (Marconi) e, por ser particular, nem todas as crianças tinham condições de estudar nela. Orquídea relata que, na sua sala, a única criança negra era ela.

Segundo Girassol, apesar de todas as escolas na época serem públicas (exceto a escola de Mercês de Abreu), havia aquelas que eram destinadas predominantemente para as famílias de maior poder aquisitivo, e cita duas que, na época, eram consideradas as melhores da cidade. Importante destacar que essas duas escolas ainda existem e uma delas continua com a avaliação de melhor escola pública de Ensino Fundamental I na cidade, segundo Girassol. O critério para entrar nessas escolas era indicação política. Segundo Girassol, dentro da escola, ele não identificava as diferenças sociais sendo tratadas de forma discriminatória. Havia a separação entre turmas em relação ao



rendimento escolar (o entrevistado não se recorda se os estudantes com menor rendimento eram negros); e conta a obrigatoriedade do uso do uniforme, que, para ele, fazia com que todos fossem iguais em relação à vestimenta, independente das condições financeiras. Aqueles que não tinham condições de comprar o uniforme o recebiam por meio de doação, segundo Girassol.

As desigualdades eram evidenciadas no momento do lanche, pois a merenda escolar era dada apenas para aqueles que tinham menor condição socioeconômica, os demais levavam lanche de casa. Tulipa conta que, durante o lanche, olhava os colegas comerem maçãs, biscoito recheados, tal como via nas propagandas da televisão, mas ela e outras crianças pobres e negras não tinham condições de comprar. Também narra que as crianças negras e pobres eram excluídas ou as últimas a serem escolhidas nas atividades festivas das escolas, a preferência era pelas crianças consideradas mais bonitas, que eram brancas e de maior poder aquisitivo. “As duas coisas falavam mais alto, logo, se você era preto, você era pobre. E preto e pobre na sociedade não tinha vez” (Tulipa).

4.2 PRECONCEITO RACIAL NA ESCOLA

Essa categoria revela as formas de preconceito vivenciadas pelos participantes da pesquisa dentro das escolas. Ela foi subdividida em duas, uma denominada de “Brincadeiras de crianças” e outra “Desconfiança”. A primeira subcategoria evidencia os preconceitos experienciados pelos participantes, mas, nas perspectivas deles, não havia a intenção daqueles que o promoviam de ser preconceituosos. A segunda subcategoria revela os preconceitos vivenciados pelos participantes e entendidos como tal.

Sobre as Brincadeiras de crianças, apesar de vários dos participantes sofrerem preconceito racial enquanto eram crianças, por meio de brincadeiras e apelidos, eles entendem que eram brincadeiras de crianças típicas de uma época. Quando foi perguntado para Margarida se ela já sofreu ou viu alguém sendo vítima de preconceito racial na escola enquanto era estudante, sua resposta foi:

Na minha época não tinha essa, esse mimimi igual agora. Assim, o preconceito sempre teve, mas, a gente tirava de letras. Nunca teve esse, essa questão de ficar melíndrando porque é negro ou porque alguém te chamou de negro (Margarida).

Quando foi perguntado se poderia relatar algum preconceito racial que ela vivenciou, a resposta foi:



Na época, negra de cabelo duro, cabelo de Bombril, essas coisas que tinha de criança. Mas a gente levava numa boa. Agora, por exemplo, é pra usar o preconceito do negro, mas os brancos também sofreram. Que era macarrão de Santa Casa, não é só do negro (Margarida).

Nessa mesma perspectiva, Girassol relata que ainda hoje tem pessoas que tem apelidos como Nego, Preto e exemplifica um garçom, amigo dele que trabalha em um estabelecimento comercial, que tem esse apelido e prefere ser chamado por ele.

Assim como Girassol e Margarida, Rosa também relata que chamar Negão, Preto era brincadeira. Entende que quando as crianças chamavam umas às outras desta forma não havia maldade. “Tanto que os meninos brincavam com as meninas, hoje não podem. Porque tudo vira abuso. Mas só que tem que a gente brincava com respeito” (Rosa).

Apesar dessa afirmação, ao ser questionada se vivenciou preconceito, Rosa afirma que sim, mas “era mais inocente. Ninguém punha maldade em grandes coisas, não, apesar que as brincadeiras, algumas delas expressavam preconceito” (Rosa). Ela cita, como exemplo, uma das brincadeiras que alguns colegas falavam o seu nome e sobrenome e seguia com rima:

“Toda sexta-feira. Vai no cemitério comer caveira”. E eu nem podia contar isso a minha mãe, porque ela ainda ia me xingar. Hoje, eu fico pensando: gente, como eu deixei eles fazer tanta hora com a minha cara? (Rosa).

E Rosa afirma que ela não era a única a ser o foco destas brincadeiras:

Não era só eu. Tinha mais gente que acontecia essas brincadeiras, acabei deixando pra um lado, mas sempre teve. Esses preconceitos a gente é que ignorava mesmo e as professoras também, que talvez até pra não tiver inimizade né? (Rosa).

Apesar de relatar que as professoras chamavam a atenção das crianças e exaltar a autoridade que elas tinham na época, Rosa afirma que dependia delas avaliarem até que ponto eram brincadeiras ou não, e, geralmente, as docentes compreendiam como brincadeiras. E revela que, ao demonstrar que se incomodavam com os apelidos ou as “brincadeiras”, eles poderiam aumentar.

Nessa mesma perspectiva, apesar de Margarida também ressaltar que dar apelidos ou fazer brincadeiras a partir de características físicas eram brincadeiras, afirma que “na época, pra gente, era normal, era negra mesmo. Então, acho que preconceito seria chamar a gente de branco, né? Porque aí que tava ofendendo [...]” (Margarida).



Também relata que sua avó a ensinou a não se incomodar com isso, pois de fato ela era negra e deveria ter orgulho de sua cor. Segundo Tulipa,

na maioria das vezes o preconceito é como uma brincadeirinha, né? Mas essa brincadeirinha costuma ofender muito as pessoas. Eu aprendi a conviver com o preconceito. A não dá muita importância aos preconceitos, mas a gente sofre porque até hoje a gente sofre. E por incrível que pareça a violência racial em vez dela diminuir, em minha opinião ela vem aumentando (Tulipa).

As falas dos participantes revelam o quanto o preconceito sempre esteve presente na nossa sociedade, mesmo que camuflado em supostas brincadeiras e apelidos sem “qualquer maldade”. E essa ideia foi, mesmo que parcialmente, apropriada pelos participantes ao entender que eram brincadeiras, mesmo que fossem feitas por aqueles que tinham cor de pele mais clara que as suas. Com o decorrer das entrevistas, percebeu-se em algumas falas, como de Margarida e Rosa, que mesmo com o entendimento de ser brincadeiras, compreender dessa forma é uma maneira de minimizar o sofrimento ocasionado por elas, ensinados pela mãe e avó como forma de ter orgulho da cor da pele.

Assim como Vaz; Matias; Maia; Zamora (2019) identificaram em suas pesquisas a expressão de amor e cuidado das mães ao alisar os cabelos das filhas para irem à escola e não serem vítimas de preconceito, as cuidadoras de algumas das participantes as ensinaram a ter orgulho da cor da pele, mesmo quando esta era ressaltada por outra pessoa, de pele mais clara, de forma estereotipada e pejorativa.

Considera-se que ao compreender as expressões de preconceito racial vivenciados quando eram crianças como brincadeiras, pode também ser um mecanismo de defesa dos participantes frente ao preconceito vivenciado. Acreditando que era brincadeira de criança, também se entende na pesquisa que a escola e as professoras tiveram um papel importante em manter as expressões de preconceito, quando poderia ajudar a combatê-las.

No atual contexto, com maior visibilidade e conhecimento sobre as diferentes formas de preconceito, o professor deve estar bem instruído e ter a sensibilidade para dar apoio aos alunos vítimas de preconceito e, ao mesmo tempo, perceber de onde ele está vindo e intervir, trabalhando pedagogicamente a questão do respeito e da diversidade, pois a escola é um espaço de aquisição de conhecimento e formação humana. Na época em que os participantes da pesquisa estavam na escola, tais conhecimentos não eram comuns, o que fazia com que professores fossem coniventes com situações preconceituosas, especialmente as “mais veladas”, quando não expressavam seus



próprios preconceitos, como Tulipa relatou, além das vítimas às vezes também não terem esse entendimento, mas sofriam por sentirem-se excluídas e diminuídas.

A segunda subcategoria sobre Preconceito racial na escola revela os preconceitos vivenciados pelos participantes da pesquisa e compreendidos por eles como tal, que foi denominado de Desconfiança. Orquídea relatou que já sofreu preconceito racial na escola, mas nunca deu importância.

A minha mãe sempre me ensinou a não ligar. E eu nunca liguei. Eu sou igual àquele jogador de futebol. Jogaram banana, ele era preto, ele descascou a banana e comeu. Eu nunca liguei. Nunca, do fundo do meu coração. Podia chamar do que chamasse, eu não ligava não. Mas, eles chamavam, sempre teve isso. Desde o meu tempo, agora também ainda tem, mas eu nunca liguei. (Orquídea).

Apesar do conteúdo do relato acima de vivência do preconceito ser semelhantes às chamadas “brincadeiras”, algumas formas de evidenciá-las causaram mais sofrimento que outras. Na escola, o conteúdo mais recorrente em relação ao preconceito racial está relacionado às características do cabelo. Girassol relata a experiência das irmãs que alisavam o cabelo, como forma de se aproximar da estética considerada bela, tal como Vaz; Matias; Maia; Zamora (2019) identificaram em tempos mais atuais. No caso dos meninos, o tipo de cabelo não era motivo para expressões de preconceito já que todos, independentemente da cor da pele, usavam cabelos muito curtos, segundo Girassol. Rosa também relata que o tipo de cabelo crespo entendido como feio é uma forma de preconceito racial e relata que não consegue deixar o cabelo crescer e tem que escová-los todos os fins de semana, pois se sente melhor estando com os cabelos escorridos, tal como apontam os estudos de Vaz; Matias; Maia; Zamora (2019).

Tulipa relata que sofria preconceito racial por parte dos adultos, especialmente dos professores. Ela narra que uma vez foi acusada de roubar uma pasta de uma colega, somente porque ela era de boa qualidade e a professora acreditava que a família dela não tinha condições para ter bons materiais.

Importante destacar que Tulipa foi acusada de roubo dentro da escola, quando era adolescente, que foi descrito na categoria Desigualdade Social na/da escola. Apesar da participante destacar que essa situação foi motivada por ser pobre (e por isso foi descrito naquela categoria), ela também apontou que o fato de ser negra também foi outro motivo de desconfiarem dela. A participante também narra que teve dificuldades em algumas situações na escola, mas por ser negra, entendia que elas eram naturais.



Tulipa também relata uma história que aconteceu com seu filho durante a primeira década do século XXI, que após ver uma propaganda na televisão de sabão em pó, pediu que a mãe o comprasse para ele tomar banho, justificando,

que na minha sala tem um coleguinha que ele não brinca comigo, ele não senta comigo, ele não conversa comigo, porque eu sou preto. E se eu tomar banho com esse sabão, vou ficar branco (Tulipa).

Como citado nos estudos de Neri e Osório (2022), situações como essa promovem a evasão escolar, e a maior porcentagem é entre os alunos negros. Vaz Vaz; Matias; Maia; Zamora (2019) destacam que:

Além da evasão uma outra consequência do racismo dentro do contexto escolar é o suicídio. Segundo a cartilha Óbitos por Suicídio entre Adolescentes e Jovens Negros, lançada em 2018, os jovens negros são os mais vulneráveis ao suicídio, por conta de questões como discriminação racial e o racismo institucional. A junção desses dois temas tabu – o suicídio e o racismo – geram uma obliteração na questão, dificultando – ou praticamente impossibilitando – um trabalho preventivo (Vaz; Matias; Maia; Zamora, 2019, p. 7).

Apesar dos relatos dos participantes se referirem eminentemente até a primeira metade da década de 1980, Tulipa conta um caso de vivência de preconceito racial vivenciado pelo filho no início dos anos 2000, o que revela, assim como a literatura, sobre o tema, que o racismo se faz presente na escola, seja de forma velada como na adequação aos padrões estéticos do homem e da mulher branca, ou de forma explícita, com violências físicas, verbais e exclusão dentro da escola.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio dos resultados encontrados, percebemos o quanto o preconceito racial está enraizado no cotidiano escolar há muitas décadas, e ainda é negligenciado pela comunidade escolar. Sobre às vivências de preconceito dentro da escola, quase todos os participantes experienciaram, mas a maioria compreende parte delas que eram “brincadeiras de crianças”, pois, em suas perspectivas, não havia a intenção de ser preconceituoso, mesmo quando quem promovia tais brincadeiras eram crianças com pele mais clara. Tais formas de compreender as vivências de preconceito sugere que é uma forma de enfrentar o sofrimento que provocaram, pois quando crianças, alguns foram ensinados a ter orgulho da cor da pele, e quando chamados de pretos ou



negros, mesmo de forma pejorativa, não deveriam dar importância, pois essa era a cor de suas peles.

Importante destacar as contradições que constituem a realidade, pois no mesmo período em que as vivências de preconceitos ocorreram para parte dos participantes da pesquisa residentes de Diamantina, a cidade contava com uma professora negra, que tinha a própria escola e que era referência na qualidade de ensino no que hoje corresponde a primeira etapa do ensino fundamental.

O preconceito racial traz consequências para a saúde dos estudantes e determina a forma como a pessoa se percebe no mundo. Tentar mudar ou camuflar algumas características físicas como o cabelo, a cor da pele e traços do rosto são situações que revelam o processo de negação de si e de tentativa de adequação aos padrões estéticos e culturais aceitos e valorizados na sociedade, que se referem a pessoa com pele clara.

Por ter sido uma pesquisa qualitativa, trabalhou com um menor número de participantes, logo, não é possível fazer uma generalização sobre as vivências dos preconceitos de todos os negros e negras que foram para a escola entre as décadas de 1950 a 1980. No entanto, a pesquisa indica o movimento da realidade em um momento histórico específico.

São necessários mais trabalhos que abordem sobre o preconceito racial dentro da escola em diferentes momentos históricos, para conhecer as especificidades destas experiências, como estas constituíram subjetividades e modos de ser no mundo. Ao mesmo tempo, é importante que a educação em geral conheça sua história, como ela promoveu (e promove) discriminação e preconceito racial dentro das escolas para buscarem ferramentas para ensinar os alunos sobre as raças e as diferenças, e estejam atentas para perceberem o preconceito que se manifesta tanto de forma explícita como velada. Apesar deste conhecimento não ser o único que vai resolver o problema, pois há atrelado ao preconceito racial, as desigualdades sociais que fazem com que boa parte dos negros façam parte da população mais desfavorecida economicamente, ele é imprescindível para que as resistências ao preconceito e sua superação sejam alcançados.

REFERÊNCIAS

BORSAGLI, Alessandro; MEDEIROS, Fernanda Guerra Lima. História Econômica da Cidade de Diamantina/MG. In: IX Congresso Brasileiro De História Econômica e 10º Conferência Internacional De História De Empresas. **Anais**. IX Congresso Brasileiro de História Econômica. Curitiba: Abphe, 2011. Disponível em: <https://abphe.org.br/arquivos/alessandro-borsagli-fernanda-guerra-lima-medeiros.pdf>. Acesso em: 4 dez. 2022.



BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (Pnad Contínua). Rio de Janeiro, 2023.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios** (Pnad Contínua). Rio de Janeiro, 2020.

BRASIL. PNUD, Ipea e FJP. **Perfil Diamantina/MG**. 2017. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/perfil/municipio/312160> Acesso em: 12 set. 2024.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. Discriminação racial e pluralismo em escolas públicas da cidade de São Paulo. *In: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização E Diversidade (SECAD). Educação anti-racista: caminhos abertos pela Lei Federal n 10. 639/03. UNESCO, 2005.*

COSTA, Warley da. O Racismo e a Reconfiguração Narrativa Do Conhecimento Histórico Escolar. *In: XXIX SIMPÓSIO DE HISTÓRIA NACIONAL. Contra os preconceitos: história de democracia. 2017. Brasília. Anais. Brasília. 2017. p. 1-11.*

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a escolarização dos negros. *In: JERUSE, Romão (org.). História da Educação dos negros e outras Histórias. Brasília, MEC/SECAD, 2005. p. 1-28.*

CROCHÍK, José Leon. Preconceito, Indivíduo e Cultura. **Temas de psicologia**. Ribeirão Preto, v. 4, n. 3, p. 47-70, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Movimento Negro e Educação: Resignificando e politizando a raça. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 727-744, jul.-set. 2012.

JORGE, Diego da Silva; BESERRA, Maria Ruth Borges; MOURA, Tânia Fátima. Movimento negro: a atuação política do movimento como fator de conversão de suas demandas em políticas públicas. **Caderno virtual**, v. 1, n. 32, p. 1-18, 2016.

LIMA, Márcia. Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula. **Novos estudos CEBRAP**, online, n. 87, p. 77-95, 2010.

MENEZES, Waléria. O preconceito racial e suas repercussões na instituição escolar. **Cadernos de Estudos Sociais**, v. 19, n. 1, p. 95-106, 2002.

NERI, Marcelo Côrtes; OSORIO, Manuel Camillo. **Retorno para a escola, jornada e pandemia**. Rio de Janeiro: FGV Social, 2022.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo Social** [online]. 2007, v. 19, n. 1, p. 287-308.

PROFESSORA Mercês de Abreu: uma verdadeira lição de vida. [S. l.: s. n.], 2016. 1 vídeo (17 min). Publicado pelo canal Paulo Marconi. Disponível em:



https://www.youtube.com/watch?v=hJ7Zmjaqa6s&ab_channel=PauloMarconi%28Guitarsauro%29 Acesso em 13 set. 2024.

SANTOS, Anderson Oramisio; OLIVEIRA, Camila Rezende; Oliveira, Guilherme Santiago de; GIMENES, Olíria Mendes. A história da educação de negros no Brasil e o pensamento educacional de professores negros no século XIX. *In: XI Congresso Nacional de educação EDUCERE*. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2013.

VAZ, Cláudia Freire; MATIAS, Rafaela Cristina Carneiro; MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena. Reflexões contemporâneas sobre o racismo no ambiente escolar brasileiro. *Psicologia & Educação*, v. 2, n. 2, p. 1-7, 2019.

Enviado em: 13/09/2024

Aceito em: 02/12/2024



REPRESENTATIVIDADE, AUTOESTIMA E IDENTIDADE: UM COMPROMISSO COM A FORMAÇÃO ANTIRRACISTA DAS CRIANÇAS

REPRESENTATIVITY, SELF-ESTEEM, AND IDENTITY: COMMITMENT TO CHILDREN'S ANTI-RACIST EDUCATION

Élen Mary Jesus Santana¹

RESUMO

Este trabalho surgiu da minha experiência como educadora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, destacando a importância da construção da autoestima em crianças negras e da valorização da diversidade fenotípica, para que, no futuro, uma criança empoderada não precise validar suas características em um mundo que hierarquiza e privilegia apenas uma estética. O objetivo é entender como a literatura negra contribui para a construção da autoestima das crianças. Crianças negras e não negras precisam ter acesso a narrativas que possibilitem o reconhecimento e a valorização da pluralidade de características e culturas. A Lei 10.639/03 institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira na educação básica e consideravelmente projetos são implementados para garantir a aplicação desta lei, com o intuito de combater o racismo e tornar a escola um ambiente mais acolhedor. Assim, questiona-se: de que forma a literatura negra contribui para a educação antirracista das crianças no Ensino Fundamental I, promovendo a representatividade e a autoestima? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa com revisão de literatura para destacar a importância de integrar diversas representações na literatura para a formação das crianças, a partir dos livros: “Bucala, a Pequena Princesa do Quilombo do Cabula”, (2019) de Davi Nunes; “Meu Crespo de Rainha”, de bell hooks (2018); e “Ei, Você!”, de Dapo Adeola (2021), com a intenção de trabalhar a estética, o respeito e a cultura negra, envolvemos leitura, produção artística e exposição dessas produções. Concluímos que trabalhar com literaturas negras nas escolas tem um grande potencial para estimular os estudantes a respeitar as subjetividades e promover uma compreensão mais inclusiva.

PALAVRAS-CHAVE: Autoestima. Educação Antirracista. Representatividade.

ABSTRACT

This work arose from my experience as an educator of a 4th grade class of Elementary School I, c This work arose from my experience as an educator of a 4th grade class in Elementary School I. I believe that it is necessary to teach black children to develop self-esteem, but also to educate them collectively about the appreciation of phenotypic diversity, so that, in the future, an empowered child will not need to validate his or her characteristics in a world that hierarchizes and privileges only one aesthetic. The present research aims to understand how black literature contributes to the construction of children's self-esteem. We know that, in the school environment, they are exposed to racial discrimination and that one measure to help in the construction of identity is the access to positive representations offered by literature, which stimulates both the visual and cognitive aspects of children. These representations are presented for the formation of black and non-black children, allowing them to understand and know their culture, see themselves represented and recognize the plurality of characteristics. Law 10.639/03 establishes the mandatory teaching of Afro-Brazilian culture in basic education and considerable projects are implemented to ensure the application of this law, with the aim of combating racism and making schools a more welcoming environment. Thus,

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Bahia (PGEDU/UFBA). Especialista em Gênero, Etnia, Raça e Sexualidade pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: elenmaryjesus@gmail.com.



this article seeks to answer the following question: how does black literature contribute to the anti-racist education of children in Elementary School I, promoting representation and self-esteem? The research adopts a qualitative approach with a literature review to highlight the importance of integrating diverse representations in literature for the education of children, based on the books: “Bucala, a Pequena Princesa do Quilombo do Cabula”, (2019) by Davi Nunes; “Meu Crespo de Rainha”, by bell hooks (2018); and “Ei, Você!”, by Dapo Adeola (2021). With the intention of working on aesthetics, respect and black culture, we involve reading, artistic production and exhibition of these productions. We conclude that working with black literature in schools has great potential to encourage students to respect subjectivities and promote a more inclusive understanding.

KEYWORDS: Self-esteem. Anti-racist education. Representation.

1 INTRODUÇÃO

Durante o período em que trabalhei como educadora em uma turma do Ensino Fundamental I, busquei (re)criar estratégias que promovessem o empoderamento das crianças, tanto dentro quanto fora do espaço escolar. Entendo que, em uma sociedade onde o racismo ainda faz inúmeras vítimas, é preciso estimular nas crianças a valorização de sua cultura e ancestralidade, bem como promover o respeito à diversidade de culturas, religiões, modos de ser, de vestir, entre outros. Foi na vivência cotidiana da sala de aula que observei o quanto é importante estimular a representatividade nas crianças. Para o desenvolvimento deste artigo, o primeiro passo foi compreender como a decolonialidade pode operar na construção de novos saberes, rever peças históricas da comunidade negra e valorizar esses conhecimentos no ambiente escolar. Segundo Bernardino (2018), a decolonialidade é um projeto de articulação que busca ressignificar a cognição, enfrentando os efeitos da colonialidade. O segundo passo consistiu em entender a importância da construção da autoestima para a formação integral dos/das discentes. O ambiente escolar é um espaço que favorece o desenvolvimento cognitivo, emocional, social e psicológico. Contribuir para essa formação implica também a estruturação da identidade de cada indivíduo, promovendo saberes que incluem a todos/as, algo imprescindível em um contexto escolar plural.

Por fim, o terceiro passo foi abordar a relevância da educação antirracista e a necessidade de implementá-la para combater o racismo, destacando seu papel essencial na construção de uma sociedade mais justa e democrática

A pesquisa visou responder à seguinte pergunta: de que forma a literatura negra contribui para a educação antirracista das crianças no Ensino Fundamental I, promovendo a representatividade e a autoestima? O objetivo é entender como a literatura negra tem contribuído para a construção da autoestima das crianças. Especificamente, analisaremos como a educação



antirracista pode ser utilizada para promover um ambiente escolar com mais representações e buscaremos compreender como o acesso à representatividade é crucial no processo de construção da identidade.

Este projeto é uma revisão de literatura. Segundo Matar e Ramos (2021, p.37), “uma revisão de literatura busca elaborar uma síntese de pesquisas sobre determinado tema, buscando produzir novos conhecimentos”. Esse processo permite ao/à pesquisador/a compreender as particularidades de seu estudo à luz de outros autores, fundamentando o projeto com diferentes concepções e perspectivas. Assim, é possível produzir um trabalho baseado nesses novos conhecimentos.

Considerando que estamos tratando de um contexto social, a ideia não é quantificar os elementos analisados, mas qualificá-los para uma compreensão mais aprofundada do impacto das vivências. De acordo com Segundo Mattar e Ramos (2021), a pesquisa qualitativa nos possibilita explorar e descrever questões que estão inseridas na realidade social, composta por seres humanos que pensam, agem e interpretam suas ações dentro da realidade em que vivem e que é compartilhada com os demais.

Este artigo defende que a escola pode impactar comunidades e reformular concepções, proporcionando oportunidades educacionais para todos/as. A partir deste trabalho, podemos compreender os avanços da educação antirracista e as concepções da decolonialidade para a educação, transformando e criando estratégias para um ensino com representações mais diversas dentro da sala de aula. Isso não significa apenas falar sobre racismo, mas também dar visibilidade aos saberes que vão além dos europeus, iluminando comunidades que foram por muito tempo apagadas, o que, de acordo com Carneiro (2005), se configura como epistemicídio.

A coleta de dados se desenvolve a partir da análise de dissertações, artigos e livros que mostram a crescente importância da construção de representações positivas na educação. Destacamos três trabalhos que tratam do tema, o primeiro de Oliveira (2023), que discute, em sua dissertação, a importância de uma abordagem significativa e positiva da literatura infantil, abordando também a educação antirracista e uma perspectiva feminista, temas que se entrelaçam e são fundamentais para a estruturação do ser no processo formativo. E a segunda, Vieira (2021), que aponta como trabalhar com a educação antirracista e destaca a importância da literatura em sua vida, mostrando como os livros podem alcançar as pessoas. Ela sugere livros infantis que abordam positivamente a negritude na educação infantil, uma fase crucial para a continuidade dos elementos cognitivos, ampliando, assim, o leque de livros que compõem o imaginário das crianças.



Observar a prática e criar projetos que atendam às necessidades de uma sala ou de uma escola tem sido o objetivo dos/das educadores/as. Questionar-se sobre como mudar a realidade educativa e trabalhar para consolidar uma sociedade mais justa e democrática são metas fundamentais. No terceiro, Lima (2023, p. 17) traz essa ideia ao enfatizar, por exemplo, a importância de um clube de leitura que vise “a formação de leitores e a valorização da leitura, estimulando o hábito leitor a partir de uma proposta diversificada em relação a autores e temáticas”. Respeitando seus alunos/as, desenvolveu seu projeto pensando em questões étnicas, estéticas e na educação antirracista.

2 REPRESENTATIVIDADE, AUTOESTIMA E IDENTIDADE

Este trabalho surgiu a partir da minha experiência como educadora de uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental I, composta por crianças de 9 a 10 anos. No ano de 2023, quando ingressei no curso de especialização em Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade, na Formação de Educadoras/es, tive a oportunidade de ampliar meus conhecimentos sobre temas que frequentemente aparecem no ambiente escolar, mas que muitos educadores não conseguem lidar de maneira adequada.

Uma das questões que mais me incomodava como educadora era a relação entre os/as alunos/as. Observei que alguns/as alunos/as negros/as se sentiam inferiorizados/as por suas características físicas, além de serem alvo de comentários desrespeitosos por parte dos colegas. Busquei compreender o processo cognitivo vinculado a essa situação e identificar como poderia intervir, promovendo o respeito às diferenças, o empoderamento e a construção identitária.

Algo que muito me ajudou nesse processo, além de entender o desenvolvimento infantil, foi analisar as estruturas educacionais e sociais. Ao estudar Bernardino e Grosfoguel (2016), compreendi a importância de criar estratégias contra as barreiras impostas pela colonialidade e pelo eurocentrismo. Na perspectiva do projeto decolonial, as fronteiras não são apenas espaços nos quais as diferenças são reinventadas, elas são também enunciativas dos quais se formulam conhecimentos a partir de cosmovisões e experiências dos sujeitos subalternos.

Permeada pela concepção da decolonialidade, busquei mais referências que me permitissem conceber, na sala de aula, uma perspectiva diferente e produzir um projeto que alcançasse as crianças. Cada turma é diferente, e os projetos se desenvolvem de acordo com aquilo que desejamos atingir. O racismo é um preconceito enraizado nas estruturas da escola, mas é importante entender



que não existe uma fórmula única para combatê-lo. Por isso, é preciso compreendê-lo e traçar estratégias para enfrentá-lo no cotidiano.

A criança inserida em uma sociedade estruturalmente racista pode desenvolver comportamentos e falas discriminatórias, pois, nos momentos em que deveria agir corretamente, ela se baseia em exemplos internalizados que dificultam a distinção do que é certo. Ela passa por uma fase de desenvolvimento em que, “em torno dos dez, onze e doze anos, a criança passa a conceber a si mesma como possível agente no universo moral, capaz de, mediante relações de reciprocidade com outros, estabelecer e defender novas regras” (Queiroz; Lima; 2010, p, 122). No entanto, para conceber novas regras, elas precisam ser estimuladas em seus ambientes de suporte; caso contrário, continuarão a reproduzir comportamentos discriminatórios até que se tornem habituais.

Elas, no seu processo de formação, desenvolvem habilidades para constituir sua moral e julgar aquilo que é certo ou errado. Elas são capazes de refletir as normas sociais de seu grupo. Piaget apud Queiroz Lima (2010, p.110), em seu estudo, “procurou entender como as crianças desenvolvem o respeito pelas regras e qual a concepção de Reciprocidade e Igualdade entre os indivíduos e com a sociedade, e mais ainda, como se constroem esses conceitos de regras e de respeito mútuo”

Pessoas que não têm acesso a uma formação com representações diversificadas acabam construindo sua identidade a partir da imagem do outro de forma limitada e sem referências abrangentes. Esses processos acabam criando:

Os estereótipos, a representação parcial e minimizada da realidade, conduzem o estereotipado e representado, em grande parte, à auto-rejeição, à construção de uma baixa auto-estima, à rejeição ao seu assemelhado, conduzindo-o à procura dos valores representados como universais, na ilusão de tornar-se aquele outro e de libertar-se da dominação e inferiorização. Os sinais da auto-rejeição são visíveis nos descendentes de africanos, bem como nos descendentes de indígenas aculturados na América Latina (Silva, 2005, p.30).

Quando busquei na escola livros que pudessem abordar questões étnico-raciais e a diversidade racial na literatura infantojuvenil, não encontrei. Foi necessário comprar o material para iniciar o projeto. Naquele momento, entendi que meus alunos provavelmente passaram por uma educação infantil pautada no eurocentrismo, que constitui a base da maioria dos currículos escolares. Os estudantes negros não tiveram acesso a representações positivas e ao protagonismo das suas características. Dessa forma, consegui compreender que, “se a pessoa acumula na sua



memória as referências positivas do seu povo, é natural que venha à tona o sentimento de pertencimento como reforço à sua identidade racial” (Andrade, 2005, p. 120).

De acordo com a Base Nacional Comum Curricular – BNCC (2018, p. 360), a educação compreende a formação das crianças para que “percebam e compreendam a dinâmica de suas relações sociais e étnico-raciais, identificando-se com a sua comunidade e respeitando os diferentes contextos socioculturais”. Na escola, a criança convive com outras crianças diversas, e, nesse momento de formação, é importante receber estímulos de representações que se assemelham a ela. Isso contribui para a construção da sua autoimagem, permitindo que reflita sobre si mesma, desenvolva uma autoestima saudável e, conseqüentemente, solidifique sua identidade.

A falta de pedagogias negras, segundo Andrade (2005, p. 26), “pode desenvolver também nos alunos não negros preconceitos quanto à capacidade intelectual da população negra, e, nas crianças negras, um sentimento de incapacidade”. São temas relevantes para serem trabalhados, pois isso auxilia nas relações dentro das instituições. Na construção do “eu”, por exemplo, isso só é possível quando temos acesso a um arcabouço de referências que condizem com o nosso local de pertença. Na formação da autoestima de uma criança, é de extrema importância que ela entre na adolescência e na vida adulta com confiança em sua estética, identidade, e com o reconhecimento da marca de seus ancestrais na história da sociedade.

Pensar a relação entre Educação e identidade negra nos desafia a construir, juntos, uma pedagogia da diversidade. Além de nos aproximarmos do universo simbólico e material que é a cultura, somos desafiados a encarar as questões políticas. Torna-se imprescindível afirmar que, durante anos, a sociedade brasileira e a escola distorceram e ocultaram a real participação do negro na produção histórica, econômica e cultural do Brasil, e, sobretudo, questionar os motivos de tal distorção e de tal ocultamento (Gomes, 2002, p. 43).

É possível engajar-se em pedagogias que trabalhem a desconstrução das estruturas racistas e estabeleçam elementos flexíveis para a formação intersubjetiva, permitindo que os alunos e alunas tenham experiências plurais ao longo do seu processo escolar.

A literatura afro-brasileira cresce com o propósito de elevar a imaginação das pessoas e tem como um dos seus principais objetivos ser um símbolo de representatividade positiva para o público leitor. Dessa forma, devemos ampliar nosso leque de literaturas utilizadas para promover uma educação na qual possamos encontrar referenciais pautados em etnicidades diferentes, que produzam um efeito positivo e que não contribuam para o racismo. Segundo Evaristo (2009, p.19-20) a literatura afro-brasileira



Pode-se dizer que um sentimento positivo de etnicidade atravessa a textualidade afrobrasileira. Personagens são descritos sem a intenção de esconder uma identidade negra e, muitas vezes, são apresentados a partir de uma valorização da pele, dos traços físicos, das heranças culturais oriundas de povos africanos e da inserção/exclusão que os afrodescendentes sofrem na sociedade brasileira. Esses processos de construção de personagens e enredos destoam dos modos estereotipados ou da invisibilidade com que negros e mestiços são tratados pela literatura brasileira, em geral.

Para elaborar o projeto, no qual o intuito foi trabalhar a estética, o respeito e a cultura negra, selecionei três livros: “Bucala, a Pequena Princesa do Quilombo do Cabula”, (2019) de Davi Nunes, que retrata a vivência de uma menina no quilombo e como ela se relaciona com sua ancestralidade e a história de resistência do seu povo; “Meu Crespo de Rainha”, de bell hooks (2018), que enaltece a diversidade de possibilidades que o cabelo crespo oferece, dando visibilidade e positivando suas texturas; e “Ei, Você!”, de Dapo Adeola (2021), que potencializa a formação da criança até a fase adulta, mostrando a resistência que existe dentro da coletividade para crescer com orgulho de quem se é. Esses livros, em conjunto, falam sobre o poder de viver em liberdade e com orgulho, respeitando as características individuais de cada um.

As literaturas negras infanto-juvenil trouxeram um repertório para os/as discentes sobre culturas, vivências, valorização das características físicas e a construção estética. Isso é importante, pois, segundo Carth (2019, p. 8), “a estética precisa ser educada para compreender que inexistem padrões preestabelecidos como sendo bom ou mal se produzidos por brancos ou negros”. Entender que no mundo, em casa ou em uma sala de aula não se pode hierarquizar os indivíduos, nem dizer que certa característica física é boa ou ruim, o que deveríamos fazer é difundir a diversidade estética para coexistir socialmente de maneira respeitosa.

O primeiro passo foi fazer com que o livro circulasse entre os alunos, sendo levado para casa para leitura. Após todos lerem, realizamos uma roda de conversa para destacar o que aprenderam de novo ou o que chamou atenção. O diálogo foi franco; alguns não conheciam a vida nos quilombos ou a diversidade de formas que um cabelo crespo pode ter. A ideia de que cabelo crespo é ruim foi ressignificada, assim como o entendimento de que chamar um colega de “macaco” é um ato ofensivo.

A segunda etapa foi uma atividade artística, na qual a missão deles era retratar em uma tela algo dos livros ou algum aprendizado que tiveram com o projeto. Trabalhamos a importância dos diferentes tons de pele, mostrando que não existe apenas o bege, além das características faciais e do cabelo.



Na última etapa do projeto, a função deles foi expor suas telas no pátio da escola. Ficou acertado com a coordenação que, antes da exposição, eles apresentariam para as outras turmas o significado de suas telas, os livros que utilizaram e o que os motivou a pintar. O objetivo era que eles multiplicassem o conhecimento adquirido. Permiti que se comunicassem com os colegas no dia da exposição, e observei que conseguiram estabelecer uma forma clara de explicar. Toda a escola teve a oportunidade de ver as obras e conhecer, mesmo que parcialmente, a história dos livros contada por eles.

Algumas telas estavam com frases contra o racismo, outras enalteciam traços negros e uma tinha a representação da vida no quilombo. Eles sabiam dizer o que era certo ou errado em relação ao tratamento que muitas vezes tinham com outras crianças e como isso pode ferir o outro.

Com isso, é importante destacar que a educação é atravessada pela raça e por diversas outras questões que interferem na construção do eu. Trazer a literatura para a construção identitária fortalece as experiências cognitivas. As representações do ser na literatura, constituídas pelos seus pares com um olhar afetuoso para questões sensíveis, podem empoderar.

Entendemos que, para uma educação voltada para as relações étnico-raciais, é necessária uma formação inicial e continuada dos professores que abordam tais questões. Sabemos que crianças e jovens necessitam e merecem uma educação pluricultural e descentralizada. Nas palavras de Freire (2006, p. 41): “Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora, ensaiam a experiência de assumir-se”. Para isso, é preciso que os governantes, as escolas e as comunidades trabalhem em conjunto para a efetivação da Lei 10.639/03, que promove a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira, para que ocorra uma mudança significativa na educação e na sociedade.

Temos o compromisso de permitir que todos/as se vejam representados em livros, filmes e materiais educativos, para que sintam que suas histórias e identidades são importantes. Isso ajuda a desenvolver uma visão positiva de si mesmos/as e a fortalecer sua autoestima. Ao reduzir estigmas por meio da representatividade, podemos auxiliar no enfrentamento e no desmantelamento de preconceitos. Quando crianças de diferentes origens e características são apresentadas de maneira positiva e diversificada, isso contribui para a redução de estereótipos e para a promoção da aceitação e do respeito.



3 DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Já é sabido que a escola tem um papel crucial na formação integral das pessoas. Sendo assim, este trabalho destina-se a pesquisar como a utilização de literaturas negras pode enriquecer e influir de forma significativa na construção das identidades das crianças. No entanto, precisamos entender que a escola brasileira foi construída com base em saberes que se posicionam na perspectiva eurocêntrica, e isso influenciou e ainda influencia a estruturação de corporeidades diversas dentro dos ambientes escolares. Para Bernardino (2018 p. 121), estruturalmente, “colonialidade do poder refere-se à constituição de um padrão de poder em que a ideia de raça e o racismo se constituíram como princípios organizadores da acumulação do capital em escala mundial e das relações de poder no sistema-mundo”.

É uma agenda que visa hierarquizar e, conseqüentemente, enfraquecer as culturas, instituindo a colonialidade do saber, que se refere ao “o estabelecimento da diferença colonial e, por conseguinte, a divisão entre aqueles que se autointitulam capazes de produzir conhecimento válido e universalizável vis-à-vis àqueles incapazes de produzi-lo” (Bernardino, 2018 p. 122).

A colonialidade do ser desqualificou a diversidade para unificar e estabelecer um padrão a ser seguido. “O privilégio do conhecimento de uns tem como corolário a negação do conhecimento de outros, da mesma forma que a afirmação da existência de uns tem como lado oculto a negação do direito à vida por parte dos outros” (Bernardino, 2018, p. 123). Tudo que estivesse fora desse perfil europeu era marginalizado ou passava pelo processo de adaptação para se estabelecer no novo sistema.

O processo colonial gerou o apagamento da diversidade étnico-racial que o mundo tinha. Grupos que eram potentes passaram a ser dominados, o que produziu a falta de informação sobre diferentes raças e culturas. Esse foi um desserviço muito bem-organizado. Contudo, na contramão desse processo, Bernardino afirma que é necessário combater a colonialidade.

[...] o projeto decolonial ou giro decolonial, que se constitui numa estratégia epistêmica e política de resistência à colonialidade do poder, do saber e do ser, simultaneamente à tentativa de estabelecer um novo diálogo entre os sujeitos que experienciam o lado mais escuro e as conseqüências mais nefastas da modernidade eurocentrada (Bernardino, 2018 p. 123-124).

Em um contexto em que a sociedade brasileira é composta por uma diversidade cultural, a escola deveria se preocupar em construir um currículo que contemple todos de maneira igualitária.



Desde a Proclamação da República, várias reformas foram realizadas na educação por intelectuais influentes na sociedade, com o intuito de usar a educação para homogeneizar a sociedade. Essas ideias estavam ligadas ao epistemicídio.

O epistemicídio se realiza através de múltiplas ações que se articulam e se retroalimentam, relacionando-se tanto com o acesso e/ou a permanência no sistema educacional, como com o rebaixamento da capacidade cognitiva do alunado negro. A exclusão racial via o controle do acesso, sucesso e permanência no sistema de educação manifesta-se de forma que, a cada momento de democratização do acesso à educação, o dispositivo de racialidade se rearticula e produz deslocamentos que mantêm a exclusão racial (Carneiro, 2005, p. 114).

Isso traz um apagamento das características próprias da população negra e a consolidação do projeto de embranquecimento da nação com ideias eurocêntricas. Notamos a desigualdade na oferta de saberes diversificados na educação até hoje.

É necessário retomar todo esse processo histórico para entendermos o que podemos fazer daqui para frente. No entanto, leva tempo construir uma perspectiva de educação antirracista e implementar um ensino que possa ser concebido com base na realidade do educando. Em outras palavras, é preciso que faça sentido para o discente e permita uma intervenção na sociedade e uma transformação da sua realidade. Paulo Freire era um dos educadores e filósofos que concebia a educação de uma forma diferente dos demais intelectuais, considerando as questões que atravessavam os/as alunos/as.

Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo. Intervenção que além de conhecimento dos conteúdos bem ou mal ensinados e/ ou aprendidos implica tanto o esforço de reprodução da ideologia dominante quanto o seu desmascaramento [...] neutra, indiferente a qualquer destas hipóteses, a da reprodução da ideologia dominante ou a de sua contestação, a educação jamais foi, é, ou pode ser. É um erro decretá-la como tarefa apenas reprodutora da ideologia dominante como erro é tomá-la como uma força de desocultação da realidade, a atuar livremente, sem obstáculos e duras dificuldades (Freire, 2006, p. 96).

Ensinar exige comprometimento; a função do educador/a vai muito além de ensinar conteúdo. É necessário se preocupar e refletir sobre a sociedade em que vivemos, entendendo que “como professor não me é possível ajudar o educando a superar sua ignorância se não supero permanentemente a minha” (Freire, 2006, p. 95).

Para combater o racismo, a educação brasileira tem o compromisso de oferecer uma formação igualitária e integral para todos/as. No que se refere às questões étnico-raciais, temos a



Lei 10.639/03, que institui a obrigatoriedade do ensino da cultura afro-brasileira e africana. No entanto, é necessário entender que:

[...] o Art. 26A acrescido à Lei 9.394/1996 provoca bem mais do que inclusão de novos conteúdos, exige que se repensem relações étnico-raciais, sociais, pedagógicas, procedimentos de ensino, condições oferecidas para aprendizagem, objetivos tácitos e explícitos da educação oferecida pelas escolas (Brasil, 2004, p. 17).

As políticas educacionais, para serem efetivadas, precisam de apoio para a aplicação da referida lei. O parecer 03/2004 visa elucidar as reivindicações do Movimento Negro sobre as demandas da população negra, intensificando a importância de projetos que valorizem a história africana. O parecer destina-se a toda a comunidade comprometida com a educação democrática, que reconhece a necessidade de mudanças independentemente do seu pertencimento. Todos sabem da relevância da reeducação das questões étnico-raciais para combater as discriminações no ambiente educacional e, por conseguinte, na sociedade.

Temos também a Resolução 01/2004, que oferece orientações para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Outro marco importante foi a Resolução Nº 1, de 17 de junho de 2004, que criou as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Sobre essas diretrizes, temos:

Pedagogias de combate ao racismo e a discriminações elaboradas com o objetivo de educação das relações étnico/raciais positivas têm como objetivo fortalecer entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra. Entre os negros, poderão oferecer conhecimentos e segurança para orgulharem-se da sua origem africana; para os brancos, poderão permitir que identifiquem as influências, a contribuição, a participação e a importância da história e da cultura dos negros no seu jeito de ser, viver, de se relacionar com as outras pessoas, notadamente as negras (Brasil, 2004, p. 16-17).

Dessa forma, é importante impulsionar medidas que abordam as lutas dos povos não brancos e deem visibilidade às relações que contribuíram para a formação deste país. Em 2004, foram publicadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, colocando em pauta as questões educacionais ligadas ao povo negro, às desigualdades dentro das instituições escolares e ao comprometimento do Estado em implementar ações afirmativas que viabilizem o acesso aos conteúdos sobre a história africana e a cultura afro-brasileira



Dito isso, a educação das relações étnico-raciais é importante tanto para negros quanto para brancos. O intuito é promover o reconhecimento da diversidade que o povo negro representa e o quanto contribuiu/contribui para o país.

É notório, na história da população negra, os estragos causados pela colonialidade, que destruiu boa parte das marcas da cultura negra. No entanto, muitos/as homens e mulheres negras resistiram e se reinventaram ao longo dos anos, não permitindo o apagamento das histórias dessa população. Os povos não europeus sofreram com apagamentos culturais ao longo da história, o que interpretamos como “epistemicídio” (Carneiro,2005). Precisamos fomentar a (re)elaboração de concepções que estimulem a compreensão da diversidade étnico-racial dentro da escola.

[...] quando pensamos a escola como um espaço específico de formação inserida num processo educativo bem mais amplo, encontramos mais do que currículos, disciplinas escolares, regimentos, provas, testes e conteúdos. Deparamo-nos com diferentes olhares que se cruzam, que se chocam e que se encontram. A escola pode ser considerada, então, como um dos espaços que interferem na construção da identidade negra. O olhar lançado sobre o negro e sua cultura, no interior da escola, tanto pode valorizar identidades e diferenças quanto pode estigmatizá-las, discriminá-las, segregá-las e até mesmo negá-las (Gomes, 2002, p. 39).

Para começar um projeto antirracista, os/as educadores/as precisam ter sensibilidade para os anos de formação que o Brasil tem e entender que não é do dia para a noite que estruturas serão mudadas. Como dizia Freire (2006, p. 78), “não é na resignação, mas na rebeldia em face das injustiças que nos afirmamos”. A mudança na educação, começa com a atitude revolucionária e contínua dos/as professores/as.

[...] um dos primeiros passos a ser dado pelas educadoras e pelos educadores que aceitam o desafio de pensar os vínculos entre educação e identidade negra seja reconhecer que qualquer intervenção pedagógica a ser feita não pode desconsiderar que, no Brasil, vivemos sob o mito da democracia racial e padecemos de um racismo ambíguo (Gomes, 2002, p. 4).

O combate ao racismo muitas vezes começa com a discussão sobre o racismo, possibilitando debates e utilizando exemplificações que fortaleçam e incentivem a perspectiva da diversidade racial na sociedade. Os/as educadores/as que compreendem que temos “a tarefa pedagógica, política e social de desnaturalizar as desigualdades raciais como um dos caminhos para a construção de uma representação positiva sobre o negro e de uma pedagogia da diversidade” (Gomes, 2002, p. 42).



Quando colocamos uma criança na escola, ela estará em um ambiente constituído por pessoas diferentes. Se essa criança compreende que existem pessoas com cabelos diferentes, raças e culturas, essas características não serão hierarquizadas, fortalecendo a compreensão do respeito. Porém, a escola está repleta de “concepções e práticas pedagógicas repletas de valores e representações negativas sobre o negro, resultando muitas vezes na introjeção do fracasso e na exteriorização do mesmo pelos alunos e alunas” (Gomes, 2002, p. 42). A instituição não atenderá às necessidades desse/a estudante se não repensar suas práticas e metodologias.

Para promover uma mudança na sociedade, é necessária uma educação democrática que combata o racismo desde a infância. Por isso, precisamos incentivar projetos antirracistas que melhorem a desigualdade racial, buscando conteúdos que valorizem e enalteçam a diversidade.

Desse modo, para que as crianças contemplem o universo de representatividades presente na nossa sociedade, as pedagogias negras são elementos fundamentais a serem inseridos na educação. Elas possibilitam a inclusão de saberes de uma comunidade tão rica e podem auxiliar na construção identitária das crianças. As pedagogias negras

[...] tratam de experiências formativas nas quais aprender-ensinar-criar não são apenas partes de um processo circular infinito e ininterrupto. Elas são o conhecer, o executar e o sentir vivido pelos sujeitos e grupos sociais negros, são experiências que formam pensamentos e ações estimulando a busca de práticas humanizantes, dos sujeitos em suas diferenças, e humanizadas, para reconhecer os outros em sua diversidade (Sotero; Pereira; Santos, 2021, p. 1315).

Corporeidades diferentes compõem a formação deste país, e a Constituição estabelece o direito à igualdade, o que se aplica também aos conhecimentos trabalhados no ambiente educacional. Entendendo que a sociedade brasileira é marcada pelo racismo, é importante que os/as educadores/as assumam um compromisso para desenvolver os conhecimentos africanos e da cultura afro-brasileira.

4 CONCLUSÃO

Meu trabalho como educadora é estar sempre atenta ao que pode beneficiar meus discentes e este projeto foi uma forma de auxiliá-los a encontrar um caminho para conviver com as diferenças. Espero que, em algum momento da vida, eles possam usar os exemplos que dei para modificar certos comportamentos.



Conseguí adquirir mais conhecimento nesse processo por estar motivada a construir um olhar mais sensível para ensiná-los a lidar com aquelas situações sem puni-los. Inspirei-me nas elaborações de outros educadores; a iniciativa deles me motivou e continua me motivando a acreditar que o racismo se destrói com paciência. Muitos lutaram para estarmos aqui, e entender que também posso lutar e ajudar outros é inspirador.

As crianças são o futuro, mas somos nós que devemos conscientemente nos movimentar para construir caminhos para mudança, é no presente que se constrói o futuro melhor. Nesse processo, vamos aprendendo com elas. Este e inúmeros outros trabalhos têm o compromisso de ampliar práticas educativas democráticas que pensam e prezam pela constituição do ser. A escola não é apenas um espaço de formação, poisé também um ambiente que pode estabelecer novas formas de saber, respeitando e valorizando a identidade e a diversidade.

Que este e outros trabalhos possam impulsionar as pessoas a (re)pensar suas práticas em sala de aula e fora das escolas, com o intuito de trabalhar cada vez mais em prol de uma educação antirracista. Para além dos conteúdos normativos que solidificam a compreensão do ser, somos atravessados por outras questões que nos impedem de alcançar nosso potencial, se não forem trabalhadas. Conecte-se com sua ancestralidade, identificando seu lugar de pertencimento; aqueles que desconhecem têm a oportunidade de conhecer.

Conclui-se que, para a reparação desses processos de apagamentos, devemos repensar a educação. Precisamos de mais legislações e investimentos para viabilizar a aplicabilidade dessas mudanças, além de mais políticas públicas e ações afirmativas que coloquem a escola como o local responsável por garantir o fortalecimento da identidade cultural e pessoal das crianças. Ao aprender sobre sua própria ancestralidade em um contexto positivo, as crianças desenvolvem um senso mais profundo de pertencimento e honra aos que vieram antes.

REFERÊNCIAS

ADEOLA, Dapo. **Ei, você:** Um livro sobre crescer com orgulho de ser negro Tradução: Stefano Volp. Companhia das Letrinhas; 1ª edição. 2021.

ANDRADE, Inaldete Pinheiro. Construindo a auto-estima da criança negra. In: MUNANGA, Kabengele (org). **Superando o Racismo na escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005.



BERNARDINO-COSTA, Joaze. **Decolonialidade, Atlântico Negro e intelectuais negros brasileiros**: em busca de um diálogo horizontal. *Sociedade e Estado*, 33 (1), 119-135. 2018.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; **GROSGOUEL, Ramón**. Decolonialidade e perspectiva negra. *Revista Sociedade e Estado* – Volume 31 Número 1. 2016.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília/DF, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser**. Tese de Doutorado – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CARTH, John Land **A Base Nacional Comum Curricular e a aplicação da política de Educação para Educação das Relações Étnico-Raciais** (afro-brasileira, quilombola, cigana). 2019. Disponível em: <http://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/artigos/A-BNCC2018-e-a-ERER.pdf>. Acesso em: 05 ago. 2024.

EVARISTO, Conceição. **Literatura negra**: uma poética de nossa afro-brasilidade. Scripta, 2009.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 33. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Identidade Negra. *Aletria: Revista de Estudos de Literatura*, [S. l.], v. 9, p. 38–47, 2002.

hooks, bell. **Meu crespo é de rainha**. Tradução: Nina Rizzi. São Paulo: Boitatá, 2018.

LIMA, Anna Paula Bahia Pessanha. **Literatura infantil e identidade negra nos anos iniciais**: o protagonismo negro como ação afirmativa na construção da identidade racial e para uma educação antirracista. 2023.

MATTAR, João; RAMOS, Daniela Karine. **Metodologia da Pesquisa em Educação**: abordagens qualitativas, quantitativas e mistas. 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2021.

NUNES, Davi. **Bucala**: a pequena princesa do Quilombo do Cabula, Editora: MALÊ. 2019.

OLIVEIRA, Noemi de. **Possibilidades para uma abordagem positiva, significativa antirracista e anti-sexista a partir da Literatura Infantil**. 2023. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2023.

QUEIROZ, Kelly Jessie Marques; LIMA, Vanessa Aparecida Alves de. Método Clínico piagetiano nos estudos sobre Psicologia Moral: o uso de dilemas. Schème: **Revista Eletrônica de Psicologia e Epistemologia Genéticas**, v. 3, n. 5, 2010.

SILVA, Ana Célia da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.



SOTERO, Edulza Correia; PEREIRA, Ilaina Damasceno; SANTOS, Sônia Beatriz dos. PEDAGOGIAS NEGRAS: O antirracismo, o bem viver e a corporeidade. **Revista Inter-Ação, Goiânia**, v. 46, n. 3, p. 1314–1329, 2021. DOI: 10.5216/ia.v46i3.70669.

VIEIRA, S. **Literatura Infantil Negra**: Possibilidades para a Construção de uma Educação Antirracista na Educação Infantil da Creche São Miguel, Crato - Ceará. Tese (Mestrado em Profissional em Educação - MPEDU) - Universidade Regional do Cariri - URCA, Ceará, 2021.

Enviado em: 27/12/2024
Aceito em: 20/02/2025



O DIREITO À EDUCAÇÃO EM QUILOMBOS NO CEARÁ:

PERSPECTIVAS E DESAFIOS NA ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO

**THE EDUCATION RIGHT IN QUILOMBOS IN CEARÁ:
PERSPECTIVES AND CHALLENGES AT THE LUZIA MARIA DA
CONCEIÇÃO QUILOMBOLA SCHOOL**

Francisco Alex De Oliveira Farias¹
João Paulo de Oliveira Farias²

RESUMO

Este estudo busca analisar os desafios que permeiam a efetivação da educação escolar ofertada em comunidades quilombolas no Ceará, tendo como referencial as ações desenvolvidas na Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, desde sua criação em 2012 até os dias atuais (meados de 2024). A instituição está localizada no Quilombo de Três Irmãos, município de Croatá. A metodologia da pesquisa é predominantemente qualitativa, realizada através de observações na rotina da instituição e análise bibliográfica nos documentos orientadores da escola, nomeadamente o Projeto Político Pedagógico (2024) e regimento escolar (2024). Também foram averiguados dados do censo escolar (2023) e as leis que regem a educação quilombola. Assim, os objetivos do trabalho consistem em analisar e discutir os desafios e perspectivas para a garantia do direito à educação em escolas quilombolas, bem como compreender a importância de uma instituição escolar, inserida nesses territórios. Os dados apresentados permitem inferir que houve avanços na legislação educacional e que uma escola, instituída em um quilombo, pode contribuir para a ampliação na garantia de direitos, desde que sua prática pedagógica seja fundamentada em uma perspectiva de decolonialidade, respeito e equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Quilombola. Direitos. Educação.

ABSTRACT

This study analyzes the challenges that permeate the implementation of school education offered in quilombola communities in Ceará, based on the actions developed at the Luzia Maria da Conceição Quilombola School from its installation in 2012 to the present day. The school is located in the community of Três Irmãos, in the municipality of Croatá. The research methodology is predominantly qualitative, carried out through bibliographic analysis of the school's guiding documents, namely the Pedagogical Political Project (2024) and school regulations (2024). Data from the school census (2023) and laws governing quilombola education. Observations were also made of the institution's routine. Thus, the objectives of the research are to analyze and discuss the challenges and prospects for guaranteeing

¹ Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/Unesa). Mestre em Ensino de Física pela Universidade Estadual do Ceará (UECE). Graduado em Física pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA-CE) e em Licenciatura em Pedagogia pelo Centro Universitário de Caratinga (Unec). E-mail: alex.farias37@gmail.com.

² Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estácio de Sá (PPGE/Unesa). Mestre em Ensino de História pela Universidade Regional do Cariri (Urca). Graduado em História pela Universidade Estadual do Vale do Acaraú (UVA-CE). E-mail: paulofarias58@gmail.com.



the right to education in quilombola schools, as well as to understand the impact of a school within a quilombo. The data presented allows us to infer that there have been advances in educational legislation and that the insertion of a school in quilombola territory can contribute to expanding the guarantee of rights, as long as its pedagogical practice is based on a perspective of decoloniality, respect and equity.

KEYWORDS: Quilombolas. Rights. Education.

1 INTRODUÇÃO

A educação sempre esteve no centro das discussões que permeiam as lutas por direitos. A escola é um espaço social e de disputas onde ocorrem relações interculturais entre grupos de classe social, religião e etnia diferentes, servindo para incluir, mas também sendo excludente. De acordo com Santomé (1995),

O ensino e a aprendizagem que ocorrem nas salas de aula representam uma das maneiras de construir significados, reforçar e conformar interesses sociais, formas de poder, de experiência, que têm sempre um significado cultural e político (Santomé, 1995, p.161).

O espaço social brasileiro revela diversas contradições, dentre estas antíteses um dos conflitos de grande relevância constitui aqueles de caráter agrário, onde disputas por terras ainda excluem grupos e inviabilizam a equidade. Nesse cenário, as comunidades remanescentes de quilombo lutam pelo reconhecimento de seus territórios, mas também compreendem a relevância da educação como parte do processo de reconhecimento e construção de sua identidade. Para Candau (2008),

No caso da educação, promove-se uma política de universalização da escolarização, todos chamados a participar do sistema escolar, mas sem que se coloque em questão o caráter monocultural presente na sua dinâmica, tanto no que se refere aos conteúdos do currículo quanto às relações entre os diferentes atores, às estratégias utilizadas nas salas de aula, aos valores privilegiados etc. (Candau, 2008, p.50).

Nesse contexto, este trabalho propõe uma reflexão sobre a implementação de políticas públicas, especialmente as políticas educacionais voltadas para o atendimento das comunidades remanescentes de quilombos. A análise toma como referência a Escola Luzia Maria da Conceição, situada na comunidade quilombola de Três Irmãos, no município de Croatá, região noroeste do Estado do Ceará. Essa escola foi a primeira do estado a oferecer educação de nível médio para estudantes dessa modalidade educacional.



O trabalho busca ainda identificar quais as implicações e impactos ocasionados, como se dá a participação dos diversos segmentos e lideranças dessas comunidades, qual currículo e qual projeto educacional o estado brasileiro no âmbito da implementação de suas ações tem dialogado com esses povos. Tem-se como pressuposto, que o reconhecimento da importância dos negros nos processos históricos de construção do país, na maioria das vezes foi ocultado ou diminuído, sendo tradicionalmente apresentado uma inferiorização da cultura africana e afro-brasileira frente aos saberes europeus. Segundo Santomé (1995),

As culturas ou vozes dos grupos sociais minoritários e/ou marginalizados que não dispõem de estruturas importantes de poder costumam ser silenciadas, quando não estereotipadas e deformadas, para anular suas possibilidades de reação (Santomé, 1995, p. 157).

Mesmo com as adversidades e perseguições, os quilombos mantiveram-se vivos ao longo da história, tornando-se símbolo importante da participação dos movimentos negros na formação e construção da sociedade brasileira, que através de reivindicações de direitos vêm forçando o estado a reconhecer a imensa dívida negada por gerações a esses cidadãos, que mesmo após a lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888, que extinguiu a escravidão no Brasil, continuaram sofrendo marginalização e preconceito.

Houve nos últimos anos, progressos e conquistas dentro dos programas de governo para essas comunidades. No campo constitucional, direitos passaram a ser reconhecidos e aos poucos vitórias foram conquistadas, o que está longe de fazer justiça às mazelas pelas quais a população negra sofreu durante séculos de preconceitos e injustiças.

Com a promulgação da Constituição de 1988 e a redemocratização do país, foi garantido a estas comunidades o direito de preservar a sua cultura e identidade. Posteriormente, o Decreto n.º 4.887, de 20 de novembro de 2003, regulamentou os processos de demarcação de terras quilombolas e em 2004, foi instituído o Programa Brasil Quilombola. Segundo Cardoso e Arruti (2011),

As comunidades remanescentes de quilombos vieram a ser reconhecidas pelo Estado na sua condição de grupo populacional específico a partir da Constituição Federal de 1988, na qual, por influência do movimento negro, foram reconhecidas como bem cultural nacional a ser protegido pela sociedade brasileira (artigos 215 e 216) e foi incluído o direito à propriedade de suas terras (Cardoso; Arruti 2011, p.4).

No campo da educação, a efetivação da lei nº 10.639/2003 representou um avanço, à medida que tornou obrigatório o ensino sobre História e cultura Afro-brasileira. As Diretrizes



nacionais para a Educação Quilombola promulgadas em 2012 foram resultados de intensas lutas e da resistência deste movimento, sendo relevantes para ações de valorização dessas comunidades e de práticas pedagógicas que atendam adequadamente a este segmento populacional.

A construção do Currículo, as gestões nas escolas, a formação de professores para atuar junto aos povos remanescentes de quilombo são pontos importantes e que merecem especial atenção dentro da implementação das políticas educacionais, que devem garantir uma educação pública justa e com equidade, capaz de contribuir na construção de uma sociedade mais livre e sem preconceitos.

As discussões a respeito desses pontos fazem parte da problemática deste trabalho, acreditando a escola como espaço de reflexão coletiva que agrega valores e significados na geração de ambientes de aproximação entre os diversos atores envolvidos. Por essa ótica, a educação deve contribuir nos processos de formação do ser pensante e crítico, tendo papel relevante para o combate ao racismo, podendo dialogar sobre os muitos desafios na consolidação de uma nação tão diversa como o Brasil. Segundo Almeida (2019),

Por tratar-se de algo ligado ao comportamento, a educação e a conscientização sobre os males do racismo, bem como o estímulo a mudanças culturais, serão as principais formas de enfrentamento do problema (Almeida, 2019, p.25).

A educação há muito tempo ocupa um espaço importante nas lutas sociais dos movimentos negros, que reivindicam uma educação transformadora, que possa contribuir para o alcance de uma cidadania real, ajudando a superar os muitos anos de racismo, opressão, e desigualdades aos quais foram submetidos por uma sociedade que sempre os colocou a margem, escondendo-os por baixo de muitas camadas de preconceito. Segundo Santos (2022),

Reconhecer a educação escolar como um dever do Estado implica na garantia de um direito negado aos povos que foram invisibilizados na construção da história da educação brasileira, que os tratou como algo de menor valor. A população negra foi impedida de acessar a educação escolar no pós-abolição, ou seja, a ela foi relegado um lugar subalterno na história oficial e nas políticas educacionais (Santos, 2022, p.37).

Ao analisar os diversos contextos das políticas educacionais pelo olhar do povo quilombola, se percebe a necessidade da elaboração de um projeto educacional capaz de atender a uma perspectiva ampla, que contemple o desenvolvimento da capacidade crítica, que faça o sujeito vislumbrar o engajamento na luta por seus direitos, tomado para si e sua comunidade a tarefa de participação e protagonismo na construção de seus projetos educacionais.



Nesta conjectura, as políticas públicas educacionais direcionadas aos quilombos devem considerar as suas relações com as dimensões históricas, políticas, econômicas, sociais e culturais. Estando assim, em conformidade com a história de lutas desses povos, que ainda hoje tem enfrentado adversidades e em muitos casos ainda lhe é negado o direito a educação formal, sendo preteridas a um lugar marginalizado dentro das ações governamentais.

2 PROBLEMATIZAÇÃO

A análise do texto das Diretrizes Nacionais para a Educação Quilombola e a realidade encontrada nas escolas presentes nos Quilombos, faz perceber um distanciamento entre o campo teórico e a execução desses preceitos na prática. Apesar do estabelecido nestes documentos ainda se encontra como um grande desafio a execução dessas garantias. Pode-se citar como exemplo a formação inicial e continuada de professores para atuar nessas comunidades que apesar de alguns avanços, está muito aquém do desejado.

De acordo com o censo realizado em 2023 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) o número de docentes quilombolas era de 19.118, mas apenas 71% destes professores tinham curso superior e um pequeno percentual realizou cursos voltados às temáticas da educação das relações étnico-raciais e cultura afro-brasileira e africana, assim como cursos voltados à interculturalidade e diversidade (Censo da Educação Básica 2023).

Em consonância com os dados apresentados, havia um total de 2.601 estabelecimentos escolares e um total de 278.030 estudantes matriculados em escolas pertencentes a comunidades quilombolas no Brasil. Em relação as matrículas em cada nível de ensino, o quadro observado mostrava que o ensino fundamental era o maior percentual de estudantes 59,3%, já os alunos do ensino médio eram aproximadamente 7,8%, a educação infantil correspondia a 20%. A educação de jovens e adultos correspondia a 12,3% dos estudantes e 1,74% tinham acesso à educação profissionalizante.

Ainda de acordo com os dados do censo escolar 2023, sintetizados na tabela 1 as escolas quilombolas apresentam índices significativamente inferiores de acesso a bibliotecas, quadras de esporte, laboratório de ciências, recursos de informática e acesso à internet, em comparação com outras modalidades de ensino. Esses números tornam ainda mais evidentes algumas disparidades e explicita uma precarização destas escolas, tanto em sua infraestrutura física, formação dos professores e na oferta de recursos pedagógicos adequados.



Tabela 1 - Infraestrutura Escolas Quilombolas

Parâmetro	Anos Iniciais	Anos Finais	Ensino médio
Internet para alunos	25,2%	41,2%	57,2%
Acesso à internet	76,4%	87,5%	92,8%
Quadra de esportes	12,5%	27,9%	42,0%
Laboratório de informática	8,8%	18,4%	46,4%
Laboratório de Ciências	0,5%	2,0%	10,1%
Biblioteca/sala de leitura	20,9%	40,2%	70,3%
Banheiro	96,5%	98,2%	99,3%
Auditório	2,0%	4,8%	11,6%
Banheiro PCD	23,5%	40,4%	62,3%

Fonte: INEP (2023).

Quando se fala em educação quilombola, atentos devem ser os olhares, a se iniciar pelas condições precárias nas quais, boa parte das escolas que atende a esse público se encontra. A formação dos professores e gestores e as diretrizes a serem implantadas são alguns dos fatores a serem considerados e analisados com o devido cuidado.

É fundamental que o projeto educacional dialogue com os interesses dessas comunidades, para que não sirva apenas para aprofundar desigualdades, legitimar preconceitos e racismo. Conforme, Santomé (1995)

São numerosas as formas através das quais o racismo aflora no sistema educacional, de forma consciente ou oculta. Assim, por exemplo, podem-se detectar manifestações de racismo nos livros didáticos de Ciências Sociais, História, Geografia, Literatura, etc., especialmente através dos silêncios que são produzidos em relação aos direitos e características de comunidades, etnias e povos minoritários e sem poder (Santomé, 1995, p. 164)

Não são poucos os impasses para a concretização do que está estabelecido em lei como garantias a essas comunidades, uma das principais reivindicações é o direito à Terra que está intimamente ligada à consolidação dos demais direitos. Os processos de titularização dos territórios remanescentes de quilombo ainda são morosos e em geral precedidos de uma intensa luta. Na comunidade a qual esse trabalho faz referência, apesar de ter sido reconhecida pela fundação cultural Palmares em 2008 e ter seu território demarcado através de um decreto presidencial em



2015, o título de posse ainda está por ser emitido, mais de quinze anos depois do início desse processo de reconhecimento.

As famílias do Quilombo de três Irmãos, historicamente têm enfrentado uma série de dificuldades para a efetivação de seus direitos. Suas lutas, assim confundem-se com a de outras comunidades tradicionais indo bem além do seu direito legítimo a terra, mas busca, sobretudo, a preservação de sua cultura e identidade, objetivos, que só podem ser viabilizados através da aquisição de um conjunto mais amplo de conquistas, como garantia a educação, a saúde, a moradia, a segurança e a continuar tirando da terra seu sustento e sua dignidade.

Tratando mais especificamente do campo educacional e das políticas públicas voltadas para esse segmento, a comunidade conseguiu com muita luta a construção de uma escola. À princípio, os próprios moradores do quilombo construíram um salão de bambu, que apesar de ser uma improvisação, recebia as crianças e jovens quilombolas, dando, dessa forma, um passo importante para a concretização dos objetivos pretendidos.

No ano de 2012, como fruto de uma forte reivindicação da comunidade e suas lideranças, foi construído um prédio escolar em alvenaria. A escola recebeu o nome de Luzia Maria da Conceição, em homenagem a esta mulher que, em tempos passados, foi escravizada, mas que se tornou um símbolo de luta e resistência para os remanescentes que se estabeleceram e persistiram neste território. De acordo com Pacheco (2014),

A escola é considerada a primeira do estado a tratar de forma pedagógica o estudo das tradições afro-brasileiras e sua construção é um retrato de luta da comunidade em manter viva suas tradições. Erguida em alvenaria, a escola substituiu o salão de terra batida cercado de bambus onde as crianças de Três Irmãos estudavam. Com o tempo, as famílias perceberam que o espaço não era o mais adequado para seus filhos e decidiram demandar ao Governo do Estado a construção de uma escola (Pacheco, 2014).

A construção da Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, possui um grande significado para as comunidades quilombolas no Ceará, tendo em vista que foi a primeira do estado a oferecer ensino médio na modalidade quilombola. Os remanescentes entendem que a educação se apresenta como instrumento essencial de inclusão social, podendo contribuir com a construção de uma sociedade mais justa e com a formação de sujeitos engajados na transformação de sua própria realidade.

A formalização da criação da escola foi oficializada no Diário Oficial do Estado do Ceará em 4 de novembro de 2015, por meio do decreto nº 31.811. Desde então, a escola passou a receber alunos das três séries do ensino médio. Em 2016, ocorreu a colação de grau da primeira turma de



Educação de Jovens e Adultos, na qual vinte estudantes quilombolas se formaram no ensino médio. A conclusão dessa turma não só realizou o sonho dos formandos, mas também representou um marco simbólico para todos que lutaram pelo acesso da comunidade à educação escolar.

Desde sua implantação, a escola tem atendido à comunidade, permitindo aos jovens quilombolas a inclusão na educação formal e a conclusão da educação básica. Um aspecto relevante é a oportunidade de ingresso desses estudantes no mundo acadêmico. Em 2019, a comunidade celebrou a entrada de sua primeira estudante em uma Universidade Federal, um evento de grande significado simbólico.

A fixação da escola na comunidade representou um avanço, oportunizando que os jovens deste território pudessem almejar um futuro com mais equidade, onde possam cada vez mais buscar por seus direitos, tornando-se cidadãos conscientes e participativos, capazes de se posicionar contra todas as formas de preconceito e discriminação.

3 EDUCAÇÃO E DIREITOS

A experiência histórica da escravidão negra foi terrível e deixou cicatrizes que persistem ainda na atualidade, no entanto, foi dentro da comunidade escravizada que se desenvolveram formas político-culturais de resistência. Conforme Gonzalez (2020), estas formas de resistência foram transmitidas ao longo do tempo, e permitem continuar a luta pela libertação e pela afirmação da dignidade humana.

Para Candau (2012), a diversidade sociocultural presente em cenários públicos, tanto no âmbito internacional quanto no Brasil, tem gerado tensões, conflitos, diálogos e negociações. Esses processos visam a construção de políticas públicas que abordem essas questões de maneira eficaz. Essa problemática assume uma configuração específica, influenciada pelas diversas construções históricas e político-culturais de cada realidade.

Neste cenário, a educação tem um papel transformador, podendo viabilizar a construção de uma cultura de envolvimento, onde os diversos agentes se reconhecem como cidadãos construtivos, capazes de contribuir para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais, tendo fundamental importância para a superação de desigualdades que continuam impregnadas em nossa sociedade. Para Candau (2012),

Se quisermos potencializar os processos de aprendizagem escolar na perspectiva da garantia a todos/as do direito à educação, teremos de afirmar a urgência de se trabalhar



as questões relativas ao reconhecimento e à valorização das diferenças culturais nos contextos escolares (Candau, 2012, p.237).

Deve-se construir uma educação plural, capaz de compreender a complexidade das interações humanas, superar preconceitos e a exclusão sociocultural, que possibilite e crie condições para que haja crescimento de todos os indivíduos e seus respectivos grupos, nessa perspectiva sendo capaz de promover mudanças importantes nas relações humanas. De acordo com Santomé (1995),

Uma educação libertadora exige que se leve a sério os pontos fortes, experiências, estratégias e valores dos membros dos grupos oprimidos. Implica também ajudá-los a analisar e compreender as estruturas sociais que os oprimem para elaborar estratégias e linhas de atuação com probabilidades de êxito (Santomé, 1995, p.166).

A educação desempenha um papel essencial na promoção do respeito mútuo, na valorização das diferenças e na construção de sociedades mais inclusivas e justas. Portanto, é imperativo afirmar uma perspectiva alternativa e contra hegemônica para a construção social, política e educacional. De acordo com Almeida (2019),

A desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2019, p.27).

A educação tem um papel relevante, podendo fomentar o desenvolvimento de ações eficazes na aquisição de uma cultura onde o respeito e a igualdade sejam balizadoras na formação de uma nação multicultural como a brasileira, sendo as políticas educacionais, em especial as voltadas para as comunidades Quilombolas, importantes por contribuir na colocação desses cidadãos em suas mais variadas manifestações socioculturais com a devida importância. Conforme Figueiredo (2015),

A educação quilombola constitui elemento fundamental tanto para a afirmação da identidade étnica dos grupos, quanto para a construção plena das subjetividades, pela garantia de um repertório cultural para a construção do respeito (Figueiredo, 2015, p.76).

Torna-se cada vez mais evidente a necessidade do estado e suas instituições em dialogar sobre a temática de uma educação guiada pelos interesses da população negra e dos remanescentes



das comunidades quilombolas, que por vezes permaneceram quase invisíveis, frente as ações do estado, e hoje buscam recontar e reconstruir sua história.

Para Candau (2012), às relações entre direitos humanos, diferenças culturais e educação nos levam a reafirmar a dignidade humana em um mundo que aparenta não mais ter essa convicção como referência fundamental, é crucial reconhecer que a diversidade cultural não deve servir de desculpa para a violação dos direitos fundamentais.

Dessa forma, entende-se a educação em uma perspectiva humana e libertadora, conforme Freire (1967), onde os sujeitos se assumem como transformadores da sua própria realidade, estando comprometidos, com as mudanças em busca de uma sociedade onde justiça e equidade prevaleçam. Para Freire (1967),

Não há nada que mais contradiga e comprometa a emersão popular do que uma educação que não jogue o educando às experiências do debate e da análise dos problemas e que não lhe propicie condições de verdadeira participação (Freire, 1967, p. 93).

Portanto, faz-se pertinente uma análise cuidadosa sobre as políticas públicas direcionadas a atender a esse segmento populacional em especial as educacionais, entendendo a educação em seus múltiplos aspectos, a qual pode viabilizar e reforçar a cultura, as crenças, os costumes e as mais variadas manifestações desses grupos como partes relevantes na fundamentação e construção da sociedade e país.

3.1. A ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO E A CONQUISTA DE DIREITOS

Faz-se, pertinente refletir sobre os discursos e os interesses, nos quais se apoiam as prática e ações educacionais que norteiam o chão da escola, em especial em uma instituição que tem como objetivo atender a um contexto educacional diferenciado em uma comunidade tradicional. De acordo com Sacristán (2007), a educação pode ser um instrumento para conscientizar e desvendar a realidade, onde "educar para a vida", requer uma alfabetização cultural mais exigente, com horizontes muito mais amplos. Conforme Sacristán (2013),

Se a cultura escolar tem a ver com o estabelecimento ou a revisão de uma hegemonia, a divisão e o acesso aos bens culturais, o destino social dos indivíduos, não cabe esperar a unanimidade nas abordagens nem nas propostas sobre os conteúdos desse projeto. Ainda



menos, quando se reconhece bem o pluralismo social e a conveniência de que, nesses debates, participem diferentes setores (Sácristan, 2013, p.29).

É relevante, entender o significado de uma escola dentro do território remanescente, em sua complexidade, sendo imprescindível refletir sobre a realidade local em seus mais variados aspectos, no currículo e na prática pedagógica. Desta forma, os atores envolvidos neste processo também adquirem um papel fundamental, em especial os professores, pois eles estarão incumbidos diretamente pela implementação destas ações, portanto precisam refletir criticamente sobre como suas ações impactam na realidade.

Tomando como referência, os dados disponíveis nos documentos escolares da Escola Quilombola Luzia Maria da Conceição, em especial o Projeto político Pedagógico, percebe-se a busca dialógica pela inserção da cultura da comunidade, dentro do currículo escolar. De acordo com o Projeto Político Pedagógico (2024),

A escola é um espaço de construção compartilhada do conhecimento comportando no seu interior muitas expressões da diversidade cultural, dos saberes diferenciados e dos diversos olhares. Dessa forma acolhe, dialoga e compartilha formas de trabalhar e conviver com os diferentes atores que formam a comunidade escolar (Projeto Político Pedagógico, 2024, p.13).

O documento traz outros pontos relevantes, colocando como parte importante do currículo a integração da comunidade nas ações escolares, incluindo conteúdos sobre saberes tradicionais e a identidade dos moradores, integrando os valores e tradições da comunidade. Nessa perspectiva, as políticas educacionais estão atreladas a um conjunto mais amplo de direitos, como moradia, saúde e o direito a continuarem existindo em seu território.

Para além do que está nos documentos, é preciso mergulhar na realidade escolar, e entender que apesar dos avanços muito ainda precisa ser feito. Em relatos com docentes da instituição, fica perceptível a necessidade e a urgência de um maior aprofundamento sobre a temática e de políticas que possibilitem aos docentes condições de permanência na escola.

Apenas o diretor e um professor fazem parte do quadro efetivo da rede estadual, sendo que o docente tem carga horária de apenas quatro horas aula por semana, na escola. Os demais profissionais são temporários e também possuem tempo reduzido na instituição, além das incertezas inerentes a este tipo de trabalho. A maior parte dos docentes e gestores são da sede do município e precisam se deslocar aproximadamente vinte e cinco quilômetros diariamente, em estradas de 'piçarra' para chegar até a escola.



Outro ponto relevante, é que apesar da instituição atender a um público diferenciado e seu projeto político pedagógico tencionar para questões referentes à cultura da comunidade, o currículo ainda é trabalhado em uma perspectiva “regular” com as mesmas disciplinas, carga horária, livro didático e até mesmo no que se refere aos processos avaliativos internos e externos, que fazem parte das demais escolas da rede estadual.

Diante dessa conjectura, entende-se que muitas adversidades precisam ser superadas e existe um longo caminho a ser percorrido, mas ainda assim a escola dentro da comunidade quilombola representa para os remanescentes, um importante caminho para a conquista de direitos, oportunizando que os jovens da comunidade ingressem no ensino médio e continuem seus estudos, inclusive adentrando no ensino superior.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O direito à educação está garantido como subjetivo na Constituição Federal, mas ainda há um vasto caminho a ser percorrido para se efetivar o que está descrito na legislação. O Brasil é um país diverso e de culturas amplas, portanto, necessita de uma educação plural, sendo essencial zelo para que ela não se torne excludente, assim deve se ampliar horizontes e possibilidades, além de fortalecer e integrar diferentes grupos.

É nessa conjectura que se situa a educação quilombola, surgida como uma resposta às reivindicações e lutas destes grupos, por vezes marginalizados. O caminho a ser percorrido é ainda muito íngreme, tendo em vista que, ao longo da história do Brasil, estas comunidades sempre foram invisibilizadas, com direitos negados e silenciados e que apenas recentemente passaram a figurar e serem reconhecidas dentro do texto constitucional.

Um ponto relevante, dentro do contexto educacional quilombola, é o currículo ofertado. Em muitos casos, ele é excludente, visando à universalização dos saberes sem a inclusão do principal interessado nesse processo, que é o cidadão dessas comunidades. Não se pode negar que, para a atuação e a conquista do que lhes é de direito, é necessário ter conhecimento dentro do campo acadêmico, no entanto, é crucial também que haja abertura para os saberes locais, tradições, crenças, valores e cultura destes grupos.

A Educação Quilombola tem como fundamentação legal o artigo 205 da Constituição, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), alterada pelas leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 que tornou obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira. O



parecer nº 16/2012 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola e a Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012 do CNE que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Apesar das adversidades, a aprovação da legislação para a educação quilombola, traz pontos importantes para garantir que o direito à educação dessas comunidades seja assegurado, dentro de sua especificidade. É relevante que os projetos educacionais direcionados a esses povos dialoguem e incluam suas reivindicações, cores e culturas. Não basta ofertar escolarização, é necessário oferecer uma educação contra hegemônica e antirracista que contribua para a criticidade e fortaleça o engajamento desses indivíduos na busca por sua autonomia.

A partir do estabelecido nesses documentos, entende-se que a educação escolar, propicie uma conexão entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos tradicionais, desta forma a instituição de uma escola dentro de uma comunidade quilombola pode contribuir na valorização de práticas culturais locais, fortalecer o senso de pertencimento e a reafirmação da identidade, sendo assim, um espaço de resistência e de esperança para que mais conquistas e direitos sejam efetivados.

A educação por essa ótica é tomada com base no entendimento de Walsh (2019), fundamentada nos princípios da decolonialidade e da interculturalidade, sendo capaz de questionar as bases enraizadas do ensino tradicional, centrado no eurocentrismo que ao longo da história tem moldado o campo educacional.

Negar direitos é uma forma de dominação e um projeto hegemônico para manter privilégios para um determinado grupo. Nesse sentido, ao não oportunizar aos quilombolas uma estrutura física adequada, projetos de formação de professores condizentes com as exigências, currículos que estejam alinhados com a realidade e contexto quilombola, aprofundam-se as desigualdades e mantém-se o "status quo".

A partir das reflexões e do contexto encontrado, se percebe que mesmo em meio aos desafios apresentados, há uma busca constante da comunidade local pela garantia de seus direitos. Assim, quando a educação escolar é trabalhada em uma perspectiva para a conquista de direitos, apresenta-se como uma oportunidade, estando relacionada com a efetivação da cidadania, podendo contribuir para a formação de um sujeito crítico e engajado na construção de uma sociedade mais justa e livre de preconceitos.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. (Págs. 24-57)
- BRASIL. Ministério da Educação, Secretária de Educação, Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/SECADI. 2013. 104 p.
- CANDAU, Vera Maria. Diferenças Culturais, Interculturalidade e Educação em Direitos Humanos. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 235-250, Campinas/SP, 2012
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13 n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008
- CARDOSO, Alainaldo Onofre; ARRUTI, José Maurício Andion. **A temática quilombola no banco de teses da capes**: Mapeamento preliminar. Relatório Lapf/PUC-Rio/PIBITI, Rio de Janeiro, 2011.
- ESCOLA QUILOMBOLA LUZIA MARIA DA CONCEIÇÃO. **Projeto Político Pedagógico**. Croatá-CE, 2024.
- FIGUEIREDO, André Videira de. Subalternidade e Políticas da Diferença no Brasil: o caso das comunidades remanescentes de quilombo. **Revista Latino-Americana de Direitos Humanos-HANDEL**, v.6, n.2, 2015.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. (Org.) Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro. Zahar: 2020. (Págs. 126-137)
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Estatística do Censo Escolar da educação básica 2023**. Brasília, 2023.
- PACHECO, Tania. **Combate Racismo Ambiental**. Famílias celebram decretação de territórios quilombolas no Ceará. 2015. Disponível em: <https://acervo.racismoambiental.net.br/2015/12/17/familias-celebram-decretacao-de-territorios-quilombolas-no-ceara/>. Acesso em: 14 jun. 2024.
- PAULO, Freire. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra LTDA, v. 199, 1967.
- SACRISTÁN, José Gimeno. **A educação que ainda é possível**. Porto Alegre: ArtMed, 2007.
- SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa o currículo? In: SACRISTÁN, José Gimeno *et al* (org.). **Saberes e Incertezas Sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 16-35.



SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu da. (Org.). **Alienígenas na sala de aula: uma introdução aos estudos culturais em educação**. 6. ed. Petrópolis: Vozes, 1995. p. 159-177.

SANTOS, Ana Paula. **Projeto Político-Pedagógico das Escolas Quilombolas: princípios formativos e orientações**. Fortaleza: Seduc, 2022.

WALSH, Catherine. Interculturalidade e decolonialidade do poder: um pensamento e posicionamento "outro" a partir da diferença colonial. **Revista Eletrônica da Faculdade de Direito de Pelotas**, v. 5, n. 1, 1 set. 2019.

Enviado em: 17/07/2024

Aceito em: 17/01/2025



ABORDAGENS ANTIRRACISTAS NO ENSINO DE INGLÊS:

REFLEXÕES E PRÁTICAS NO CONTEXTO ESCOLAR

ANTI-RACIST APPROACHES IN ENGLISH TEACHING: REFLECTIONS AND PRACTICES IN THE SCHOOL CONTEXT

Francisco Arkires Silva do Nascimento¹
Rafael Lima Vieira²

RESUMO

Este artigo investiga como o ensino de Língua Inglesa pode ser ressignificado para incorporar práticas pedagógicas antirracistas, promovendo a inclusão e a equidade racial no ambiente escolar. A problemática que orienta este estudo centra-se na necessidade de superar lacunas educacionais relacionadas à diversidade étnico-racial no contexto brasileiro. Justifica-se pela importância de transformar a escola em um espaço de valorização da pluralidade cultural e combate às discriminações raciais, contribuindo para a formação cidadã. Adotou-se uma metodologia mista, envolvendo revisão bibliográfica e análise qualitativa de percepções e práticas pedagógicas em escolas de ensino médio. O estudo fundamenta-se em autores como Freire (1996), Santos (2001), Bakhtin (1997), Hooks (2013) e Fairclough (2001), que destacam a educação como instrumento de conscientização crítica e transformação social. Os resultados apontam que a inclusão de estratégias pedagógicas antirracistas pode promover debates relevantes, valorizar as contribuições culturais afro-brasileiras e ampliar a consciência social dos alunos. Conclui-se que práticas educacionais alinhadas à justiça social e à equidade racial no ensino de Língua Inglesa são essenciais para a construção de uma sociedade mais inclusiva e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Língua Inglesa. Educação antirracista. Diversidade Étnico-Racial. Práticas Pedagógicas.

ABSTRACT

This article investigates how English Language teaching can be redefined to incorporate anti-racist pedagogical practices, fostering inclusion and racial equity in the school environment. The study addresses the need to bridge educational gaps related to ethnic-racial diversity in the Brazilian context. It is justified by the importance of transforming schools into spaces that value cultural plurality and combat racial discrimination, contributing to civic education. A mixed methodology was adopted, involving a bibliographic review and a qualitative analysis of perceptions and pedagogical practices in high school settings. The study is based on authors such as Freire (1996), Santos (2001), Bakhtin (1997), hooks (2013), and Fairclough (2001), who emphasize education as an instrument of critical awareness and social transformation. The results indicate that including anti-racist pedagogical strategies can promote meaningful debates, value Afro-Brazilian cultural contributions, and enhance students' social awareness. It is concluded that educational practices aligned with social justice and racial equity in English Language teaching are essential for building a more inclusive and equitable society.

KEYWORDS: English Language teaching. Anti-racist education. Ethnic-racial diversity. Pedagogical practices. Social inclusion.

¹ Discente de graduação em Letras Português e Inglês no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas do IFCE (Neabi/IFCE). E-mail: arkiresilva52@gmail.com.

² Professor no Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Mestre em Educação Contemporânea e Graduado em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). E-mail: rafael.vieira@ifce.edu.br.



1 INTRODUÇÃO

O ensino da Língua Inglesa no Brasil foi consolidado como componente curricular obrigatório com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996. Contudo, os desafios dessa disciplina vão além da aquisição de competências linguísticas, incluindo a necessidade de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial e cultural no ambiente escolar. Apesar de avanços legais, como a Lei 10.639/2003, que estabelece o ensino obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Brasil, 2003), persistem lacunas significativas relacionadas à inclusão da temática étnico-racial no ensino de línguas (Santos, 2001; Freire, 1996).

Dessa maneira, este estudo é orientado pela seguinte questão: como o ensino de Língua Inglesa pode ser ressignificado para incorporar práticas pedagógicas que promovam a inclusão e a educação antirracista? A relevância dessa investigação está na urgência de transformar a escola em um espaço de formação cidadã, valorizando a diversidade cultural e combatendo discriminações raciais, especialmente em um país marcado por profundas desigualdades sociais (Gomes, 2003; Bakhtin, 1997).

O objetivo deste artigo é propor estratégias para a implementação de abordagens antirracistas no ensino de Língua Inglesa, promovendo uma prática educacional mais inclusiva e equitativa. A metodologia adotada combina uma revisão bibliográfica e uma análise qualitativa das práticas pedagógicas observadas em um ambiente escolar³ de ensino médio. Fundamentando-se em reflexões de autores como Hooks (2013) e Fairclough (2001). Espera-se que este estudo contribua para o avanço teórico e prático na construção de uma educação que desenvolva os aspectos linguísticos dos estudantes, preparando os alunos para a comunicação global, mas também para o enfrentamento das desigualdades raciais, ampliando sua consciência crítica e social.

³ Para fundamentar este estudo, foi realizada uma pesquisa de campo em uma escola de ensino médio situada na Serra da Ibiapaba, no estado do Ceará. Todavia, a fim de preservar o anonimato, o nome da instituição e os participantes da pesquisa não serão divulgados em nossa análise.



2 A IMPLEMENTAÇÃO DA LDB DE 1996 E OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO CRÍTICA ANTIRRACISTA NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NO BRASIL

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, instituiu-se a obrigatoriedade do ensino de uma língua estrangeira⁴ no antigo 1º grau, atualmente denominado Ensino Fundamental, e no antigo 2º grau, agora chamado de Ensino Médio. É especificado em seu §5º que “na parte diversificada do currículo será incluído, obrigatoriamente, a partir da quinta série, o ensino de pelo menos uma língua estrangeira moderna, cuja escolha ficará a cargo da comunidade escolar, dentro das possibilidades da instituição” (Brasil, 1996, p. 11). Ou seja, cabe à escola determinar qual língua será ensinada, levando em consideração suas necessidades e possibilidades no processo de ensino-aprendizagem.

Em complemento à nova LDB e com o intuito de oferecer suporte aos docentes no Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) foram concebidos e promulgados pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em 1998. De acordo com o documento, este documento visa ser uma referência para discussões e deliberações sobre o ensino e a aprendizagem de línguas adicionais nas instituições educacionais brasileiras. Em outras palavras, ele apresenta diretrizes e sugestões que permitem adaptações conforme as especificidades locais de cada região. Tal abordagem ressalta a importância de compreender as diferentes metodologias e abordagens pedagógicas, a fim de atender, de forma eficaz, às demandas particulares de contextos educacionais diversos.

Além disso, os PCNs sugerem a utilização de metodologias que possibilitem maior dinamicidade e contextualização no processo de ensino-aprendizagem, reconhecendo que a aprendizagem de uma língua vai além da memorização de regras gramaticais e vocabulários isolados. A proposta pedagógica dos PCNs reforça a ideia de que o aprendizado de línguas adicionais deve ser significativo, promovendo a interação social e a compreensão de diferentes realidades culturais. Nesse contexto, a “Abordagem Comunicativa” destaca-se como uma estratégia relevante, especialmente por enfatizar a promoção de competências linguísticas relacionadas ao uso da língua em situações reais de comunicação (Hymes, 1972).

⁴ É importante salientar que, atualmente, o termo "língua estrangeira" não é mais considerado apropriado para se referir a um idioma que não seja a língua materna de um determinado país. Em vez disso, utiliza-se o termo "segunda língua" ou "língua adicional". entre a língua em questão e a língua nativa do país, implicando que ela é algo alheio e distante da realidade cotidiana dos falantes. No entanto, o termo "segunda língua" ou "língua adicional" reconhece que o idioma pode ser uma parte integral e ativa da vida das pessoas, ainda que não seja a língua materna. Ele reflete a realidade de que muitas pessoas vivem em contextos multilíngues e utilizam diversos idiomas em diferentes situações e para diferentes propósitos, tanto no âmbito pessoal quanto no profissional e educacional.



Essa abordagem sugere que o ensino de línguas abranja tanto o aprendizado formal e técnico quanto o desenvolvimento da competência comunicativa, incluindo a capacidade de utilizar a língua de maneira eficaz e apropriada em contextos específicos. Essa perspectiva torna-se relevante no ensino de Língua Inglesa, que, enquanto língua franca global, desempenha um papel central nas trocas culturais e econômicas contemporâneas.

Entretanto, a aplicação dessa abordagem, no Brasil, não pode desconsiderar as desigualdades históricas e a ausência de representação cultural afro-brasileira e indígena nos currículos escolares. Frequentemente, os materiais didáticos de Língua Inglesa adotados, refletem uma perspectiva eurocêntrica, limitando a exploração de questões socioculturais pertinentes aos alunos brasileiros. Essa falta de representação pode perpetuar estereótipos e ampliar a exclusão de identidades que deveriam ser valorizadas no ambiente escolar.

É imperativo reconhecer que tanto a língua quanto a linguagem são práticas sociais ancoradas em contextos sócio-históricos. De acordo com Bakhtin (1997), a linguagem é um fenômeno social que se desenvolve na interação entre sujeitos, refletindo e construindo realidades. Além disso, Fairclough (2001) argumenta que a linguagem está permeada por relações de poder e ideologias, sendo uma ferramenta crucial na manutenção e contestação das estruturas sociais. Por essa razão, a compreensão da língua não pode ser desvinculada de seu contexto histórico e social. Desse modo, a educação linguística antirracista deve fomentar a descolonização das práticas pedagógicas. Segundo Freire (1996), a educação deve ser um ato libertador, promovendo a conscientização crítica dos educandos. Essa perspectiva é reforçada por Hooks (2013), que destaca a importância de uma pedagogia engajada que reconheça as diversas vozes e experiências dos estudantes, em particular, pertencentes a grupos historicamente marginalizados.

Assim, as aulas de língua adicional/Inglês devem ultrapassar a simples decodificação linguística ou o mero contato com outra cultura. É necessário promover reflexões críticas que ampliem a compreensão das relações sociais, históricas e culturais inerentes ao uso da língua. Com isso, propõe-se a criação de uma 'Educação Crítica Antirracista' que integra os princípios da descolonização e da conscientização crítica, visando transformar as práticas educacionais e promover uma sociedade mais justa e equitativa.

Dessa forma, a aula de inglês deve ensinar a língua como um instrumento de comunicação e como uma ferramenta para entender e questionar as dinâmicas de poder, racismo e opressão presentes nas interações sociais. Isso envolve a incorporação de discussões sobre a história colonial,



inclusão de obras literárias que falam sobre negritude e racismo, a valorização das línguas e culturas locais e a promoção de uma visão crítica sobre o papel da língua na construção das identidades.

A perspectiva de uma pedagogia crítica, conforme discutida por Gloria Ladson-Billings (1995), implica na criação de currículos que vão além da simples transmissão de conteúdos, integrando a realidade social e cultural dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. Para a autora, uma pedagogia antirracista não se limita a incluir temas relacionados à diversidade, mas se preocupa em transformar a estrutura educacional para que ela seja, de fato, inclusiva e emancipadora.

No âmbito do ensino de Língua Inglesa, essa abordagem crítica se torna ainda mais relevante, considerando o status da língua inglesa como ferramenta de comunicação global e, ao mesmo tempo, como instrumento que pode reproduzir desigualdades sociais e culturais. Kabengele Munanga (2001) destaca que as práticas pedagógicas precisam ser orientadas por um olhar crítico, que reconheça o impacto das dinâmicas globais na perpetuação de hierarquias raciais e culturais.

Portanto, a construção de uma educação antirracista no ensino de Língua Inglesa demanda que os professores se tornem agentes de mudança, desafiando práticas discriminatórias e promovendo o reconhecimento das diversas identidades presentes no ambiente escolar. Para alcançar essa transformação, é essencial que o espaço educativo fomente o diálogo e problematize questões raciais, criando uma pedagogia que confronte os currículos tradicionalmente enraizados em perspectivas eurocêntricas. Como destaca Santos (2001), abordar a discriminação racial na escola não se limita a preparar os alunos negros para resistirem ao racismo, mas exige a desconstrução de estruturas que legitimam essa opressão.

tratar da discriminação racial em ambiente escolar não significa ajudar a criança negra a ser forte para suportar o racismo, como se apenas ela tivesse problema com sua identidade, com sua autoestima. Faz-se necessário corromper a ordem dos currículos escolares, que insistem em apresentar a produção cultural eurocêntrico como único conhecimento científico válido (Santos, 2001, p. 106).

Nesse sentido, a escola deve atuar como um agente de equilíbrio social, comprometendo-se a atenuar os efeitos das desigualdades e promovendo uma educação que valorize as diferenças como forma de integração. Como observa Pérez-Gómez (1998), embora a igualdade plena de oportunidades não esteja ao alcance exclusivo da instituição escolar, cabe a ela minimizar as barreiras impostas pelas disparidades sociais, preparando os indivíduos para enfrentá-las e superá-



las. Ao valorizar a diversidade e combater práticas discriminatórias, o ensino de Língua Inglesa torna-se um campo fértil para promover mudanças sociais significativas e duradouras.

3 DESAFIOS E ESTRATÉGIAS PARA A INCLUSÃO ÉTNICO-RACIAL NO ENSINO DE LÍNGUA INGLESA

Considerando a complexidade social, cultural e étnica do Brasil, se faz essencial investigar como os paradigmas tradicionais podem ser ampliados no ensino de línguas, pois, como já supracitado, apesar dos avanços substanciais, o panorama educacional brasileiro ainda apresenta desafios persistentes no que tange à promoção da diversidade e ao enfrentamento do racismo sistêmico dentro das instituições de ensino. A análise deste tema revela a necessidade premente de abordar as disparidades raciais persistentes no sistema educacional, as quais obstaculizam o progresso acadêmico, bem como a autoestima escolar de grupos raciais historicamente marginalizados. Neste contexto, surgem questões cruciais acerca do papel da educação literária na promoção da diversidade e no enfrentamento do racismo, especialmente tendo em vista a complexidade do cenário social brasileiro. No âmbito do ensino de inglês, a sala de aula pode transpor o mero exercício de gramática, livro didático e leitura linear de textos literários canônicos, visto que há uma insigne variedade de autores e livros que abordam temas raciais na literatura inglesa.

A desconstrução dos elementos enigmáticos desses textos pode proporcionar aos alunos a capacidade de desenvolver um pensamento crítico, favorecendo a criação de um ambiente escolar mais inclusivo. A educação literária, portanto, deve fundamentar-se na compreensão das inter-relações entre ideologia, linguagem e poder, analisadas sob diferentes paradigmas teóricos (Leahy-Dios, 2004). A necessidade de criar essas estratégias surge, em primeira instância, dos episódios de violência direcionada aos corpos negros e, em segunda instância, da lacuna existente na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) no que tange à inclusão da temática étnico-racial na disciplina de Língua Inglesa. No contexto específico do ensino de inglês, tal abordagem permite que os educadores integrem e explorem questões relativas à diversidade racial e cultural de maneira mais substancial. A literatura inglesa pode ser empregada como um meio de questionar estereótipos, fomentar o entendimento intercultural e promover o respeito às diferenças. Desta forma, a prática literária não se limita a uma análise superficial dos textos, mas se transforma em um instrumento



de engajamento crítico e reflexivo, que contribui para o desenvolvimento de uma educação mais equitativa e inclusiva.

Conforme apontado por Dei (1996), o discurso da teoria antirracista teve sua gênese na Grã-Bretanha, expandindo-se posteriormente para o Canadá, a Austrália e os Estados Unidos. No contexto brasileiro, é notável que termos como "antirracismo" têm sido cada vez mais frequentes em pesquisas acadêmicas, principalmente após a promulgação da Lei 10.639/2003, que tornou obrigatório o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira na Educação Básica. Nesse contexto, destacam-se algumas implicações advindas da adoção da terminologia antirracista, conforme abordado por Troyna e Carrington (1990):

Educação antirracista refere-se a uma vasta variedade de estratégias organizacionais, curriculares e pedagógicas com o objetivo de promover a igualdade racial e para eliminar formas de discriminação e opressão, tanto individual como institucional. Essas reformas envolvem uma avaliação tanto do currículo oculto como do currículo formal (Troyna e Carrington 1990, p. 1).

A lei aprovada em 2003 foi formalmente regulamentada no ano subsequente por meio do Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais⁵, bem como para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas. Este documento tornou-se uma referência teórica e pedagógica crucial para a formação de professores, desenvolvimento de currículos e a implementação de práticas docentes. Destaca-se por sua abordagem política voltada para a luta contra o racismo e as discriminações raciais nos sistemas de ensino. Em um de seus trechos, é possível ler:

A obrigatoriedade de inclusão de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana nos currículos da Educação Básica trata-se de decisão política, com fortes repercussões pedagógicas, inclusive na formação de professores. [...] É importante destacar que não se trata de mudar um foco etnocêntrico marcadamente de raiz europeia por um africano, mas de ampliar o foco dos currículos escolares para a diversidade cultural, racial, social e economia brasileira. Nesta perspectiva, cabe às escolas incluir no contexto dos estudos e atividades, que proporciona diariamente, também as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas e dos descendentes de asiáticos, além das de raiz africana e europeia (Brasil, 2004, p. 8).

⁵ A questão étnico-racial, particularmente no que tange à presença da africanidade e ao racismo perpetrado por brancos contra negros, não está inteiramente ausente do currículo escolar. Desde a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nos níveis de ensino fundamental e médio, essa temática passou a integrar a formação acadêmica. Em 2008, tal legislação foi incorporada à Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).



A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) faz 39 referências ao termo “africana” no contexto da educação para as relações étnico-raciais e no ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, englobando conteúdos nas disciplinas de Língua Portuguesa (EF67LP28, EM13LP52), Artes (EF15AR25), Educação Física (EF35EF01, EF35EF09), Ciências (EF07CI16), Geografia (EF07CI16) e História (EF03HI03, EF07HI12). Entretanto, verifica-se que não há menções específicas aos conteúdos relacionados à africanidade nas habilidades de Língua Inglesa, apesar de a BNCC contemplar o continente africano na habilidade: “(EF09LI17) Debater sobre a expansão da língua inglesa pelo mundo, em função do processo de colonização nas Américas, África, Ásia e Oceania” (Brasil, 2017, p. 263). Em decorrência disso, os materiais didáticos dessa disciplina também revelam uma ausência de abordagens voltadas para questões étnico-raciais relativas aos negros. Para mitigar essa carência, pesquisadoras como Dias (2018) e Conceição (2019) têm empreendido estudos com o propósito de preencher essa lacuna.

Dias (2018), no âmbito da formação de professores, abordou e elaborou um material pedagógico focado na diversidade linguística e na Identidade Social de Raça, fundamentado no Black English Vernacular (BEV), o inglês falado pelos negros norte-americanos. Por sua vez, Conceição (2019) investigou a organização das aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio, visando compreender e analisar criticamente as questões sociais relacionadas à raça. Assim como Dias, Conceição desenvolveu uma proposta didática de ensino de inglês, porém centrada na leitura e interpretação de cenas de filmes que abordavam implicitamente questões raciais. Ambas as pesquisas representam um esforço das autoras, mulheres negras, na luta contra o racismo direcionado à negritude. As dissertações de Dias e Conceição sugerem abordagens para uma educação antirracista e uma postura ativista transformadora, conforme postulado por Stetsenko (2017).

Diante disso, promover uma educação antirracista envolve a busca por alternativas para eliminar o racismo direcionado à negritude e superar as contradições instauradas pelo sistema de necropolítica. Djamila Ribeiro (2020) argumenta que a escola, enquanto espaço fundamental para a formação da cidadania, tem sido historicamente um local onde pessoas negras sofrem racismo de forma direta e dolorosa. Ela recorda que, nas décadas de 1980 e 1990, a experiência de frequentar a escola para uma menina negra era marcada pela falta de preparo dos professores para lidar com questões raciais, resultando em uma reprodução precoce do racismo, que acompanhava as pessoas até a vida adulta.



A promoção de uma educação antirracista no ensino de inglês exige uma revisão crítica e um redesenho das abordagens pedagógicas adotadas por professores e estagiários. Em consonância com a necessidade de enfrentar as desigualdades raciais e o racismo sistêmico presentes no sistema educacional, é fundamental que a prática docente se alinhe aos princípios de equidade e inclusão. Inicialmente, é imperativo que os educadores incorporem conteúdos que abordam explicitamente a diversidade racial e cultural em suas práticas pedagógicas. Isso pode ser realizado por meio da inclusão de textos literários e recursos didáticos que representem de forma abrangente a experiência negra e afrodescendente.

A literatura em inglês, como evidenciado por Dei (1996), oferece um vasto campo para a exploração dessas temáticas, permitindo a análise crítica de obras de autores afro-americanos e a discussão das representações culturais presentes em diversos gêneros textuais. Ademais, a formação de professores e estagiários deve contemplar o desenvolvimento de competências específicas para a abordagem de questões raciais. Essa capacitação deve incluir a habilidade de identificar e desconstruir estereótipos raciais, promover discussões críticas sobre a História e a Cultura Afro-Brasileira e Africana, e implementar estratégias pedagógicas que incentivem o respeito e a empatia entre os alunos. O parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE), regulamentado em 2004, estabelece diretrizes fundamentais para essa formação, destacando a importância de uma abordagem pedagógica inclusiva e politicamente engajada (Brasil, 2004).

De acordo com Ribeiro (2020), a escola desempenha um papel crucial na formação da cidadania e, historicamente, tem sido um local de manifestação direta e dolorosa do racismo contra negros. Assim, os estagiários devem buscar continuamente formação e atualização sobre práticas pedagógicas inclusivas e utilizar as diretrizes estabelecidas pela BNCC para construir uma prática docente que seja sensível e crítica em relação às questões raciais. A elaboração de propostas didáticas que integrem a análise crítica de representações raciais na literatura e na mídia, bem como a promoção de debates construtivos sobre identidade e diversidade, são estratégias eficazes para a construção de uma prática pedagógica antirracista. Segundo Stetsenko (2017), uma educação antirracista deve ser vista como uma luta contínua que promove uma postura ativista transformadora e desafiadora das estruturas de discriminação.



4 METODOLOGIA

Com o intuito de compreender as percepções sobre a presença de estratégias antirracistas no ensino de inglês, uma pesquisa qualitativa foi conduzida em uma escola de ensino médio localizada na região da Serra da Ibiapaba, no estado do Ceará. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário elaborado na plataforma Google Forms, aplicado a vinte e sete alunos representativos do terceiro ano e ao professor de língua inglesa da instituição. É importante salientar que dos 27 alunos que responderam ao questionário, apenas três apareceram na nossa análise, devido extensão das respostas. Tanto os alunos quanto o professor optaram pelo anonimato, garantindo a confidencialidade das respostas. Essa metodologia possibilitou a coleta de dados relevantes e a identificação de lacunas significativas no ensino de inglês quanto à abordagem de estratégias antirracistas, constituindo a base para as análises apresentadas neste artigo.

4.1 PARTICIPANTES

- **Alunos:** Três estudantes representativos das diferentes turmas do terceiro ano do ensino médio, selecionados aleatoriamente.
- **Professor:** Docente de língua inglesa com experiência em quatro escolas de ensino médio da região, incluindo instituições públicas estaduais e uma particular.

4.2 INSTRUMENTO DE PESQUISA

O questionário aplicado continha perguntas abertas e fechadas, elaboradas para explorar as experiências e opiniões dos participantes em relação ao tema. As perguntas foram divididas em dois blocos:

1. PERGUNTAS DIRIGIDAS AOS ALUNOS

1.1. Você considera importante a implementação de obras literárias que abordem o racismo nas aulas de língua inglesa? Por quê?

Respostas:

Aluno 1: Reconheceu a relevância do tema, mas destacou que nunca presenciou discussões dessa natureza nas aulas de inglês.

Aluno 2: Ressaltou a importância de abordar o racismo para promover respeito à diversidade.



Aluno 3: Considerou necessário, mencionando que tal abordagem poderia enriquecer o aprendizado e ampliar a consciência social.

1.2. Durante os três anos de ensino médio, você estudou ou discutiu algum autor ou obra relacionada à negritude nas aulas de língua inglesa?

Respostas:

Aluno 1: Não.

Aluno 2: Disse que não lembra de tal abordagem.

Aluno 3: Negou, afirmando que o foco foi em conteúdos tradicionais e gramaticais.

1.3. Em sua opinião, como a inclusão de obras ou autores que tratem da cultura negra e do racismo poderia contribuir para o ensino de inglês?

Respostas:

Aluno 1: Pontuou que ajudaria a desmistificar preconceitos e a ampliar a compreensão cultural.

Aluno 2: Ressaltou que o inglês poderia ser usado como ferramenta para debates sociais relevantes.

Aluno 3: Sugeriu que o tema poderia tornar as aulas mais dinâmicas e envolventes.

2. PERGUNTAS DIRIGIDAS AO PROFESSOR

2.1. Você está familiarizado com o termo "estratégias antirracistas" no contexto educacional?

Resposta: Não diretamente, mas reconhece a importância de discutir temáticas raciais nas aulas.

2.2. Como você seleciona materiais didáticos para suas aulas de inglês?

Resposta: Baseia-se em materiais oficiais e no conteúdo que mais se alinha aos objetivos do ENEM e vestibulares, mas observa limitações em relação à diversidade cultural.

2.3. Em sua opinião, qual seria o impacto da inclusão de obras literárias e temáticas sobre a negritude no ensino de inglês?

Resposta: Destacou que poderia promover uma visão mais ampla da língua inglesa, evidenciando sua pluralidade cultural e histórica.

2.4. Quais desafios você encontra para implementar práticas antirracistas no ensino de inglês?



Resposta: Citou a falta de materiais acessíveis, desconhecimento de obras adequadas e a falta de interesse da gestão e dos alunos.

2.5. Você já participou de alguma formação continuada que abordasse estratégias antirracistas no ensino de inglês?

Resposta: Não, relatou que na cidade em questão, nunca ouviu falar de formações sobre o tema, mas destacou o interesse em participar de capacitações nesse campo.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os dados coletados revelam um panorama preocupante sobre a ausência de abordagens antirracistas no ensino de língua inglesa no contexto investigado. A análise será estruturada em três níveis: a perspectiva dos alunos, as percepções do professor e os desafios enfrentados na implementação de práticas antirracistas.

5.1 PERSPECTIVA DOS ALUNOS

As respostas dos alunos indicam uma lacuna significativa na inclusão de temas relacionados à negritude e ao racismo nas aulas de inglês. Nenhum dos estudantes relatou ter tido contato com autores negros ou discussões que abordassem questões raciais durante os três anos de ensino médio. Esse dado corrobora as críticas de Silva (2019), que destaca como o currículo escolar frequentemente ignora a pluralidade cultural e histórica presente na formação da língua inglesa.

A falta de representatividade também reflete o que Gomes (2020) chama de "embranchamento do conhecimento", em que as práticas pedagógicas reforçam narrativas eurocêntricas e marginalizam contribuições de populações negras e indígenas. Os alunos reconheceram a importância da inclusão de temas antirracistas, ressaltando seu potencial para promover debates relevantes e ampliar a compreensão cultural, mas não relataram experiências que sustentassem essa perspectiva.

5.2 PERCEPÇÕES DO PROFESSOR

O professor admitiu não estar familiarizado com o conceito de estratégias antirracistas, o que reflete a lacuna na formação inicial e continuada de muitos docentes. Como argumenta Freire



(1996), é essencial que os educadores assumam o papel de mediadores críticos, capazes de questionar e transformar a realidade. No entanto, a ausência de capacitações específicas limita a ação pedagógica. Embora o professor demonstre uma familiaridade limitada com o termo "estratégias antirracistas" em seu contexto profissional, ele reforça a relevância essencial dessas práticas para corrigir distorções históricas e promover uma educação mais equitativa. Sua perspectiva evidencia uma necessidade urgente de integração de conteúdos que valorizem a pluralidade cultural e a história afro-brasileira no ensino de língua inglesa.

Entre os desafios apontados, destacam-se a apatia dos alunos em relação ao tema e a falta de incentivos institucionais, indicando um descompasso entre as necessidades educacionais e as práticas pedagógicas existentes. Esta lacuna demonstra como o ensino tradicional, muitas vezes, falha em incorporar perspectivas mais amplas e diversificadas, perpetuando uma visão limitada da cultura e história global. Essa barreira é amplamente discutida por Carneiro (2005), que aponta a necessidade de reestruturação curricular para incorporar a pluralidade de vozes históricas e culturais.

Outro ponto crítico levantado pelo professor é a ausência de programas de formação continuada que abordem questões raciais e antirracistas. Essa lacuna formativa é sintomática de um sistema educacional que, em muitos casos, negligência a capacitação docente nesse aspecto. Essa situação limita o potencial dos educadores em implementar práticas mais inclusivas e reforça a necessidade de iniciativas institucionais que priorizem a formação continuada focada na diversidade e na inclusão.

5.3 DESAFIOS E POSSIBILIDADES

A pesquisa evidencia que a implementação de estratégias antirracistas no ensino de inglês é um desafio multidimensional. Por um lado, é necessário investir na formação docente para que professores estejam aptos a abordar temas raciais de forma crítica e contextualizada. Por outro, é fundamental disponibilizar materiais didáticos que contemplem a diversidade cultural e histórica dos países de língua inglesa, rompendo com a visão homogeneizadora predominante.

Como propõe Hooks (2013), a educação deve ser um ato de resistência e transformação. Nesse sentido, a inclusão de obras literárias e temáticas relacionadas à negritude pode atuar como uma ferramenta poderosa para combater preconceitos e promover uma compreensão mais ampla e diversa da língua inglesa.



6 ESTRATÉGIAS ANTIRRACISTAS PARA O ENSINO DE INGLÊS

6.1 INCLUSÃO DE AUTORES E OBRAS LITERÁRIAS DE DIVERSAS CULTURAS

Introduzir textos e obras de autores negros e de outras minorias que abordem temas como racismo, identidade e história da diáspora africana. Utilizar músicas, poesias e trechos de literatura de países africanos de língua inglesa, como Nigéria e África do Sul, para enriquecer o conteúdo.

6.2 DEBATES E DISCUSSÕES CRÍTICAS

Promover debates em sala de aula sobre questões sociais e raciais utilizando a língua inglesa, incentivando o pensamento crítico e a participação ativa dos alunos. Propor atividades que explorem a representatividade nas mídias e no entretenimento em inglês, como filmes, séries e músicas.

6.3 CAPACITAÇÃO DOCENTE

Incentivar a participação de professores em cursos e workshops sobre educação antirracista e diversificação curricular. Fornecer material de apoio que auxilie os docentes na implementação de práticas pedagógicas inclusivas.

6.4 APROXIMAÇÃO COM A COMUNIDADE ESCOLAR

Desenvolver projetos interdisciplinares que envolvam pais, alunos e a comunidade local, destacando as contribuições culturais da população negra e indígena. Criar eventos culturais em que a diversidade seja celebrada e explorada, como feiras temáticas e apresentações artísticas.

6.5 ADAPTAÇÃO DOS MATERIAIS DIDÁTICOS

Revisar livros didáticos e outros materiais para garantir que incluam representações equitativas e positivas de diferentes grupos étnicos e culturais. Incorporar atividades que incentivem os alunos a refletirem sobre a diversidade e as desigualdades sociais.

6.6 USO DE TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

Explorar plataformas digitais que disponibilizem conteúdos culturais diversos, como vídeos, jogos e podcasts. Incentivar os alunos a criarem projetos multimídia que conectem temas antirracistas ao aprendizado da língua inglesa.



7 CONCLUSÃO

A implementação de estratégias antirracistas no ensino de inglês representa um avanço significativo na construção de um ambiente educacional mais inclusivo, crítico e reflexivo. A abordagem proposta neste artigo enfatiza a importância de valorizar a diversidade cultural e racial, promovendo um espaço de aprendizagem que ultrapasse as barreiras tradicionais do ensino da língua estrangeira. Ao incluir autores e obras de diferentes contextos culturais, promover debates críticos, capacitar professores e adaptar materiais didáticos, é possível transformar o ensino em uma ferramenta poderosa de combate às desigualdades e de promoção da equidade.

Ademais, a participação ativa da comunidade escolar e o uso de tecnologias educacionais destacam-se como elementos cruciais para o sucesso dessas práticas. O engajamento de pais, alunos e professores em projetos interdisciplinares fortalece os vínculos sociais e contribui para construção de uma educação antirracista robusta e efetiva. Por fim, ao ampliar o repertório cultural e proporcionar reflexões sobre questões sociais contemporâneas, essas estratégias enriquecem o aprendizado da língua inglesa e ajudam a formar cidadãos mais conscientes, empáticos e preparados para os desafios de uma sociedade plural e globalizada.

REFERÊNCIAS

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

BILLINGS, Gloria Ladson. Toward a theory of culturally relevant pedagogy. *American Educational Research Journal*, v. 32, n. 3, p. 465-491, 1995.

BRASIL. Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996.

BRASIL. Lei n° 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n° 3, de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Culturas Afro-Brasileiras e Africanas. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2004.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular: Educação infantil e ensino fundamental.** Brasília: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira.** Brasília: MEC/SEF, 1998.

CARNEIRO, Aparecida Sueli. **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2005.

CARRINGTON, Bruce; TROYNA, Barry. **Education, racism and reform.** London: Routledge, 1990.

CONCEIÇÃO, Larissa Cristina. **Organização de aulas de Língua Inglesa no Ensino Médio: uma análise crítica das questões sociais de raça.** Rio de Janeiro: Editora ABC, 2019.

DEI, George Jerry Sefa. **Anti-racist theory and practice.** London: Routledge, 1996.

DIAS, Tatiane Mendes. **A diversidade linguística e a identidade social de raça: uma proposta para a formação de professores.** São Paulo: Editora XYZ, 2018.

FAIRCLOUGH, Norman. **Discurso e mudança social.** Brasília: Editora UnB, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GOMES, Nilma Lino. A educação como um direito humano: questões sobre a educação das relações étnico-raciais e educação inclusiva. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 125-143, 2003.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

HYMES, Dell. On communicative competence. In: PRIDE, John Bernard; HOLMES, Janet (Eds.). **Sociolinguistics: Selected readings.** Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra.** Petrópolis: Vozes, 2001.

PÉREZ-GÓMEZ, A. I. Os processos de ensino e aprendizagem: análise didática das principais teorias de aprendizagem. In: GIMENO SACRISTÁN, J.; PÉREZ-GÓMEZ, A. I. (Orgs.). **Comprender e transformar o ensino.** 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998. p. 27-51.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** São Paulo: Companhia das Letras, 2020.

SANTOS, I. A. A responsabilidade da escola na eliminação do preconceito racial: alguns caminhos. In: CAVALLEIRO, E. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola.** São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 96-107.



SILVA, João. O impacto da exclusão cultural no ensino de línguas adicionais. **Revista de Estudos Culturais**, São Paulo, v. 5, n. 2, p. 120-138, 2019.

STETSENKO, Anna. **Transformative activist stance**: Positioning theory, epistemic justice, and the struggle for social change. Cambridge: Cambridge University Press, 2017.

Enviado em: 27/01/2025
Aceito em: 28/02/2025



A COMISSÃO PERMANENTE DE HETEROIDENTIFICAÇÃO COMO FORTALECEDORA DAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE ENTRE OS ANOS DE 2022 E 2024

THE PERMANENT COMMISSION FOR HETEROIDENTIFICATION AS A STRENGTHENER OF POLICIES FOR THE PROMOTION OF RACIAL EQUALITY AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF ACRE BETWEEN 2022 AND 2024

Geovanna Moraes de Almeida¹
Ana Ingridy Silva Rodrigues²
Flávia Rodrigues Lima da Rocha³

RESUMO

Esse artigo é produto final da disciplina “Políticas de Inclusão, Diversidade e Ações Afirmativas”, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (Ufac), e trata da Comissão Permanente de Heteroidentificação como fortalecedora das políticas de promoção de igualdade racial na Universidade Federal do Acre entre os anos de 2022 a 2024. A relevância acadêmica deste trabalho se vincula à social, sob a perspectiva de produção de dados acerca da atuação da Comissão Permanente de Heteroidentificação da Universidade Federal do Acre como parâmetro de democracia acreana, dados estes que podem ser perdidos, caso não sejam publicados. A partir desses dados, as políticas de promoção de igualdade racial podem ser fortalecidas. O objetivo deste trabalho é apresentar a Comissão Permanente de Heteroidentificação como fortalecedora das Políticas de Promoção de Igualdade Racial na Universidade Federal do Acre entre os anos de 2022 a 2024, de modo a apontar sua potencialidade na construção de um ambiente universitário federal acreano que atenda a sua contingência de 74,81% de população negra acreana e 3,51% de população indígena. A metodologia deste trabalho tem fins exploratórios, descritivos, bem como sua abordagem parte do caráter qualitativo, valendo-se dos meios bibliográficos para levantamento de dados sobre o tema, bem como se valeu de levantamento de dados através de entrevista. O referencial teórico utilizado foi Gomes (2019) Gomes, Silva e Brito (2021), Garcia (2007) e Feres Júnior, Campos, Daflon e Venturini (2018). A Comissão Permanente de Heteroidentificação na Universidade Federal do Acre, aliada à Lei de Reserva de Vagas, tem caráter indispensável na efetivação da democracia na Ufac, uma vez que garante uma presença

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Graduada em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac) e da Comissão Permanente de Heteroidentificação da Ufac. E-mail: geovanna.almeida@sou.ufac.br.

² Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Acre (PPGE/Ufac). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Acre (Ufac). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). E-mail: ana.ingridy@sou.ufac.br.

³ Professora do Magistério Superior 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. Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac). Presidente da Comissão Permanente de Heteroidentificação da Ufac. E-mail: flavia.rocha@ufac.br.



ostensiva da população negra e indígena em ambiente universitário, espaço anteriormente negado a essas populações marginalizadas.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas de Promoção de Igualdade Racial. Ações Afirmativas. Comissão de Heteroidentificação. Universidade Federal do Acre. Democracia.

ABSTRACT

This article is the final product of the subject “Inclusion, Diversity and Affirmative Action Policies” in the Master's in Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Acre and deals with the Permanent Commission for Hetero-identification as a strengthener of policies to promote racial equality at the Federal University of Acre between the years 2022 and 2024. The academic relevance of this work is linked to the social one, from the perspective of producing data on the work of the Permanent Commission for Hetero-identification at the Federal University of Acre as a parameter of Acre's democracy, data that could be lost if it is not published. Based on this data, policies to promote racial equality can be strengthened. The aim of this paper is to present the Permanent Commission for Hetero-identification as a strengthener of the Policies for the Promotion of Racial Equality at the Federal University of Acre between 2022 and 2024, in order to point out its potential in building a federal university environment in Acre that meets its contingency of 74.81% black population and 3.51% indigenous population. The methodology of this work is exploratory and descriptive, and its approach is qualitative, using bibliographic means to collect data on the subject, as well as data collection through interviews. The theoretical framework used was Gomes (2019) Gomes, Silva and Brito (2021), Garcia (2007) and Feres Júnior, Campos, Daflon and Venturini (2018). The Permanent Commission for Hetero-identification at the Federal University of Acre, allied to the Vacancy Reservation Law, is indispensable in making democracy effective at Ufac, since it guarantees an ostensible presence of the black and indigenous population in the university environment, a space previously denied to these marginalized populations.

KEYWORDS: Policies for Promoting Racial Equality. Affirmatives Actions. Hetero-Identification Commission of the Federal University of Acre. Democracy.

1 INTRODUÇÃO

As comissões permanentes de heteroidentificação são importantes dispositivos para a garantia da representatividade em instituições, bem como salvaguarda a manutenção da política de ação afirmativa materializada na modalidade da Lei de Reserva de Vagas, a lei nº 12.711/2012, atualizada pela lei 14.723/2023 (Brasil, 2023).

A Lei de Reserva de Vagas supracitada estabelece que 50% das vagas dos institutos e universidades federais sejam destinadas a estudantes negros (aqui entendidos como pessoas pretas e pardas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE – e o Estatuto de Igualdade Racial), indígenas, quilombolas e de pessoas com deficiência, havendo o critério social exigido da(o) candidata(o) ter cursado integralmente o Ensino Médio em escola pública. Dessa maneira, é justificável mencionar que a lei trabalha em função do social e não das questões raciais majoritariamente.

Ainda que não tenha a roupagem de reparação histórica pelo período de escravização e racismo institucionalizado, reivindicada pelo Movimento Negro, sendo muito mais atrelada ao



caráter social, esse dispositivo legal é uma resposta às reivindicações deste movimento e de outros movimentos sociais, contribuindo substancialmente na diminuição de desigualdades raciais e sociais, uma vez que, a partir de sua concretização, nota-se um aumento considerável de estudantes negros, pessoas com deficiência e de baixa renda nas unidades educativas de ensino superior no Brasil.

É nesse contexto que as comissões permanentes de heteroidentificação são suscitadas no Brasil, sendo esta um procedimento complementar à autodeclaração de candidatas(os) que visam pleitear vagas em instituições, de modo a assegurar o ingresso aos reais sujeitos da política da Lei de Reserva de Vagas. Considerando estes tensionamentos, a Universidade Federal do Acre institucionaliza sua Comissão Permanente de Heteroidentificação, sob orientação do Ministério Público do Acre, no ano de 2022, para frear fraudes à Lei de Reserva de vagas.

Diante do exposto, este trabalho tem o objetivo geral de apresentar a Comissão Permanente de Heteroidentificação como fortalecedora das políticas de promoção de igualdade racial na Universidade Federal do Acre entre os anos de 2022 e 2024, de modo a apontar sua potencialidade na construção ambiente universitário federal acreano que atenda sua contingência de 74,81% de população negra acreana e 3,51% de população indígena. Para tal, serão considerados os seguintes objetivos específicos: entender o que são as políticas de promoção de igualdade racial, reivindicadas pelo Movimento Negro, e como as comissões de heteroidentificação estão historicamente localizadas nessas reivindicações e conhecer dados referentes ao alcance da Comissão Permanente de Heteroidentificação da Universidade Federal do Acre.

A metodologia deste trabalho tem fins exploratórios, descritivos, bem como sua abordagem parte do caráter qualitativo, valendo-se dos meios bibliográficos para levantamento de dados sobre políticas públicas de promoção de igualdade racial, inserindo as comissões permanentes de heteroidentificação como parte da agenda do Movimento Negro, bem como se valeu de levantamento de dados através de entrevista à Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha - presidenta da Comissão Permanente de Heteroidentificação na Universidade Federal do Acre (CPH/Ufac). Ademais, a metodologia de análise documental foi de suma importância pra este estudo, uma vez que se analisaram as resoluções que norteiam os procedimentos da Comissão Permanente de Heteroidentificação da Universidade Federal do Acre para a compreensão da amplitude desta na localidade circunscrita.

O referencial teórico utilizado foi Nilma Lino Gomes (2019), com seu livro “O Movimento Negro Educador”, além de um artigo de sua autoria junto a Paulo Vinícius Baptista da Silva e José



Eustáquio de Brito, cujo título é “Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios”. Ademais, utilizou-se também Renisia Cristina Garcia (2007), com sua obra “Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005”, e João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos, Veronica Toste Daflon e Anna Venturini (2018), com o livro “Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates”.

Salutar mencionar que as obras referenciadas partem da bibliografia obrigatória do eixo “Inclusão e ações afirmativas para pessoas negras”, da disciplina “Políticas de Inclusão, Diversidade e Ações Afirmativas”, do Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Acre, onde as autoras destes artigos foram alunas (uma em caráter especial, por ser vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Letras: Linguagem e Identidade da Universidade Federal do Acre – PPGLI/Ufac).

A relevância acadêmica deste trabalho se vincula à social, quando se ancora na perspectiva de produção de dados sobre a atuação da Comissão Permanente de Heteroidentificação da Universidade Federal do Acre como parâmetro de democracia acreana, dados estes que podem ser perdidos, caso não sejam publicados ou se percam entre os documentos arquivados da Pró-Reitoria responsável por esta comissão. A partir desses dados, as políticas de promoção de igualdade racial podem ser fortalecidas. Ademais, tratando-se da relevância pessoal, esta parte do lugar que uma de suas proponentes localiza-se, sendo esta representante discente da comissão em questão, bem como do pertencimento racial da outra proponente, ao passo que, como mulher negra, compreende a importância das Comissões de Heteroidentificação na constituição de uma representatividade consolidada em ambiente universitário e na sociedade em geral, considerando o fato que os profissionais formados pela Universidade atuarão, posteriormente, estarão nos postos de poder.

2 POLÍTICAS PÚBLICAS DE PROMOÇÃO DE IGUALDADE RACIAL E AS COMISSÕES DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO BRASIL: UMA AGENDA DO MOVIMENTO NEGRO

O Brasil é um país marcado pelas desigualdades sociais, econômicas e raciais, principalmente no que diz respeito a grupos historicamente minorizados, como é o caso da população negra. Essa realidade é fruto do passado colonial e escravocrata que sustentou e estruturou as bases sociais e econômicas por quase 400 anos, tendo como justificativa a raça e que são refletidos até os dias hodiernos. Vale informar que o termo raça aqui utilizado parte da



perspectiva do século 20, que supera o condicionamento desse termo apenas ao fator biológico e amplia seu entendimento ao fator político (Gomes, 2017).

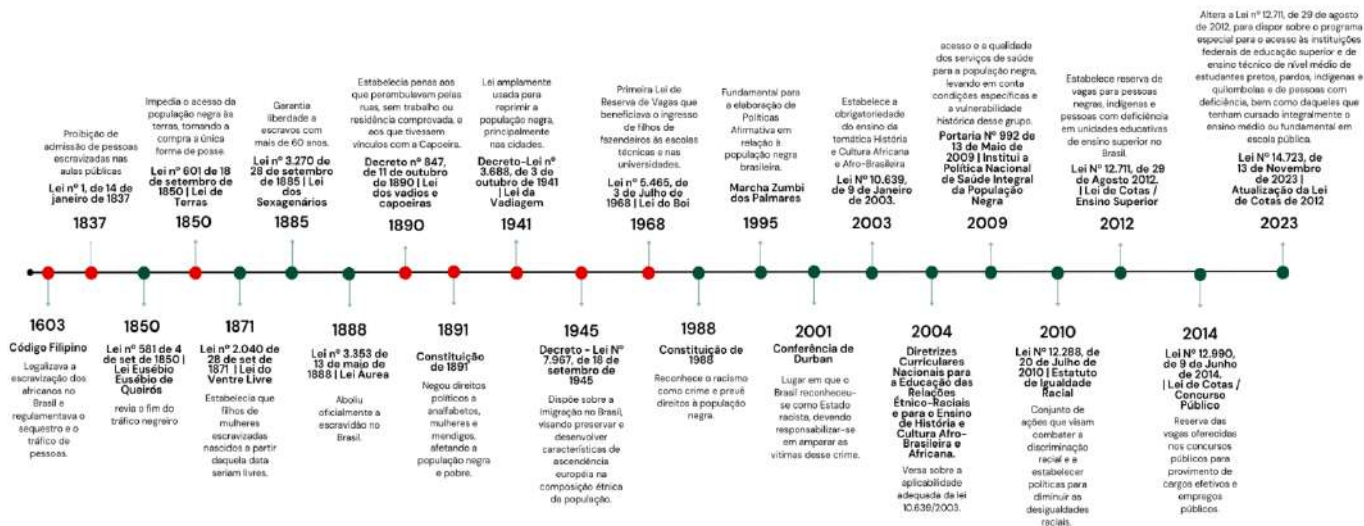
Essa realidade está enraizada nos mais diversos segmentos sociais, alicerçada no racismo que é estrutural e estrutura as bases da sociedade (Almeida, 2019). Dessa forma, existe uma ampla disparidade nos mais diversos eixos sociais que perpetuam a marginalização e limita as oportunidades da população negra, que compõem uma parcela significativa da população brasileira. Esse quadro pode ser ilustrado a partir dos lócus social, estrutural e principalmente educacional.

Domingos (2005) afirma que o Brasil é o país marcado pela segregação racial e que os indicadores sociais dialogam com a afirmativa. A exemplo disso, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas (IBGE), em 2023, dos nove milhões de pessoas entre 14 e 29 anos que não concluíram o ensino médio, 27,4% desses eram brancos e 71,6% eram pretos e pardos, que juntos compõem a população negra. Ao próximo segmento, o ensino superior revela ainda de forma mais nítida a discrepância educacional, ao passo que, entre jovens graduados de 18 a 24 anos, apenas 2,9% eram pessoas pretas e pardas com graduação completa, enquanto a população branca representava mais que o dobro desse índice, com 6,5%.

O exemplo supracitado ilustra apenas uma das formas pela qual o racismo estrutura o social. A situação da população negra no sistema educacional do Brasil só pode ser compreendida em sua complexidade se levar em consideração os olhos pelos quais a população brasileira enxergou estes no decorrer dos períodos históricos, desde o Brasil Colônia, Império ao Brasil República. Por questões explicativas, foi-se organizada uma linha do tempo, considerando os principais marcos históricos e dispositivos legais da população negra no sistema educacional brasileiro.



Imagem 1 - Linha do tempo dos marcos históricos e dispositivos legais para a educação da população negra



Fonte: elaborada pelas autoras, 2024.

Esses recortes históricos apresentados fornecem subsídios para o entendimento da situação educacional, bem como das demais temáticas que circundam a subalternização da população negra na sociedade, que vão desde a proibição à escolarização até a luta pelos direitos constitucionais garantidos, ao menos legalmente. Esse processo de exclusão ocorre impulsionado, principalmente, pela supremacia racial branca, pautada em um projeto de extermínio. Assim, o racismo opera para além das atitudes individuais e se manifesta nas estruturas coletivas, de poder e nas políticas públicas, perpetuando essas barreiras estruturais.

O sistema educacional, como avistado anteriormente, sempre foi marcado por dispositivos que ao longo do tempo prezaram pela manutenção do status quo e, consequentemente, a marginalização de corpos negros no Brasil. A partir dessa realidade histórica acerca do contexto educacional, no que tange à população negra, é possível afirmar que esses ganhos só foram possíveis pela “a força reivindicativa, propositiva e o perfil político educador do movimento negro (Gomes; Silva; Brito, 2021, p. 2)”, que exercem um papel importante no processo de constituição das chamadas políticas públicas de promoção de igualdade racial no Brasil.

Nesse sentido, apesar da escravização imposta, das diversas formas de opressão vivenciadas pela população negra e da colonialidade que reverbera a sociedade, é preciso resgatar também as diferentes formas de resistência empreendidas pelo movimento negro frente à condição subalterna



imposta. Segundo Nilma Lino Gomes, uma importante educadora e pesquisadora brasileira, o movimento citado pode ser entendido como

[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade [...] com o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização e afirmação da história e da cultura negras no Brasil, de rompimento das barreiras racistas impostas aos negros e às negras na ocupação dos diferentes espaços e lugares na sociedade (Gomes, 2017, p. 23).

Dessa forma o movimento negro é um ator político muito forte na produção de conhecimentos emancipatórios com vista a combater o racismo. O mesmo visa à luta por direitos, afirmação cultural e pela construção de uma sociedade justa e igualitária no Brasil. Além disso, o movimento negro promove a emancipação da população negra, antes silenciada e objetificada de suas histórias e direitos. Esse processo se constitui por meio das reivindicações políticas desse movimento, principalmente no campo educacional.

Como evocado na linha do tempo, destacam-se os principais acontecimentos para a educação para a população negra, impulsionados pela atuação direta ou indireta do movimento negro, enquanto coletivo. Assim, existem estes: a Marcha Zumbi dos Palmares Contra o Racismo, pela Cidadania e a Vida realizada em 1995; III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, a Xenofobia e formas correlatas de intolerância, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), em Durban, África do Sul, em 2001; Lei 10.639/2003 e seus documentos correlatos nos anos posteriores; a criação da Secretaria de Políticas de Promoção de Igualdade Racial (Seppir) em 2003; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) no ano de 2004, que recebe o nome de Secadi em 2011; Estatuto da Igualdade Racial, lei 2.288 de 2010 e as cotas sociais, com subcotas por meio da lei 12.711 de 2012, atualizada pela lei nº 14.723/2023.

Esses marcos históricos e dispositivos legais revelam que a luta histórica da população negra pelo acesso e direito negado à educação, passou por diversos desafios, como apresentado na linha do tempo, existiam leis que legalizavam a escravização, proibiam o acesso às instituições de ensino, até o período pós-abolição, com a falta de políticas de integração. Importante mencionar que a educação é um direito constitucional assegurado pela Constituição Federal de 1988, mas que não alcançou a todos de maneira igualitária e persistiu na segregação desse direito constitucional e dos espaços educacionais devido à falta de políticas públicas. Assim sendo, é importante perceber que



o racismo é presente, estrutural e reflete a violência iniciada na colonização que sobrevive até os dias atuais.

É nesse cenário que surgem as políticas públicas de promoção de igualdade racial, impulsionadas pela força e atuação do movimento negro. Estas políticas foram instituídas pelo Decreto nº 4.886/2003, com o objetivo de reduzir as desigualdades raciais para com a população negra no Brasil com ações a curto, médio e longo prazo. Suas ações decorrem nas mais diversas áreas, como saúde, trabalho, cultura e educação. Nesse entorno limita-se neste trabalho as ações que versam sobre o contexto educacional, com recorte nas ações afirmativas sob a perspectiva da Lei de Reserva de Vagas, a lei nº 12.711/2012, posteriormente atualizada pela lei nº 14.723/2023.

Para que seja possível o entendimento da lei supracitada, é necessário a princípio a compreensão do que são ações afirmativas e em qual contexto foram estabelecidas. A obra “Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates”, de João Feres Júnior, Luiz Augusto Campos, Veronica Toste Daflon e Anna Venturini (2018), define as ações afirmativas como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo (Feres Júnior et al., 2018, p. 13)” e apresentam atuações pautadas nas mais diversas categorias, como etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e versam sobre o direito à participação política, ao reconhecimento e à valorização histórica e cultural, ao acesso às oportunidades de emprego, saúde e educação.

Dessa forma, são várias as ações que compreendem a atuação das ações afirmativas, entretanto, como elucidado anteriormente, este trabalho se concentra no âmbito educacional, dentro das ações afirmativas com caráter de reserva de vagas em universidades. Almeida (2024) afirma que

A lei em questão versa que 50% das vagas dos institutos e universidades federais sejam destinadas a estudantes que tenham cursado integralmente o ensino fundamental em escola pública, havendo nesta cota as subcotas para discentes negros (pretos e pardos, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e o Estatuto de Igualdade Racial), indígenas, quilombolas e para pessoas com deficiência (Almeida, 2024, p.1).

De acordo com o escopo da lei, popularmente conhecida como Lei de Cotas, 50% das matrículas nas universidades e institutos federais de educação serão reservadas para estudantes oriundos de escolas públicas e que tenham renda mínima de até um salário-mínimo per capita. Dentro dessa cota de caráter social, existem os sujeitos desta política, a saber: pretos, pardos, indígenas, quilombolas, pessoas com deficiências e estudantes de escolas públicas, sendo estes



últimos o público-alvo desta cota, caso não se encaixem em nenhum dos perfis anteriores. A subcategoria que protagoniza este trabalho, por sua vez, é a PPI, que é aquela destinada aos candidatos pretos, pardos e indígenas. Esse recorte foi realizado pautado na lei nº 12.711/2012, que é posteriormente atualizada no ano de 2023 pela lei nº 14.723. Dessa forma, essa lei configura-se como uma importante ação afirmativa, pois visa a inclusão de grupos historicamente destituídos de seus direitos e possibilita a ocupação de espaços anteriormente marcados pela segregação e homogeneidade.

Inicialmente, a forma de ingresso para validar o acesso desse direito garantido pela reserva de vagas nas universidades e institutos federais era realizado por meio da autodeclaração. Entretanto, sustentado pelo mito da democracia racial presente no Brasil desde o século passado, a lei de cotas passa a ser fraudada a partir desse ideário que dissemina a romantização da miscigenação. Dessa forma, é nesse contexto que surge a necessidade de uma nova intervenção para que pessoas sujeitas da política pública possam acessar esse direito (Almeida, 2024). Portanto, a criação das bancas de heteroidentificação surge nesse contexto de garantir que as vagas sejam ocupadas pelos sujeitos da referida política pública e, enquanto fator de resistência, essas bancas se apresentam no sentido da ocupação de espaços historicamente negados.

3 COMISSÃO PERMANENTE DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE: REPRESENTATIVIDADE À VISTA

Na Universidade Federal do Acre (Ufac), a Comissão Permanente de Heteroidentificação tem atuado desde o ano de 2022, nascida em um contexto exigência do Ministério Público Federal à instituição, tendo em vista as várias denúncias de fraude à Lei de Reserva de Vagas que o ministério recebia. Desse modo, a comissão foi criada a partir da Resolução CONSU nº 51, de 23 de setembro de 2021, atualizada pela Resolução CONSU nº 92, de 26 de Julho de 2022. Essas resoluções foram recentemente alteradas pela Resolução CONSU nº 131, de 28 de junho de 2023, que vigora no momento da escrita deste artigo.

Os documentos normativos retromencionados regulamentam os procedimentos de heteroidentificação complementar à autodeclaração dos candidatos na modalidade de cotas raciais dos processos seletivos para ingresso nos cursos de graduação na Universidade Federal do Acre. De acordo com a Profa. Dra. Flávia Rodrigues Lima da Rocha, presidenta da CPH/Ufac, em entrevista concedida, a Ufac considerou resoluções da Universidade Federal do Paraná (UFPR),



bem como da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT) e Universidade Federal do Pará (UFPA), com relação às questões atreladas à população negra, indígena, respectivamente.

Em termos de organização, a Comissão Permanente de Heteroidentificação Ufac é composta por representantes discentes, docentes e técnicos da instituição, bem como de membros dos Movimentos Sociais Negros e Indígenas, devidamente qualificados para esta função através de formações anualmente ofertadas pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac).

Durante os processos seletivos de ingresso nos Cursos de Graduação da Ufac, por meio do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), são organizadas bancas de heteroidentificação suficientes para atender a demanda. Essa organização e logística são frenteadas pela Pró-reitoria de Graduação (Prograd) da Universidade Federal do Acre e Neabi/Ufac. As bancas em questão são compostas por, no mínimo, 3 (três) e, no máximo, 5 (cinco) membros, respeitando a heterogeneidade étnico-racial e de gênero onde estes membros deliberam por maioria simples, quanto à confirmação da autodeclaração do candidato (Conselho Universitário, 2023).

No que tange aos critérios para análise e validação das autodeclarações de pessoas da população negra, a CPH/Ufac baseia-se exclusivamente no fenótipo da(o) candidata(o), considerando a combinação de traços negróides visíveis que “possibilitam, nas relações sociais, o reconhecimento do indivíduo como preto ou pardo” (Conselho Universitário, 2023). É importante pontuar que não são considerados graus de parentesco com pessoas negras para a validação da autodeclaração, ponto ainda muito utilizado como justificativa para tal, dado ao mito da democracia racial, que traz a narrativa de um país misturado harmoniosamente, que confere a todos os seus cidadãos a pertença à população negra, sem considerar as relações de violência e expropriação sofridas pela população negra e indígena.

Em relação à população indígena, a validação da autodeclaração se dá pela apresentação de declaração original da comunidade ou de associação indígena assinada pela liderança na qual se atesta o reconhecimento de pertencimento étnico-indígena ou Histórico Escolar que certifique que a(o) candidata(o) estudou em escola indígena ou memorial (Conselho Universitário, 2023).

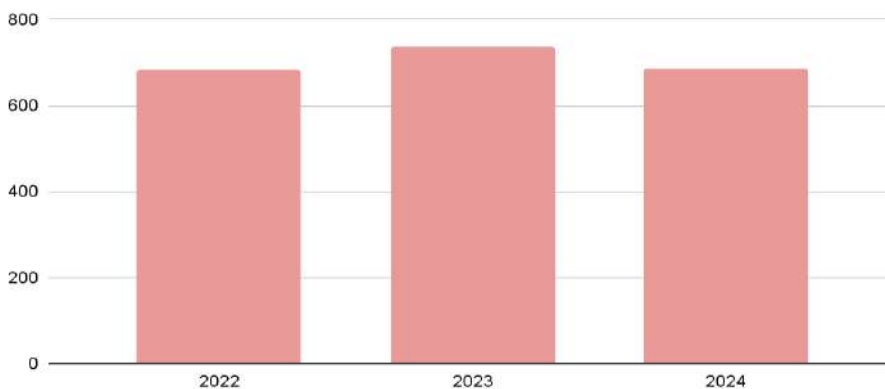
Caso haja o indeferimento de sua autodeclaração, a resolução assegura à(ao) candidata(o) a garantida a observância do contraditório e da ampla defesa, podendo recorrer à Comissão Recursal de Heteroidentificação, “composta por 3 (três) integrantes, distintos dos membros da Comissão de Heteroidentificação que emitiu o Parecer de Invalidação e que elaborará um novo parecer. Caso o



indeferimento persista, o candidato poderá recorrer ao Conselho Universitário, que terá poder somente de julgar se os procedimentos foram feitos corretamente, mas jamais o mérito do parecer.

Essa comissão tem expressiva contribuição nos processos de enegrecer e aldear o ambiente universitário da Universidade Federal do Acre. Segundo dados fornecidos pela Pró-Reitoria de Graduação (Prograd) da instituição a esta pesquisa, de 2022 a 2024, anualmente entraram entre 600 a 700 pessoas pertencentes ao público da política, contando com processos de deferimento dos recursos, conforme mostra o gráfico abaixo:

GRÁFICO 1: QUANTIDADE GERAL DE DEFERIMENTOS PELA COMISSÃO PERMANENTE DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE (CAMPUS SEDE/RIO BRANCO E CAMPUS FLORESTA/CRUZEIRO DO SUL), ENTRE 2022 A 2024



Fonte: Dados cedidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Acre, 2024

No ano de 2022, o Sisu possuiu duas edições. No Campus Sede/Rio Branco, houve 629 inscrições por subcotas raciais. A primeira edição deferiu 421 candidatas(os), e a segunda edição contou com 80 deferimentos, totalizando 501 pessoas deferidas no ano em questão. Já no Campus Floresta/Cruzeiro do Sul, a quantidade de inscritos por essa modalidade de ação afirmativa foi de 232; neste mesmo ano, a primeira edição do Sisu deferiu 152 pessoas, e a segunda, 28, somando 180 pessoas deferidas. Ao todo, a Universidade admitiu, em 2022, 681 candidatas(os) do público da política de Reserva de Vagas.

Já no ano de 2023, tal como em 2022, o Sisu contou com duas edições. O Campus Sede/Rio Branco validou a autodeclaração de 477 candidatas(os) na primeira edição e 70 na segunda edição, totalizando 547 candidatas(os), dos 599 candidatos inscritos para esta modalidade de convocação. O Campus Floresta/Cruzeiro do Sul, por sua vez, teve 220 inscritos para as subcotas raciais, contando com o deferimento de 167 candidatas(os) na primeira edição e 23 na segunda edição, somando 190 candidatas/os. Nesse ano, a Ufac admitiu 737 estudantes negros e indígenas.

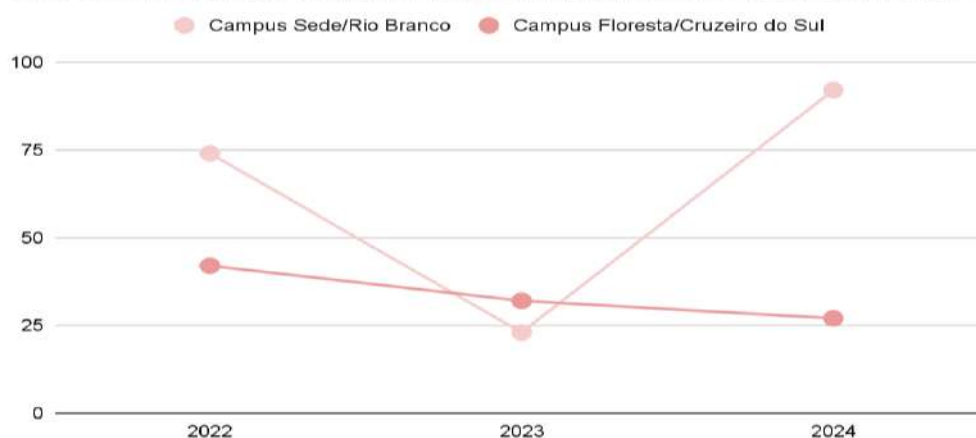


O ano de 2024, em seu momento, contou com apenas uma edição do Sisu. Salutar mencionar que este ano está localizado em um contexto de greve nacional dos docentes e técnicos das instituições federais, o que desafiou o andamento da Comissão Permanente de Heteroidentificação da Universidade Federal do Acre, que foi assumida e organizada pelo Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac), uma pequena unidade administrativa da universidade aqui focalizada (vinculada à Pró-Reitoria de Extensão e Cultura – PROEX), junto com ao administrativo da Pró-Reitoria de Graduação (Prograd), tanto no Campus Sede/Rio Branco quanto no Campus Floresta. Dessa forma, os trabalhos desta comissão não foram prejudicados, aprovando 499 candidatas(os) dos 651 inscritos em Rio Branco e 187 em Cruzeiro do Sul dos seus 242 inscritos, totalizando 686 pessoas.

Observa-se que entre 2022 e 2024, cerca de 2.107 candidatas(os) pretas(os), pardas(os) e indígenas tiveram suas autodeclarações étnico-raciais deferidas para ingresso aos cursos de graduação da Ufac, tendo, portanto, seus direitos de acesso através da Lei de Reserva de Vagas assegurado e garantido pela instituição.

Outro dado importante observado pelas pesquisadoras foi a queda no percentual de indeferimentos, nos resultados finais dos certames entre os anos de 2022 e 2024, conforme se vê no gráfico a seguir:

GRÁFICO 2: QUEDA NO QUANTITATIVO DE INDEFERIMENTO ENTRE 2022 E 2024



Fonte: Dados cedidos pela Pró-Reitoria de Graduação da Universidade Federal do Acre, 2024

O gráfico aponta uma queda considerável nos indeferimentos de 2022 a 2023. No primeiro ano, foram em torno de 74 indeferimentos no Campus Sede/Rio Branco e 42 no Campus Floresta/Cruzeiro do Sul. No segundo, houve somente 23 indeferimentos em Rio Branco e 32 em



Cruzeiro do Sul. Tal fenômeno pode ser explicado pela inibição que a Comissão de Heteroidentificação traz aos sujeitos lidos racialmente como brancos na tentativa de fraudar a Política de Promoção de Igualdade Racial de Reserva de Vagas.

No ano de 2024, o número de indeferimentos voltou a subir no Campus Sede/Rio Branco, alcançando a marca de 92 indeferimentos, porém, no Campus Floresta/Cruzeiro do Sul, este número segue em queda, resultando em apenas 27 indeferimentos.

Apesar do número expressivo de pessoas negras e indígenas ingressando à Universidade Federal do Acre através dos deferimentos nas bancas de heteroidentificação, a Comissão Permanente de Heteroidentificação da instituição sofre com desafios de natureza de infraestrutura e de pessoal. Segundo Rocha (2024), não há salas específicas para a realização das bancas, e outrora, nem todas dispunham de acessibilidade para pessoas com deficiência. No que diz respeito à natureza de pessoal, não há servidores técnicos específicos para atuarem exclusivamente em serviços da comissão, sobrecarregando os servidores responsáveis pelo Sisu, de modo geral, além da falta de monitores para a logística da comissão, tanto no ato da organização dos trabalhos da comissão quanto na execução.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que a institucionalização da Comissão Permanente de Heteroidentificação na Universidade Federal do Acre foi e é de suma importância na manutenção da garantia da efetividade das Políticas de Promoção de Igualdade Racial e de Ações Afirmativas para população negra e indígena.

Essa comissão se revela como um importante instrumento de combate às fraudes em relação às cotas raciais, promovendo justiça social ao fiscalizar e assegurar o acesso à política pública ao sujeito dela – aquele que pode passar por situações reais de racismo, sendo esse crime ligado, sobretudo, à pertença e leitura étnico-racial, respectivamente.

Desse modo, a Comissão Permanente de Heteroidentificação na Universidade Federal do Acre, aliada à Lei de Reserva de Vagas, tem caráter indispensável na efetivação da democracia na Ufac, uma vez que se garante uma presença ostensiva da população negra e indígena em ambiente universitário, espaço anteriormente negado a essas populações marginalizadas.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Geovanna Moraes de. **Comissões de Heteroidentificação como critério de democracia na Universidade Federal do Acre**. Agazeta.net, Rio Branco - Acre, 20 de agosto de 2024. Disponível em: <https://agazeta.net/comissoes-de-heteroidentificacao-como-criterio-de-democracia-na-universidade-federal-do-acre/> Acesso em: 13 ago. 2024.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo (SP): Pólen, 2019.

BRASIL. Lei nº 14.723, de 13 de novembro de 2023. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre o programa especial para o acesso às instituições federais de educação superior e de ensino técnico de nível médio de estudantes pretos, pardos, indígenas e quilombolas e de pessoas com deficiência, bem como daqueles que tenham cursado integralmente o ensino médio ou fundamental em escola pública. Brasília: **Diário Oficial da União**, 2023.

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: **Diário Oficial da União**, 2012.

BRASIL. **Ministério da Igualdade Racial**. *Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial*. Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/acesso-a-informacao/acoes-e-programas-1/politica-nacional-de-promocao-da-igualdade-racial>. Acesso em: 28 out. 2024.

Conselho Universitário. **Resolução CONSU nº 131, de 28 de Junho de 2023**. Altera a Resolução CONSU nº 51, de 23 de setembro de 2021, e a Resolução CONSU nº 92, de 26 de julho de 2022, as quais regulamentam procedimentos de complementar à heteroidentificação autodeclaração candidatos na modalidade de cotas raciais. Rio Branco, Acre: Universidade Federal do Acre, 2023

DOMINGUES, Petrônio. **Ações afirmativas para negros no Brasil: o início de uma reparação histórica**. Revista Brasileira de Educação, Rio de Janeiro, n. 29 p. 164-176, 2005.

FERES JÚNIOR, João; CAMPOS, Luiz Augusto; DAFLON, Veronica Toste; VENTURINI, Anna. **Ação Afirmativa: História, Conceito e Debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GARCIA, Renísia Cristina. **Identidade fragmentada: um estudo sobre a história do negro na educação brasileira: 1993-2005**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. p. 23-38.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**. Petrópolis: Vozes, 2017. p. 21-39.

GOMES, Nilma Lino; SILVA, Paulo Vinícius Baptista da; BRITO, José Eustáquio de. **Ações afirmativas de promoção da igualdade racial na educação: lutas, conquistas e desafios**. **Educação & Sociedade**, v. 42, 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Uma em cada quatro mulheres de 15 a 29 anos não estudava e nem estava ocupada em 2023**. Disponível em:



<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/39531-uma-em-cada-quatro-mulheres-de-15-a-29-anos-nao-estudava-e-ne>. Acesso em: 28 out. 2024.

ROCHA, Flávia Rodrigues Lima da. Entrevista concedida a Geovanna Moraes de Almeida. Rio Branco, 18 setembro, 2024.

Enviado em: 13/02/2025
Aceito em: 14/03/2025



LÉLIA GONZALEZ: INTÉRPRETE *OUTSIDER*

LÉLIA GONZALEZ: *OUTSIDER* INTERPRETER

Isadora Araujo Machado dos Santos¹

RESUMO

O artigo objetiva analisar a atuação de Lélia Gonzalez como Intérprete Outsider da formação da sociedade brasileira, destacando a sua contribuição para o entendimento das dinâmicas raciais, de gênero e de classe. Gonzalez propõe a categoria de "Amefricanidade", que redefine a identidade cultural latino-americana a partir das experiências africanas, afro-brasileiras e indígenas, no contexto da América Latina – ou América Ladina –. A autora questiona determinadas interpretações do Brasil que negligenciam a contribuição amefricanada, denunciando o racismo estrutural e a ideologia do embranquecimento. Os operadores metodológicos e teóricos indicados para o tratamento e análise do corpus são de caráter bibliográfico e transdisciplinar, ampliando, dessa forma, as leituras e cruzamentos analíticos que poderão partir da filosofia, da história e dos estudos culturais, priorizando a utilização de referenciais negros (Asant, 2009; Nascimento, 2009; Nascimento, 2022; Hall, 2006). O trabalho também aborda o papel das mulheres negras na construção da sociedade brasileira, criticando sua exploração e destacando sua importância histórica e cultural. A partir de uma perspectiva decolonial e afrocentrada, Gonzalez oferece um contraponto às narrativas hegemônicas, propondo uma visão crítica e aprofundada das identidades nacionais.

PALAVRAS-CHAVE: Lélia Gonzalez. Intérprete Outsider. Amefricanidade.

ABSTRACT

This article aims to analyze the role of Lélia Gonzalez as an Outsider Interpreter of Brazilian society's formation, highlighting her contributions to understanding racial, gender, and class dynamics. Gonzalez introduces the category of "Amefricanidade" (Amefricanity), which redefines Latin American cultural identity through the experiences of African, Afro-Brazilian, and Indigenous peoples in the context of Latin America—referred to as América Ladina. The author questions certain interpretations of Brazil that overlook the Amefrican contribution, exposing structural racism and the ideology of whitening. The methodological and theoretical tools applied to the treatment and analysis of the corpus are bibliographic and transdisciplinary in nature, thereby expanding analytical frameworks from philosophy, history, and cultural studies, with a focus on Black references (Asant, 2009; Nascimento, 2009; Nascimento, 2022; Hall, 2006). The study also explores the role of Black women in the construction of Brazilian society, criticizing their exploitation and highlighting their historical and cultural significance. From a decolonial and Afrocentric perspective, Gonzalez offers a counterpoint to hegemonic narratives, proposing a critical and in-depth reflection on national identities.

KEYWORDS: Lélia Gonzalez. Outsider Interpreter. Amefricanity.

¹ Mestra em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Graduada em Letras – Língua Portuguesa e Literaturas em Língua Portuguesa pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). E-mail: isaamsantos2@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Alguns intelectuais são reconhecidos na historiografia brasileira como intérpretes do Brasil e da identidade nacional, dentre eles destacam-se nomes como Caio Prado Júnior, Celso Furtado, Darcy Ribeiro, Florestan Fernandes, Oliveira Vianna, Gilberto Freyre e Sérgio Buarque de Holanda, por exemplo. Todos, interessados em compreender a formação da sociedade brasileira em seus diferentes aspectos: econômicos, sociais, culturais e políticos, construíram pensamento crítico e teorizaram sobre diferentes concepções de Brasil.

Embora os intelectuais citados tenham definitivamente procurado levantar questões estruturantes que explicassem a formação do Brasil, não investiram na discussão racial como uma vertente explicativa da condição do povo brasileiro, especificamente, do povo negro brasileiro, tal qual fez Lélia Gonzalez. Mas, afinal, o que queriam os intérpretes ao formular questões fundantes para a compreensão do Brasil?

Considerando o processo sócio-histórico pelo qual o país vinha passando, muitos foram os questionamentos que surgiam a respeito da necessidade de uma identidade nacional. E, em se tratando de Brasil, essa busca se mostrou bastante problemática, tendo em vista que a sua sociedade foi formada a partir de um contexto de migração e exploração humana.

Além disso, alguns intérpretes, como Gilberto Freyre, Caio Prado Junior e Sérgio Buarque de Holanda, não consideraram a origem do Brasil mediante a massiva presença de povo indígenas que já se encontravam no território sul-americano antes da invasão colonial, anteriormente denominado de Abya Yala, pelo povo Kuna-Tule. O marco do surgimento de uma nação, no ponto de vista desses intérpretes, é, portanto, a colonização portuguesa.

Ao final do século XIX e início do século XX, os intérpretes estavam preocupados em buscar respostas para o entendimento da formação do povo brasileiro motivados, principalmente, pelo contexto socioeconômico forjado no bojo da colonização e posterior a ela. Consideravam, inclusive, as transformações de um país agrário-exportador para um país urbano-industrial. Obviamente, foram diferentes e, às vezes, diversas as correntes ideológicas que embasaram tais interpretações, desde o positivismo capitalista ao pensamento marxista. Mas, em todas elas, havia o objetivo de analisar a “natureza” da sociedade que veio se formando no Brasil desde o século XV.



Nesse sentido, esse trabalho se propõe em analisar as contribuições de Lélia Gonzalez para a compreensão crítica da formação da sociedade brasileira, enfocando as relações de poder sob as clivagens de raça, gênero e classe. Desse modo, discuto como a categoria de Amefricanidade proposta pela antropóloga surge como um campo fértil para uma nova e crítica interpretação sobre o Brasil.

Para isso, foi necessário a revisão bibliográfica de textos e entrevista da autora, incluindo suas análises teóricas e ensaios a fim de aprofundar as questões empreendidas por Gonzalez. Do mesmo modo, amplio as leituras e cruzamentos analíticos que poderão partir da filosofia, da história e dos estudos culturais, priorizando a utilização de referenciais negros. Além disso, a pesquisa destaca a relevância da Amefricanidade como uma ferramenta epistemológica para reinterpretar a história brasileira e latino-americana – ou ladino-amef리카na –, revelando as estruturas de dominação racial e de gênero.

A partir dessas análises, é possível perceber, portanto, a atuação de Lélia Gonzalez enquanto uma intelectual negra responsável, conforme as especificidades de sua trajetória, pela elaboração de projetos intelectuais, traçados por dentro de experiências e vivências negras, de construção de um pensamento político e culturalmente crítico especificamente direcionado à condição da mulher negra no Brasil. A trajetória intelectual de Lélia Gonzalez exemplarmente representa uma espécie de traçado para a compreensão de seus projetos intelectuais, ancorados na relevância político-literária que apresentam, buscando, assim, interpretações para o Brasil fundamentadas nas articulações das clivagens de raça, classe, gênero e sexualidades, tornando-a, portanto, uma Intérprete Outsider.

2 UMA QUESTÃO DE INTERPRETAÇÃO

Interpretar o Brasil implica considerar as múltiplas e inesgotáveis instâncias sociais, econômicas, culturais que o formam, em tempos pretérito, atual e ulterior. Dessa forma, trata-se de uma tarefa na qual se encontram inúmeras respostas e significativas ausências. Algumas respostas, como sabemos, se tornaram questionáveis como o homem cordial na visão de Holanda ou a docilidade relacional entre pontos antagônicos (casa grande x senzala; cultura europeia x cultura africana e cultura indígena; senhor x escravo) de Freire ou ainda a credibilidade da superioridade da raça ariana, o pensamento autoritário brasileiro, conforme a perspectiva de Oliveira Vianna.



Respostas estas que a própria Lélia Gonzalez interpelou em inúmeros contextos, como em um ensaio intitulado “Democracia racial? Nada disso!”, no qual a socióloga expressa-se da seguinte maneira:

Existe uma outra mentira histórica que afirma que o negro aceitou passivamente a escravidão, adaptou-se a ela docilmente porque, afinal, os senhores de escravos luso-brasileiros foram muito bons e cordiais. E, como prova disso, dizem que a mãe preta foi o modelo dessa aceitação. Mas a gente pergunta: ela tinha outra escolha? Claro que não, pois era escrava e justamente por isso foi obrigada a cuidar dos filhos dos seus senhores (Gonzalez, 2018, p.111).

E complementa ainda:

Além disso, muitas vezes seus filhos recém-nascidos eram arrancados delas para que se “dedicassem” inteiramente às crianças brancas, amamentando-as com exclusividade. Aquelas que não aceitassem eram cordialmente torturadas ou simplesmente torturadas (Gonzalez, 2018, p.111).

Lélia Gonzalez, portanto, ao mesmo tempo em que ironiza as colocações de determinados intérpretes com os quais ela tece essa dialética, rebate enfaticamente seus posicionamentos enviesados e racistas a respeito, inclusive, das mulheres negras escravizadas. Ou seja, Gonzalez trabalha com documentos históricos ou arguições de um dado acontecimento diferentes das interpretações que foram postas por homens brancos, em sua maioria, revelando, dessa maneira, a pujança do racismo colonial mesmo quando se tratava da “mãe preta”.

Ratifica ainda que mesmo tendo acesso à casa-grande e estabelecendo, forçosamente, relações de proximidade com os membros desta, às mulheres negras não era dada a possibilidade de escolha, pelo contrário, poderiam ser mortas ou violentamente agredidas caso não obedecessem ou fugissem. O fato é que os intérpretes estavam interessados em construir a imagem de um Brasil independente e, por conseguinte, a formação socioeconômica do país em uma perspectiva de análise histórica.

Todo esse investimento está atrelado à ideia de identidade nacional, afinal, pensar num Estado autônomo e nacionalista traz, em certa medida, o pertencimento identitário entre o povo e a nação. Para o sociólogo José Martins (2017), a identidade nacional está fortemente relacionada ao processo de civilização de uma nação. Para tanto, destaca os principais elementos que caracterizam a identidade nacional, sejam eles: língua comum, heróis nacionais, gastronomia típica, festejos tradicionais e populares, valores comuns e a cultura nacional.



Todos eles nos fazem ser um povo pertencente a determinado país e não a outro, indício de que para Stuart Hall (2006), por exemplo, essa identidade não é intrínseca ao nosso gene, mas elaborada a partir do sentimento de pertencimento e de identificação, cuja cultura se funda a partir de discursos ou narrativas que criam histórias, mitos, lendas, feitos históricos atemporais e profundamente inseridos no imaginário coletivo.

Isso permite facilmente com que nós nos identifiquemos cada vez mais com a ideia de uma nação unida, forte e livre. Por isso, Benedict Anderson (1983) citado pelo professor José Martins (2017) afirma que a identidade nacional é uma “comunidade imaginada”.

Este argumento é fundamental para questionarmos o que está por detrás dessa “comunidade imaginada”, levando em conta a vertente da História que considerou apenas uma narrativa em detrimento a várias outras que também seriam imprescindíveis para a interpretação do Brasil. Dessa forma, a identidade que construímos foi baseada em relações desiguais, injustas, violentadoras, a qual sempre se preocupou em hierarquizar a sociedade de maneira que pessoas brancas e com poder de influência ou aquisitivo estivessem acima – a qualquer custo – de pessoas não brancas.

É por este viés que a filósofa contemporânea Marilena Chaui (2000, p.89) nos encaminha para a seguinte reflexão em Brasil: o mito fundador e sociedade autoritária:

Conservando as marcas da sociedade colonial escravista, ou aquilo que alguns estudiosos designam como ‘cultura colonial’, a sociedade brasileira é marcada pela estrutura hierárquica do espaço social que determina a forma de uma sociedade fortemente verticalizada em todos os seus aspectos: nela as relações sociais e intersubjetivas são sempre realizadas como relação entre um superior, que manda, e um inferior, que obedece. As diferenças e assimetrias são sempre transformadas em desigualdades que reforçam a relação mando-obediência. O outro jamais é reconhecido como *subjetividade nem como alteridade* (grifo meu).

Dada as respectivas instâncias as quais se inserem no surgimento de intérprete de uma nação – e ainda outras podem e devem ser prolongadas ou mais bem detalhadas – acredito que, para além do escopo que envolve o reconhecimento e legitimidade das interpretações acerca do Brasil, muitas outras ficaram de fora dele. Interpretações estas que se debruçaram em explicar as desigualdades sociais estampadas no Brasil.

Certamente, essas interpretações foram motivadas pelo capitalismo desenfreado, pela ideologia de uma raça superior e, mais amplamente, pela subtração das subjetividades e alteridades de existências humanas diversas, sobretudo, dos povos negros e indígenas. Logo, interpretar uma nação implica também em trazer à tona o que se deixou de ser analisado sob a ótica do colonizado



ou ainda refutar análises controversas para a compreensão mais realista e crítica de uma nação (im)patriota.

Dessa forma, penso que Lélia Gonzalez é uma figura indispensáveis a ser considerada intérprete do Brasil, porque suas contribuições atravessam diferentes esferas da sociedade brasileira, influenciando não apenas o pensamento acadêmico, mas também contribuindo significativamente para o entendimento e a valorização da diversidade étnica e cultural do país. Gonzalez oferece uma perspectiva única sobre as identidades brasileiras, destacando a importância da negritude e da cultura afro-brasileira na formação da América Latina.

Nesse sentido, é crucial considerar como certos conceitos teóricos de Lélia Gonzalez produz um campo fértil para a interpretação (ou interpelação ao) do Brasil, como por exemplo aqueles que investigam proficuamente a mulher negra e suas categorizações; o papel central do pretuguês na cultura negra brasileira; a dinâmica do capitalismo e sua economia impactando de maneira não apenas negativa, mas violenta e excludente sobre vidas negras e, sobretudo, a Amefricanidade como uma categoria que redefine a identidade cultural e nacional em um continente marcado pela diáspora.

3 AMEFRICANIDADE: A EXPERIÊNCIA NEGRA CONTRA A DOMINAÇÃO COLONIAL

Tendo uma vida politicamente ativa e compromissada com o entendimento das relações sociais no Brasil, Lélia Gonzalez buscou sistematizar as formas pelas quais a raça implicou diretamente nas hierarquias de poder que definiram a organização da sociedade brasileira, alijando a participação da população negra na formação do que ela própria definiu como Amefricanidade.

A contribuição epistemológica da intelectual foi preponderante para se pensar a América numa perspectiva decolonial que abrange as dimensões política, social, econômica e de gênero, sobretudo, ressaltando como pessoas negras em diáspora e indígenas foram os principais agentes para construção dessa identidade amefricana.

Sendo assim, na busca por novas experiências e olhares sobre a América Latina e a África, a partir das vivências ligadas à história de negros e afro-brasileiros em diáspora, Gonzalez propõe “interpretar” o Brasil por uma via de contraposição à colonialidade. Considerá-la intérprete do Brasil é, pois, reconhecer não apenas suas produções intelectuais individuais, mas,



indubitavelmente, o impacto transformador de sua voz na investigação de uma parte (grande) do país que foi alijada do protagonismo de sua formação histórica, econômica e cultural.

Ao propor a categoria de Amefricanidade, Lélia Gonzalez realizou uma análise proeminente a respeito das relações de raça e classe na sociedade brasileira, nas Américas ou mesmo nos países colonizados pela Europa, cujo povoamento se deu a partir de africanos em diáspora e de indígenas que aqui já se encontravam. Essa passagem do Atlântico Negro foi definidora para se pensar as consequências imediatas e adjacentes da imposição e da virulência das tropas europeias sobre os povos e culturas não arianos.

Impulsionados pela convicção de sua superioridade intelectual e biológica, juntamente com o desejo de expandir seus territórios, os países europeus não só conquistaram novas terras, mas também saquearam tudo o que delas emanava, incluindo povos, culturas e conhecimentos.

O historiador e antropólogo senegalês Cheikh Anta Diop, por exemplo, é uma das grandes referências nos estudos sobre as civilizações antigas e os povos africanos descendentes do Egito, cujas contribuições tecnológicas e conhecimentos foram cruciais para a evolução do mundo, mas que foram violentamente apropriados pela Europa. Esse domínio sugeriu aos brancos a criarem um sistema ideológico, a partir do uso da força e do poder, de categorizar o não branco, não homem, não heterossexual, não dominante como indivíduos patológicos.

Logo, criou-se a ciência hegemonicamente branca para sustentar o latrocínio, o genocídio e o domínio sobre essas populações. A origem deste sustentáculo é densa e pulverizada de detalhes que escapam sutilmente do objetivo deste trabalho, mas para exemplificar a eficácia da colonização nas Américas, Lélia Gonzalez ilustra muito bem o contexto histórico que permite a Europa instaurar um tipo específico de racismo neste território, a partir de contato pregresso de guerra com os mouros e outros povos de origem negra e religiões diferentes, como o islã.

As sociedades que se encontravam nas Américas é, portanto, fruto de construções ideológicas e políticas das organizações e operações das metrópoles ibéricas, as quais sempre impuseram o controle social e político sobre grupos dominados a partir da violência, além de estratifica-los racialmente (Gonzalez, 2020). Neste preambulo, Lélia afirma corretamente que “o racismo latino-americano é suficientemente sofisticado para manter negros e índios na condição de segmentos subordinados no interior das classes mais exploradas, graças a sua forma ideológica mais eficaz: a ideologia do branqueamento” (Gonzalez, 2020, p.119).

Cabe aqui a menção a Frances Winddance Twine citado por Ama Mazama (2009) o qual também compreende o racismo no Brasil como o disfarce de um pseudo “paraíso racial”, cujos



argumentos para a sua negação pautam-se no ideal do ego branco, negação da existência de especificidade da cultura africana, e da raça como realidade física, entre outros.

A eficácia da ideologia do embranquecimento da qual Lélia Gonzalez nos fala se percebe em seu feito secular e holístico, tendo em vista que esse pensamento surge no século XVII e não perde sua força até os dias de hoje. Durante esse período, os colonizadores europeus estabeleceram sistemas de dominação racial que justificavam a exploração e a subjugação de povos indígenas e africanos e fundamentavam-se em uma hierarquia racial que colocava os europeus brancos no topo, enquanto os povos indígenas e africanos eram considerados inferiores e subumanos.

Essa ideologia, influenciada pela lei do darwinismo social, foi utilizada para justificar a escravização de africanos, a expropriação de terras indígenas e a subjugação de povos não brancos em todo o mundo. Dessa forma, diferente do que o historiador e intérprete Gilberto Freyre considera ter sido uma relação harmoniosa entre negros e brancos no período escravocrata, o embranquecimento foi promovido por meio de políticas e práticas destinadas a “branquear” a população.

Dentre elas, a massiva violência sexual dos brancos colonizadores contra inúmeras mulheres negras, além de mobilizar a imigração de outros povos – não negros – para que sua cor prevalecesse em detrimento do fenótipo negro. Tais crenças geraram consequências abissais, principalmente na psique do sujeito negro, além de, enquanto povo, perderem de vista sua história em detrimento da valorização da cultura estrangeira (Mazama, 2009, p.113).

Complementarmente, Gonzalez (2020, p.119) afirma que o mito da superioridade branca produz o efeito de estilhaçamento e de fragmentação da identidade racial ao desejo da pessoa negra de embranquecer-se, negando, dessa forma, a sua raça e a sua cultura. A partir das análises psicanalíticas de Franz Fanon (2008), Neusa Santos Souza (1983) e Grada Kilomba (2019), juntamente com uma série de outros estudiosos como Du Bois (2021), Paul Gilroy (2012), Hill Collins (2019), Lewis Gordon (2022) percebe-se que a fragmentação do indivíduo negro, seja em nível individual ou coletivo, é um produto intrínseco da colonização e, posteriormente, dos meios de comunicação de massa, cujo processo é alimentado por uma estrutura político-social que desumaniza tais indivíduos.

Difícilmente em nosso sistema educacional a história da África fora devidamente explicada, a não ser por meio de uma visão eurocêntrica a qual deturpa toda uma cosmogonia africana, além de corromper a memória negro-africana a respeito do continente. Com isso, crianças e jovens afro-



brasileiros(as) passam a experienciar diferentes traumas surgidos no espaço em que estuda, pois a ênfase sobre a “inferioridade” da sua raça é reforçada em diversos contextos.

Enquanto, por outro lado, a superioridade branca se mantém inerte e igualmente enfática. Nesta perspectiva, as crianças e jovens negras estabelecem ações e pensamentos fragmentadas sobre si mesmas, buscando, então, um pertencimento identitário e coletivo que não necessariamente corresponde ao seu entorno racial e cultural, mas a do outro- branco:

Começando por essas articulações ideológicas adotadas pelas escolas, nossas crianças são induzidas a acreditar que ser um homem branco e burguês constitui o grande ideal a ser conquistado. Em contraste, elas são também induzidas a considerar que ser uma mulher negra e pobre é um dos piores males. Devem-se levar em conta os efeitos da rejeição, da vergonha e da perda de identidade às quais as nossas crianças são submetidas, especialmente as meninas negras (Gonzalez, 2020, p.145).

Isso ocorre porque, como já dito, as representações positivas sobre raça e cultura raramente são correspondentes à Mãe-África. Logo, aliar-se às representações “negativas” aproximá-las-iam novamente ao lugar de subordinação e explícita violência. No entanto, aliando-se a qualquer um dos lados, esses jovens e crianças não deixam de sofrerem exclusão e ofensas, sobretudo, das manifestações mais sutis e subjetivas, tendo em vista que, como vimos, o racismo, no Brasil, opera de uma forma muito peculiar: o racismo por denegação.

Influenciada pelo pensamento freudiano e laciano, assim como pelas considerações plausíveis de M.D Magno, Lélia Gonzalez aprofunda-se no entendimento desse racismo produzido no cerne das sociedades latino-americanas. Diferentemente de como ocorreu nos Estados Unidos, o racismo, aqui, disfarça-se entre as diferentes relações pré-estabelecidas, sejam elas de poder, de classe, de gênero e de sexualidade.

Nesse sentido, Gonzalez (2020, p. 118) reitera a ideia de que nas sociedades de origem latina “temos o racismo disfarçado ou, como eu classifico, o racismo por denegação. Aqui prevalecem as ‘teorias’ da miscigenação, da assimilação e da ‘democracia racial’”, e continua:

A chamada América Latina, que, na verdade, é muito mais ameríndia e amefricana do que qualquer outra coisa, apresenta-se como o melhor exemplo de racismo por denegação. [...] Por isso mesmo, creio ser importante voltar o nosso olhar para a formação histórica dos países ibéricos. Trata-se de uma reflexão que nos permite compreender como esse tipo específico de racismo pode se desenvolver para se constituir numa forma mais eficaz de alienação dos discriminados [...]



Confundida pela justificativa de um povo largamente miscigenado, a sociedade brasileira acredita que o país não é racista, mas sim agregador de raças, cuja convivência se dá de maneira igualitária e harmoniosa. Essa negação, portanto, empreende e fortifica ainda mais os sistemas que operam em conjunto para a manutenção do racismo e, conseqüentemente, da hierarquia de raças e poder, na qual, os brancos permanecem no topo da pirâmide social e negros, mestiços e indígenas na base.

Tal estratificação da sociedade corrobora para a manutenção de um racismo estrutural que se encontra na base de sociedades capitalistas, beneficiando um contingente ínfimo de pessoas que estão no poder às custas da exploração em massa de mão de obra barata. De acordo com o pensamento de Gonzalez (2018; 2020), amparado em estudos cuidadosos, a população negra é quem mais sofre neste tipo de sociedade pelos motivos expostos acima, além do desenvolvimento industrial monopolista o qual também dificulta a força produtiva nas regiões em subdesenvolvimento.

Existe um recorte racial e de gênero que molda as relações de poder engendradas no seio do capitalismo. Por isso mesmo, Lélia Gonzalez (2018; 2020) tão bem articula os diferentes papéis impostos às mulheres negras em distintas instâncias e interesses político, econômico e social, sejam eles referentes à “mãe preta”, à “mulata” ou à “doméstica”. Esses papéis impostos mobilizam e mantém vivo a configuração capitalista na nossa sociedade.

Torna-se perceptível diante dos estudos de Lélia Gonzalez o caráter exploratório sobre as mulheres negras e ameríndias para a articulação capitalista rentável a este sistema, pois quanto mais esses conceitos se fortificam e se contagiam sob o disfarce da democracia racial, mais eficaz se torna a exploração. Assim, “o caráter duplo de sua condição biológica – racial e/ou sexual – as torna mulheres mais oprimidas e exploradas em uma região de capitalismo patriarcal-racista dependente”.

Justifica a ativista:

Precisamente porque esse sistema transforma diferenças em desigualdades, a discriminação que sofrem assume um caráter triplo dada a sua posição de classe: as mulheres ameríndias e amefricanas são, na maioria, parte do imenso proletariado afro-latino-americano (Gonzalez, 2018, p.214).

As interfaces racial e de gênero que atravessam a vida das mulheres negras as colocam diante de uma problemática incisiva em seu cotidiano e desde o período da escravização, a subordinação de suas vozes e de seus corpos e mentes. Ainda assim, essas mulheres foram



primordiais na luta contra a exploração e na consolidação da cultura africana na América Latina, bem como mobilizaram redes de apoio coletivo, os quais foram e são cruciais para o movimento negro.

Isso implica dizer, segundo Gonzalez (2020, p.146), que “apesar da situação de extrema inferiorização, a mulher negra exerceu um importante papel no âmbito da estrutura familiar ao unir a comunidade negra para resistir aos efeitos do capitalismo e aos valores de uma cultura ocidental burguesa”. Em outras palavras, trata-se do ethos coletivo, conforme o pensamento da historiadora Beatriz Nascimento (2022).

Para a ativista, a solidificação de povos não brancos em posições sociais desfavorecidas tem a ver com a ideologia do branqueamento, a qual, segundo ela, desconsidera e desconsiderou toda a contribuição intelectual, cultural, política e econômica dessas pessoas na e para a formação do país. No entanto, há uma árdua luta empreendida pelos povos atingidos por esse sistema para a mitigação desses impactos, sendo, uma dessas armas, a palavra, que segundo Nascimento, funciona como um revólver com fins na “transformação contínua da história” (Nascimento, 2022, p.61).

Enquanto linha de pensamento quilombista, a noção de coletividade para Beatriz Nascimento é também inexorável às culturas dominadas. Ao escrever, ao lutar, ao falar, ao defender, nunca se trata de ações cujos interesses são particulares ou individuais, mas diz respeito a um povo ou povos que visam a plena e efetiva emancipação, sobretudo, de suas mentes. A liberdade requer um empreendimento coletivo, portanto, quando se pensa por essa perspectiva, entendemos que a escrita – poética, narrativa ou não de grupos não brancos – possui genuíno comprometimento – político – com as causas sociais em seu aspecto holístico:

De certo modo, minha reentrada na Universidade passa por essa tentativa minoritária, pois se ‘tudo adquire um valor coletivo’, o criar com a palavra, construir palavra, seria uma ação micropolítica (...) Sinto-me sempre escrevendo de mim, mas esse ‘mim’ contém muitos outros, então escrevo de um coletivo sobre e para essa coletivização (...) É um momento de alteridade muito sólida (Nascimento, 2022, p.53).

Beatriz Nascimento define ainda esse logos socializado como “o próprio som carregado de polifonia, como folhas ao vento reverberando interlocutores” (Nascimento, 2022, p.60). Em páginas anteriores, a autora também se utiliza da metáfora do morcego para ilustrar a possibilidade de “extrair a seiva da potência da vida” esquivando-se dos impasses impostos pelo regime opressivo do capital (Nascimento, 2022, p.50). Esse “devir minoritário sobre a própria minoria”, do qual nos



aponta Beatriz Nascimento, ratifica a contundência da categoria de Amefricanidade de Lélia Gonzalez.

É por isso que o entendimento a respeito da América Latina principia uma fenda profunda nas camadas sociais do Brasil, justamente por levantar questões e ideias que passam a questionar a lógica brutal da dominação e da colonização, como mitos e teorias da miscigenação.

Além disso, permite curar-se das feridas psicológicas instituídas pelo racismo, o qual fragmentou as identidades étnicas, anulando, também, as suas subjetividades. Possibilita liberta-se das caracterizações racistas e estereotipadas a respeito dos diferentes povos colonizados, quando suscita a quebra do silenciamento – a qualquer custo – para assumirem o lugar de sujeito, que lhe é seu por direito. Trata-se de uma poderosa transgressão epistêmica.

Outrossim, o conceito de Amefricanidade incorpora não somente um espaço físico e geográfico, mas, sobretudo, um desenvolvimento etnográfico transpassados por adaptações, resistências, reinterpretações e novas formas afrocentradas, “em consequência, ela nos caminha o sentido da construção de toda uma identidade étnica” (Gonzalez, 2020, p.122).

Os chamados “amefricanos” compartilham da mesma experiência diaspórica, embora pertençam a diferentes sociedades, contudo, em todas elas, o sistema de dominação não se distingue: o racismo, “essa elaboração fria e extrema do modelo ariano de explicação, cuja presença é uma constante em todos os níveis de pensamento, assim como parte e parcela das mais diferentes instituições dessas sociedades” (Gonzalez, 2020 p.123). Ademais, assumir a identidade amefricana possibilita atravessar uma visão estereotipada e idealizada da África e, ao mesmo tempo, voltar-se para sua própria história.

Torna-se importante observar que, ao propor a categoria de Amefricanidade, Lélia Gonzalez estabelece um diálogo com um outro conceito, ainda que brevemente citado em seus textos. Trata-se dos estudos sobre Afrocentricidade desenvolvidos pelo filósofo e professor estadunidense Molefi Kete Asante. Em primeira instância, a Afrocentricidade surge em resposta à supremacia branca e para desafiar o eurocêntrico, questionando a localização psicológica que se encontra o sujeito negro.

Há uma centralidade e uma marginalidade imposta pela colonização, nas quais, grupos colonizados se encontram à margem de toda a constituição política, histórica, econômica, intelectual e cultural da sociedade, quando, na verdade, foram protagonistas. Portanto, é fundamental, conforme Asante (2009), a recentralização desses povos e a conscientização do seu



agenciamento diante da sua própria história. Nesse sentido, a agência consiste na disposição de recursos psicológicos e culturais necessários ao avanço da liberdade humana.

Determinada realocação também implica numa consciência centrada no sujeito afrocêntrico, que busca estorvar a servidão mental à qual lhe é imposta. Esse se torna um caminho crítico para o propósito da experiência social e cultural africana como referência, ratificando a dimensão de sua personalidade criativa. Portanto, a afrocentricidade “é a conscientização sobre a agência dos povos africanos (...) de modo que a pessoa possa atuar como agente e não como vítima dependente” (Asante, 2009, p.94) tendo como objetivo o processo de libertação.

O pensamento afrocentrado volta-se também para a perspectiva da coletividade, um viés necessariamente quilombista, pois, nas palavras de Abdias Nascimento (2009), preocupa-se em assegurar a existência do ser, ampliando a consciência negra e uma organização coletiva vital frente à excrescência do regime escravocrata, objetivando, fundamentalmente, a ascensão dos povos negro e indígena ao poder. Este “eu coletivo”, para Asante (2009, p.194), engaja-se na “criação e recriação da pessoa em grande escala”.

Nesse contexto, Lélia Gonzalez nos oferece uma visão abrangente da cultura afro-brasileira e ladina em sua manifestação mais ampla e coletiva. A intelectual destaca as significativas e numerosas contribuições culturais, econômicas e sociais provenientes dos diversos grupos étnicos que compõem a América Ladina, incluindo negros e indígenas, todos compartilhando uma experiência comum de racismo e dominação.

Diante disso, Gonzalez questionou vigorosamente as fragmentações identitárias e multiculturais enfrentadas por esses povos, desafiando as suas diferentes formas de manifestação até os dias atuais. Sua ativa participação nesse campo levou a reflexões cruciais sobre a valorização e emancipação, especialmente no âmbito intelectual, desses grupos, destacando as diversas formas de resistência e expressão cultural que surgiram ao longo dos séculos em várias partes da América.

4 BREVES CONSIDERAÇÕES

Mulheres que fizeram parte das historiografias brasileiras sempre estiveram em ínfima quantidade, sequer as mulheres negras, devido não apenas à escassa oportunidade do direito efetivo à escolarização/educação, mas ao descredenciamento imposto sobre suas falas, vistas como subjetivas e irracionais. Isso significa ou significava para a crítica hegemônica que o que pensaram, escreveram e publicaram não compõem um acervo significativo como referência de pensamento.



Muitos dos escritos literários de escritoras negras foram desacreditados pelas editoras, inclusive, convergindo para um processo de epistemicídio, já que suas obras encontravam entraves questionáveis para serem publicadas e circuladas. As mulheres, por vários motivos, e, sobretudo, as mulheres negras sempre estiveram à margem² de formas específicas que incidem sobre a institucionalização do conhecimento.

Nesse sentido, em se tratando do estudo das produções intelectuais que marcaram uma forma de pensar para as diferentes nuances e dimensões sociais do Brasil, o destaque recai sobre textos majoritariamente escritos por homens brancos, heterossexuais e inseridos em grupos representativos da classe dominante.

Os chamados “intérpretes do Brasil”³ trouxeram para o debate público questões históricas e culturais que ajudaram a compreender os entraves sociais, políticos e econômicos relativos à formação do povo brasileiro. Formularam interpretações e reinterpretações fundadas nas nossas experiências históricas, algumas eurocêntricas demais, sobre formas de violência, resistência e opressão que marcaram a dinâmica da formação e sentidos do Brasil.

Se por um lado o pensamento dos “intérpretes do Brasil” constitui um acervo significativo para as pesquisas que pretendem investigar um discurso explicativo útil para fins teóricos e comparativos sobre Brasil, por outro é insuficiente para dar conta de uma explicação que leve em consideração o estudo das hierarquias de raça, classe, gênero e sexualidades forjadas no bojo das experiências e vivências femininas das intelectuais negras.

Em face do exposto, observa-se que, para Gonzalez, o enfrentamento às formas de violência e opressão expressas na sociedade brasileira, sem dúvida, passa pelo entendimento e crítica às relações raciais no Brasil, com particular destaque à importância e conhecimento das experiências e vivências negras. Seus projetos intelectuais atendem a mais um chamado do que uma escolha vocacional (hooks, 1995) para o protagonismo intelectual e para a insurgência de saberes contra os efeitos de poder que incidem sobre potenciais alternativas de mudança.

² Compactuo do pensamento de Grada Kilomba ao localizar a margem não apenas como um lugar periférico ou de privação, mas um espaço em que novos discursos críticos surgem, além de ser possível trans fazer mundos alternativos. Conforme a autora, é nesse local que “o entendimento e o estudo da própria marginalidade criam a possibilidade de devir como um novo sujeito” (Kilomba, 2019, p.69).

³ A expressão entre aspas faz referência à coleção organizada por Silviano Santiago intitulada *Intérpretes do Brasil*, publicada em 2002, versa sobre uma visão crítica de Brasil mediante clássicos que, segundo o crítico literário, estavam num “esquecimento relativo” no âmbito das discussões sobre a formação cultural do país. Análises introdutórias e inéditas sobre os onze livros da coletânea foram acompanhadas pelos historiógrafos Eduardo Portela, Fernando Henrique Cardoso, Fernando Novais, Flora Sussekind, Francisco Iglésias, José Murilo de Carvalho, Laura de Melo e Souza, Maria Odila Leite da Silva Dias, Roberto Ventura e Ronaldo Vainfas.



A socióloga é dona de uma vasta produção intelectual escrita que abarca artigos, ensaios e livros. Além disso, a autora concedeu entrevistas, que, em seu conjunto, foram explicativos para a maior parte das intervenções intelectuais que decidiu realizar, ao longo de uma vida politicamente mais expressiva da segunda metade do século XX à atualidade. Como pensadora da realidade social brasileira, Gonzalez atuou para combater formas de dominação e de violência presentes no cotidiano das populações negras e ameríndias, legitimando e fortalecendo as lutas por emancipação e liberdade.

Em suma, Gonzalez foi e continua sendo uma das maiores referências para o entendimento da formação da sociedade brasileira, em diferentes instâncias no que concerne à raça, ao gênero, à classe, à economia, à política e à cultura. Sua vasta produção, apresenta a potência do seu pensamento comprometido com a visão de justiça social, influenciando e inspirando gerações de pensadores(as) e intelectuais.

REFERÊNCIAS

ASANT, Molefi K. A afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistêmica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

CHAUÍ, Marilena de Souza. **Brasil**: mito fundador e sociedade autoritária. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2000.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as Rosas Negras**: Lélia Gonzalez em primeira pessoa. *Díaspóra Africana: Filhos da África*, 2018.

HALL, S. **A Identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARTINS, José Ricardo. **Os intérpretes do Brasil**: Pensamento sociopolítico lastreado no fluxo de ideias, narrativas e realidades na busca de uma identidade nacional brasileira. *Revista Tempo do Mundo*, jan. 2017, v. 3, ed. 1, p. 307 – 336.

MAZAMA, Ama. A afrocentricidade como um novo paradigma. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistêmica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.



NASCIMENTO, Abdias. Quilombismo: um conceito emergente do processo histórico-cultural da população afro-brasileira. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**: uma abordagem epistêmica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009.

NASCIMENTO, Beatriz. **O negro visto por ele mesmo**. São Paulo: Ubu Editota, 2022.

RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (orgs.). **Lélia Gonzalez**: Por um feminismo afro latino americano: ensaios, intervenções e diálogos. Rio de Janeiro: Zahar, 2020. E-book (361p)

Enviado em: 01/12/2024
Aceito em: 06/03/2025



SOFRIMENTO PSÍQUICO, RACISMO E CORPOS NEGROS:

RELATO DE UMA TRAJETÓRIA

PSYCHIC SUFFERING, RACISM AND BLACK BODIES: REPORT OF A JOURNEY

Ivaneide Barbosa da Silva Violante¹
Hildegard Susana Jung²

RESUMO

A escrita deste relato de experiência parte da vivência de uma das autoras, por ser filha de mãe negra, pobre, pai ignorado e mulher. Surgiu então, uma preocupação ético-política de buscar compreender o sofrimento psíquico que pessoas do gênero feminino, pobres e negras enfrentam no seu dia a dia, seja na escola, no trabalho e principalmente no âmbito familiar. Buscou-se com a pesquisa o interesse que opera a partir de situações de violência, originário de uma sociedade colonialista que historicamente desvalida a vida humana negra, pobre e mulher e que em um longo processo de escravização social, produziu sofrimento psíquico. O objetivo deste relato consiste em perfazer percursos nos relatos de vida sobre o racismo e a violência social, mais do que confirmar teorias ou hipóteses. O interesse consiste, portanto, numa proposta ética de firmar uma postura crítica enquanto corpos negros como condição étnico-racial, num combate aos posicionamentos racistas. Para tanto, se propõe uma noção de desamparo como coragem afirmativa da renúncia à exclusão de pessoas negras, pobres e mulheres e a construção de uma sociedade mais humana e menos excludente.

PALAVRAS-CHAVE: Relato de experiência. Preconceito racial. Violência social.

ABSTRACT

The writing of this experience report is based on the journey of one of the authors, as she is the daughter of a black mother, poor, an ignored father and a woman. An ethical-political concern then emerged to seek to understand the psychological suffering that female, poor and black people face in their daily lives, whether at school, at work and especially within the family. The research sought to explore the interest that operates from situations of violence, originating in a colonialist society that historically devalues black, poor and female human life and that in a long process of social enslavement, produced psychological suffering. The objective of this report is to complete paths in life stories about racism and social violence, more than to confirm theories or hypotheses. The interest therefore consists of an ethical proposal to establish a critical stance as black bodies as an ethnic-racial condition, in a fight against racist positions. To this end, a notion of helplessness is proposed as an affirmative courage to renounce the exclusion of black people, poor people and women and the construction of a society more humane and less exclusionary.

KEYWORDS: Experience report. Racial prejudice. Social violence.

¹ Mestra em Educação pela Universidade La Salle (Unilasalle). Graduada em Pedagogia pela Universidade Nilton Lins (Uninilton). E-mail: ivaneide.violante5@gmail.com.

² Professora do Magistério Superior na Universidade La Salle (Unilasalle). Pós-doutorado em Ciências Econômicas pela Universidade de Buenos Aires (UBA). Doutora em Educação pela Unilasalle. Mestra em Educação pela Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões (URI). Graduada em Normal Superior pela Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC) e em Pedagogia pela Unilasalle. Bolsista de Produtividade em Pesquisa do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) - Nível 2. E-mail: hildegardsjung@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

A escrita deste relato de experiência inicia a partir da vivência da primeira autora do texto. Pensamento que atravessou uma preocupação ético-política de buscar compreender o sofrimento psíquico que pessoas do gênero feminino, pobres e negras enfrentam no seu dia a dia, seja na escola, no trabalho e, principalmente, no âmbito familiar. Ao escrever este artigo, sentiu-se a necessidade de refletir sobre a própria existência. Para tanto, procurou-se entreter o pensar e o viver - aspectos da atividade intelectual como pesquisadora e de vida pessoal - para então poder realizar a inserção como sujeito no escopo da investigação.

Desde muito cedo houve o confronto com a complexidade do ser humano e do mundo. Posto isto, sentiu-se a necessidade de conectar fatos, ideias, conceitos que pareciam separados e encontrar um modo de pensar que levasse em conta a força dessa relação. Essa necessidade provavelmente tem relação com a infância, por ter sido marcada pela exclusão social. Essa situação de extrema exclusão, produzia fortes emoções, um desafio de tentar integrar as diferenças, de reunir aquilo que parecia antagônico e, ao mesmo tempo, reconhecer-se como sujeito singular, para promover relações de solidariedade e justiça social.

O nascimento ocorreu em uma família de sete irmãos, no Norte do país, sendo quatro mulheres e três homens. A mãe, solteira, negra, com sete filhos, para sobreviver passou a trabalhar na roça, cortando juta, plantando cereais (feijão e milho) e a mandioca para fazer farinha, alimento essencial para a vida dos amazônidas. Mais tarde foi ser empregada doméstica, recebendo meio salário-mínimo. Sem condições financeiras para criar os sete filhos, foi colocando-os em casas de parentes e até mesmo de pessoas que não faziam parte do convívio familiar, o que era muito comum na época (anos 70). Essas pessoas tratavam as crianças com preconceito e discriminação, e muitas sofreram abuso moral e corporal. Neste sentido, Maia (2016, p. 18) contribui: “[...] Na tentativa de reconhecer que a herança colonial do Brasil fez com que mulheres negras fossem subalternizadas e colocadas em papéis sociais de desvalorização, além da hipersexualização de seus corpos e da maternidade como algo intrínseco e compulsório a elas”.

Crescendo na casa de uma família que se dizia padrinhos, nesse lar sofria as piores humilhações, era tratada como a filha “daquela negra”. E sempre ouvia a seguinte frase: “negro, ainda pobre, não tem sentimento, nem raça, negro é para ser negro”. Sempre que ouvia essa frase, havia o entendimento sobre o quanto o preconceito pode adoecer a alma. Cresce-se com a ideia de



que se tem algum defeito, que seria ser filha de uma mulher negra e pobre, já que no que se refere à “[...] origem do racismo aos negros em nosso país, a pequena parte da história do Brasil mostra como foi a chegada dos negros africanos no nosso país, sendo considerada como uma raça inferior e submissa”. Costa e Oliveira, (2019, p. 117). Neste sentido, Bady e Silva (2019, p. 149) complementam:

[...] A criminalização da cor, a perpetuação da ideia de que os negros são inferiores, a invisibilidade social desses jovens, o extermínio de jovens negros, a intolerância às religiões de matrizes africanas, a inversão e a omissão da história da África e dos afro-brasileiros, a ausência dessa contribuição na educação e nos livros escolares de caráter eurocêntricos são reflexos desse processo de criminalização e extermínio dos jovens negros em nossa sociedade.

Posto isto, o racismo surge como uma crença neutralizadora das diferenças entre os corpos, pois se estende à ideia de que os grupos são diferentes porque possuem elementos essenciais que os fazem diferentes. A violência contra a pessoa negra no mundo tem sido letal. A discriminação desse grupo passou a ocupar uma posição de desigualdade estrutural, o que exige políticas afirmativas de promoção de seus direitos e cidadania.

Dito isso, o presente relato de experiência tem como objetivo perfazer percursos nos relatos de vida sobre o racismo e a violência social, mais do que confirmar teorias ou hipóteses. Na sequência, evidencia algumas batalhas vivenciadas pelo caminho, analisadas à luz do referencial teórico. Por fim, constam as considerações finais e as referências que embasaram o trabalho.

2 ALGUMAS BATALHAS DO CAMINHO: DISCUSSÃO À LUZ DO MARCO TEÓRICO

A caminhada de vida de uma pessoa discriminada em busca pela tão sonhada “justiça social” nunca é fácil, pois tem-se o sentimento de que ninguém nos percebe como ser humano e sim como a “filha daquela negra”. Quando da ida para a escola, o preconceito, o racismo se intensificaram ainda mais, pois sofria bullying diariamente. Dessa forma, o isolamento, a introspecção, com um grau acentuado de agressividade passaram a ser uma maneira de defesa. No quinto ano primário, estudando a disciplina de história, começou o entendimento de que o silêncio do racismo tem a ver com o processo escravagista, ao qual o povo negro esteve submetido e que se consolidou com base em uma concepção de colonização que não se limitou ao uso da mão de obra da população negra, sendo chamada de classe inferior.



A primeira batalha travada foi o ingresso no Grupo Escolar, como era chamada a escola pública nas décadas de 1960 e 1970, para cursar o Primeiro Grau. Ficava isolada, na sala de aula, sentava-se sempre no “fundão” para não ser importunada, nem pelos colegas e nem pelas professoras. França, (2017, p. 154), assevera:

[...] as crianças negras passam por um processo de exclusão simbólica, ou seja, apesar sua entrada na escola ser permitida, através da matrícula e acesso à sala de aula, elas não se sentem aceitas por colegas e professores que, não raras vezes, demonstram preconceito por meio de insultos baseados em suas características fenotípicas.

O processo de exclusão social traz consequências irreparáveis para a vida de uma criança, principalmente se for negra e pobre. No caso do presente relato, a pressão era tanta que somatizou dor de cabeça diariamente para não ir à escola. Às vezes inventava que estava com dor no estômago, colocava o dedo na garganta para incentivar o vômito. Essa fase provavelmente tenha sido uma das mais desafiadoras, pois não tinha voz, os padrinhos nunca foram procurar saber o porquê de não querer ir à escola e tampouco procuraram as professoras para expor a situação. Veio a percepção, nessa fase, que a escola geralmente sempre se manteve em uma condição de neutralidade diante de tanta barbárie. Um tipo de barbárie que inferioriza, torna alvo de uma sociedade manipuladora, que sufoca, limita os direitos como pessoa humana. Diante de tantos entraves, a conclusão do Primeiro Grau somente foi possível graças ao supletivo. Após a conclusão do supletivo, veio a matrícula no Segundo Grau técnico, no curso de Magistério. Neste sentido, França, (2018, p. 166) aponta:

[...] as crianças se sentem inferiorizadas, indesejadas ou como elementos estranhos ao contexto escolar, há uma forte possibilidade de evadirem-se da escola ou terem insucesso nesse contexto. Se dentro desse contexto perpassam crenças e ações que levem à diferenciação de grupos, seja pelo gênero, seja pela raça, seja pela classe, os indivíduos discriminados podem estar sob pressão. O resultado da pressão grupal é, em muitos casos, a diminuição da autoestima, e a luta pela sua proteção pode fazer indivíduos de baixo status diferenciar-se, negar ou evadir-se de seus grupos.

Diante do exposto não podemos deixar de mencionar que a escola por décadas assumiu uma posição de apenas ensinar os conteúdos acadêmicos, de interesses políticos e econômicos, ou seja, formar o cidadão para o mercado de trabalho, sem se preocupar com os valores sociais e culturais. Por um longo período, a escola apresentou-se como um ambiente de proliferação do racismo, preconceito, ou seja, a inferioridade de diversos grupos como os negros, indígenas, pessoas com deficiência, idosos, estrangeiros, entre outros grupos. Nesse contexto, o professor



assumiu o papel de detentor do conhecimento, sem valorizar o conhecimento prévio do aluno, assim sua origem cultural (Costa; Oliveira, 2019).

O racismo, o preconceito sofrido por décadas adoeceu tanto a identidade como pessoa humana, que durante uma boa parte da adolescência e da fase adulta houve dúvidas com relação a quem de fato se é. Dessa forma, iniciou-se a idealização de um tipo de família nos padrões da sociedade da época: uma mãe branca, com um poder econômico que poderia suprir as necessidades, uma figura paterna, amorosa e justa, ou seja, uma família ideal aos moldes de uma sociedade burguesa e excludente. Santos (2018, p. 150) corrobora:

O racismo constitui-se num processo de hierarquização, exclusão e discriminação contra um indivíduo ou toda uma categoria social que é definida como diferente com base em alguma marca física externa (real ou imaginada), a qual é ressignificada em termos de uma marca cultural interna que define padrões de comportamento. Tomando como exemplo, a cor da pele sendo negra, caracterizada como marca física externa, pode implicar na percepção do sujeito ou grupo, através de estereótipos, tais como preguiçoso, agressivo e alegre, caracterizando como marca cultural interna.

Conforme Santos (2018), o racismo impacta os âmbitos que movem uma sociedade através de seu sistema de opressão que coloca um grupo subjugado em relação ao outro, fazendo assim, com que os indivíduos sejam postos à margem da sociedade. Posto isto, fica mais evidente que o sofrimento psíquico decorre da opressão que a vítima do preconceito sofre.

De acordo com Foucault (2015, p. 306), “[...] o racismo é indispensável como condição para poder tirar a vida de alguém, para poder tirar a vida dos outros. A função assassina do Estado só pode ser assegurada, desde que o Estado funcione no modo do biopoder, pelo racismo”. Nesse sentido, entende-se que o racismo funciona sobre dois elementos: o que deve viver e o que deve morrer, fazendo com que o poder veja a população como uma mistura de raças, esfacelando e alienando um grupo em relação ao outro. O segundo apresenta uma função guerreira: “[...] para viver, é preciso que você massacre seus inimigos”. (Foucault, 2015, p. 305). Isso significa dizer que para manter a supremacia de uma espécie, a outra precisa desaparecer. “A morte do outro não é simplesmente a minha vida, na medida em que seria minha segurança pessoal; a morte do outro, a morte da raça ruim, da raça inferior (ou do degenerado, ou do anormal), é o que vai deixar a vida em geral mais sadia; e mais pura” (Foucault, 2015, p. 305).

Posto isso, Foucault (2015) orienta que se entendermos a população não como um corpo unitário e fechado, como se pudéssemos alocar todos em um mesmo nível, talvez consigamos reformular as relações políticas e sociais. Nessa perspectiva, o racismo é algo bastante controverso,



pois não trata apenas questões individuais, mas sobre estruturas e instituições sociais que produzem e reproduzem a desigualdade social:

Conceitos de raça e racismo são, pois, coisas distintas, embora este último tenha sido inventado no século XIX no âmbito de uma "ciência das raças" produzida por antropólogos, psicólogos, sociólogos, ensaístas, filósofos etc., cujo dogma afirmava a desigualdade das raças humanas e a superioridade absoluta da raça branca sobre todas as outras. As crenças que levaram à afirmação da superioridade dos brancos e da determinação biológica da capacidade civilizadora, estão profundamente arraigadas no pensamento ocidental, por mais que a ciência do século XX tenha procurado destruí-las (Seyferth, 1995, p. 178) .

De acordo com Seyferth, (1995), o conceito de raça no Brasil foi idealizado a partir dos determinismos raciais europeus e norte-americanos e estigma da superioridade da civilização ocidental moderna. A mestiçagem e seus efeitos constituíram o tema central da interpretação orgânica da história do Brasil e das especulações acerca do futuro da nação. “A invenção de uma futura raça brasileira aparentemente branca, portanto, partiu de uma concepção peculiar acerca dos efeitos da mestiçagem, baseada na ideia de seleção social [...]” (Seyferth, 1995, p. 182). Costa e Oliveira (2019, p. 16) complementam:

O racismo proporciona sofrimento psíquico na pessoa, gerando no sujeito um sentimento de inferioridade, frustração e de rejeição, fazendo-o negar as suas tradições, desvalorizando a sua identidade e costumes de origem. Por isso, as desestruturas das práticas racistas precisam ser comunitárias, baseadas na dialogicidade e no acolhimento para a reestruturação dos vínculos para o reconhecimento de si e respeito ao outro. [...]

O racismo potencializa o quadro de sofrimento individual, acabando com a autoestima, a esperança e a motivação de vida, e levam até mesmo a outros problemas, como a dependência química e outros tipos de transtornos emocionais e psíquicos. “[...] o preconceito de cor, entre nós, seria um sintoma da incompletude da revolução burguesa e da sociedade de classes” (Guimarães, 2004, p. 20).

Sobre a discriminação sofrida por anos, não é possível passar uma borracha e achar que não foi nada, mas é necessário seguir em frente e não desistir dos sonhos. Após a conclusão do Ensino Médio, veio vestibular em Pedagogia. Foram cinco anos de muito aprendizado e superação. Nesta época, os ensinamentos da avó foram preciosos, no sentido de superar as próprias expectativas ou limitações, desenvolvendo habilidades, competências e conhecimentos para alcançar os objetivos.



Vieram duas especializações, o trabalho como professora, supervisora educacional, coordenadora de ensino. Mas o maior deles ainda estava por vir: era ingressar no mestrado. Foram várias tentativas até que chegou o dia da aprovação. De acordo com hooks (2000, p. 66),

[...] é importante compreendermos as origens de uma autoestima frágil, também é possível ultrapassar esse estágio (a identificação de quando e onde recebemos socialização negativa) e ainda criar uma base para a construção do amor-próprio. Indivíduos que ultrapassam esse estágio tendem a avançar para o próximo, que consiste em introduzir ativamente em nossa vida padrões de pensamento e comportamento construtivos e positivos.

A recuperação do amor-próprio faz seguir em frente e encontrar um espaço na sociedade, ainda que seja um processo que se dá lentamente. Trata-se de uma trajetória de vida marcada por muitas batalhas e uma delas foi encontrar-se como pessoa humana e acreditar que poderia sarar as feridas abertas pelo preconceito por ser pobre e ser negra. Apesar de tudo, é possível ver a vida com outros olhos, acreditando que o respeito e o amor às diferenças nos tornam mais humanos e mais solidários uns para com os outros, pois “[...]o amor pode curar as feridas do passado. Entretanto, a intensidade de nossos ferimentos frequentemente nos leva a fechar nosso coração, tornando impossível retribuirmos ou recebermos o amor que nos é dado” (hooks, 2000, p. 31).

A vontade de exercer a carreira de educadora deve-se à crença de que poderia contribuir de alguma maneira com as pessoas da geração atual e das gerações futuras. Não é possível calar-se diante das atrocidades cometidas por uma sociedade colonialista, como o preconceito, a segregação racial, a violência contra mulheres, crianças, idosos, homossexuais, travestis, lésbicas, gays, pessoas com deficiência, entre outros grupos chamados de minorias. Conforme a Constituição Federal brasileira, “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil,1988). Posto isso, é preciso que a sociedade, o poder público, reconheçam que os grupos minoritários precisam de maior representatividade na esfera política, para que possam lutar pelos direitos garantidos por lei.

As batalhas enfrentadas proporcionaram o desafio de repensar e resgatar a relação entre a realidade individual e social em sua complexa processualidade, na tentativa de compreender-se como sujeito e as percepções individuais de mundo. Essa reflexão foi se nutrindo da diversidade das experiências de vida em outros contextos sociais, transformando-se no grande objetivo de vida pessoal. Como pessoa, o sentimento de sufocamento com as formas reducionistas, simplificadoras e fragmentadas de pensamento, advindo de um processo de segregação político e social, aos poucos



foi dando lugar à compreensão de que a dignidade como pessoa humana é uma qualidade intrínseca, inseparável. Dessa forma, constitui-se como uma característica definidora como ser humano, respeitando as limitações de cada um. De acordo com Silva (1988, p. 93), “[...] a dignidade acompanha o homem até sua morte, por ser da essência da natureza humana, é que ela não admite discriminação alguma e não estará assegurada se o indivíduo é humilhado, discriminado, perseguido ou depreciado”.

Sobre a garantia dos direitos, a Lei 10.639/03 torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira nos estabelecimentos públicos e particulares, incluindo o estudo da história da África e dos africanos. Com a implementação dessa Lei, abriu-se uma nova oportunidade de a sociedade reavaliar as bases do Brasil como entidade histórica nos tempos modernos e reconsiderar as relações étnico-raciais que foram travadas por décadas pela busca do direito e pelo respeito às pessoas.

[...] a dignidade pessoa humana constitui um valor que atrai a realização dos direitos fundamentais do homem, em todas as suas dimensões, e, como a democracia é o único regime político capaz de propiciar a efetividade desses direitos, o que significa dignificar o homem, é ela que se revela como o seu valor supremo, o valor que a dimensiona e humaniza (Silva, 1998, p. 94).

Relembrando o que diz a Constituição Federal brasileira no Art. 5, que “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade” (Brasil, 1988), o conceito de Nação nos remete a repensar que é necessário reconstruir o conceito. Busca-se um conceito inclusivo, revolucionário, justo, que quebre os estereótipos e transponha paradigmas jurídicos pensados para uma realidade já passada e que são mais adequadas à urgência de se buscar a nacionalidade como expressão da dignidade humana.

Sobre o respeito à dignidade humana, a Lei nº. 10.639/2003 (Brasil, 2003) altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Básica, incluindo no currículo escolar o ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Diferentes assuntos referentes à história e cultura africana e afro-brasileira foram contemplados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que estabelece as competências específicas das áreas de conhecimento, os objetivos da aprendizagem e os conhecimentos necessários para a formação do estudante. Como podemos perceber, a Lei é resultado das lutas dos movimentos negros, que buscaram e buscam uma sociedade inclusiva para



todos e todas. Nesse processo de luta foi instituído o Dia Nacional da Consciência Negra, dia 20 de novembro, data da morte de Zumbi dos Palmares, um dos líderes dos movimentos quilombolas.

Compreendemos que a Lei será efetivada se a escola inserir em seu Projeto Político Pedagógico, assim no currículo escolar, ações efetivas para trabalhar a temática étnico-racial em seus projetos escolares, assim como em sala de aula, com uma prática pedagógica antirracista. Santos (2006, p. 4) explica, a esse respeito, que “Na elaboração de propostas pedagógicas e currículos escolares, devemos considerar concepções inerentes aos grupos presentes na escola, identificando suas especificidades”. Contudo, para que isso aconteça, é necessário que ocorra um reconhecimento do processo sócio-histórico do negro no mundo, perceber as práticas violentas contra a pessoa humana e promover a igualdade racial. Assim poderemos romper com o modelo de educação protecionista, que visa os interesses de uma classe burguesa que por décadas aprisionou os direitos da pessoa humana. Apostando em uma ação educativa que atravesse os muros da escola, o professor investirá em sua formação continuada, que possibilita compreender e fazer da ação educativa um contínuo processo, partindo de uma perspectiva de reflexão sobre a ação. Como explica Rocha (2006, p. 56), “[...] questões étnico-raciais, de gênero, de sexualidade, entre outras, não podem ficar de fora do Projeto Político-Pedagógico, sob pena de a escola não se pensar e compreender-se como espaço democrático, plural e fundamental na atuação contra a exclusão”.

Posto isto, quando os docentes compreendem a temática, podem auxiliar os alunos na construção do conhecimento contextualizado à sua realidade. Um aprendizado que permita intervir em situações de racismo, preconceito e discriminação que acontecem no cotidiano escolar. Como explica Kaneka (2010, p. 147): “A intervenção contribui para o rompimento para a desconstrução da subalternidade, buscando romper a lógica que produz o distanciamento e a falta de mobilidade entre as classes, que elege os saberes hegemônicos como os que têm credibilidade”. Ainda neste sentido, Santos (2006, p. 5) alerta:

É urgente, portanto, a tomada de consciência por parte desses profissionais sobre os valores socioculturais trazidos pelas/os educandas/os e instituir um currículo que seja capaz de recriar suas histórias, incorporando-as ao saber acadêmico e, dessa forma, interagir na formação de cidadãos conscientes e capazes de enfrentar as desigualdades, romper as armadilhas dos preconceitos, garantindo o espaço participativo e a conquista de direitos no combate às exclusões.

Constata-se que as armadilhas dos preconceitos só serão possíveis de serem desarmadas se o ato de ensinar mediado for construído em um espaço-tempo diferenciado. Quando isso acontece,



a prática pedagógica propõe estratégias que buscam potencializar a aprendizagem, reafirmando a identidade de quem aprende em um espaço social e democrático. Assim, a efetivação da escola na vida do estudante coloca o respeito à pessoa humana em um lugar de destaque, uma vez que se concretiza o cuidado digno, não apenas como direito, mas como etapa fundamental na conquista da cidadania.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a escola como espaço de reconhecimento da diversidade e a educação como direito humano está desafiada à construção de um sistema educacional inclusivo e ao mesmo tempo disposta ao diálogo, ao respeito às diferenças, exterminado o preconceito, a discriminação entre os corpos. O processo de reflexão e prática deve possibilitar mudanças conceituais, políticas e pedagógicas, coerentes com propósito de tornar efetivo o direito de todos e todas à educação, preconizado pela Constituição Federal.

Leitão (2004, p. 32) comenta que “[...] os espaços educativos devem favorecer a vivência e o aprendizado da diversidade, o convívio com as diferenças, as práticas coletivas, solidárias e fraternas, possibilitando o exercício da reflexão, da discussão, de outra qualidade de ação”. O convívio e o diálogo com os corpos é uma maneira de diminuir o sofrimento da pessoa excluída social e culturalmente. Como mencionado no início deste texto, houve preconceito e discriminação por ser pobre, filha de uma mulher negra e por ser mulher, mas os estereótipos atribuídos não formaram uma perdedora, pelo contrário, houve um fortalecimento contínuo.

Acreditando que a educação transforma, é preciso pensar e agir e não deixar impunes os abusadores, os preconceituosos que tentam assediar com palavras, gestos que deprimem, podendo levar até ao suicídio. Por outro lado, não cabe apenas à educação a tarefa de transformação da sociedade. Entretanto, ela se torna um fator importante que pode contribuir na reinvenção da relação social, na qual discursos diferentes não impedem o diálogo.

A educação é desafiada, permanentemente, a se reformular e para que essa reformulação aconteça, o ser humano precisa viabilizar uma escola que de fato eduque para o exercício pleno da cidadania e seja instrumento de transformação social. Posto isso, os educadores precisam de maneira mais efetiva diferenciar a prática do discurso. Isso significa dizer que é preciso refletir sobre o que é formar um cidadão crítico, reflexivo, autônomo, ciente de seus direitos e deveres, capacitado para participar da construção de uma sociedade mais igualitária. Se esse é realmente o



propósito de todos, é preciso aplicá-lo na prática educativa.

REFERÊNCIAS

BADY, Janaína Bueno; SILVA, Denise Regina Quaresma. Criminalização e extermínio da juventude negra no Brasil: reflexões e desafios **Rev. Ciências Humanas**. Frederico Westphalen, RS, v.20, n.1, p. 146-153, jan./abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

COSTA, Elizama Franciane da; OLIVEIRA, Alessandra de. O sofrimento psíquico causado pelo racismo e o seu impacto na subjetividade. **Revista Uninga**, v. 56, n. 1, p. 114-130, jan./mar. 2019.

DA SILVA, José Afonso. A dignidade da pessoa humana com valor supremo da democracia. **Revista de direito administrativo**, v. 212, p. 89-94, 1998.

FOCAULT, Michel. **Em Defesa da Sociedade**: Curso no Collège de France (1975-1976). Tradução: Maria Ermantina Galvão. São Paulo: Martins Fontes, 2005.

FRANÇA, D. X. de. Discriminação de crianças negras na escola. **Revista Interacções**, [S. l.], v. 13, n. 45, 2018.

GUIMARÃES Antônio Sérgio Alfredo. Preconceito de cor e racismo no Brasil Professor do Departamento de Sociologia – Usp **Revista De Antropologia**, São Paulo, USP, v. 47, n. 1, p. 09-43, 2004.

HOOKS, Bel. **Tudo sobre o amor**: novas perspectivas. São Paulo: Ed. Elefante, 2000.

KANEKA, Sidneia Muniz. Analisando questões teóricas e práticas em escola na rede municipal de educação de Niterói: ciclos e sucesso escolar. *In*: David, Leila Nivea Bruzi; Dominick, Rejane dos S. **Ciclos Escolares e formação de professores**. (orgs). Rio de Janeiro: Wak Editora, 2010.

LEITÃO, Cleide Figueiredo. Buscando caminhos nos processos de formação/autoformação SAPÉ – Serviços de Apoio à Pesquisa em Educação **Revista Brasileira de Educação**, n. 27, p. 25-39, set-dez, 2004

MAIA, Bruna Aparecida Thalita. **Matilde Ribeiro**: a minha história é talvez igual à tua: uma trajetória de militância e empoderamento da mulher negra. 2016. 108 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Bacharelado em Humanidades) - Instituto de Humanidades e Letras, Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, São Francisco do Conde, 2016.

ROCHA, Lauro Cornélio da. As relações étnico-raciais, a cultura afro-brasileira e o Projeto



Político-Pedagógico. **Currículo, relações raciais e cultura afrobrasileira**, p.51-67, 2006.

SANTOS, Jaciara Alves dos. O sofrimento psíquico gerado pelas atrocidades do racismo. **Revista da ABPN**, v. 10, n. 24, p.148-165, nov.2017 – fev. 2018.

SANTOS, Milton. **Folha de São Paulo**. São Paulo, domingo, 07 de maio de 2000. Ética enviesada da sociedade branca desvia enfrentamento do problema negro. Ser negro no Brasil hoje.

SANTOS, Simone. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Portal Geledés, p. 4-12, 2006.

SEYFERTH, Giralda. **A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos Museu Nacional**, UFRJ Anuário Antropológico/93 Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, p. 175-203, 1995.

Enviado em: 07/06/2024

Aceito em: 09/01/2025



O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: UM ESTUDO DE CASO

THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES IN THE PRACTICE OF QUILOMBOLA SCHOOLING: A CASE STUDY

Jaciara de Santana de Souza¹
Stela Maris Mendes Siqueira Araújo²
Jacks Richard de Paulo³

RESUMO

Nesta investigação científica, pretende-se caracterizar a prática pedagógica desenvolvida, na Educação Escolar Quilombola atrelada ao uso das tecnologias digitais. Tal pesquisa foi desenvolvida na rede pública de ensino, em uma escola de Ensino Médio, situado no município da Região Metropolitana do Salvador (RMS), interior do estado da Bahia. Com a finalidade de enriquecimento teórico, os ensinamentos destacados pela UNESCO foram fundamentais para este estudo. Com a Década Afrodescendente e autores, tais como: Gomes (2015), Munanga (1996), Coelho (2022) Leite (2000), Freire (1967; 2003), que discutem categorias conceituais necessárias ao enriquecimento teórico desta pesquisa. Como metodologia optou-se por um estudo de caso, para tal utilizou-se um questionário semiestruturado, organizado em quatro seções: a primeira com o objetivo de traçar o perfil dos docentes quanto ao desenvolvimento de suas habilidades tecnológicas, a segunda para perceber se o professor conhece o território onde a escola está inserida, a terceira para conhecer a infraestrutura tecnológica disponível na escola e a quarta, com o objetivo de identificar como o uso das tecnologias se faz presente nas práticas pedagógicas. A pesquisa evidenciou que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores são: desconhecimento dos aplicativos, falta de infraestrutura, como também, problemas de conexão com a internet, que têm sido os principais obstáculos, para utilizar-se tais tecnologias, em sala de aula. No entanto, faz-se necessário dar continuidade no trabalho para certificar se os dados obtidos refletem a realidade da educação escolar quilombola, em outros territórios. Por fim, constatou-se que as tecnologias podem tanto potencializar quanto dinamizar as práticas desenvolvidas nesta instituição de ensino, as quais emergem da comunidade, a partir dos conhecimentos e memórias produzidos por e a partir das vivências locais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem. Educação Escolar Quilombola. Tecnologia digital.

¹ Pós-doutorado em andamento na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade de Coimbra (FPCE/UC). Doutora e Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social e Graduada em Secretariado Executivo pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). E-mail: jaciconde1@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop), com período sanduíche na Universidade de Coimbra (UC). Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade pelo Centro Universitário de Caratinga (UNEC). Graduada em Licenciatura em Geografia pela Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Caratinga (Fafic). E-mail: stela.araujo@ifmg.edu.br.

³ Professor Associado na Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Doutorado em Educação pela Universidade Metodista de Piracicaba (Unimep). Mestre em Ciências Naturais pela Ufop. Graduado em Geografia pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC/MG) e em Pedagogia pela Universidade Cruzeiro do Sul (Unicsul). E-mail: jacks@ufop.edu.br.



ABSTRACT

This scientific investigation aims to characterize the pedagogical praxis developed in Quilombola schooling linked to the use of digital technologies. This research was carried out in the public education system, in a high school, located in the municipality of the Metropolitan Region of Salvador (RMS), in the interior of the state of Bahia. Based on the teachings highlighted by UNESCO with the Afro-descendant Decade and authors such as: Gomes (2015), Munanga (1996), Coelho (2022) Leite (2000), Freire (1967; 2003), who discuss conceptual categories necessary for theoretical enrichment of this study. As a methodology, a case study was chosen, for this purpose a semi-structured questionnaire was used, organized into four sections: the first with the objective of outlining the profile of teachers regarding the development of their technological skills, the second to understand whether the teacher knows the territory in which the school is located, the third to know the technological infrastructure available at the school and the fourth, with the objective of identifying how the use of technologies are present in pedagogical practices. The research showed that the main difficulties faced by teachers are: lack of knowledge of applications, lack of infrastructure, as well as internet connection problems have been the main obstacles to using such technologies in the classroom. However, it is necessary to continue the work to ensure that the data obtained reflects the reality of quilombola schooling in other territories. Finally, it was found that technologies can both enhance and dynamize the practices developed in this educational institution, which emerge from the community and from the knowledge and memories produced by and from local experiences.

KEYWORDS: Teaching and learning. Quilombola School Education. Digital technology.

1 INTRODUÇÃO

A Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU, 2001) proclamou, de 2015 a 2024, a Década Afrodescendente, momento em que a comunidade internacional reconheceu que os povos afrodescendentes representam um grupo distinto, cujos direitos humanos precisam ser promovidos e protegidos.

Dessa forma, a iniciativa coaduna com a Declaração Universal de Direitos Humanos (Unesco, 1948) que ressalta essa “proteção e também a realização de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais dos afrodescendentes.” Destaca-se como a Década Internacional para a Aproximação das Culturas (2013-2022), que visa, essencialmente, a erradicação do preconceito e dos estereótipos que lhes dão origem através do diálogo intercultural. Considerando os pilares da educação da Unesco (2010), para o século XXI, e o fato de iniciativas como a Década Internacional dos Afrodescendentes e a Década Internacional para a Aproximação das Culturas estarem andamento, é fundamental que ações sejam desenvolvidas no ambiente escolar. Dessa maneira, os objetivos propostos serão alcançados, principalmente, quando se trata de “jovens negros quilombolas”, que se encontram em espaços que apresentam fortes traços interculturais em sua formação.

No Brasil, a Educação Escolar Quilombola é respaldada pela Lei nº 10.639/2003 que trata-se de uma normativa brasileira que modificou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional



(LDB), para incluir, no currículo oficial da rede de ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira. Logo, em seu artigo 1º, há a seguinte norma “Ficam estabelecidas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica, na forma desta Resolução em seu inciso II estabelece que os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas”.

Conforme Miranda (2018, p. 474 et al), existe uma “interface entre a educação no meio rural, incluindo a educação quilombola”, porém fica registrado que esse “debate se intensificou com a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana” e foi aprofundado com o Programa Curricular Nacional Diretrizes para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (Miranda et al., 2018, p. 474).

Logo, o Conselho Nacional de Educação Básica (CNE/CEB) dispõe, no artigo 1º da Resolução nº 8, de 20 de novembro de 2012, sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola (DCNEEQ), na Educação Básica, baseando-se: a) na memória coletiva; b) nas línguas remanescentes; c) nos marcos civilizatórios; d) nas práticas culturais; e) nas tecnologias; f) nos acervos e repertórios orais; g) nos festejos; h) nas territorialidades. Ademais, no artigo 2º, cabe à União, aos Estados e aos Municípios que os Sistemas de Ensino devem garantir: apoio técnico-pedagógico, tecnológico, cultural e literário. E assegurar que as escolas que atendem alunos quilombolas, instaladas em território quilombola ou não, “[...] considerem as práticas socioculturais, políticas e econômicas das comunidades quilombolas, bem como os seus processos próprios de ensino aprendizagem e as suas formas de produção e de conhecimento tecnológico” (Brasil, 2012, p. 04).

Desse modo, ao conhecer a prática pedagógica desenvolvida, com o uso das tecnologias digitais, na Educação Escolar Quilombola desenvolvida na Unidade escolar aqui estudada, percebeu-se que trata-se de uma escola que privilegia na sua prática cotidiana os saberes locais e ancestrais. No entanto, há de se perceber que o uso das tecnologias digitais pode contribuir ou não para validar os preceitos e ideais que constituem a proposta de Educação Escolar Quilombola (EEQ).



2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa desenvolveu-se em uma unidade escolar inserida em território costeiro, num bairro periférico, no Distrito de Mataripe, à beira mar, rodeado de manguezal e circundado pela indústria do petróleo.

Nesse cenário, os protagonistas são os professores que atendem aos estudantes e a comunidade que é composta, principalmente, por pequenos agricultores, pescadores, marisqueiras, quilombolas, que obtêm sua subsistência do mar, dos manguezais e da exploração da terra. Assim, o Quilombo da Ilha do Paty, comunidade quilombola que faz parte dos atores sociais atendidos por essa instituição, está inserido nesse contexto litorâneo. Logo, as atividades desenvolvidas no Colégio foram adaptadas para acolher os saberes locais e para considerar que a demanda atendida precisava ser acolhida pela instituição escolar: a sua memória ancestral necessitava ser tratada como tema central no currículo escolar que está sendo modificado para atender à territorialidade ali inserida.

Para Leite (2000, p. 347), “o conceito sócio-antropológico de Quilombo perpassa por uma forma de organização política”, mesmo com todas as discussões envolvidas nesse conceito, Leite afirma que:

é preciso considerar qual a demanda social que está sendo identificada como quilombola e tratá-la como uma importante via de se reconhecer a historicidade e a trajetória de organização das famílias negras, pautadas no conjunto de referências simbólicas que fazem daquele espaço o lugar de domínio da coletividade que lá vive, no respeito às formas de convívio e usufruto da terra que o próprio grupo elaborou e quer ver mantido (Leite, 2000, p. 347).

Nessa perspectiva, Munanga (1996) conceitua quilombo africano como uma instituição militar que é resultado de uma longa história envolvendo diversos povos e regiões. Adverte ainda que, “o quilombo no Brasil é retrato do quilombo africano devido ao seu conteúdo, pois foi ”... reconstruído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata...” (Munanga, 1996, p.63).

Para Gomes (2015), quilombo é melhor compreendido quando se discute primeiramente sua configuração territorial, que nos remete a um território de luta e de resistência no Brasil Colonial, quando foi denominado de mocambo e, posteriormente, quilombo. Gomes destaca também que, “nestas comunidades quilombolas que conviviam com indígenas e brancos livres, lá



produziam tudo que necessitavam para sua sobrevivência na comunidade (Gomes, 2015, p.13).” Essas designações embasam nossas concepções acerca, da dureza vivida por esse povo, que arrancado de suas origens, de sua terra natal e de sua vida foram obrigados ao trabalho escravizado em canaviais e em fazendas da aristocracia brasileira.

Na literatura brasileira, os quilombolas, são descendentes de africanos, que foram escravizados e, na fuga, misturaram-se com indígenas e brancos. Então, formaram suas próprias comunidades no Brasil, assim a comunidade que tem sua origem diretamente relacionada à coletividade, à memória ancestral, às práticas culturais à territorialidade e a ancestralidade das populações que residiam nos Quilombos. Nessa perspectiva, a educação escolar quilombola está diretamente relacionada à ancestralidade, aos saberes e aos fazeres dessas populações.

Destaca-se que o papel social da educação é emancipar pessoas e, nessa premissa, entende-se que a educação escolar é um processo:

(...) ao qual compete oportunizar a apropriação do conhecimento historicamente sistematizado - o enriquecimento do universo de significações, tendo em vista a elevação para além das significações mais imediatas e aparentes disponibilizadas pelas dimensões meramente empíricas dos fenômenos (Brasil, 2012, p.15).

Paulo Freire (2003), em seu trabalho “Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica”, menciona que “a educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (Freire, 2003, p. 40). Na concepção freiriana, em linhas gerais, define-se educação como uma concepção filosófica e/ou científica acerca do conhecimento colocado em prática.

Nessa perspectiva, a teoria do conhecimento trazida pelo autor, mencionado anteriormente, sintetiza que o conhecimento é um processo social criado por meio da ação--reflexão transformadora dos seres humanos sobre a realidade. Esse autor traz uma proposta de “Educação como prática de liberdade” (1967), que critica a educação popular brasileira e propõe um “método diferente de ensinar, incluindo os círculos de cultura e culturalidade” (Freire, 1967, p.106).

Coelho (2022, et al) na obra “O projeto político pedagógico e a educação para as relações étnico-raciais (ERER): configurações e abordagens pedagógicas em escolas públicas de Manaus (AM)”, trata no capítulo primeiro deste artigo sobre o Projeto Político Pedagógico (PPP). O autor reconhece que a ERER se configura nesses documentos como parâmetro para as abordagens no trato das questões que envolvem o racismo, o preconceito e a discriminação nas escolas. Sob essa



ótica, indicam que as categorias articuladas no contexto da EREER e da diversidade figuram, em maior ou menor frequência, nos Projetos Políticos Pedagógicos. Sendo assim, apresentam-se no plano de reconhecimento formal, em perspectiva das normativas, mas esvaziados de estratégias estruturantes para sua materialização nas práticas pedagógicas, porém com poucas ações, poucas propostas e projetos pontuais, além de raras palestras. Nessa perspectiva, torna-se fundamental a utilização desse instrumento, com a finalidade de ser parâmetro para questões que envolvam o racismo, o preconceito e a discriminação nas escolas.

Diante do exposto, torna-se necessário entender que os quilombolas são sujeitos de sua própria história e a valorização disso, no cotidiano escolar, permite que a escola transforme-se em uma potência existencial dentro da comunidade. A partir disso, é preciso reconhecer que muitos estudantes quilombolas, principalmente aqueles que estudam nos anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, frequentam escolas públicas e privadas fora das suas comunidades de origem. Nesse sentido, a Educação Escolar Quilombola possui maior abrangência, para além das escolas localizadas em territórios quilombolas e no seu entorno, pois se preocupa ainda com a inserção dos conhecimentos sobre a realidade dos quilombos em todas as escolas da Educação Básica.

3 METODOLOGIA

Por meio desta investigação científica, busca-se compreender o processo pedagógico desenvolvido na comunidade de aprendizagem afrodescendente, objetiva compreender e identificar as práticas de aprendizagem que utilizam as tecnologias digitais e como essas podem contribuir para o desenvolvimento de competências pedagógicas inclusivas e reflexivas, que possam ser difundidas. Portanto, os pressupostos deste trabalho baseiam-se na pesquisa quali—quantitativa. Portanto, os tratamentos quantitativos e qualitativos dos resultados podem ser complementares, enriquecendo a análise e as discussões finais (Minayo, 1997). As questões propostas no questionário relacionam-se à formação dos professores, sobre o uso das tecnologias digitais, o conhecimento sobre o território, (quantidade e qualidade) em termos de equipamentos disponíveis e as práticas pedagógicas desenvolvidas para a EEQ com o uso das tecnologias digitais. A modalidade de pesquisa quali-quantitativa “interpreta as informações quantitativas por meio de símbolos numéricos e os dados qualitativos mediante a observação, a interação participativa e a interpretação do discurso dos sujeitos (semântica)” (Knechtel, 2014, p. 106). Sendo assim, ao



agregar a análise de qualidade nos dados, a pesquisa ultrapassa a simples mensuração deixando de ser somente quantitativa e torna-se quali-quantitativa.

O questionário elaborado foi semiestruturado com questões abertas e fechadas. Na visão de Cruz (2011, p. 74), “essa ferramenta dá mais flexibilidade ao entrevistador, possibilitando, assim, que o entrevistado tenha mais espontaneidade nas suas respostas, podendo, inclusive, colaborar e influenciar o conteúdo da pesquisa”. De acordo com Severino (2013, p. 125), tal instrumento destina-se “a levantar informações escritas por parte dos sujeitos pesquisados, com vistas a conhecer a opinião dos mesmos sobre os assuntos em estudo”. As questões que compõem o questionário também podem ser abertas, pois, dessa maneira, “o sujeito pode elaborar as respostas, com suas próprias palavras, a partir de sua elaboração pessoal” (Severino, 2013, p. 126).

Pelas proposições anteriores e para alcançar os objetivos desta pesquisa, o questionário foi organizado em quatro seções: a primeira tem como objetivo de traçar o perfil dos docentes quanto às suas habilidades tecnológicas, a segunda de perceber se o professor conhece o território onde escola está inserida, a terceira de conhecer a infraestrutura tecnológica disponível na escola e a quarta com o objetivo de identificar como o uso das tecnologias se faz presente em suas práticas pedagógicas. A segunda seção objetiva perceber o conhecimento que os professores têm sobre o território em que a escola está inserida e assim compreender como as práticas pedagógicas impactam nele. A terceira seção trata da infraestrutura disponível, com o objetivo de proceder ao levantamento das tecnologias disponíveis como ferramentas e se essas são utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem. A quarta seção envolve a descrição da pesquisa com o objetivo de conhecer, refletir e analisar como essas práticas têm contribuído para o melhor desenvolvimento do processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, existe a finalidade de identificar como essas práticas pedagógicas contribuem para o desenvolvimento dos conhecimentos e compreensão das identidades quilombolas. O questionário ficou disponível no período de 13 de junho a 23 de junho de 2024, sendo que 50% professores responderam. Pelo levantamento prévio, destaca-se que a escola participante desta pesquisa tem acesso à internet e a alguns equipamentos tecnológicos.



4 RESULTADOS SOBRE AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E A PRÁXIS PEDAGÓGICA

4.1 PERFIL DOS PROFESSORES: FORMAÇÃO QUANTO AO USO DOS CONHECIMENTOS QUILOMBOLAS E DAS TECNOLOGIAS

Inicialmente, o propósito foi de conhecer o perfil dos participantes desta pesquisa e de compreender como o processo de formação de professores pode impactar no trabalho docente. Em relação à faixa etária, 50% dos professores que participaram da pesquisa possuem acima de 50 anos; 31,3% entre 40 e 50 anos e 18,8% entre 30 e 40 anos. Nenhum professor possui menos de 30 anos, isso nos permite inferir que os jovens não querem ser professores. Jesus (2004) chama a atenção para o fato de a profissão docente ter se tornado pouco seletiva. Logo, muitas pessoas exercem a docência sem formação específica e sem preparo profissional. Essa situação contribui para a constituição do estereótipo de que "qualquer um" pode ser professor. Contudo, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), em pronunciamento conjunto por ocasião do Dia Internacional do Professor, revelaram preocupação com a pouca valorização do magistério e com a falta de interesse dos jovens por essa profissão. Tem sido divulgada, não só a queda na demanda pelas licenciaturas e no número de formandos, “mas também a mudança de perfil do público que busca a docência” (Gatti e Barreto, 2009). Além da queda na demanda, a evasão no caso das licenciaturas é bastante significativa, “a evasão tem explicações nas dimensões relacionadas aos marcos regulatórios dos cursos e da profissão docente, no perfil institucional da sua oferta, na atratividade discente e nas condições profissionais e rentabilidade dos diplomas que oferece” (Ariovaldo, 2023, p. 196). A autora reforça que “este fenômeno tem fortes marcas sociais e que para analisá-lo é necessário compreender a dinâmica associada ao contexto social, às dimensões institucionais e aos grupos de interação discente” (Ariovaldo, 2023, p. 196). Santos afirma que “os cursos de licenciatura, cuja evasão, em geral, é maior por possuírem dificuldades não apenas institucionais, como também no mercado de trabalho, dado que os salários, quando comparados a outras profissões, são mais baixos” (Santos, 2018, p. 41).

Esse dado reflete também na experiência dos professores, pois 62,5% trabalham na docência há mais de 15 anos, 18,8% têm entre 1 e 15 anos, 12,5% têm entre 5 e 10 anos e 6,3% menos de 5 anos. Se analisar-se do ponto de vista geracional proposto por Prensky, em seu trabalho, *Digital Natives, Digital Immigrants* (2001), denomina de “nativos digitais” os nascidos a



partir de 1980. E, segundo ele, esses são usuários seguros e especialistas no uso das tecnologias. Os “imigrantes digitais” são aqueles que se viram forçados a se adaptarem ao mundo da mídia digital. Trazendo para o contexto nacional, os nativos digitais seriam os nascidos a partir de 1990, década marcada pela popularização dos computadores pessoais e da chegada da internet no país. Os que nasceram antes de 1990 são os imigrantes digitais. No entanto, há de se considerar a dimensão continental do Brasil e suas discrepâncias socioeconômicas. No entanto, ressalta-se que todos os participantes da pesquisa possuem cursos de licenciatura e um é mestre na área de educação.

Em relação ao nível de escolaridade que lecionam, 87,5% trabalham no ensino fundamental e médio, 31,3% no ensino fundamental II e 18,8% atuam no ensino superior. Vale destacar que esses valores ultrapassam os 100% devido ao fato de existirem professores que atuam em mais de um nível de ensino, assim eles puderam selecionar mais de uma opção. Seguindo a linha de raciocínio sobre a atuação, questionou-se se atuam especificamente na sua área de formação e 87,5% afirmaram que sim e 12,5% afirmaram que não, fato preocupante devido à carência e ao interesse na carreira docente.

Em seguida, foi questionado se a formação inicial contribuiu para sua atuação em relação à educação escolar quilombola e 62,5% afirmaram que não contribuíram e para 37,5% houve contribuição. Isso pode ser devido ao fato de que participaram da pesquisa todas as áreas de atuação e esse dado reflete uma formação privilegiada, em grande parte, aos licenciados na área de humanas. Dado que reflete também na informação sobre os cursos de formação complementar sobre a Educação Escolar Quilombola em que, 87,5% afirmaram que não possuem formação e apenas 12,5% possuem formação.

Sobre o uso das novas tecnologias digitais, questionou se durante sua formação inicial e/ou continuada contribuiu para o seu uso e 68,8% afirmaram que sim e 31,3% que não, e ainda foi questionado se realizaram algum curso sobre o uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, 62,5% responderam que sim e 37,5% que não, indicadores muito próximos que indicam que a maioria está habilitada para utilizar as tecnologias digitais. Segundo Fontes (2014, p. 56),

a formação continuada tem, entre outros objetivos, propor novas metodologias e colocar os profissionais a par das discussões teóricas atuais, com a intenção de contribuir para as mudanças que se fazem necessárias para a melhoria da ação pedagógica na escola e, conseqüentemente, da educação (Fontes 2014, p. 56).



Logo, fez-se um questionamento específico sobre o uso da inteligência artificial, em suas práticas pedagógicas, como por exemplo, o uso do Chat GPT e se fizeram algum curso relacionado ao uso das tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem, conforme relatos a seguir: “Sim, na construção de planos de aulas.”. Professor W; “Sim. Uso o chat para me atualizar em alguns pontos.”. Professor K; “Já. Organizamos atividades contextualizadas, com temas do universo do alunado.”. Professor Y e

Sim, uso em sala e em pesquisas realizadas e apresentadas pelos alunos para debatermos as vantagens, desvantagens, uso racional e responsável e de onde vem o bando de dados da IA. Usamos também App de imagens, pesquisas, etc. A IA chegou para ficar, portanto, precisamos desmistificá-la e usar de forma consciente, sabendo que ela não substitui as referências bibliográficas reais, científicas. Acredito que precisamos de muitas formações para docentes e discentes para entendermos o que é IA e suas vantagens e desvantagens e como poderemos usar na escola e no dia a dia! (Professor X, 2024).

Além disso, houve um questionamento sobre o interesse de fazer algum curso relacionado ao uso das tecnologias digitais e 100% afirmaram que sim. Então, acredita-se que se deve ao fato de que as tecnologias evoluem muito rapidamente e faz-se necessário manter-se atualizados. Levy (1993, p. 12) reforça:

Professores se apropriam das novas tecnologias como um recurso próprio, como livros e lápis, e não como uma “caixa preta” imposta externamente; Educação permanente é componente essencial da formação de professores. Seria útil que existissem centros de apoio em que os professores pudessem testar programas e receber orientações sobre o uso; Cooperação local e inter-regional, estimulada através de encontros 7 periódicos e jornais para a troca de experiência e de programas, estimulados pelo governo ou outras instituições; Enfatizar atitudes pedagógicas de inovação e interação nas equipes interdisciplinares; Visão integrada de ciência e tecnologia que busque entender os processos científicos e a mudança nos paradigmas educacionais (Levy 1993, p.12).

4.2 O CONHECIMENTO DO TERRITÓRIO QUILOMBOLA E SUA INFLUÊNCIA NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Ao considerar que o conhecimento do território favorece a prática pedagógica, foi necessário perceber se os professores conhecem a realidade do território, onde a escola está inserida e como esse conhecimento impacta na prática pedagógica. Candau e Anhorn (2000, p. 2) afirmam que "hoje se faz cada vez mais urgente a incorporação da dimensão cultural na prática pedagógica". Não se pode dizer que o território seja simplesmente um instrumento e sim “o mais importante de todos os instrumentos, o pressuposto de toda produção e de todo o intercâmbio. Estaria essencialmente vinculado com a produção das relações (sociais) de produção” (Lefebvre, 1976, p.34).



Sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas com a comunidade escolar, 75% afirmaram ter desenvolvido alguma prática pedagógica com a comunidade escolar utilizando as tecnologias digitais e 25% afirmaram não ter realizado nenhuma prática. No entanto, nesse contexto o “estar longe”, de certa forma, pode favorecer o uso das tecnologias digitais. Afinal, o ambiente virtual nos permite “encurtar” as distâncias, especialmente acerca dos conhecimentos sobre a comunidade onde, a escola está inserida como a existência de serviços e espaços públicos e se estes estão distribuídos de forma igualitária.

Sobre a distribuição igualitária 56,3% disseram não saber e 43,8% disseram que ocorre de forma igualitária. Esses dados, nos permite afirmar que não basta residir na comunidade, pois é necessário conhecê-la. No que diz respeito ao acesso à água potável, saneamento básico, hospitais e segurança pública, 56,3% disseram que não existem e 43,8% afirmaram que existem esses atendimentos. E em relação à existência de espaços de lazer, de esportes, de artes, de danças e de música, que valorizem a cultura Quilombola, 50% afirmaram que existem esses espaços, 37,5% afirmaram que não existem e 12,5% desconhecem essa informação. Esses dados refletem o uso desses espaços para o desenvolvimento de atividades pedagógicas pois 25% utilizam esses espaços, 25% utilizam as vezes e 50% não utilizam estes espaços. Diante disso, Candau (2003, p.161):

[...] A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las. Sente-se mais confortável com a homogeneização e a padronização. No entanto, abrir espaços para a diversidade, a diferença, e para o cruzamento de culturas constitui o grande desafio que a escola que está sendo chamada a enfrentar (Candau, 2003, p.161).

Sobre a pedagogia de projetos, utilizada nesta escola, questionou-se se eles são socializados com as comunidades locais e no entorno dos Quilombos, 81,3% afirmaram que sim e 18,8% que não ocorre essa integração com a comunidade. Trindade (2002) afirma que a cultura tem um importante papel no processo de aprendizagem, pois é ela que nutre todo processo educacional, na missão de formar indivíduo crítico e conhecedor de sua origem cultural, daí a necessidade de se discutir as culturas diversas na sala de aula.

4.3 EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA: AS VIVÊNCIAS LOCAIS, MEMÓRIAS E O USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Com o intuito de conhecer sobre o uso de tecnologias nos processos de ensino e de aprendizagem no território da Educação Escolar Quilombola questionou-se, primeiramente, sobre



a oportunidade de utilizar as tecnologias digitais em suas aulas, 50% afirmaram que já tiveram a oportunidade de utilizar, 43,8% disseram que em parte e 6,3% não tiveram a oportunidade de experimentar. Outro questionamento foi sobre os equipamentos disponibilizados na escola, 93,8% afirmaram ter computadores, notebooks ou tablets, 50% laboratório de informática e 68,6% o datashow. A Lousa interativa, nenhum professor que participou dessa pesquisa, teve acesso na escola, assim, pode-se inferir que a escola não possui esse equipamento. Almeida e Valente (2011, p. 32) destacam que “não basta ter tecnologias disponíveis na escola para acesso de todos em qualquer momento”. É preciso, sobretudo, criar condições para orientar o professor a assumir o protagonismo da ação com o uso delas, pois o professor que se reconhece como protagonista da sua prática e usa as TIC de modo crítico e criativo, voltando-se para a aprendizagem significativa do aluno, coloca-se em sintonia com as linguagens e com os símbolos que fazem parte do mundo do aluno, respeita seu processo de aprendizagem e procura compreender seu universo de conhecimentos por meio, das representações que os alunos fazem em um suporte tecnológico.

O principal motivo de não utilizar ou utilizar pouquíssimo as tecnologias digitais, em sala de aula, 62,5% dos professores consideram a carência de infraestrutura no ambiente escolar tanto de equipamentos quanto o acesso lento à internet, 18,8% não se sentem preparados e 18,7% consideram que os alunos que não possuem equipamentos tecnológicos necessários. Não houve nenhum apontamento quanto ao apoio da instituição. Seguindo essa linha de raciocínio, sobre a apropriação das tecnologias digitais em suas aulas e sua contribuição nos processos de ensino e de aprendizagem 75% afirmam que contribuem e 25% consideram que não. No entanto, 100% consideram que tecnologias digitais podem contribuir para superar práticas pedagógicas consideradas tradicionais. Nessa perspectiva, Carvalho (2007) avalia a importância do uso das tecnologias digitais nos ambientes escolares como uma grande oportunidade que os professores têm para tornarem as suas aulas interessantes para os alunos e, assim, conseguirem ensinar de forma prazerosa e didática. Sobre essa questão, ela ainda destaca que:

à medida que as TCI ganham espaço na escola, o professor passa a se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem, porém, torna-se necessário que o professor desenvolva novas habilidades para mover-se nesse mundo, sendo capaz de analisar os meios à sua disposição e fazer suas escolhas tendo como referencial algo mais que o senso comum (Carvalho, 2007, p. 2).



Assim, sobre a consolidação do aprendizado e a participação dos estudantes no processo de ensino e de aprendizado foi questionado aos professores se eles acreditam que os usos de tecnologias digitais em sala de aula podem motivar os estudantes, 93,8% consideram que sim e 6,3% consideram que muito pouco. Outro aspecto que merece destaque nesta investigação, é o fato de 62,5% dos participantes responderem que o acesso lento à internet é o motivo para não utilizarem ou utilizarem muito pouco as tecnologias no processo de ensino e de aprendizagem; 25% consideraram que possuem dificuldade pessoal em manusear os equipamentos tecnológicos e 12,5% consideram que o acesso à internet é bom, mas não o suficiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas. Para Kenski (2015, p. 2) “A internet no sistema educativo pode ser apontada a mais integrada, extensa e profunda ferramenta de aprendizado do mundo”

Como afirma Moran (2008, p. 06),

A internet é uma tecnologia que facilita a motivação dos alunos, pela novidade e pelas possibilidades inesgotáveis de pesquisa que oferece. Essa motivação aumenta, se o professor a faz em um clima de confiança, de abertura, de cordialidade com os alunos. Mais que a tecnologia, o que facilita o processo de ensino-aprendizagem é a capacidade de comunicação autêntica do professor, de estabelecer relações de confiança com os seus alunos, pelo equilíbrio, competência e simpatia com que atua (Moran, 2008, p.06)

A internet possibilita fazer um intercâmbio entre a escola e o mundo exterior aumentando a comunicação entre a escola, os alunos, os pais e toda a comunidade, além de proporcionar um trabalho mais lúdico e diferenciado. A prática pedagógica com o uso de tecnologias digitais com vistas ao desenvolvimento dos conhecimentos e de memórias produzidas por e a partir das vivências locais faz-se necessária, pois irá potencializar as aprendizagens.

No entanto, mesmo diante do exposto, a maioria dos professores não utiliza tecnologia digital para desenvolver práticas pedagógicas e para contribuir com a compreensão e para o conhecimento das culturas quilombolas. E, outro fato que chama a atenção é que 81,3% dos professores não conhecem nenhum aplicativo e/ou plataforma que favoreçam esta prática. Entre eles, foram apresentados na questão o App Quilombola que 6,3% conhecem, Quilombo ciência que 6,3% conhece e o Fala Quilombo 6,3% conhecem e o QuilomApp nenhum professor conhece. Para além desses apresentados na questão anterior, 100% afirmaram não conhecer nenhum outro aplicativo e/ou plataforma que contribua para a prática pedagógica em relação à cultura quilombola. Essas informações validam a importância de investimento na formação dos professores para o uso das tecnologias digitais.



Sobre o uso das tecnologias digitais para desenvolver os conhecimentos e memórias quilombolas produzidos por e a partir das vivências locais 44,4% responderam que não e 11,1% responderam que não, porque não são da área, e 33,3% já desenvolveram e nos apresentaram através de seus relatos. Relatos de professores:

Sim, através dos projetos interdisciplinares da escola com foco no fortalecimento identitário e local.

<https://www.instagram.com/p/C75CqjKB7sl/?igsh=MWc5eW9wb3E5NjUyMA==>
(Professor Y, 2024).

Ao acessar o link e verificar as práticas, nota-se que ele tem apresentado a divulgação e o armazenamento das informações, que são de suma importância. No entanto, práticas pedagógicas mediadas pela tecnologia digital não havia nenhum registro. Seguindo a análise dos relatos: “Com aula interativa através de datashow (falando sobre os abolicionistas afrodescendentes), práticas corporais de matriz africana, vídeo aulas da internet e filmes/documentários como "O menino 23".". (Professor Z, 2024) e outro relato “Sim. Eles tiravam fotos e escreviam sobre seus locais” (Professor W, 2024). Ao analisar o próximo relato:

Sim, na disciplina “A história dos meus ancestrais”, trabalhamos a árvore genealógica ancestral dos alunos (as) e fizemos pesquisas e leituras para entendimento do que é ancestral e como deveremos trabalhar e valorizar a ancestralidade como identidade para nos reconhecermos como pessoas livres e igualitárias. Precisamos nos orgulhar do nosso passado e ressignificar as nossas vivências, perpetuando a história e a ancestralidade (Professor J, 2024).

O professor Y relatou que: “Fizemos projeto com a temática "Qual a minha identidade" onde os estudantes escreveram as suas histórias a partir das memórias dos seus mais velhos contando como é viver em sua comunidade sendo quilombola.”.

Nesta perspectiva, questionou-se para que utilizam as tecnologias digitais na Educação Escolar Quilombola. Essa é uma questão, em que o participante da pesquisa poderia escolher mais de uma opção. Os resultados revelam que 37,5% consideram que as tecnologias digitais são utilizadas na Educação Escolar Quilombola servem para divulgação e armazenamento das atividades desenvolvidas; 68,8% consideram que é para desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem atreladas ao conhecimento da cultura e identidade quilombola e 12,5% consideram que é para desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem a áreas do conhecimento específicas (física, química, geografia, etc.). Nenhum professor considerou a opção de trocar conhecimentos entre Escolas Quilombolas. Brandão afirma que: “Quando ocorre a incorporação tecnológica na



escola uma nova técnica de ensino se instaura nesse ambiente e, mais do que isso, uma nova concepção de ensino-aprendizagem” (Brandão 2014, p. 16).

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no estudo realizado, conclui-se que a tecnologia digital na EEQ é praticamente inexistente, dado que nessa instituição há uma necessidade urgente de que ocorra a inserção de tecnologias digitais no processo de ensino e de aprendizagem. Faz-se necessário o desenvolvimento de projetos em que se privilegie o uso das tecnologias digitais como ferramenta para o fortalecimento da cultura quilombola.

Percebeu-se também que a infraestrutura disponibilizada pelas instituições escolares ainda é insuficiente para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que utilizam as tecnologias digitais, uma vez que está diretamente relacionada ao acesso à internet, destacando aqui o território, objeto desta pesquisa.

É papel do professor elaborar o seu plano de aula, considerando a realidade e o contexto em que o estudante está inserido e, principalmente, o seu direito de acesso ao conhecimento. Neste cenário, o professor encontra-se numa situação privilegiada, porque lhe compete tomar as decisões necessárias ao nível da escola e das salas de aula, de modo a adequar o currículo formal à realidade escolar e às características dos alunos, tanto em relação a cultura quilombolas, quanto aos demais conhecimentos que julgarem pertinentes a determinada comunidade escolar. No entanto, deve-se compreender que, para o fortalecimento da cultura quilombola e da educação escolar quilombola, o uso das tecnologias digitais pode favorecer a integração dessa cultura, desses territórios, com troca de experiências sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas. O maior obstáculo, visivelmente, constitui-se em construir processos de ensino que concedam aos docentes coordenarem esses novos métodos pedagógicos e introduzir os novos recursos tecnológicos na elaboração do plano de ensino, uma vez que existindo os novos instrumentos digitais e a internet presentes no cotidiano dos alunos, pensar na sala de aula sem o auxílio dessas ferramentas é retroceder no tempo (Guerra; Almeida, 2016).

Muitas são as limitações encontradas na pedagogia do quilombo, entretanto reforçar as identidades e movimentar as comunidades para uma prática docente que privilegie as especificidades locais, que traga a multiculturalidade adequada à territorialidade faz com que o ato



educativo potencialize as possibilidades do processo de ensino, de aprendizagem e de construção de conhecimento.

Por fim, por meio desta pesquisa evidenciou-se que as principais dificuldades enfrentadas pelos professores são: desconhecimento dos aplicativos, falta de infraestrutura, como também problemas de conexão com a internet, tem sido os principais obstáculos para utilizar tais tecnologias em sala de aula. Ainda, ressalta-se que essa pesquisa foi realizada em uma escola, na qual apresentou em seus resultados, aspectos relevantes em termos de uma escala de análise bastante detalhada. No entanto, faz-se necessário dar continuidade ao trabalho para certificar se os dados obtidos refletem a realidade da educação escolar quilombola em outros territórios.

REFERÊNCIAS

ARIOVALDO, Thainara Cristina de Castro. **Evasão nos cursos de licenciatura: análise a partir do censo do ensino superior e de dados da Universidade Federal de Minas Gerais**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2023.

BRANDÃO, J. N. C. **As TIC e suas contribuições no processo ensino-aprendizagem**. 2014. 53f. Monografia (Especialização em Gestão Escolar) – Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares, Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Lei nº 10.639, de 09 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, 2003.

BRASIL (2012). **Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Escolar Quilombola**.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra LTDA, 1999. 1967.

FREIRE, Paulo. Epistemologia do oprimido: A dialética da teoria do conhecimento de Paulo Freire. **Journal for Critical Education Policy Studies**, 5 (2), 1-18.

FONTES, Anderson Rios. **Formação continuada de professores da educação básica** [recurso eletrônico]: um estudo sobre o Programa Gestar no Estado da Bahia. 2014. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

GATTI, B. A., BARRETTO, E. S. S. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília: UNESCO, 2009.

GOMES, N. L. (2015). **Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação**. *Superando o racismo na escola*, 2, 143-154.



GUERRA, M. G. G. V.; ALMEIDA, M. S. O uso do tablet educacional: um estudo numa escola de referência em ensino em Pernambuco. **Revista Espacios**, Pernambuco, v. 38, n. 10, p. 4-10, set./dez. 2016.

JESUS, S. N. de Desmotivação e crise de identidade na profissão docente. **Revista Katálysis**. v. 7, n. 2, p. 192-202, 2004.

KENSKI, V. M. Educação e internet no Brasil. **Cadernos Adenauer**, Rio de Janeiro-RJ, nº 3, p. 133-150. 2015.

KNECHTEL, Maria do Rosário. **Metodologia da pesquisa em educação: uma abordagem teórico-prática dialogada**. Curitiba: Intersaberes, 2014.

LEFEBVRE, H. **Espacio y política**. Barcelona: Ediciones Península, 1976 [1972].

LEITE, Ilka Boaventura. **OS QUILOMBOS NO BRASIL: QUESTÕES CONCEITUAIS E NORMATIVAS** Etnográfica, Vol. IV (2), 2000, pp. 333-354.

LÉVY, P. **As tecnologias das inteligências: o futuro do pensamento na era da informática**. Rio de Janeiro, 1993.

MINAYO, M. C. de S. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

MORAN, José Manuel Costa. Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias. *In*: CLEBESCH, Júlio. (Org.). Educação 2008 - **As mais importantes tendências na visão dos mais importantes educadores**. 1ªed.Curitiba: Multiverso, 2008.

MUNANGA, K. (1996). Origem e histórico do quilombo na África. **Revista Usp**, p. 56-63, dez./fev. 1995/1996.

PRENSKY, M.: **Digital Natives Digital Immigrants**. In: PRENSKY, Marc. On the Horizon. NCB University Press, Vol. 9 No. 5, October, 2001.

SANTOS, Fransuellen Paulino, **Determinantes da evasão nos cursos de licenciatura da Universidade Federal de Viçosa**. Dissertação. Programa de Pós-Graduação em Economia. – Viçosa, MG, 2018.

SEVERINO, A.J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2007.

TRINDADE, Azoilda Loreto da; SANTOS, Rafael dos. (orgs.). **Multiculturalismo: mil e uma faces da escola**. 3ª ed. Rio de Janeiro: DP& A, 2002.

UNESCO, N.B.. **Declaração universal sobre a diversidade cultural**. 2002.

Enviado em: 10/08/2024

Aceito em: 17/01/2025



“VOCÊ PESOU?”:

DESSABORES E HORRORES NO AVIÁRIO, EM RIO BRANCO (AC)

“DID YOU WEIGH?”: DISAPPOINTMENTS AND HORRORS IN THE AVIARY, IN RIO BRANCO (AC)

Joely Coelho Santiago¹
Ian Costa Paiva²

RESUMO

Este trabalho teve como objetivo analisar e registrar a importância da luta antirracista e do letramento racial na Promoção da Igualdade Racial para Educação das Relações Étnico-Raciais, a partir da experiência de dessabores e horrores em uma padaria no bairro Aviário, em Rio Branco-AC, vivenciada pela autora e presenciada pelo autor do texto. Desta forma, a situação-problema que nortearam este estudo foi a seguinte: quais instrumentos podem ser utilizados na luta antirracista e no letramento racial para educação das relações étnico-raciais como forma de enfrentamento à violência, racismo e discriminação racial? Para isso, utilizamos como base teórica-metodológica estudos analisados por Conceição Evaristo (2020), Silvio Almeida (2019), Grada Kilomba (2019), Carolina Maria de Jesus (2014), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), Nilma Lino Gomes (2019), Kabengele Munanga (2015), dentre outro(a)s estudioso(a)s. Reconhecer histórias e culturas africanas e afro-diaspóricas é valorizar as identidades étnico-raciais, compreendendo como potência de emancipação e não de inferiorização; é compreender como o racismo brasileiro rege, a partir de seus tentáculos estruturantes, a vida cotidiana das pessoas e o próprio Estado.

PALAVRAS-CHAVE: Escrivência. Racismo. Violência estrutural. Luta antirracista. Letramento racial.

ABSTRACT

This work aimed to analyze and record the importance of the anti-racist struggle and racial literacy in the Promotion of Racial Equality for the Education of Ethnic-Racial Relations, based on the experience of unpleasantness and horrors in a bakery in the Aviário neighborhood, in Rio Branco-AC, experienced and witnessed by the author of the text. Thus, the guiding research question for this study was: what instruments can be used in the anti-racist struggle and in racial literacy for the education of ethnic-racial relations as a way of confronting violence, racism and racial discrimination? To this end, we used as a theoretical-methodological basis studies analyzed by Conceição Evaristo (2020), Silvio Almeida (2019), Grada Kilomba (2019), Carolina Maria de Jesus (2014), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), Nilma Lino Gomes (2019), Kabengele Munanga (2015), among other scholars. Recognizing African and Afro-diasporic histories and cultures means valuing ethnic-racial identities, understanding them as a power of emancipation and not of inferiority; it means understanding how Brazilian racism governs, from its structuring tentacles, people's daily lives and the State itself.

KEYWORDS: Writing. Racism. Structural violence. Anti-racist struggle. Racial literacy.

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac). Mestra em História e Estudos Culturais e Graduada em Letras pela Universidade Federal de Rondônia (Unir). Graduada em Licenciatura em História pelo Centro Universitário Venda Nova do Imigrante (Unifaveni). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). E-mail: joely.santiago@sou.ufac.br.

² Discente de graduação em Bacharelado em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). Integrante do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac). E-mail: ian.paiva@sou.ufac.br



1 INTRODUÇÃO.

O que deveria ser um agradável café da manhã em uma das padarias mais sofisticadas de Rio Branco (AC), transformou o ensolarado dia 21 ensolarado de dezembro de 2024, com as festas de fim de ano se aproximando em um momento angustiante, de desapontamento e horrores, cujos ecos se prolongaram durante todo o restante do dia e nos dias seguintes de forma dolorosa e persistente. Sentados à mesa de número 16, em um dos cantos parede de vidro transparente, que oferecia uma visão nítida da disparidade do outro lado da rua, pesquisadora (identificada como uma mulher preta e de pele retinta) teve sua refeição interrompida por um questionamento inesperado. Após uma breve perseguição por parte de um dos atendentes (um homem pardo, portanto negro), ele, apontando para o prato servido em sua frente (Figura -1), perguntou: "Você pesou?".

Tal indagação direcionada a aquele corpo visto de forma histórica-social como humano incompleto, animalizado e infantil (Nilma Gomes, 2019; Grada Kilomba 2019), no qual a sociedade acunhou como inferior justamente por estar inserido em processos históricos marginalizados, irreconhecido na sua diferença: “[...] caracterizando-nos por tudo aquilo que um corpo destituído de pensamento – na perspectiva dual ocidental – é capaz de oferecer: sexo e sua força de trabalho” (Pinheiro, 2023, p. 39).

Um corpo infantilizado, animalesco e racializado que precisara de um salvador-paterno para proteger, governar e tirá-lo da escuridão e da selvageria sob resquícios do processo genocida-colonial; um corpo interpelado-interditado lido como possuidor de fenotípicos distantes do padrão europeu negroides (boca e nariz largos, cabelo crespo); indigesto e indigno para estar naquele ambiente (a padaria) majoritariamente frequentado por uma parcela de camada alta da sociedade: a classe embranquecida, de classe econômica privilegiada que não depende, por exemplo, de um transporte coletivo para chegar até lá. Esse tipo de abordagem/interdição foi, e continua sendo elemento regulamentador, determinante para configurar e rotular o público-alvo não esperado, por exemplo, nas abordagens policiais, na massa do povo que sobrevive na periferia da cidade, nas ruas, nos becos e vielas, nos subtrabalhos, nos corredores devido à falta de leito nos hospitais e nas tão conhecidas, pelo povo negro: balas “perdidas”, que obviamente tem um detector de melanina para chegar até suas vítimas.

Segregação racial e racismo, portanto, estão presentes na estrutura da sociedade brasileira, assim como sua naturalização e negação no modo de abordar e tratar o Outro. Em contrapartida,



a luta antirracista vem conquistando e vencendo muitas lutas, principalmente a partir do “Movimento Negro Brasileiro como ator político” (Gomes, 2019, p. 21) que tem como um de seus objetivos romper com estruturas enraizadas na sociedade como relações de poder e visões distorcidas, negativas e naturalizadas sob o povo afro-diaspórico (Gomes, 2019).

O relato traz à tona uma experiência dolorosa e significativa de discriminação racial, que se desenrola em um contexto aparentemente simples, mas que se revela como um reflexo das complexas dinâmicas sociais e raciais que permeiam o cotidiano brasileiro. O fato que ocorreu em uma renomada padaria no bairro Aviário, na capital do estado do Acre, Rio Branco, destaca a banalização da discriminação, mesmo em ambientes supostamente acolhedores e voltados para a convivência social. A presença da pesquisadora, vítima direta do ato de racismo, e do pesquisador, testemunha dessa situação, é central para construção dessa narrativa. O pesquisador, ao se posicionar enquanto homem branco, compartilha suas impressões sobre a discriminação racial que se manifesta através da recusa de atendimento ou da exclusão de uma pessoa com base na sua cor de pele. O fato de ele ter sido tocado por esse episódio, ainda que de maneira indireta, revela a complexidade das relações raciais, onde muitas vezes a opressão é vivenciada não apenas pelas vítimas diretas, mas também pelos observadores, que se sentem, de certa forma, envolvidos e sensibilizados. A decisão dos personagens deixar aquele espaço - após cancelamento da comanda da mesa 16, optam em procurar um outro lugar no Mercado do Bosque, na cidade, conhecido pela amostragem de quadros históricos do processo de formação do que hoje é compreendido como capital acreana.

Calar-se e manter-se calma, durante o caso de racismo no interior de uma padaria, no Aviário, foi uma estratégia de sobrevivência, (re)existência e resiliência. Nesta perspectiva, o silêncio traumático resultou resultara na escrita-denúncia e na publicação deste texto, em que, diante daquela situação-tensa-criminosa e conservadora, ele (o silêncio) não pode jamais ser interpretado como um ato de covardia, mas como uma reflexão crítica-complexa, que revela a profunda relação entre desigualdade social e racial: “quem é Preto sabe, porque a cor está na frente³”. No emaranhado campo de poder perverso político, econômico e cultural, as interdições acontecem, silenciando, marginalizando, estereotipando, desumanizando e excluindo pessoas: negras, indígenas, mulheres, LGBTQIAPN+, brancos pobres. Destarte, o que (re)existiu na

³ Excerto de fala do Professor Doutor Gerson Rodrigues durante cerimônia de Mesa de Abertura do IV Seminário de Linguagens e Culturas Indígenas (2024), do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac).



abordagem do atendente na padaria foi um corpo negro com histórias, culturas e uma luta iniciada há muitos séculos e, portanto, ancestral. Até a redação desse texto (última semana de dezembro de 2024), a autora não havia recebido nenhum contato da empresa alimentícia.

Para Conceição Evaristo (2020, p. 30), autora do termo *Escrevivência*: “a nossa *escrevivência* não é para adormecer os da casa-grande, e sim acordá-los de seus sonos injustos” (Evaristo, 2020, p. 30). Dessa forma, escrever sobre temáticas que discutem racismo e discriminação racial, é uma forma de enfrentamento, denúncia e luta antirracista, não vistos na bolha do cânone literário brasileiro, portanto, fica o convite para que mais e mais escritore(a)s possam fazer parte desse importante movimento nos variados espaços como os jurídicos, os políticos e os acadêmicos. Corroborando Carolina Maria de Jesus (2014), autora de *Quarto de Despejo: diário de uma favelada*, quando afirma: “[...] o que eu aviso aos pretendentes a política, é que o povo não tolera fome. E preciso conhecer a fome para descrevê-la [...]. O Brasil precisa ser dirigido por uma pessoa que já passou fome. A fome também é professora” (Jesus, 2014, p. 29).

Até aqui, vale mencionar que essa experiência é apenas uma das tantas vivenciadas pela autora, antes mesmo de seu nascimento, uma espécie de ferida que nunca cicatrizou (Kilomba, 2019) assim como tantas pessoas negras que têm seus corpos lidos-interditados com estranhamento a partir de uma ótica eurocêntrica, racista e machista de marcadores raciais que muito influenciam na perpetuação da discriminação e do preconceito racial, tão latentes na sociedade brasileira, impactando de maneira incisiva na autorrepresentação e na autoidentificação positiva de identidades afro-diaspóricas, daí a importância do *Movimento Negro* brasileiro e sua (in)cansável luta antirracista e de letramento racial na promoção da igualdade para educação das relações étnico-raciais para que História(s) e Cultura(s) Africana(s) e Afro-Diaspórica(s) sejam valorizadas, discutidas em sua potência e respeitadas como parte constituinte da sociedade no Brasil, sobretudo culturas, ciências, matemáticas, filosofias e medicinas africanas e afro-diaspóricas, vistas como inferiores, já que divergem do modelo-padrão eurocêntrico.

A questão problematizada, neste estudo, está relacionada à breve narrativa supramencionada que orientaram este trabalho: quais instrumentos podem ser utilizados na luta antirracista e no letramento racial para educação das relações étnico-raciais como forma de enfrentamento à violência, racismo e discriminação racial? Dessa forma, discutimos conceitos que integram a situação narrada: racismo, *escrevivência* e luta antirracista, a partir dos estudos de Conceição Evaristo (2020), Silvio Almeida (2019), Grada Kilomba (2019), Carolina Maria de Jesus



(2014), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), Nilma Lino Gomes (2019), Kabengele Munanga (2015), dentre outro(a)s estudioso(a)s da área.

Assim, objetiva-se ampliar a discussão sobre a temática como uma estratégia de denúncia social à luta antirracista para o fortalecimento de movimentos negros e trabalhos acadêmicos que discutem a temática, considerando o mito que não existe racismo e que há uma democracia racial no Brasil. Além disso, há de ser levado em consideração o processo histórico e político através do qual foram/são constituídas e atualizadas relações políticas, econômicas, jurídicas e sociais, sobretudo para que a (re)existência e resiliência de “[...] movimentos artísticos, literários e religiosos, de qualquer tempo, fundadas e promovidas pelos negros no Brasil como forma de libertação e de enfrentamento do racismo” (Gomes, 2019, p. 22).

2 DESENVOLVIMENTO

Organizada em subseções, discutimos os termos racismo, escrevivência e luta antirracista, atravessados de modo latente, a gota-contas, na experiência traumática-dessaborosa-horrorosa vivenciada em uma padaria localizada no Aviário, em Rio Branco (AC), considerando a realidade de racismo, mencionada anteriormente, norteadoras deste estudo. Dessa forma, foram selecionadas para discussão teórica-metodológica autore(a)s que discutem a temática, onde analisamos relevantes para a situação-problema, cuja fora apresentada na parte introdutória do texto em tela.

2.1. RACISMO

2.1.1 Áfricas: nascedouro da humanidade

Em primeiro plano, ao discutirmos o surgimento dos fenômenos que originam a humanidade enquanto seres culturais, sociais e epistemológicos, é essencial voltarmos o olhar para o panorama imposto pelo Ocidente europeu sobre outras partes do mundo. Isso nos leva a compreender que o uso de determinados instrumentos racionais, como a lógica fundamentada na escrita, na linguística e no próprio pensamento emanado da racionalidade humana, esteve, em grande medida, condicionado pelos domínios de poder estabelecidos pelo Ocidente. Esse poder se configurou como o principal pilar dos projetos coloniais, que se expandiram por várias partes do planeta, com um destaque especial para o continente africano.



Objetivando conceituar um continente vasto e, diversificado em seus sentidos populacionais, históricos, geográficos, linguísticos e econômicos, adotamos a reformulação pluralística que contemplem as diversidades identitárias que constituem e formam o berço da humanidade enquanto civilização.

As Áfricas foram palcos de inúmeros elementos culturais e científicos que a estabelecem enquanto nascedouro da humanidade. Antes mesmo da projeção europeia sobre o “outro” que se arremessou sobre o mundo, o continente africano protagonizou elevadas formas de escritas; de composições paisagísticas naturais e não naturais, como por exemplo, a complexidade envolvente sobre os avançados instrumentos de construção civil; e ainda sobre elementos que circuncisam o panorama das diversas religiões que fundam as identidades em Áfricas. Como afirma a cientista social e psicóloga Elisa Larkin Nascimento:

Nos estudos históricos, considera-se a civilização humana um atributo quase exclusivo do ocidente. Até pouco tempo, a ideia de que o ser humano original fosse negro e africano soava como ridícula e absurda. Ao longo de séculos, a ciência ocidental construiu uma série de teses que supostamente comprovavam que os africanos eram criaturas inferiores e incapazes de criar civilizações. Pesquisas mais recentes vêm confirmando não somente que a humanidade nasceu na África, como também que os negros africanos estão entre os primeiros a construir civilizações humanas, e erigiram as bases da própria civilização ocidental (Nascimento, 2008, p. 55).

Tomemos como exemplo, a fim de problematizar conceituações sobre o continente africano como sendo um continente “pré-histórico”, conceito demasiadamente difundido na historiografia ocidental. A origem da história, levando como base os elementos que fundamentam a narrativa de grandes heróis, ou grandes impérios, está correlata ao domínio da escrita, consequentemente, escrita essa projetada partindo do ocidente, fazendo negar ou ofuscar as existências das escritas diversas pautadas sob os simbolismos e cosmocepções (Oyèwùmí, 2021) africanas.

Anteriormente ao processo europeu que designou a invenção discursiva sobre o outro africano como sendo seres irracionais, não dotados de “instruções”, ou “incivilizados”, fortemente debruçados sobre o apoio e financiamento massivo de instituições clericais e estatais do continente europeu durante o século dezesseis, colocaram-se inevitavelmente como contrários ou antagônicos aos elementos narrativos que teceram acerca deste Outro; se o olhar para o outro iria refletir a mera abstração do que o ocidente postulou sobre o irracional mundo africano, como consequência desse parâmetro, constituíram-se os europeus como os detentores do símbolo de “civilizados e modernos” em contraponto ao que desenharam sobre as Áfricas.



Elemento discursivo que narra e inventa o Outro, partindo de uma lógica atravessada por inúmeras relações de poder, ganhou força suficiente para que países europeus, sobretudo Portugal, durante o século dezesseis, lançasse seus projetos coloniais além-mar como sendo um instrumento persuasivo e violento para animalizar (Kilomba, 2019) sujeitos históricos e sociais considerados como subversivos às ordens de domínios projetadas sobre países do continente africano, como Nigéria, Moçambique, Guiné e Angola, por exemplo.

Como amargo fruto das relações de poder em que a raça ariana tencionou sobre rainhas e reis africanos, de diversas partes que formam o continente, arregimentados compulsoriamente e traficados para o fomento da economia lusitana escravocrata que vigorou durante a legalidade dos 388 anos de escravismo no Estado Nacional, em que hoje denomina-se Brasil, a racialização torna-se um elemento preponderante objetivando não somente legitimar a diáspora forçada, mas como também corroborar as cruéis relações senhoriais sob égide do racismo estrutural em que fundamentou a permanência das ardentes chibatadas entre as casas grandes e mocambos das baías e costas marítimas brasileiras (Freire, 1933).

Como forma de elucidar as complexidades que permeiam os diversos atributos conceituais presentes no constructo do racismo, o filósofo, professor e escritor antirracista brasileiro Silvio Almeida, na obra *Racismo Estrutural*, da coletânea *Feminismos Plurais*, da autora e intelectual brasileira Djamilia Ribeiro, publicada em 2019, pela editora Jandaíra, busca empreender a distinção de três quadros conceituais: racismo estrutural, racismo individual e racismo institucional.

Como mencionado nos parágrafos anteriores, ao historiar acerca das complexas relações servis e escravagistas que originaram o Brasil, Almeida (2019) postula que a invenção do “Outro incivilizado” foi a base estruturante para a formalização de uma sociedade brasileira que carrega as atroz marcas do racismo, sendo característica única do período escravocrata nas Américas, pois, diferentemente do que a historiografia pauta acerca da escravidão na dita “antiguidade” – em Roma, por exemplo, com a tomada germânica, esta estava relacionada maiormente ao processo histórico pelos domínios territoriais, não sendo correlata aos fatores racializantes de um grupo étnico sobre outro.

O racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo “normal” com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. O racismo é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ocorre “pelos costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição”. Nesse caso, além de medidas que coibam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo



refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (Almeida, 2019, p. 33).

Para além da análise crítica do berço que originou o racismo no Brasil, o autor problematiza também a forma como os contornos dos preconceitos raciais contra a população negra revelam características estruturantes não somente na base escravocrata, dos três séculos anteriores, nem tampouco os seus tentáculos no período pós abolição, mas, sobretudo acerca da magnitude do racismo na sociedade brasileira do tempo presente.

O racismo pode ser caracterizado por inúmeros instrumentos de poder, sejam institucionais, políticos e históricos, pois se manifesta sobre relações diversas em uma sociedade cujo as desigualdades em oportunidades do acesso aos direitos, como o direito à moradia, emprego, saúde, educação, assistência e previdência social, garantidos pela Constituição Federal (CF) promulgada em 1988 não se mascaram - englobando também marcadores sociais, de classe e gênero, já que as instituições assumem conjuntos “morais” (Almeida, 2019) para maquinar a tutela, o controle e o comportamento da população negra.

Assim, a principal tese dos que afirmam a existência de racismo institucional é que os conflitos raciais também são parte das instituições. Assim, a desigualdade racial é uma característica da sociedade não apenas por causa da ação isolada de grupos ou de indivíduos racistas, mas fundamentalmente porque as instituições são hegemônicas por determinados grupos raciais que utilizam mecanismos institucionais para impor seus interesses políticos e econômicos (Almeida, 2019, p. 27).

Corroborando com a lógica segregacionista perpetradas pelas bases e estruturas racistas e sexistas da sociedade brasileira, a maior parte da população desempregada, de acordo com os dados da Relação Anual de Informações Sociais (Rais) do 2º trimestre de 2024, divulgado pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), reforçam que os homens não negros atingem um quantitativo de 4,6%, enquanto para mulheres negras, o índice mais do que dobra para 10.1%⁴.

Portanto, ao compreendermos os pilares que baseiam a invasão do que hoje conceituamos como Brasil, atravessados pelo racismo e pelo machismo, devemos-nos, enquanto questionamento crítico, analisar o impacto histórico vivenciado por mulheres negras em resistência ao patriarcado

⁴ Dados coletados e armazenados pelo Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), publicados no ano de 2024 pelo Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro> Acesso: 27 dez 2024.



e ao racismo, como sendo as bagagens mais hostis e violentas as quais a “modernidade” ocidental introduziu.

2.2. LUTA ANTIRRACISTA

Bárbara Carine Soares Pinheiro, na obra “Como ser um educador antirracista”, publicado em 2023, pela Planeta do Brasil, faz uma análise a partir de sua vivência-experiência – escrevivência (Evaristo, 2022) – enquanto mulher, negra, periférica, cisgênero, professora universitária e idealizadora da Escola Afro-brasileira Maria Felipa, em Salvador (BA). Ao discutir práticas antirracistas na sala de aula, a autora, popularmente conhecida como “uma intelectual diferentona”, afirma:

que todas as pessoas que estão no interior de uma escola são educadores e que nada adianta a professora ou o professor fazer um trabalho incrível na sala de aula sobre beleza e o poder do cabelo afro se a criança passa pela porteira e o porteiro diz “nesse cabelo não entrou nenhum pente hoje” (Pinheiro, 2023, p. 28).

Nesta perspectiva, a escola é considerada um importante mecanismo para o fortalecimento do Movimento Negro na luta antirracista, pois a escola é o primeiro espaço onde a criança interagem entre si. A criança negra, por exemplo, vivencia suas primeiras experiências de racismo já no núcleo familiar, ao perceber que nasceu com a pele mais escura, o cabelo mais afro e/ou nariz mais achatado do que o(a)s irmão(a)s e (a)os primos(a)s. Esses episódios de racismos se intensificam nos espaços escolares, à medida em que a criança começa a interagir com outros contextos sociais, enfrentando novas formas de discriminação e exclusão.

Dessa forma, ao povo afro-diaspórico fora reservado um não lugar para estar/ser/pertencer/existir comumente visto nas cozinhas de restaurantes, em trabalhos no interior de residências, na reciclagem de material encontrado nos tambores de lixo e nos lixões, nas filas de ossos de açougues, nos serviços de servidão ou demais espaços subalternizados, como abrindo portão; servindo cafezinho em bandejas e, nas estatísticas de variadas formas de violência como a obstétrica, no caso das mulheres. Não obstante, nas abordagens policiais, onde a maioria dos encarcerados compõe o alto número nas celas dos presídios, muitos são vítimas de “balas perdidas” e das forças armadas delegadas para:



promover a ordem social e a segurança da população. Sob esta ótica, os policiais podem, inclusive, serem representados através da figura do “herói” na medida em que, no exercício de sua função, estariam arriscando a própria vida pela promoção do bem maior à sociedade. No entanto, para aqueles que se tornam, com relativa frequência, alvo de abordagens policiais em função de seu pertencimento racial, social, territorial, entre outros traços distintivos, a imagem da polícia está associada ao medo, à violência etc. Sobretudo, a polícia, para estes sujeitos, representa uma ameaça, posto que se tem consciência do poder que lhe foi conferido, não apenas para reprimir, mas também para matar (Anunciação; Trad; Ferreira, 2020, p. 09).

Dessa forma, no Brasil, casos de racismo são numerosos e, muitas vezes, seus responsáveis não enfrentam punições adequadas ou repercussão midiática. Um recente caso de racismo-infanticídio que merece ser mencionado ocorreu em uma sala de maternidade na capital baiana, Salvador, onde uma mãe enfrentou a dolorosa experiência da morte de seu bebê, cujo pescoço foi quebrado durante o parto, conforme matéria publicada pela CNN Brasil, de autoria da repórter Camila Tíssia (2024)⁵.

Portanto, o racismo opera a partir de elementos vistos como passaporte para a humanidade inacabada e, em consequência disso, a exclusão das pessoas lidas como negras: para tutela, exploração sexual e trabalho, e a vigilância; réguas que separam, estereotipam, silenciam e matam heranças, culturas e histórias ancestrais. Dessa maneira, este estudo não é apenas uma reflexão teórica feita por intermédio de escrituras e bibliografias, mas também deriva de mais uma vivência de racismo da pesquisadora enquanto mulher, negra, de pele preta retinta, de classe econômica empobrecida, migrante de uma comunidade quilombola, discente em um dos Programas de Pós-graduação da Universidade Federal do Acre (Ufac), criada pela mãe e pela avó (ambas em memória) e, que estudou toda uma educação básica em escolas públicas de bairros periféricos. Não obstante, da experiência do autor enquanto um homem, branco, de classe social empobrecida, privilegiado pela branquitude.

Então, construir uma narrativa sobre a situação de alunos e alunas negras na escola, por exemplo, a fim de questionar o seu lugar de vulnerabilidade em meio às políticas de enfrentamento ao racismo e a discriminação racial deve ser um importante mecanismo para a luta antirracista do Movimento Negro brasileiro rumo à educação para as relações étnico-raciais. Não obstante, uma luta de todos os grupos sociais e não apenas do povo negro, considerando o papel das pessoas lidas como brancas, pois:

⁵ TÍSSIA, Camila. Bebê tem pescoço quebrado e morre durante parto na Bahia; polícia investiga. CNN Brasil. Matéria publicada em nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/bebe-tem-pescoco-quebrado-e-morre-durante-parto-na-bahia-policia-investiga/> Acesso: 26 dez. 2024.



A luta antirracista como centralidade da vida de pessoas negras é adoecedora [...]. As pessoas brancas têm um papel importante na luta antirracista. Obviamente que não é um papel tutelador, infantilizador de pessoas negras, mas sim um papel que se relaciona com seu próprio campo de atuação, com o que elas podem fazer nos espaços em que não estamos (Pinheiro, 2023, p. 60).

Para Nilma Lino Gomes, naturalizada em Minas Gerais, antirracista, atuante nas áreas da Educação e Antropologia Humana, entre 2013-2014 tornou-se a primeira mulher negra a ocupar o cargo de reitora da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Autora de diversos livros como: *Sem perder a raiz* (2017) e *Saberes e lutas do movimento negro educador* (2022), em *O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação* (2019), analisa a relevância do Movimento Negro na luta antirracista:

Ao ressignificar a raça, esse movimento social indaga a própria história do Brasil e da população negra em nosso país, constrói novos enunciados e instrumentos teóricos, ideológicos, políticos e analíticos para explicar como o racismo brasileiro opera não somente na estrutura do Estado, mas também na vida cotidiana das suas próprias vítimas. Além disso, dá outra visibilidade à questão étnico-racial, interpretando-a como trunfo, e não como empecilho para a construção de uma sociedade mais democrática, onde todos, reconhecidos na sua diferença, sejam tratados igualmente como sujeitos de direitos (Gomes, 2019, p. 21).

Portanto, a luta antirracista é dever de todos os sujeitos e sujeitas sociais, pois é necessário problematizar hierarquias que foram criadas para escravizar determinadas pessoas, sobre estruturas sedimentadas e cimentadas desde o passado de conquista e invasão dos reinos africanos, e da diáspora africana para o Brasil. Nessa perspectiva, oportunizar nas instituições de ensino desde o Ensino Infantil ao espaço da Academia uma cultura e uma história que não comece nas tumbas flutuantes⁶ e termine na casa grande, tal qual estabelece a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003⁷:

entre elas se encontram: entidades religiosas (como as comunidades-terreiro), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como “clubes de negros”), artísticas (como grupos de dança, capoeira, teatro, poesia)” (Gomes, 2019, p. 22).

⁶ Termo o qual faz alusão aos navios negreiros, extraído da ladainha de capoeira intitulada “Navio Negreiro” pelo compositor e mestre de capoeira Antônio César de Vargas (1968), conhecido no meio capoeirístico com o pseudônimo “Toni Vargas”. A música foi gravada no ano de 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WwCtZ1FvM>. Acesso em: 26 dez. 2024.

⁷ Lei nº 10.639/2003. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm Acesso em: 27 dez. 2024.



Em outras palavras, organizações que visem a promoção da igualdade étnico-racial cujo as pessoas possam ter direito de ir e vir tal qual estabelece a Carta Magna (artigo 5º, XV) também conferido pela Declaração dos Direitos Humanos da Organização Universal dos Direitos Humanos, assinada em 1948⁸. Destarte, o direito de ir e vir, de alimentar-se com refeição de café da manhã (Figura - 1); de frequentarem espaços que quiserem sem serem vistas como empecilhos-perigosas-suspeitas. Não obstante, reconhecer a árdua luta que há, ainda, nas sequelas herdadas do racismo, cujas impactam diretamente na autoestima de pessoas negras, pois:

A maioria das pessoas negras se sente diminuída em comparação às pessoas brancas simplesmente por existirem. Muitas vezes, nem se dão conta de que têm esse comportamento inferiorizado. Esse pensamento, já “marcado a ferro” em nossas mentes, leva-nos a acreditar na nossa própria inferioridade. Reverter essa ideia é um processo árduo e lento, mas não impossível (Lopes; Nascimento, 2024, p. 10).

Corroborar Kabengele Munanga (2015) quando analisa as consequências da falta de reconhecimento da diversidade das histórias e das culturas, considerando um dos aspectos das políticas de ação afirmativa onde essa desvalorização na formação da cidadania.

engendram as desigualdades e se caracterizam como violação dos direitos humanos, principalmente o direito de ser ao mesmo tempo igual e diferente. Daí a importância e a urgência em todos os países do mundo, em implementar políticas que visem ao respeito e ao reconhecimento da diferença, centradas na formação de uma nova cidadania por meio de uma pedagogia multicultural. Acredita-se que essa nova pedagogia possa contribuir na construção de uma cultura de paz e no fim das guerras entre deuses, religiões e culturas (Munanga, 2015, p. 21).

Até aqui, compreendemos e reconhecemos a pluralidade que há em todo o território brasileiro, sejam em suas identidades e linguagens. E é essa diversidade-coletiva que dá forma à rica cultura étnica-racial caracteriza o Brasil; onde sejam levados em consideração àquilo que rege a “filosofia bantufona” (Pinheiro, 2023): “[...] a humanidade deve caminhar de mãos dadas rumo a um mesmo objetivo. Ela expressa que as pessoas são mais importantes que as coisas e valoriza a coletividade” (Pinheiro, 2023, p. 93), e não o contrário disso.

⁸ Artigo disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 26 dez. 2024.



Figura 1 – Mesa 16: dessabores e indigestos



Fonte: Arquivo pessoal (2024).

A luta antirracista, rumo a uma sociedade democrática é, antes de tudo, considerar as Áfricas como berço da humanidade e da civilização. Exemplificando, os primeiros registros, como fonte de uma escrita originária das Áfricas, especificamente da cultura ashante, na África Ocidental, partindo fundamentalmente de países como Gana; Burkina e Togo, os Adinkras surgem como elementos da escrita africana com a materialização das complexidades linguísticas, e podem ser grafados com formatos geométricos tecidos, historicamente, pelas populações ceramistas africanas sendo antecedente ao processo de colonização, podendo transmitir mensagens que englobam as filosofias africanas. Ainda assim, a existência das escritas africanas, como os adinkras, anulam a narrativa projetada sobre as áfricas como sendo lugares “pré-históricos”, portanto, “não dotados de escrita”, ou países de tradição exclusivamente marcados pela oralidade (Oyèwùmí, 2021; Pinheiro, 2023).

Transmissões epistemológicas geracionais, diferentemente do que é internalizado pela ótica de poder colonial, não está ligada somente às marcas da oralidade, como sim pela preponderância das diferentes formas de escritas designadas pelo nascedouro da humanidade enquanto um continente caracterizado por escritas diversas e ativas. Em contrapartida, a cultura ashante como elemento da escrita cultural durante muito tempo foi silenciada na historiografia oficializada, assim como a aceitação da África como berço da humanidade e da civilização. Desta forma, evidenciamos a importância do antirracismo “caracterizado pelo protesto, pelo enfrentamento, pela denúncia do



racismo” (Pinheiro, 2023, p. 58) como forma de tornar a História e a Cultura Africana e Afro-Diaspórica como elementos pertencentes da sociedade constituída no Brasil.

3 CONCLUSÃO

Este estudo teve como objetivo analisar uma experiência de racismo vivenciada no interior de uma renomada padaria no bairro Aviário, em Rio Branco (AC), na manhã do dia 21 de dezembro de 2024. A autora (identificada como mulher preta retinta, de classe econômica empobrecida) foi a principal envolvida na situação, que foi presenciada pelo autor (um homem branco, de classe econômica empobrecida). O autor, ao relatar o caso, compartilha suas percepções e impressões sobre o ocorrido, abordando o episódio sob sua ótica. De certa forma, ele se sentiu impactado por presenciar um ato de racismo e discriminação social e racial contra alguém próximo. Embora também vítima de discriminação social-econômica, o autor reconhece o privilégio que a sua pele branca e seu corpo, considerado padrão no contexto europeu, lhe conferem.

Assim sendo, a situação-problema que nortearam o trabalho foi: quais instrumentos podem ser utilizados na luta antirracista e no letramento racial para educação das relações étnico-raciais como forma de enfrentamento à violência, racismo e discriminação racial? Para tanto, ao longo do texto, discutimos conceitos essenciais que permeiam a situação narrada: racismo, escrevivência e luta antirracista, a partir dos estudos de Conceição Evaristo (2020), Silvio Almeida (2019), Grada Kilomba (2019), Carolina Maria de Jesus (2014), Bárbara Carine Soares Pinheiro (2023), Nilma Lino Gomes (2019), Kabengele Munanga (2015), dentre outro(a)s estudioso(a)s da área.

Indagada-interrompida, pelo atendente na padaria (lido como homem, pardo, portanto, negro), a pergunta feita sobre se o prato servido havia sido pesado na balança da padaria: "Você pesou?", gerou o contexto que deu origem a esta escrita-reflexão. Este texto acadêmico surge como uma forma de denúncia social e um fortalecimento da luta antirracista, visando promover a educação para as relações étnico-raciais: “é um passo importante no processo de enfrentamento disso, inclusive. Pessoas brancas no Brasil são racistas, e pessoas negras reproduzem o racismo” (Pinheiro, 2023, p. 58). O que “pesou” no “você pesou?”, sem dúvida alguma, foi que esse questionamento foi direcionado e, portanto, não dito para os demais/todos consumidore(a)s daquele espaço comercial.

Ao longo do texto, organizamos subseções para discutir os termos racismo, escrevivência e luta antirracista, atravessados de modo latente, a experiência traumática-dessaborosa-horrorosa,



considerando a realidade do crime de racismo mencionado anteriormente, tendo como justificativa a possibilidade de levar a temática para outros campos de discussão como os acadêmicos, os jurídicos e os políticos. Dessa forma, foram selecionadas para discussão teórica-metodológica autore(a)s que discutem a temática, onde analisamos relevantes para a situação-problema, cuja fora apresentada na parte introdutória do texto em tela.

Os resultados evidenciam a necessidade-relevância do Movimento Negro educador brasileiro (Gomes, 2019), a partir de lutas antirracistas, formação(ões) continuada de educadore(a)s e professore(a)s como por exemplo cursos de extensão voltados para docência e gestão para a educação das relações étnico-raciais e quilombolas; e especializações voltadas para educação das relações étnico-raciais e histórias e culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas para pensar/problematizar projetos pedagógicos baseados em potencialidades culturais africanas e afro-diaspóricas. Não obstante, uma (re)organização político-pedagógica-social onde todos (a)os brasileiro(a)s façam parte e se sintam parte – independentemente de suas condições econômicas, sociais, gênero, cargos e/ou cargos que ocupam na sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Feminismos Plurais / coordenação de Djamila Ribeiro.

ANUNCIACÃO, D.; TRAD, L. A. B.; FERREIRA, T. “Mão na cabeça!”: abordagem policial, racismo e violência estrutural entre jovens negros de três capitais do Nordeste. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. e190271, 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 05 out. 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 05 abr. 2022.

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

EVARISTO, Conceição. A escrituragem e seus subtextos. In: DUARTE, Constância Lima; NUNES, Isabella Rosado (Orgs). **Escrituragem**: a escrita de nós; reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala**. São Paulo: Global Editora, 2006.



GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: Saberes construídos nas lutas por emancipação.** São Paulo: Editora Vozes, 2019.

JESUS, Carolina Maria de, 1914-1977. **Quarto de Despejo: diário de uma favelada; ilustração Vinicius Rossignol Felipe.** 10. Ed. – São Paulo: Ática, 2014.

KILOMBA, Grada, 1968. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano.** Tradução Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LOPES, Queila Barbosa; NASCIMENTO, Diana Ketlem Paula do. “Todo Preto é feio”: letramento racial, identidade e (re)existência. **Revista Educação em Debate**, Fortaleza, ano 46, nº 93, 2024.

MINISTÉRIO DO TRABALHO E EMPREGO (MTE). **Desigualdade racial** - dados publicados no ano de 2024 pelo Governo Federal. Disponível em: <https://www.gov.br/trabalho-e-emprego/pt-br/noticias-e-conteudo/2024/Novembro/desigualdade-racial-persiste-no-mercado-de-trabalho-brasileiro>. Acesso: 27 dez 2024.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, nº 62, 2015.

NASCIMENTO, Elisa Larkin. **A matriz africana no mundo.** São Paulo: Selo Negro 2008.

OYÉWÙMÍ, Oyèrónkẹ̀. **A invenção das mulheres.** Bazar do Tempo: Rio de Janeiro 2021.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

TÍSSIA, Camila. **Bêbe tem pescoço quebrado e morre durante parto na Bahia; polícia investiga.** CNN Brasil. Matéria publicada em nov. 2024. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/bebe-tem-pescoco-quebrado-e-morre-durante-parto-na-bahia-policia-investiga/> Acesso: 26 dez. 2024.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância). **Declaração Universal de Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos> Acesso em: 26 dez. 2024.

VARGAS, Antônio César de. **Navio Negroiro** – composição do mestre de capoeira conhecido no meio capoeirístico com o pseudônimo “Toni Vargas”. A música foi gravada no ano de 2008. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=8WwCt2Z1FvM>. Acesso em: 26 dez. 2024.

Enviado em: 27/12/2024

Aceito em: 10/03/2025



DEMANDA POPULAR:

DE QUE FORMA BEYONCÉ UTILIZOU-SE DA SEMIÓTICA SOCIAL EM “FORMATION” PARA A PROMOÇÃO DE LUTAS ANTIRRACISTAS E A FAVOR DA EQUIDADE DE GÊNERO?

THE POPULAR DEMAND: HOW DID BEYONCÉ USE SOCIAL SEMIOTICS IN "FORMATION" TO PROMOTE ANTI-RACIST STRUGGLES AND IN FAVOR OF GENDER EQUALITY?

Kássyus Kley Augusto de Farias Oliveira¹

RESUMO

Nesta pesquisa, apresenta-se uma análise crítica do videoclipe "Formation" (2016), da cantora norte-americana Beyoncé. Tendo por objetivo entender de que maneira a artista utilizou-se de semióticas no videoclipe a fim de fazer seu público compreender movimentos políticos como Mulherismo, Racismo Estrutural e Patriarcado. Patrícia Collins (2014), Zaíra dos Santos e Sônia Pimenta (2017), com ênfase nos anos de 2014 a 2023, nos ajudam a entender melhor essas dinâmicas da comunicação que integram os signos, aprofundando-se no campo da Semiótica Social, que será o manifesto mais preciso de como é possível que haja tantas maneiras do “emissor” criar significados e passá-los ao “receptor”. As conclusões do presente artigo ambicionam que seja possível exercitar no leitor uma visão de mundo mais crítica, isso é, entendendo que a reparação histórica das temáticas que aqui serão citadas se inicia com o seu entendimento. Mostrando na prática que conteúdos artísticos não são meramente decorativos ou formas de entretenimento, mas que podem ser poderosos de espelhos da realidade.

PALAVRAS-CHAVE: Semiótica Social. Linguagem. Música. Mulherismo. Negritude.

ABSTRACT

In this research, there will be a critical analysis of the music video "Formation" (2016), by the American singer Beyoncé. Aiming to understand how the artist used semiotics in the music video in order to make her audience understand political movements such as Womanism, Structural Racism and Patriarchy. Patrícia Collins, Zaíra dos Santos and Sônia Pimenta, with emphasis on the years 2014 to 2023, help us to better understand these dynamics of communication that integrate signs, delving into the field of Social Semiotics, which will be the most accurate manifesto of how it is possible that there are so many ways for the "sender" to create meanings and pass them on to the "receiver." The conclusions of this article aim to make it possible to exercise in the reader a more critical view of the world, that is, understanding that the historical reparation of the themes that will be mentioned here begins with their understanding. Showing in practice that artistic content is not merely decorative or a form of entertainment, but that it can be powerful mirrors of reality.

KEYWORDS: Social Semiotics. Language. Music. Womanism. Blackness.

¹ Discente de graduação em Licenciatura em História na Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: kassyus.augusto@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

Toda a repercussão do projeto dirigido e interpretado por Beyoncé Giselle Knowles-Carter, cantora, bailarina, empresária e compositora Norte-americana (41 anos de idade), obteve tal patamar de visibilidade a partir de suas temáticas duramente críticas e pela forma como surtiu efeito ao público, deixando grande número de fãs e depreciadores de seu trabalho surpreendidos com tantos debates políticos ali presentes, desde o Mulherismo², o empoderamento feminino negro até pautas como o Racismo Estrutural, também citado por Patrícia Collins em seu artigo. O que se identifica, em geral, é um fenômeno que precisa ser pesquisado para uma maior compreensão das dinâmicas sociais que ocorrem dentro da indústria musical.

Introdutoriamente, é preciso compreender os métodos adotados por Beyoncé no videoclipe “Formation” (2016) – “formação”, no português –, nos valendo primeiramente da análise e aspectos de suas temáticas para depois lincar as estratégias de linguagem usadas para que seu conteúdo pudesse alcançar diferentes públicos, com rápido acesso, como é comum e esperado na era digital que a sociedade se encontra.

Entretanto, é válido lembrar que mesmo diante dos modelos visuais adotados nas meticulosas criações da cantora, a iniciativa arriscada e revolucionária não se absteve integralmente, do período no qual ela estava inserida, para blindá-la das mãos do Racismo e Patriarcado que influenciam poderosamente na indústria musical. Como o público receberá tanto Beyoncé, quanto suas criações, se tornou o maior objetivo do projeto, ambicionando que seu lirismo fosse capaz de nortear o pensamento crítico sobre a realidade sócio-histórica e cultural (Santiago, 2023).

Elucidar as conclusões e salientar a forma inteligente como a cantora utilizou para compartilhar suas críticas a respeito do universo predominantemente segregado por questões de raça e gênero que se materializam em uma linguagem instrumentalizada para oprimir, será, portanto, o ponto de partida do presente estudo, focando nos detalhes que a comunicação audiovisual possui e em quais vertentes ela manifestou na obra em questão.

A metodologia usada desenha uma breve linha temporal do que motivou a criação do videoclipe, para assim descrever minuciosamente os aspectos visuais do projeto que ressaltam os supracitados temas, assim como os condicionantes semióticos que nos servirão de lente para

² COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso *. *Cadernos Pagu* (51), 2017.



identificá-los. Patrícia Collins (2014), Zaíra dos Santos e Sônia Pimenta (2014; 2017) compõem as bases teóricas que nos ajudarão a caminhar rumo ao objetivo central do estudo, que é observar a atividade dos códigos de comunicação e em que eles estão se refletindo.

2 LUTA POLÍTICA

Dessa forma, surgem no decorrer dos 4 minutos e 47 segundos de vídeo³ a exposição de signos de exemplar ligação aos temas planejados pela direção, como as cenas da inundação, dos momentos que revelam grande poder aquisitivo administrado por mulheres, das dançarinas dentro de uma piscina vazia até chegar ao início da reprodução da letra da música; tudo isso nos apresentando as temáticas de Mulherismo, Patriarcado e Racismo Estrutural. Entenderemos estas temáticas da seguinte maneira: a começar pela compreensão de que enquanto mulher preta, Beyoncé sabe perfeitamente do tipo de efeito que isso irá implicar em suas defesas políticas quando combinadas a sua arte⁴. Portanto, os códigos usados servem de canal para transmitir a mensagem enquanto está tocando nas rádios e sendo assistida via internet.

Analisando mais a fundo, ao associar o contexto de negritude na indústria musical, a artista reconhece que para o Capitalismo (Gerder, 2021) suas obras precisarão ser atrativas comercialmente, pois a arte se adapta pelo viés burguês para gerar lucro, logo, a forma que gerará renda às gravadoras e plataformas de streams será selecionada e guiada por óticas machistas e sexistas. Não acontece por acaso, nada é por acaso. A seleção de conteúdos reflete as ideologias e discursos de um tempo, os desejos e fetichismos que determinadas culturas criam e se alimentam, o que significa dizer que independente do que é produzido enquanto caráter artístico, haverá uma seleção pré-determinada do que agrada melhor estes sistemas⁵.

É por este motivo que em um de seus versos Beyoncé sugere que pode fazer a música de seu parceiro tocar no rádio se ela quiser, com a argumentação de que ela “arrasa”, ou seja, ao propor que nada a impedirá de lançar o que ela quiser, se configura uma crítica social. É importante compreender que a busca desenfreada do Patriarcado em hegemonizar as culturas nada mais é do que um movimento de aculturação, que será o apagamento de outras culturas em detrimento de

³ Disponível em: https://youtu.be/WDZJPJV__bQ?si=QDje6xtFiDsOyeq4. Acesso em: 09 ago. 2023.

⁴ O conceito de arte do qual se baseia a pesquisa se configura a partir dos estudos de Claudio F. Costa (2009), em ‘O que é arte?’.

⁵ MATEUS, S. Okay, ladies, now let’s get in formation: o dia em que Beyoncé pautou questões raciais no Super Bowl 50. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Caruaru – PE – 07 a 09/07/2016.



uma única, nos moldando em padrões e costumes que nos são impostos. A partir do conceito de Semiótica Cultural é possível realizar esta leitura do videoclipe (Coimbra; Braga; Cavalcante, 2017).

Seguindo tal perspectiva, nos direcionará quase que involuntariamente aos ideais preconceituosos, excludentes, racistas, misóginos e xenofóbicos que as ideologias comandadas por homens representam – neste presente artigo não nos aprofundaremos em tais conceitos estruturais, pois o foco dele está no campo dos signos: ao entender o funcionamento, teremos uma visão mais didática sobre como as críticas sociais surgem.

A questão levantada por Beyoncé é a seguinte: como será possível romper com o Patriarcado – ou até mesmo mostrar na prática como ele age no seu dia a dia e no de muitas outras mulheres, objetivando um cenário de politização – que reprime a liberdade do corpo feminino utilizando-o na prática com o teor de mercadoria, já que ela é lida unicamente como fonte reprodutiva (força de trabalho)? Este questionamento surge com base nos efeitos do Patriarcado sobre os corpos do gênero feminino, conseqüentemente, na leitura desse corpo (Lerner, 2021).

Responder questões tão complexas, segundo a própria artista, começaria por enxergar mais mulheres pretas em destaque na indústria fonográfica, implicando em uma grande demanda por visibilidade e representação. A arte em sua essência possui a capacidade de criar em quem a experiência a qual chamamos de prazer, responsável por elucidar sensações e reflexões que aplicadas de maneira correta podem promover muitas mudanças no meio de quem as consome. A análise trazida por Spartakus elucida muito bem isso, quando a arte pode estar a favor da política, movimentando a criticidade somente ao consultar o material em questão. O pensamento de que isto é possível foi o que a moveu para criar “Formation” (Santiago, 2023).

Para ilustrar melhor esta afirmação, Patrícia Collins (2017) em “O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso*”, reconhece que existe um abismo enorme de diferenças quando pensamos em movimentos sociais a favor da equidade de gênero, pois Feminismo não é o mesmo que Mulherismo: “As mulheres negras são ‘Mulheristas’, enquanto as mulheres brancas são meramente ‘feministas’” (Collins, 2017, p. 07). A pretensão da autora é nos contar as lacunas que o Feminismo branco estadunidense apresenta, pois não abrange as causas e vertentes que mulheres negras e/ou pobres e periféricas irão apresentar.

O “Feminismo” surge a partir de vivências e perspectivas de mulheres brancas e de classe média-alta que não previram que outras realidades se enquadrariam na mesma luta, como os homens pretos também vítimas de Racismo tal quais as mulheres na mesma condição, logo, a busca por “igualdade” de mulheres brancas apaga e inviabiliza outras lutas – a luta antirracista. Entender



estas diferenças são essenciais para movimentar pensamentos mais amplos em comparação à estrutura engessada e fria do Patriarcado. Patrícia (2017) toca nesta ferida ao dizer que a luta política de mulheres pretas precisa ser acompanhada de outras categorias que também sofrem e passam por mazelas.

O que se pretende entender por esta estrutura diz respeito a um tipo de sistema pautado pela dominação de gênero, ou seja, desde o processo de colonização em diferentes territórios do globo já se organizava em níveis de poder. Para Gerda Lerner (2021), em “A Criação do Patriarcado”, o surgimento desse tipo de estrutura não teve um momento específico no tempo, mas um processo contínuo, logo, histórico. Muitas questões que dizem respeito ao comportamento humano levam décadas, séculos para se configurarem como padrões comportamentais, por isto são tão complexos de serem refeitos.

Lerner (2021) também expõe que sua origem remota 3100 a.C. até 600 a.C., quando as mulheres recebiam a denominação de serviçais, sendo desumanizadas e recebendo tratamento que as colocavam meramente como uma “ferramenta” reprodutiva, posição esta que se manteve em constância, organizando uma estrutura na qual homens sempre estariam nas melhores posições, isto é, uma posição construída por eles e assim mantida.

A mesma condição se aplica ao Racismo Estrutural. Ele é estrutural por quê? Porque é a base de uma estrutura criada pelo Capitalismo – no sentido de que ele condicionou o comércio de pessoas racializadas a fim de ter outras formas lucrativas – que até o contemporâneo permanece ativa a animalização da existência destas pessoas. Este possível surgimento não é uma coincidência, basta perceber que a estrutura do Racismo por ser um processo histórico desenvolveu no imaginário da sociedade práticas e comportamentos racistas que está incrustada nesta estrutura, tanto que é comum muitos comentários que desumanizam e ridicularizam tais pessoas por serem quem são (Collins, 2017).

Patrícia Collins (2017) associa este tipo de superestrutura como motivo de haver um apartheid⁶ de mulheres pretas da sociedade, tendo por noção suas descrições, como pessoas sem intelecto, beleza e até mesmo como sem qualquer chance de ascensão social – este último se deve ao falso ideal de que são incapazes de superar as “capacidades masculinas” (Collins, 2017, p. 12).

⁶ Regime de segregação pautado por racialidade implementado na África do Sul no ano de 1948 pelo pastor protestante Daniel François Malan. Esse regime delimitava ações de pessoas pretas em relação aos brancos, os considerando indignos de humanidade, o que criou um cenário do qual os mesmos não faziam mais parte da sociedade. (SANTIAGO, Spartakus. O significado de Formation (Beyoncé - Lemonade) | Spartakus Santiago. 1 vídeo (18min). Disponível em: <https://youtu.be/0dUQY3JRy0?si=4acvWDf2vmMeuUYT>. Acesso em: 09 ago. 2023).



Dessa maneira, Beyoncé afina esta visão em sua obra, a perspectiva de que a luta de mulheres negras difere das mulheres brancas em estrutura, e que ao representar o poder de uma mulher preta que possui dinheiro e autoridade para fazer e ditar decisões sobre homens (um jogo inverso), ela mostra ao público que esta luta é sim, possível. Converter a noção errônea de que uma mulher não pode ter independência econômica e familiar ao viver em sociedade, é o foco do projeto tanto da presente pesquisa quanto de “Formation”.

O que se deduz é que ao trazer tantas críticas, a utilização de códigos serviu como chave de acesso para que as mensagens chegassem ao público no espaço de um vídeo curto de internet, daí a grande perspicácia de sua produção direta e potente. No presente artigo foi trazido o contexto social do qual o videoclipe foi produzido. Como foi citado anteriormente, os códigos de comunicação são representações de uma realidade, experiências estudadas ou vividas que dão espaço para a criação da obra. Ao compreendermos quais são os temas-chaves que a cantora utilizou para encenar, os mecanismos modais se sobressaem para nós.

3 CÓDIGOS DE LINGUAGEM

Beyoncé, enquanto artista e mulher preta, sabendo das barreiras que encontraria ao lançar trabalhos anteriores, articula “Formation” com características que são nomeadas de semiótica. A semiótica teve sua fundação teórica pelo historiador cultural Yuri Mikhailovich Lotman, na Escola Semiótica de Tartu-Moscou, segundo Zaíra Santos e Sônia Pimenta (2014). O teórico nos dirá que as semióticas funcionam como códigos e signos que servem para trazer significado a algo maior, como se representassem sua essência externa. A exemplo da Medicina, que em suas origens mais remotas se utilizará dos sintomas de um paciente qualquer (esses serão os signos) para somente então concluir e nomear a doença da qual os sintomas estão compondo (esse seria o fruto das interpretações tiradas de uma análise de significações) (Santos; Pimenta, 2014).

Lotman (2014), posteriormente, percebeu que essa função dos “textos” se aplicava também aos movimentos culturais. É importante destacar que os “textos” funcionam de analogia para abranger todos os aspectos da linguagem como imagens, palavras, sons, movimentos e tudo aquilo que produz e articula a comunicação entre indivíduos.

Seguindo essa mesma linha teórica, Coimbra, Braga e Cavalcante (2017), apontam, também segundo os estudos de Lotman⁷, que dentro do videoclipe encontravam-se mecanismos

⁷ A obra de Lotman que se debruça sobre a Semiótica não foi devidamente referenciada no artigo usado como base.



responsáveis por dialogar diretamente com o telespectador por intermédio do som, ritmo, coreografia e roteiro, “dialogando” no sentido de apresentar as queixas políticas da sociedade que Beyoncé está inserida e é afetada. Diretamente, o resultado disto será a promoção de identificação e debate, mais uma vez, configurando uma comunicação. O mais importante é entender o que estes signos estão querendo nos dizer e, mais ainda, o que eles representam dentro do espaço ali presente, ou seja, “Formation” será nosso “texto” a ser lido. Esta dinâmica é presente em literalmente tudo o que a sociedade utiliza para realizar trocas e interações, pois estamos lidando com o cultural.

A leitura da realidade parte também, do campo artístico cultural, alguns trabalhos se baseiam intencionando representar uma parte da realidade que seja capaz de transmitir algo a quem observa – o significado é dado. Segundo Claudio Costa, a obra de arte é o que é, porque precisa que seja sobre alguma coisa, que diga alguma coisa, que possua significado, ou seja, conteúdo semântico (Costa, 2009).

Quero começar com a explicação filosófica mais antiga da natureza da arte. Trata-se do representativismo. Segundo essa teoria, a função da arte é representar alguma coisa. Platão e Aristóteles concebiam a arte como *mimese*, palavra que significa imitação, querendo dizer com isso que a arte é imitação da realidade. Assim, a pintura imita a natureza, o drama imita a ação humana (Costa, 2009, p. 195).

A extração deste conceito amplia mais ainda as noções da semiótica e do quanto podemos representar o mundo tangível com numerosos tipos de linguagens. Reforçando, dessa forma, que mesmo diante de produções em telas, mosaicos, esculturas e mais o que for, a escolha em utilizar-se cada elemento carrega um motivo e uma intenção por trás de cada simbolismo. Mais uma vez, eles estão representando o real, a experiência e os anseios por trás de cada emoção (Costa, 2009).

Zaira dos Santos e Sônia Pimenta (2014) se debruçam sobre outro caminho da semiótica, a Semiótica Social, refinando mais ainda até chegar-se em outro conceito, o de Multimodalidade, que serão extraídos dos pesquisadores Hodge Kress (1988) e Van Leeuwen (2006). Ambos os conceitos tratarão a comunicação, isto é, a linguagem, como um processo que depende das dinâmicas culturais e ideológicas nas quais um ser (indivíduo) se localiza. Compreender que pessoas trocam informações com objetivos pré-definidos é um passo muito grande para olhar internamente e decifrar esse mecanismo linguístico.

“O campo da multimodalidade pretende explorar a produção de significados, levando em consideração os vários modos e meios possíveis de significação à disposição dos atores socioculturais” (Santos; Pimenta, 2014, p. 302).



Se tratando de um estilo artístico musical e audiovisual, os desenhos comunicativos são ricos em variações, como afirmam Santos e Pimenta (2014) a partir dos estudos de Kress e Van:

[...] para Kress (2010), vários modos semióticos (linguagem, imagem, música, gestos, arquitetura, dentre outros) que são realizados a partir de várias modalidades sensoriais (visual, auditiva, tátil, olfativa, gustativa e cinética) passam a ser considerados como participantes do denominado fenômeno multimodal (Santos; Pimenta, 2014, p. 302).

A amplitude da Língua Portuguesa, por exemplo, é tanta que dela pode ser retirada dezenas de interpretações de uma mesma palavra, a partir dela também é permitido que haja variações simbólicas, ou, ainda, com base nela novas podem surgir, enquanto ocorrerem trocas interativas haverá trocas culturais. Dessa forma, a Semiótica Social se enquadra melhor no cenário musical, em sua multimodalidade, como descrevem Zaíra Santos e Sônia Pimenta (2014):

[...] as estruturas visuais assemelham-se às estruturas linguísticas, visto que aquelas também expressam interpretações particulares da experiência, além de se constituírem como formas de interação social. Desse modo, as escolhas de composição de uma imagem também são escolhas de significados: [...] os significados representacionais, os interativos e os composicionais operam simultaneamente em toda imagem, construindo padrões de experiência, interação social e posições ideológicas a partir das escolhas de qual realidade está sendo representada. (Santos; Pimenta, 2014, p. 307-308).

Neste sentido, Zaíra e Sônia (2014) reforçam que “o interesse guia a seleção, ou seja, a escolha de uma representação é pautada por um aspecto suficientemente representativo do objeto em um dado contexto.” (Santos; Pimenta, 2014, p. 301). Desse modo, para falar da obra “Formation”, se mostra importante aplicar-lhe a lente da Semiótica Social, uma vez que a representação da realidade presente nela refletem um recorte, logo, cultural e simbólico.

Retomando as autoras Zaíra Santos e Sônia Pimenta (2014), o entendimento de que a Semiótica Social é aplicada exclusivamente – seguindo a lente investigativa da pesquisa – para desmiuçar comportamentos humanos, norteia e dita como podemos “ler” o trabalho que Beyoncé nos apresenta. Diz-se desta forma pois não abre margens para interpretações contrárias ao que se pretende mostrar neste artigo, de que tudo possui um significado. Nada é usado por acaso:

A Semiótica Social tem a ver com a semiose humana como um fenômeno social em suas origens, funções, contexto e efeitos. Ela abarca “os significados socialmente construídos através de formas semióticas, textos semióticos e práticas semióticas de todos os tipos da sociedade humana em todos os períodos da história humana” (Santos; Pimenta, 2014, p. 298).



A expressão artística que somente a espécie Humana possui, segundo Costa (2009), serve de canalização para as angústias e demais sentimentos. Dessa forma, existir com esta manifestação cultural possui grande importância no processo de autocuidado mental. Ademais, também podem, em outro modelo, ser útil em criticar e expressar quaisquer indignações e dores que a experiência sensorial nos permita sentir. O público que acompanha algum artista ao ver estas representações, pode se identificar com os mesmos sintomas e tomar para si o impulso de criar o mesmo processo – quase como uma mimese – de expor suas reais vidas.

4 FORMAÇÃO

É importante compreender de forma ilustrativa o que se perpassa no cerne do clipe, para isto utilizamos as lentes da Semiótica Social descritas por Zaíra dos Santos e Sônia Pimenta (2014). Reiteramos que tudo é comunicação, o mais simples gesto de expressão faz parte do simbólico e interage com o receptor.

Inicialmente, seguindo a análise de Spartakus (2023), temos cenas de Beyoncé sobre um carro submerso (figura 1) ao fundo de um cenário caótico gerado pelo furacão Katrina na cidade de New Orleans. A inundação devastou milhares de famílias pertencentes às periferias da região. Há, portanto, críticas as condições de moradia que famílias desta região tinham antes da catástrofe, vulneráveis economicamente e sem amparo do Estado, condições estas que não eram vivenciadas por famílias de maior poder aquisitivo das grandes cidades e, não menos importante, não estavam inseridas na categoria de racialidade.

Figura 1 – Beyoncé sobre um carro submerso após os estragos do furacão Katrina



Fonte: Carter, 2016⁸.

⁸ Disponível em: https://youtu.be/WDZJPJV__bQ?si=QDje6xtFiDsOyeq4. Acesso em: 09 ago. 2023.



Mais adiante, provocativamente, a artista surge desfilando em roupas caras pelos arredores de sua cidade, o que nos leva a deduzir que ela se encontra imersa em uma classe social que alto poder aquisitivo. Em seguida, Beyoncé se apresenta dançando com várias mulheres de maneira imponente dentro de uma piscina vazia, referenciando vivências do apartheid (figura 2)⁹. É perceptível que há uma exaltação dos traços de cultura Afro-americana no ato de permitir que os cabelos fiquem soltos, o que mostra o oposto da vergonha imposto pelo racismo ao criar um pensamento idealizado que desmoraliza a negritude, seja traços culturais ou estéticos.

Figura 2 – Mulheres negras dançando em uma piscina vazia



Fonte: Carter, 2016.

Outra cena rica em detalhes, mostra mulheres na que entendemos ser a Casa Grande, decorada com elementos luxuosos e simbólicos pertencentes à estética do Período Colonial (figura 3), traçando uma dialética que acusa a configuração dos padrões de dominação que a história das culturas se manteve viva através do modelo familiar. É necessário salientar que a Casa Branca possuía senhores donos de pessoas escravizadas, fruto de uma herança colonial, logo, a reconfiguração desse momento para uma nova cena, em que uma mulher preta se apresenta como dona desta Casa, demonstra uma criticidade para o fato de que há sim a possibilidade de ascensão para essas comunidades sócio-historicamente marginalizadas.

⁹ A representação mostrada no videoclipe referência o caso de um homem branco despejando ácido em piscina pública para expulsar pessoas pretas que nela estavam, no ano de 1964, nos Estados Unidos. Era comum durante o Apartheid associar a presença de homens pretos com a de estupradores, por isso o medo da população em dividir esses espaços. Ao repetir esses padrões de comportamentos, crianças e outras pessoas mais novas iam reproduzindo e perpassando o ideário racista no decorrer de suas vidas.



Figura 3 – Mulheres pretas moradoras da Casa Branca



Fonte: Carter, 2016.

Cenas carregadas de simbologia se perpassam, como nos momentos em que a coreografia produz movimentos com os punhos cerrados, para cima e para baixo, demonstrando força e poder. A linguagem corporal funciona como um mecanismo de expressão bastante funcional quando se deseja transmitir sentimentos intensos, neste caso, a mensagem é clara: mulheres também são fortes e podem demonstrar liberdade corpórea. Portanto, como mencionado por Záira e Sônia (2014), a dinâmica corporal também é capaz de transmitir todos estes significados ao telespectador, logo, mecanismo linguístico de comunicação.

Por ser um videoclipe musical, a letra que o acompanha é uma vertente da multimodalidade que mais possui signos, narrando, literalmente, as questões mais político-sociais que Beyoncé deseja denunciar. Importante destacar que tanto as imagens quanto a letra da canção irão nos passar mensagens, sendo ela um código de comunicação bastante importante para a compreensão da obra: “Y'all haters corny with that Illuminati mess / Paparazzi, catch my fly and my cocky fresh / I'm so reckless when I rock my Givenchy dress (styling!) / I'm so possessive so I rock his Roc necklaces” (Beyoncé, 2016, faixa 01)¹⁰.

Ao citar constantemente que os inimigos acusam seu sucesso financeiro e artístico como graças a pactos sobrenaturais, Beyoncé zomba dizendo que é devido às práticas Illuminati. Ainda diz que não importa se seu comportamento parecer arrogante às vezes, pois mesmo assim os paparazzis irão atrás dela para fotografá-la e enlouquecer com seus visuais extravagantes e caros

¹⁰ Tradução livre: “Todos vocês invejosos se moendo com esse papo Illuminati / Paparazzi fotografam meu estilo e minha arrogância / Sou tão ousada quando arraso no meu vestido Givenchy (estilo!) / Sou tão possessiva que uso os colares do meu marido”



demais para pessoas comuns usarem. Nada disto representa um acaso, pelo contrário, quando há na indústria fonográfica uma mulher fazer chacota do ambiente predominantemente masculino cis heteronormativo?

Há, ainda, outro fragmento da letra que representa um sentimento de aceitação com o próprio corpo. É, no mínimo, inspirador para pessoas pretas enxergarem que sua ancestralidade possui importância em relação a outras culturas, quando nos pequenos detalhes é dito – pelo sistema racista – que não representam um espaço de importância. Ainda na letra de “Formation”:
I like my baby hair with baby hair and afros / I like my negro nose with Jackson Five nostrils / Earned all this money, but they never take the country out me / I got hot sauce in my bag, swag¹¹.

Uma das referências usadas no verso citado são do antigo grupo musical Jacksons’s Five (Carter, 2016), que foram ascendendo socialmente e alcançando reconhecimento e tendo suas músicas muito tocadas nas rádios (um feito notável para a época em que viveram, tendo por noção a extrema dificuldade que pessoas negras tinham para receber reconhecimento). Sabendo disso, ela ainda brinca dizendo que mesmo tendo muito dinheiro jamais tirariam dela a humildade, fazendo uma analogia breve às suas raízes do interior, sugerindo que a fama não a impediria de reconhecer suas origens e entender que sua caminhada é, antes de tudo, política.

Analisando com precisão os segundos que antecedem o final do vídeo, será possível identificar a violência urbana sendo exercida pelos policiais estadunidenses em corpos negros e marginalizados. Por se tratar de cenas violentas demais, a estratégia foi de traçar várias fileiras com PMs em posição de ataque, mirando olhares impassíveis para uma criança que se encontra de pé. A genialidade está em entender que mesmo sem existir uma imagem de agressão, o público compreende perfeitamente do que está se tratando. Isto só é possível por se tratar de um mecanismo de comunicação – de emissor para receptor.

Curiosamente (ou não), toda a direção de imagem do projeto guiará quem assiste a se sentir desconfortável e com a impressão de estarem sendo vigiados por algo não identificável, não se pode, de maneira alguma, pensar que tal elemento está ali por acaso, há como princípio condutor o viés de que sempre associam a presença de pessoas pretas em espaços públicos ou privados como algo a ser temido e com desconfiança. Por isto, a analogia das câmeras, levando quem está em 3ª

11 Tradução livre: “Gosto do cabelo da minha pequena herdeira com baby hair e black power / Gosto do meu nariz de negro com as narinas dos Jackson Five / Ganhei todo esse dinheiro, mas eles nunca vão tirar meu lado interiorano de mim / Tenho molho de pimenta na minha bolsa, estilo!”



peessoa a se ver pela ótica do opressor, semiótica, revelando um significado através de um signo, nesse caso, a posição das câmeras.

O Influencer¹² Spartakus Santiago (Santiago, 2023) – 29 anos de idade –, em seu canal no YouTube¹³, trouxe algumas pontuações muito pertinentes sobre a obra em questão, a começar pela fotografia que indicará o olhar de quem assiste a se imagina por detrás das lentes de câmeras de segurança, posicionando a provocação para a seguinte pergunta: por que essas câmeras só surgem para vigiar as movimentações de pessoas racializadas? A resposta para isto se revela posteriormente quando nos deparamos com a figura de uma criança (preta) dançando perante policiais fortemente armados na frente de uma pichação com os dizeres “Parem de atirar em nós” (Figura 4).

Figura 4 – Muro pichado como forma de protesto em circunstâncias de assuntos políticos



Fonte: Carter, 2016.

Todas estas denúncias apontadas por Beyoncé no videoclipe descrevem as vivências de um grupo desprotegido pelo Estado e socialmente criminalizado, reflexos do Racismo Estrutural (Collins, 2017). Tantos incidentes acabam levando ao mesmo lugar de partida, desde um simples olhar desconfiado até uma agressão que muitas vezes levam estas pessoas à morte, não existindo a falácia de serem casos isolados, é inviável imaginar incidentes assim ocorrendo com pessoas brancas com o mesmo nível de proximidade. À guisa de exemplo o caso de George Floyd (homem negro), agredido e morto por policiais por ser “suspeito demais”¹⁴.

¹² Pessoas responsáveis por usar dentro das redes sociais suas visões/opiniões que julgam necessárias. Esse comportamento gera no coletivo uma certa influência de pensamento, a depender do assunto.

¹³ SANTIAGO, Spartakus. O significado de Formation (Beyoncé – Lemonade) | Spartakus Santiago. 1 vídeo (18min). Disponível em: <https://youtu.be/0dUQY3JRy0?si=4acvWDf2vmMeuUYT>. Acesso em: 09 ago. 2023.

¹⁴ O crime aconteceu em 27 de maio de 2020 nos EUA. O ocorrido se tornou um grande simbolismo da luta antirracista em quase todo o mundo, devido a brutalidade com a qual se deu sua morte.



Uma observação a ser feita com base na “figura 4” é relacionada a uma ressignificação do que é pichação¹⁵, serve como grito de socorro para os que tiveram seu direito de manifestação subtraído. Beyoncé faz este paralelo ao reproduzir uma pichação sem necessariamente trazer o aspecto de vandalismo, por exemplo, mas como um protesto significativo da vivência de pessoas periféricas que enfrentam de perto a violência urbana: “Parem de atirar em nós”. Um simbolismo que relaciona a violência policial como frequente nestes espaços.

Dessa maneira, há um código presente nessa dinâmica expositiva que Beyoncé atribuiu a cada cena de “Formation”, sendo ele um aspecto da linguagem responsável por transmitir o núcleo central de todas as ideias. Pudemos perceber isto a partir do uso da Semiótica Social (Záira; Sônia, 2017), sendo ela uma junção de signos e linguagens a favor de uma perspectiva real e que diz respeito a vivências, não a ficções.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Portanto, as reflexões edificantes de pensamento crítico a partir de conjecturas guiadas por estudos capazes de atuar sobre a realidade. Um destes exemplos revela que a comunicação segue sendo o principal meio de tocar esferas do preconceito e de longos processos de apagamento histórico que quase nunca tiveram suas faces expostas. A função desta exposição da comunicação anuncia à sociedade quais negativas precisam ser repensadas para depois reformuladas.

A metodologia adotada na presente pesquisa se baseou em situar o momento histórico que Beyoncé atualmente se encontra, isto é, retratando quais são as causas políticas que ela defende e o motivo por trás de cada posicionamento, costurando-o ao método artístico-simbólico manuseado para narrar de perto tais questões – ou seja, a constituição do videoclipe “Formation”, resultando em um produto feito para se comunicar com o receptor, levantando material social o suficiente para que individualmente haja um impacto, estimulando a reflexão.

Esta tem sido uma ferramenta utilizada por diversos artistas que buscaram dentro de seus respectivos tempos denunciar as opressões que os impediam de viver dignamente, a população, por sua vez, se espelhava nessas narrativas para manterem-se esperançosas perante as dificuldades. No Brasil, nomes como Renato Russo e até mesmo Belchior, foram grandes cantores e compositores que jamais se calaram com as opressões acometidas pelo Estado, que na época estava

¹⁵ Importante destacar que as pichações são associadas como práticas criminosas de pessoas pretas. Ao reproduzir no vídeo, o ato adquiri um tom de acusação para qual sistema de fato move tantos crimes.



sob o Regime Militar suas composições, por sua vez, ecoavam uma resistência simbólica que não se perdeu em meio as ações impetuosas do tempo.

Tal qual como apresentado em um verso da canção “Okay, ladies, now let’s get in formation” (“Okay, garotas, agora vamos entrar em formação”, do português), a mensagem é clara, não se pode encaminhar uma luta a favor dos direitos de existência sem compreender com nitidez que é o inimigo, e isto Beyoncé expressa em sua produção em questão. O método usado para a promoção de lutas antirracistas e a favor da equidade gênero se linca à ótica da artista em usar sua voz, de influência mundial, para levantar pautas tão complexas de serem debatidas e, mais ainda, tão incômodas aos conservadores.

A cultura Pop é cheia de artistas que seguem uma receita de produção musical e audiovisual, sempre almejando pelo sucesso nas rádios. Quanto mais embranquecido, sem conteúdo político ou músicas sem a presença de repertório social, melhor para o público. Até mesmo o consumo desses produtos segue a mesma metodologia, sempre tão repetido/igual, sempre com a mesma melodia e com as letras das composições indo para a mesma direção. Sem contar no público que quase sempre não percebe a necessidade de desenvolver senso crítico a partir dessas obras.

Nesse contexto, romper com a bolha da cultura Pop é um processo que poucos conseguem com êxito. “Formation” é, sem sombra de dúvidas, um rompimento da bolha, com tanta riqueza de detalhes cinematográficos que colabora para construção de senso crítico daqueles que consomem, e talvez assim propiciar imaginar uma nova construção de uma sociedade menos racista e machista.

Pode-se ter, inclusive, uma dúvida quanto a credibilidade de uma artista norte-americana em usar seus referenciais teóricos em outras regiões para além de seu país, que involuntariamente possuem suas vertentes e historicidades variadas do Racismo e o tratamento que o gênero feminino irá receber. Entretanto, independente da nacionalidade, o sistema perpetua a opressão, comprometendo a qualidade de vida das minorias e, em casos extremos, ameaçando sua própria existência.

A luta pela equidade de gênero e raça só é eficaz quando realizada coletivamente, com preparação e união. A história mostra que o sucesso das lutas sociais depende da aliança dos grupos afetados, que se reúnem para reivindicar seus direitos e ressignificar suas existências.



REFERÊNCIAS

CARTER, Beyoncé Giselle Knowles. **Formation - (Official Video)**, 2016. 1 vídeo (4min). Disponível em: https://youtu.be/WDZJPJV__bQ?si=QDje6xtFiDsOyeq4. Acesso em: 09 ago. 2023.

COIMBRA, I. G.; BRAGA, V. G.; CAVALCANTE, C. L. **Semiótica da Cultura: Análise do clipe “formation” da cantora Beyoncé**. XIX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Fortaleza - CE – 29/06 a 01/07/2017.

COLLINS, Patricia Hill. O que é um nome? Mulherismo, Feminismo Negro e além disso. **Cadernos Pagu** (51), 2017.

COSTA, Claudio F. **O que é ‘arte?’**. *Artefilosofia*, Ouro Preto, n.6, p. 194-199, abr. 2009.

LERNER, Gerder. **A criação do Patriarcado: História de opressão das mulheres pelos homens**. 11 de março de 2021, editora Pensamento.

MATEUS, S. **Okay, ladies, now let’s get in formation: o dia em que Beyoncé pautou questões raciais no Super Bowl 50**. *Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação XVIII Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Caruaru - PE – 07 a 09/07/2016*.

SANTIAGO, Spartakus. **O significado de Formation (Beyoncé - Lemonade) | Spartakus Santiago**. 1 vídeo (18min). Disponível em: <https://youtu.be/0dUQY3JRry0?si=4acvWDf2vmMeuUYT>. Acesso em: 09 ago. 2023.

SANTOS, Zaíra; PIMENTA, Sônia. **Da semiótica social à multimodalidade: A orquestração de significados**. *CASA: Cadernos de Semiótica Aplicada*, v.12, n.2, 2014, p. 295-324.

Enviado em: 28/06/2024

Aceito em: 20/02/2025



O RACISMO ESTRUTURAL E A IMPORTÂNCIA DO LETRAMENTO RACIAL

THE STRUCTURAL RACISM AND THE IMPORTANCE OF RACIAL LITERACY

Luciana Reis Hidalgo¹
Erika Karina Rodrigues Rezende²
Simone Rezende Silva³

RESUMO

Passados 136 anos do fim oficial do regime escravocrata no Brasil ainda nos deparamos com um racismo enraizado em nossa sociedade, camuflado por cordialidade e por uma suposta democracia racial. Porém, notícias de racismo, discriminação e falta de empatia podem ser vistos frequentemente na mídia. E mesmo a Lei 10.639/2003 que determina o ensino da história e da cultura afro-brasileira nas escolas, tem sido implementada de forma morosa e pouco abrangente, pois o currículo negligencia o letramento racial na educação básica brasileira. Desta forma, o presente trabalho parte dessas inquietações vivenciadas em sala de aula ao longo da trajetória das pesquisadoras e propõe algumas reflexões acerca da necessidade do letramento racial. O trabalho assenta-se sobre levantamento bibliográficos e vivências de sala de aula. Visa, assim, contribuir para a reflexão e prática de professores proporcionando-lhes algumas possibilidades de desenvolvimento do letramento racial e desconstrução de formas de pensar e agir que foram naturalizadas ao longo do tempo, em relação às cores das pessoas.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Educação Básica. Letramento Racial.

ABSTRACT

136 years after the official end of the slave regime in Brazil, we are still faced with deep-rooted racism in our society, camouflaged by cordiality and a supposed racial democracy. However, news of racism, discrimination and lack of empathy can often be seen in the media. And even Law 10.639, which determines the teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools, has been implemented in a slow and negligent manner, as the curriculum neglects racial literacy in Brazilian basic education. In this way, the present article starts from these concerns experienced in the classroom throughout the researchers' trajectory and proposes some reflections on the need for racial literacy. The paper is based on bibliographical research and classroom experiences. It thus aims to contribute to the reflection and practice of teachers, providing them with some possibilities for developing racial literacy and deconstructing ways of thinking and acting that have been naturalized over time, in relation to people's colors.

KEYWORDS: Racism. Basic Education. Racial Literacy.

¹ Discente no Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário Don Domênico (Unidon). E-mail: luprof.reis@gmail.com.

² Discente no Programa de Mestrado Profissional Práticas Docentes no Ensino Fundamental da Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Graduada em Normal Superior pelo Centro Universitário Presidente Antônio Carlos (Unipac) e em História pela Universidade de Santo Amaro (Unisa). E-mail: erikakarinarrezende@gmail.com.

³ Professora na Universidade Metropolitana de Santos (Unimes). Pós-doutorado e Doutora em Geografia Física, Mestra em Geografia Humana e Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Geografia pela Universidade de São Paulo (USP). E-mail: simone.silva@unimes.br.

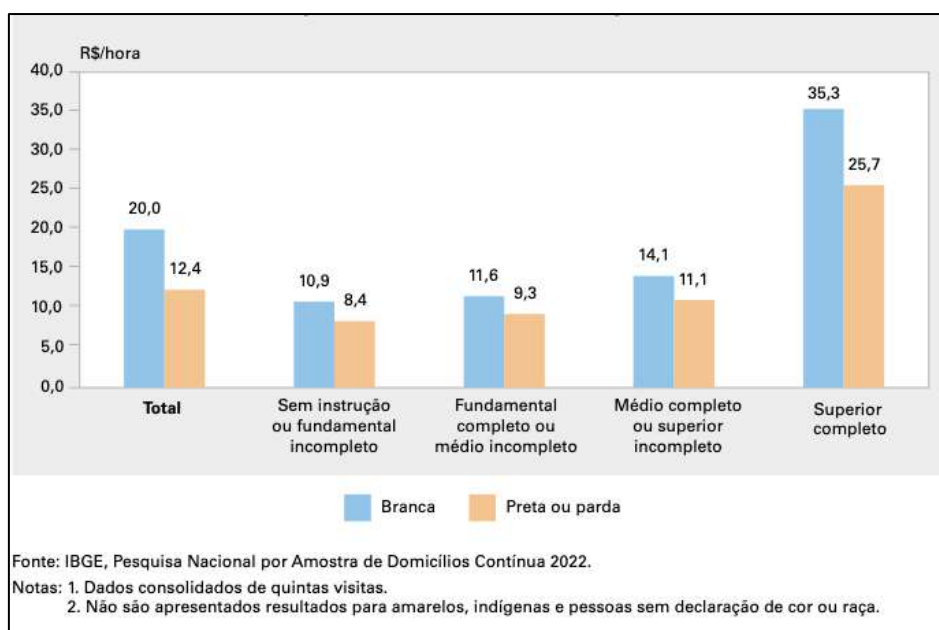


1 INTRODUÇÃO

O racismo é um processo histórico, político e cultural em que privilégios de pessoas racializadas é estruturalmente reproduzido causando o crescimento das desigualdades sociais, injustiças, preconceitos, segregação e violência racial. O prolongamento ao longo do tempo deste racismo agrava as desigualdades levando a uma sobreposição classe/cor. Neste sentido, é imprescindível entender este processo discriminatório no presente, mas sobretudo suas origens em nosso passado colonial.

Em 2023 o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) divulgou dados da Síntese de Indicadores Sociais (SIS) e os resultados comprovam essa sobreposição. Segundo a SIS, os trabalhadores brancos ganham 61,4% a mais dos trabalhadores pardos e negros, mesmo estes sendo 54,2% dos trabalhadores. Na figura abaixo é possível identificar como a remuneração de pretos e pardos é menor em qualquer faixa de nível de instrução. Fica evidente, portanto, como o racismo se manifesta nas estruturas sociais e como se perpetua ao longo do tempo.

Figura 1. Rendimento-hora médio real do trabalho principal das pessoas ocupadas, por cor ou raça, segundo o nível de instrução – Brasil – 2022

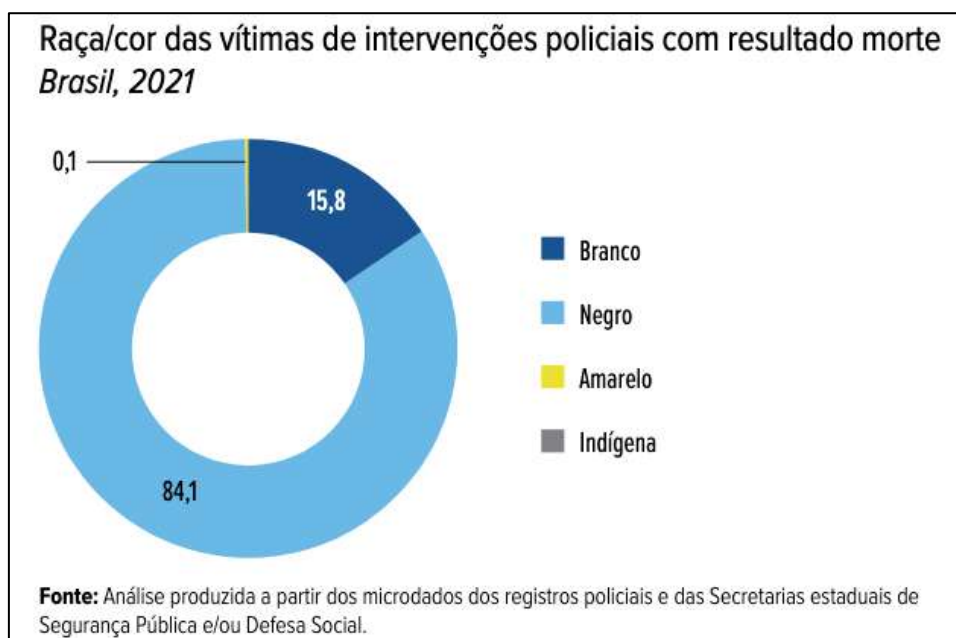


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), 2023.



O 2º Inquérito Nacional sobre Insegurança Alimentar no Contexto da Pandemia da Covid-19 no Brasil (VIGISAN), divulgado em 2022, apontou que uma em cada cinco famílias chefiadas por pessoas autodeclaradas pardas e pretas no Brasil sofre com a fome (20,6%) – o dobro em comparação aos lares chefiados por pessoas brancas (10,6%). Outro dado chocante e que corrobora com tese da existência de um racismo estrutural no país é que 84,1%, conforme figura 2, dos mortos em intervenções policiais em 2021 eram negros.

Figura 2. Raça/cor das vítimas de intervenções policiais com resultado morte em 2021



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), 2022.

Diante desse cenário podemos perceber o quanto os povos negros vêm sofrendo as consequências de uma cultura cristalizada e difundida no mundo atual. Os problemas étnico-raciais acontecem muitas vezes de maneira sutil nas instituições públicas e privadas e estão ligados ao racismo estrutural que é naturalizado fazendo parte de nossas vidas.

A naturalização do racismo é uma forte evidência dos resquícios do mito de uma suposta democracia racial, ou seja, por trás de uma suposta cordialidade e bem viver que compôs a imagem externa do Brasil, há camadas de problemas, incompreensões e desigualdades. É como se vivêssemos e nos enxergássemos a partir de lentes coloridas que camuflam a imagem verdadeira. O que perpetua uma cultura eurocêntrica e enviesada.



Desde o Brasil colônia e a partir do regime escravocrata, há a construção de uma imagem inferior e marginal dos negros no Brasil. A cultura dos povos africanos e dos afro-brasileiros, ou seja, suas roupas, religiões, idiomas, costumes, comidas etc. foram tidas como inferiores, ou mesmo incivilizadas.

O olhar eurocentrado excluiu qualquer beleza e utilidade do que é externo a si próprio, desprezando assim contribuições significativas desses povos. Cida Bento em seu livro *O pacto da branquitude* (2022) nos fala que o racismo institucional, que reflete as práticas aparentemente neutras no presente, mas que refletem ou perpetuam o efeito de discriminação praticada no passado que está na base da sociedade.

A herança escravocrata, ainda que camuflada, infelizmente nunca deixou de ser transmitida geração após geração. A contribuição negra em nossa sociedade foi invisibilizada por uma cultura eurocêntrica, na qual a cor da pele foi a principal marca de distinção social e de valor, colocando o negro ao longo de nossa história como selvagem, primitivo e até mesmo como incapaz.

A escravidão desumanizou uma parcela da população e a tornou mercadoria seguindo um projeto de poder colonial. Contudo, esse projeto se perpetua na constituição do Brasil enquanto nação. De acordo com Rezende-Silva (2008):

A escravidão é o pior de um processo de marginalização e exclusão social ao qual os negros foram submetidos desde sua chegada em terras brasileiras, mas ela não se encerra em si mesma, a escravidão engendrou um mundo bastante complexo que deixou marcas para além dela, pois a sociedade dominante continuou sendo a branca ou pelo menos a que quer ser branca, e esta impõe que a identidade negra construa-se numa representação branca (Rezende-Silva, 2008, p. 83).

Essa desumanização é tão eficiente que se enraíza entre os próprios negros que passam a buscar o embranquecimento. Pensamento este que se coaduna perfeitamente com o ideal da suposta democracia racial. Ainda segundo Rezende-Silva (2008):

Portanto, mesmo o negro liberto não era bem visto na sociedade brasileira. Os valores nela inculcidos continuarão a persegui-lo de forma a gerar preconceitos e injustiças sociais. Pois de acordo com Costa (1987) a abolição não significou inclusão, muito pelo contrário, ela significou a criação de uma massa marginal. O próprio negro que, na maioria dos casos, já não era africano, pois sofreu forte processo de aculturação, tampouco era branco, entretanto há um processo de embranquecimento que se dá segundo Munanga (1986) pela assimilação dos valores culturais do branco. Assim, muitos negros, professarão a religião deste, se vestirão, se alimentarão e acima de tudo falarão a língua dos brancos. Outra forma de embranquecimento são os casamentos ou relacionamentos, entre negros e brancos. Por parte dos negros há um desejo, às vezes, inconsciente de se embranquecer e posteriormente embranquecer seus filhos (Rezende-Silva, 2008, p. 65).



Esses estigmas contribuíram para a solidificação e estruturação do racismo que chega aos dias atuais. Nesse sentido, são fundamentais reflexões e debates acerca desta importante temática no âmbito escolar. É necessário que o professor pense sua prática e vista-se de valores democráticos e acolhedores, para que nas salas de aulas possam ser os mediadores de uma reflexão crítica e transformadora.

Ao longo das últimas décadas tivemos avanços significativos no que diz respeito ao combate ao racismo. Num passado não muito distante, a ideia de uma educação antirracista não era sequer cogitada, afinal, o racismo era tão naturalizado e camuflado no ambiente escolar que nem chegava a constituir-se como um problema a ser superado.

A escola avançou nos últimos anos muitas iniciativas pedagógicas a partir de projetos antirracistas, ações afirmativas, aumento da visibilidade negra e a Lei 10.639/2003 (obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira no ensino básico do País) tornaram a questão um pouco mais visível.

Entretanto, ainda estamos longe da resolução dos problemas étnico-raciais em nosso País. Faz-se necessário uma conscientização e formação permanente de docentes numa perspectiva interdisciplinar e verdadeiramente transversal.

Bento, em seu livro *O pacto da branquitude*, destaca que:

O impacto da discriminação racial na vida de crianças e adolescentes negros se evidencia na evasão escolar, sempre maior para esse grupo, e também no desempenho educacional prejudicados por diferentes fatores, dentre eles a qualidade de escolas frequentada por esse grupo, a qualidade dos materiais e equipamentos disponíveis, o acesso à internet, enfim uma situação de desigualdade que ficou escancarada na pandemia do covid -19 (Bento, 2022, p. 105).

Se não admitirmos que nossa sociedade é organizada a partir de uma perspectiva eurocêntrica e orientada pela lógica do privilégio do branco, trabalharemos com uma falsa e insustentável ideia de igualdade, porque o racismo é estrutural e institucional.

2 LETRAMENTO RACIAL: IMPORTÂNCIA PARA ALÉM DO DIA DA CONSCIÊNCIA NEGRA

Falar de letramento racial é um convite para a reflexão dos novos tempos. Mas, antes de promovermos a desconstrução de velhos conceitos em nossa sala de aula, precisamos entender o significado de letramento. Segundo Soares:



Letramento é, pois, o resultado da ação de ensinar ou de aprender a ler e escrever: o estado ou a condição que adquire um grupo social ou um indivíduo como consequência de ter-se apropriado da escrita. Já é sabido que ler e escrever não são garantias de entendimento do que está sendo lido e como a compreensão do que está sendo lido impacta na sociedade (Soares, 2004, p. 18).

Para formar leitores críticos é de extrema importância proporcionar aos estudantes diversos tipos de gêneros textuais, situações diversificadas de contato com a leitura e promoção de debates para o exercício da democracia. Em suma, faz-se necessário implementar novas perspectivas, construir novas formas de olhar para que possamos ressignificar nossa história e nossa identidade. O letramento crítico, para Ferreira (2015), é como uma ferramenta para entender o contexto político, ideológico e social em que o aluno se insere. Segundo Ferreira:

[...] vale dizer que, para termos uma sociedade mais justa e igualitária, temos que mobilizar todas as identidades de raça branca e negra para refletir sobre raça e racismo e fazer um trabalho crítico no contexto escolar [...]. O conjunto de instrumentos pedagógicos de que o professor vai lançar mão para trabalhar nessa perspectiva é o letramento racial crítico (Ferreira, 2014, p. 250).

O cerne do conceito de letramento racial está na racialização das relações. Desmistificar a prerrogativa de que brancos e negros possuem lugares diferentes na sociedade. Desconstruir a ideia de que exista uma supremacia branca. Trazer à luz o debate sobre termos e atitudes raciais que, ao longo do tempo, foram normalizadas e aceitas pela sociedade.

Nesse contexto, é papel da escola proporcionar aos estudantes, família e sociedade atividades que transponham barreiras e que entendam que, ações feitas apenas no dia 20 de novembro não são suficientes e precisam ser incluídas em todas as esferas da vida escolar.

De modo geral, o letramento racial pode oportunizar vozes, não somente à todas as raças tornando a escola provedor de um ensino inclusivo que transmita valor social de igualdade. Para Stainback (1999, p. 19): “em contraste com as experiências passadas pela segregação, a inclusão reforça a prática da ideia de que as diferenças são aceitas e respeitadas”.

3 A LEI 10.639/2003 E A ADEQUAÇÃO DO CURRÍCULO

Qual seria a melhor forma de adequar os currículos quanto à necessidade do letramento racial crítico e à educação antirracista? Esta é uma pergunta que muitos professores se fazem, pois



faltam-lhes, muitas vezes a formação, materiais e as condições necessárias para realizar atividades, para planejar suas aulas de modo a contemplar uma educação antirracista.

O apagamento das contribuições do povo negro ao que somos enquanto brasileiros foi muito eficaz. A historiografia normalizou o papel do negro enquanto mercadoria e minimizou os conflitos sociais resultantes da presença marginalizada do negro na sociedade brasileira.

Desta forma, precisamos enfrentar a ideia de que o racismo é uma questão atual, que precisa ser amplamente debatida e que o currículo escolar precisa ser modificado de modo que as perspectivas negras sejam colocadas em evidência, pois de outra maneira seguiremos perpetuando o desconhecimento acerca das contradições de nossa sociedade.

Literatura africana e afro-brasileira precisam ser incluídos nas diversas áreas de conhecimento, introduzindo assim novas perspectivas de mundo a professores e estudantes. Segundo Ferreira (2015, p. 131), a narrativa é importante, pois uma das premissas da Teoria Racial Crítica é a utilização de narrativas, de autobiografias, de contar histórias não hegemônicas.

Perceber que as identidades raciais são construídas e trabalhar com uma nova historiografia são ações fundamentais para enfrentar o racismo e o preconceito. Afinal houve um longo processo de normalização das estruturas construídas em nossa sociedade, na qual o negro sempre ocupou um lugar marginal e subordinado.

Em 2003, a Lei nº 10.639 foi assinada e aprovada pelo Congresso Nacional. Ela previa a inclusão da história e da cultura afro-brasileira no currículo de todas as escolas públicas e privadas do Brasil. Essa Lei tem o objetivo de valorizar o passado e o presente da história negra mostrando sua força e seu protagonismo, fator esse que corrobora para o fim da discriminação racial tornando a sociedade mais democrática. A lei tem implicação em todo currículo, principalmente no ensino de Geografia, História, Literatura e Artes.

Embora a Lei represente um grande avanço, afinal, antes disso o âmbito escolar esteve fora do alcance de qualquer política pública de valorização da cultura afro-brasileira, não é possível deixar de notar que as práticas docentes e o ambiente escolar precisam avançar em suas práticas e atitudes e ampliar sua atuação para que a lei de fato saia do papel.

Mais de vinte anos após a assinatura da lei 10.639 o racismo continua presente na sociedade e nas escolas. Grande parte desta morosidade está intrinsecamente relacionada com o racismo estrutural no qual vivemos, pois, a implementação da lei exige uma política pública com alocação de recursos, o que de fato não ocorreu. A falta de determinação da implementação da lei como



uma prioridade a deixa em segundo plano e acaba por tornar-se apenas uma ação pontual nas comemorações do dia da Consciência negra em 20 de novembro.

A questão da política pública é crucial, afinal ela coloca em foco o que deve ser realmente mudado e revisto na sociedade. Contudo, essa determinação passa por instituições e órgãos “embranquecidos” historicamente, ou seja, as pessoas nos postos de decisão nestas instituições não veem a questão racial no Brasil como um problema a ser superado. Neste sentido, se a lei 10.639 “não é importante” seu cumprimento tampouco é fiscalizado.

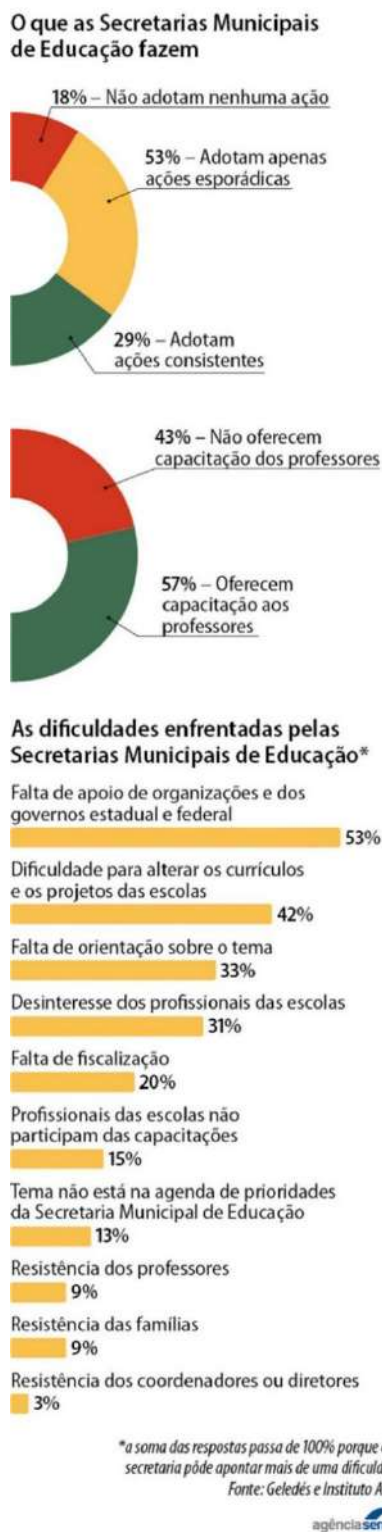
De acordo com o gráfico (figura 3), os dados de 2022 mostram que pouquíssimo foi feito. De acordo com as informações da figura a seguir as prefeituras apontam a falta de recursos como o principal problema e a este se relacionam os outros como falta de interesse da comunidade escolar. Trata-se de um ciclo vicioso que precisa ser rompido, pois se a comunidade escolar não tem interesse é por desconhecer a importância da temática e como esta se engendra no tecido social.

O racismo estrutural ainda existe e precisa ser combatido e o ambiente escolar é um ambiente privilegiado para a superação de estereótipos acerca da população negra. É por meio da escola que podemos modificar o currículo e melhorarmos a nossa sociedade. Com a educação podemos contribuir com a superação da ideia de que negros podem receber uma remuneração menor, que dificilmente possam chegar a algum cargo público, que não podem ter a profissão que desejam, entre outras ideias erroneamente enraizadas e, muitas vezes naturalizadas.

A desconstrução desses estereótipos leva a uma reinvenção de identidades. Historicamente a identidade negra foi construída sobre elementos negativos e subalternos que limitam horizontes. Nesse sentido, faz-se necessário e urgente a valorização das características e contribuições do povo negro para a constituição dos brasileiros.



Figura 3. O que as secretarias municipais de educação fazem em relação à implementação da lei 10.639



Fonte: Ricardo Westin, Agência Senado, 2023



A criança negra talvez seja a vítima mais cruel desse processo, pois enxerga limites, impostos pela sociedade de forma direta e indireta, aos seus sonhos. A criança que não sonha não constrói possibilidades de futuro. De acordo com Lima (2001):

A diferença para uma criança não-negra está no número de opções em que ela se vê para elaborar sua identidade. Em todo o leque dessa oferta, podemos encontrá-las nas mais diferentes formas, papéis e jeitos, o que compensa uma ou outra desqualificação. O mesmo não acontece para a criança negra, que encontra imagens poucas dignas para se reconhecer [...] (Lima, 2001, p. 103).

Para que a escola como um todo pratique a ressignificação de identidades, para que assuma seu papel na condução das transformações da sociedade é necessário reconhecer o racismo como estrutural em nossa história e entender a construção de uma historiografia enviesada que determinou papéis sociais segundo cores de pele.

Esse entendimento deve ser alcançado por meio de uma formação melhorada dos novos docentes em seus cursos de licenciatura, que devem incluir em seus currículos disciplinas que tratem das temáticas afro-brasileiras e também pela formação continuada ao longo da carreira docente.

Capacitar os professores é uma forma de melhorar as práticas de ensino levando-os a entender que o trabalho com a cultura negra não deve ser feito apenas em datas específicas e sim uma forma cotidiana. Contudo, a própria formação continuada deve ser levada a sério. O docente deve ter a formação ao seu alcance, bem como tempo para frequentá-la e para estudar esta e outras temáticas propostas nas formações.

É necessário, portanto, atuar em diversas frentes. Da formação melhorada dos licenciados a sua atualização constante. Romper com ideais eurocêntricos que destinou lugares sociais distintos segundo a cor da pele é urgente. O próprio Ministério da Educação reconhece as fragilidades históricas na formação docente:

A maioria dos (as) profissionais que atuam ou atuaram nas IES, especialmente em licenciaturas e cursos de pedagogia, obteve sua formação em meio a este contexto histórico e ideológico do qual decorre a forma excludente de se viver e pensar a sociedade brasileira, e que desconsiderou tanto os conflitos étnico raciais quanto as contribuições do grupo social em questões (assim como de outros, a exemplo do indígena). A escola que formou os/as profissionais da educação que atuam hoje se baseou numa perspectiva curricular eurocêntrica, excludente e, por vezes preconceituosas (Brasil, 2006, p. 125).



Desta forma, uma abordagem decolonial na formação de futuros docentes parece ser um dos caminhos possíveis para a construção de uma educação crítica e voltada para diversidade. A formação docente, portanto, deve contemplar elementos dos chamados temas transversais e por serem interdisciplinares devem estar presentes em todas as licenciaturas.

4 PRÁTICAS QUE ESTIMULAM O SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO

É de suma importância que os materiais e artefatos culturais disponíveis no ambiente da sala de aula reafirmem a identidade étnico-racial para que estes estudantes possam ter o sentimento de pertencimento, tais como histórias de culturas afro, bonecas negras e indígenas, livros de autores negros e com personagens negros. Lápis para colorir com todos os tons de pele entre outros.

Sabendo que não apenas materiais são necessários, mas também atitudes, apresentamos aqui uma sequência didática que estimula o sentimento de pertencimento e trabalha de forma coesa o letramento racial.

Primeiramente apresentamos para as crianças leituras que fortaleçam esse sentimento. Sugerimos a leitura do livro - O lápis cor de pele, de Ruth Rocha. Essa leitura pode ser realizada por meio do livro físico ou utilizando meios digitais como lousa interativa, arquivo em powerpoint ou vídeo em plataformas digitais.

O debate após a leitura é riquíssimo para entendermos os sentimentos das crianças ao tratarem desse assunto. Trazer para a sala diferentes marcas de lápis de cor que já se adaptaram à diversidade étnico racial brasileira e trabalhar esse tema com as crianças propondo que elas procurem seu tom de pele nas cores dos lápis.

Em uma segunda aula, sugerimos a leitura do livro - Que cor é a minha?, de Martha Rodrigues. Após o debate coletivo, as crianças podem confeccionar o autorretrato utilizando-se dos materiais coletivos levados pelo(a) professor(a) na aula anterior. Mais uma vez, a diversidade deve ser enfatizada e trabalhada com as crianças fortalecendo o sentimento de pertencimento étnico-racial.

Em uma terceira aula, as crianças podem fazer uma cruzadinha utilizando palavras que retratem o respeito, diversidade e cultura. Propomos também que sejam apresentadas nesse momento músicas de cultura afro-brasileira. Essa aula pode e deve também ser estendida aos familiares que poderão responder a lição de casa. Entrevistas para coletar informações da origem



dos familiares podem ser enviadas para dar rumo à quarta atividade proposta: a confecção de uma árvore genealógica destacando diferentes gerações que incluam também a cor de pele de cada família. Essa atividade deve gerar debate entre as crianças para que as mesmas possam identificar semelhanças entre os pares.

Em nossa última aula da sequência didática propomos mostrar para as crianças celebridades, jornalistas, autores, atletas entre outras personalidades negras que se destacam. Levar mais uma vez a criança ao centro do debate e criar paddle, powerpoint ou outro recurso digital em que os alunos construam palavras e textos que ressaltam a importância da diversidade.

Ao propormos estas atividades para o primeiro ano do ensino fundamental estamos desde o início da alfabetização fazendo com que estes possam valorizar a diversidade, reconhecer as diferenças e respeitar, se identificarem e serem adultos mais conscientes em uma sociedade mais justa e igualitária, sem, contudo, pensar nessas práticas apenas no dia da consciência negra.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Infelizmente os problemas étnico-raciais no Brasil ainda são constantes e cotidianos. Contudo, eles são minimizados ou até mesmo inviabilizados. Ou seja, há uma falsa cordialidade que camufla as relações sociais tensas e conflituosas que vêm se perpetuando sem que haja um rompimento com tal situação.

A necessária transformação da sociedade brasileira é um projeto de longo prazo que ainda está por começar. Cabe à educação uma parcela significativa de responsabilidade neste processo, cujo principal objetivo deve ser formar cidadãos críticos. No âmbito escolar, precisamos, enquanto educadores, assumir um papel reflexivo e crítico quanto a diversidade cultural no currículo escolar traçando um viés histórico levando às crianças ao sentimento de pertencimento.

O letramento racial enquanto compreensão do contexto social, histórico e cultural das questões raciais nas distintas sociedades é imprescindível para a superação de estereótipos criados acerca da subalternidade do povo negro. Este letramento deve se iniciar ainda na primeira infância. O convívio com as diferenças deve ser desmistificado e não apenas tolerado. O discurso da tolerância não é mais uma saída possível, tolerar é uma concessão, viver e crescer com as diferenças é o que almejamos.

Letrar racialmente é almejar uma sociedade sem racismos, sem preconceitos, é dar um passo em direção à formação de sujeitos autônomos e conscientes de si e da sociedade na qual vivem. O



letramento racial é para todos, para todas as crianças sejam elas negras, brancas ou indígenas, pois educar para o respeito e para empatia com a trajetória do outro é essencial para a construção de um mundo mais justo.

Com essas atividades esperamos que nossos estudantes possam assumir papéis mais conscientes em relação ao letramento racial crítico agindo de forma diferente da maneira preconceituosa a qual a sociedade brasileira foi acostumada. É nosso dever como educadores realmente educá-los de forma crítica sobre as relações raciais para que estas produzam mudanças efetivas na sociedade visando a diminuição dos preconceitos e das desigualdades sociais. Intervenções como essa provocam, a longo prazo, melhores resultados.

REFERÊNCIAS

BENTO. Cida, **O pacto da Branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Parâmetros Curriculares Nacionais: **Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Vol. 10. Brasília: 1997.

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais**. Brasília, MEC/SEF, 2006.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: pluralidade cultural, orientação sexual**. Secretaria de Educação Fundamental. – Brasília: MEC/SEF, 1997. 164p.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997a 144p.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, 20 dez. 1996.

FERREIRA, A. de J. (2014). Teoria racial crítica e letramento racial crítico: narrativas e contranarrativas de identidade racial de professores de línguas. **Revista Da Associação Brasileira De Pesquisadores/as Negros/As (ABPN)**, v. 6, n. 14, p. 236-263, jul-out, 2014.

FÓRUM Brasileiro de Segurança Pública. **Anuário Brasileiro de Segurança Pública 2022 – Letalidade policial cai, mas mortalidade de negros se acentua em 2021**. São Paulo/SP: FBSP, 2022.



INSTITUTO Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

LIMA, Heloísa Pires. Personagens Negros: Um breve Perfil na Literatura Infanto-Juvenil In: Kabengele MUNANGA, K. (org). **Superando o Racismo na Escola.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

REZENDE-SILVA, Simone. **Negros na Mata Atlântica, territórios quilombolas e a conservação da natureza.** 2008, 357p. Tese (Doutorado em Geografia Física) FFLCH/ Universidade de São Paulo. São Paulo, 2008.

SOARES, Magda. **Letramento:** Um tema em três gêneros. 2.ed, Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

WESTIN, Ricardo. **Escolas descumprem lei e ainda não oferecem educação antirracista.** Brasília/DF: Agência Senado, 17 nov. 2023.

Enviado em: 21/04/2024
Aceito em: 09/01/2025



SERVIDORAS E SERVIDORES TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS NEGRAS E NEGROS NA UFPR:

UMA ANÁLISE DA LEI Nº 12.990 DE 2014

BLACK TECHNICAL-ADMINISTRATIVE SERVANTS AT UFPR: AN ANALYSIS OF THE LAW Nº 12.990 IN 2014

Mateus Camilo dos Santos¹
Paulo Vinicius Baptista da Silva²

RESUMO

Este artigo 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. 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 (Progepe/UFPR). Com tais informações, é questionada: i) a quantidade de vagas ofertadas para a Lei nº 12.990/2014 em contraste com a oferta de vagas para ampla concorrência; ii) a quantidade de pessoas autodeclaradas negras que disputam essas vagas; e iii) quantas pessoas negras são classificadas e quantas são chamadas para assumir os cargos do concurso. A análise do material demonstrou um pequeno impacto em relação à equidade racial do quadro de servidoras e servidores da Universidade Federal do Paraná, especialmente, da categoria técnica-administrativa.

PALAVRAS-CHAVE: Políticas Afirmativas. Racismo. Cotas Raciais. Direitos Humanos. Administração Pública.

ABSTRACT

This article explores the institutional mechanisms at Federal University of Paraná's (UFPR) implementation of the Law nº 12.990 in 2014, that reserves 20% of the public tender vacancies to black people. Were analyzed public notices, worksheets and Brazil's Union Official Gazette published online by Federal University of Paraná's People Management Pro-Reitoria (Progepe/UFPR). The guiding questions are: i) the number of vacancies offered for Law nº 12,990/14 in contrast to the offer of vacancies for broad competition; ii) the number of self-declared black people who compete for these vacancies; and iii) how many black people are classified and how many are selected to assume positions in the public tender. The analysis of the data showed a small impact in relation to the racial equality on the staff of the Federal University of Paraná, especially in the technical-administrative category.

KEYWORDS: Public Policies. Racism. Racial Quotas. Human Rights. Public Administration.

¹ 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.

² † 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.



1 INTRODUÇÃO

Adotado em 1934, o concurso público surgiu como uma forma de afastar candidatos incapazes para a função do cargo do serviço público brasileiro (Sousa, 2018, p. 12). Porém, quem são as pessoas capacitadas?

No Brasil, a população negra, que constitui 55,8% do total de habitantes do Brasil (IBGE, 2022), ocupa somente 14,6% dos cargos no setor público em âmbito federal (Ipea, 2021). A desigualdade entre os dados raciais da população e de quem ocupa os cargos públicos pauta esta pesquisa.

Considerando a desigualdade social não como culpa do indivíduo, falta de capacidade ou criminalidade, as políticas afirmativas firmam um reconhecimento da insuficiência da igualdade somente perante a lei e promulgam uma igualdade material (Santos; Gomes; Silva; Barros, 2021, p. 2).

Com isso, a Lei nº 12.990, de 29 agosto de 2014 (Brasil, 2014), reserva 20% do total de vagas disponibilizadas em concursos públicos federais para pessoas negras. E, como esta tem o intuito de diminuir desigualdades sociais, educacionais e econômicas, ela passa a ser considerada uma política afirmativa (Sousa, 2018).

Com o objetivo de compreender a eficácia e operacionalização dessa lei federal, após oito anos da sua implementação, o presente estudo analisou a efetivação da Lei nº 12.990/2014 no âmbito da Universidade Federal do Paraná (UFPR) em relação ao cargo de servidor técnico-administrativo. O artigo trata, a partir do material publicado em sites da UFPR e do governo federal, o ingresso de pessoas negras por meio dessa lei.

2 A DISPUTA PELA LEI Nº 12.990/2014

Ao ler o poema de Conceição Evaristo (2017), “Vozes-Mulheres”, fui inspirado a refletir sobre os tempos anteriores, atuais e futuros do Brasil. No poema, são registradas vozes que não se calam diante das atrocidades que caíam sobre seus corpos. Passaram suas tradições e forças para as gerações seguintes, tiveram esperança e lutaram para que suas vozes ecoassem liberdade.

Após a abolição do sistema escravagista, que perdurou por mais de 300 anos, as pessoas negras continuaram a sofrer com a discriminação racial e com a desigualdade socioeconômica. Na



luta para superar tal condição, foi preciso estabelecer uma mobilidade social vertical (Santos, 2005, p. 21). A educação foi uma das táticas utilizadas para possibilitar uma ascensão social no Brasil (Santos, 2005, p. 21-22). É importante ressaltar o lugar do movimento negro nas disputas por políticas públicas, em busca da equidade racial, feitas em diferentes espaços de articulação.

Gradativamente, essas disputas produziram resultados. Em 2003, a Lei nº 10.639 instituiu a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura afro-brasileira nas redes de ensino brasileiras (Brasil, 2003). Também, no início do século XXI, muitas universidades estaduais e federais instituíram políticas afirmativas para o ingresso de estudantes negros e indígenas nos cursos de graduação. Em 2012, a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012 (Brasil, 2012), conhecida como Lei de Cotas, que reserva 50% das vagas nas instituições federais de ensino superior para aqueles que cursaram o ensino médio integralmente em escola pública. Essa lei tem caráter étnico-racial ao assegurar, no mínimo, o percentual de vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas conforme a proporção presente por unidade da Federação.

Com as políticas afirmativas vigentes, tornou-se fundamental buscar modos de efetivação do ingresso de pessoas negras no serviço público, haja vista o baixo percentual de sua presença nele. Com isso, a Lei nº 12.990, de 2014, foi implementada, assegurando 20% do total de vagas disponibilizadas em concursos públicos para pessoas negras (Brasil, 2014). Dessa maneira, essa regulamentação age diretamente no intuito de diminuir as desigualdades sociais, educacionais e econômicas (Sousa, 2018).

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DO ESTUDO

O estudo analisou os materiais produzidos pela Universidade Federal do Paraná (UFPR) sobre os concursos públicos em que disponibilizou a reserva de vagas para pessoas negras, nos termos da Lei nº 12.990/2014 (Brasil, 2014).

Na UFPR, assim como em todas as universidades federais, os servidores são classificados em duas categorias: 1) servidor técnico-administrativo; e 2) servidor docente. Portanto, a lei em foco é aplicada nas duas modalidades de forma separada. Essa divisão acarreta uma ínfima quantidade de professores contratados por meio da Lei nº 12.990/2014, pela pouca oferta de cargos. Nesse sentido, o atual trabalho se limitou aos materiais publicizados em relação aos servidores técnico-administrativos, que possuem maiores vagas disponíveis por concurso, garantindo uma inteligibilidade das práticas da UFPR através dos resultados de seus certames.



Para a coleta dessas informações, foram examinados os dados de concursos públicos disponibilizados no site institucional da Pró-Reitoria de Gestão de Pessoas (Progepe/UFPR; 2022a). Foram analisadas 12 páginas deste site, podendo ser extraídos os editais lançados, planilhas de “Dados para monitoramento” e Diários Oficiais da União (DOU). Também entrevistei um servidor público da Unidade de Recrutamento de Pessoas da Progepe, momento em que pude compreender melhor o modo de produção dos editais referentes aos concursos públicos, a partir de 2014.

Neste estudo, trato do material produzido no período de 2014 a 2024. Analisei todos os editais e DOUs disponibilizados nos quais a Lei nº 12.990/2014 foi aplicada: o primeiro é de 2014, o edital de nº 414; e o último, o edital de nº 109 de 2024. Os nomes utilizados pela Progepe para cada concurso público foram utilizados na minha pesquisa, portanto, nenhum dos nomes dos concursos é uma criação do autor da pesquisa.

Ao analisar os editais e Diários Oficiais da União, são observados os seguintes aspectos: 1) quantidade total de vagas para ampla concorrência; 2) quantidade total de vagas reservadas pela Lei nº 12.990/2014; 3) quantidade total de negros que concorreram pelas vagas; e 4) quantidade total de nomeação para efetivação do cargo público concorrido.

No relatório “Total de Docentes e Técnico-Administrativos Ativos do Quadro de Pessoal da UFPR por Etnia”, disponibilizado pela Progepe (2022b), são observados: a quantidade total de servidores técnicos-administrativos ativos no quadro de pessoas da UFPR e a quantidade total de servidores técnicos-administrativos ativos negros, que englobam os autodeclarados “Pretos” ou “Pardos”³.

A utilização do termo negro deve ser explicada, com isso, utilizo das palavras da ex-ministra das Mulheres, Igualdade Racial e Direitos Humanos do Brasil, Nilma Lino Gomes, para contribuir na minha pesquisa: “Negras são denominadas aqui as pessoas classificadas como pretas e pardas nos censos demográficos realizados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Gomes, 2005, p. 39).

Auxiliando na discussão, Sales Augusto dos Santos explica que os dados estatísticos:

Indicam que se justifica agregarmos pretos e pardos para formarmos, tecnicamente, o grupo racial negro, visto que a situação destes dois últimos grupos raciais é, de um lado,

³ Entrei em contato com a Progepe, via *e-mail*, com o sentido de obter relatórios de monitoramento de dados mais detalhados sobre o ano de ingresso do servidor e se ele utilizou das cotas raciais, mas não houve resposta.



bem semelhante, e, de outro lado, bem distante ou desigual quando comparada com a situação do grupo racial branco. Assim sendo, ante a semelhança estatística entre pretos e pardos em termos de obtenção de direitos legais e legítimos, pensamos ser plausível agregarmos esses dois grupos raciais numa mesma categoria, a de negros. [...] A diferença entre pretos e pardos no que diz respeito à obtenção de vantagens sociais e outros importantes bens e benefícios (ou mesmo em termos de exclusão dos seus direitos legais e legítimos) é tão insignificante estatisticamente que podemos agregá-los numa única categoria, a de negros, uma vez 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: 13).

4 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Os gráficos apresentados nesta seção são junções dos dados dos editais e Diários Oficiais da União publicados pela progepe/UFPR. Foram analisados 11 concursos públicos nos quais a Lei nº 12.990/2014 foi aplicada: o primeiro é de 2014 e o último de 2024. São explicitadas as somatórias, por concurso, de cada ponto: 1) quantidade total de vagas para ampla concorrência; 2) quantidade total de vagas ofertadas pela Lei nº 12.990/2014; 3) quantidade total de negros que concorreram pelas vagas; e 4) quantidade total de nomeação para efetivação do cargo concorrido.

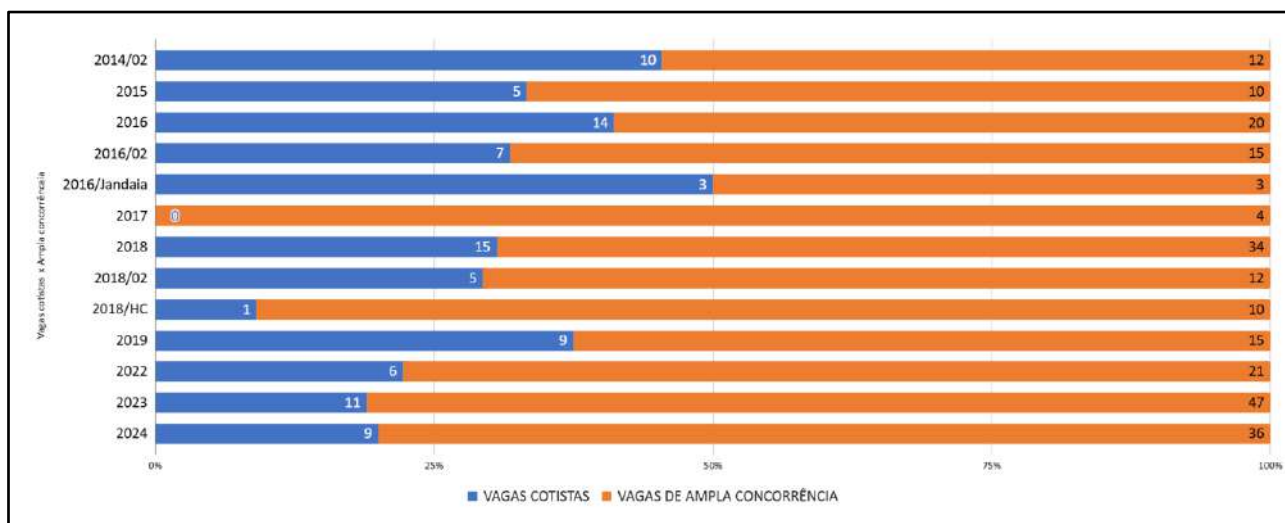
4.1 AS VAGAS RESERVADAS PELA LEI Nº 12.990/2014 E DE AMPLA CONCORRÊNCIA

De 2014 a 2022, foram divulgadas 69 vagas destinadas às pessoas negras e 346 vagas ofertadas para ampla concorrência. Relacionando ambas, o total de vagas asseguradas pela Lei nº 12.990/2014 foi de 16,62%, em comparação com 83,37% de vagas destinadas à ampla concorrência. A porcentagem das vagas reservadas é menor do que a prevista pela legislação de 20%.

No gráfico 1, a quantidade de vagas reservadas pela Lei nº 12.990/2014 e das vagas de ampla concorrência estão destacadas. Ambas as ofertas estão inseridas juntas para uma comparação.



Gráfico 1 – Análise de vagas reservadas pela Lei nº 12.990/2014 e de Ampla Concorrência



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A lei assegura 20% do total de vagas para pessoas negras, sendo assim, qualquer concurso público federal com um total superior a 2 vagas, a reserva já deve ser aplicada. No gráfico, é possível ver uma relação de vagas reservadas e de ampla concorrência, porém ela não é proporcional.

Nos editais de 2014, 2016/Jandaia e de 2018/HC, há uma visível quebra da proporção. Em 2014, há uma quantidade significativa de vagas reservadas (45,45%) em relação às vagas de ampla concorrência (54,54%). No entanto, essa distribuição quebra totalmente a proporção de 20% delimitada pela Lei.

Em interlocução com o servidor da Unidade de Recrutamento de Pessoas da Progepe/UFPR, este relatou que, durante a execução do concurso público, foram adicionadas mais vagas, com isso, o total de vagas reservadas teria aumentado também. Contudo, essas vagas adicionais comentadas não foram encontradas em nenhum outro edital ou DOU publicado no site institucional desse concurso específico (Progepe, 2014).

Em 2016, em um edital lançado especificamente para o campus Jandaia do Sul/UFPR, foi registrado o mesmo número de vagas cotistas e de vagas para ampla concorrência. Entretanto, no edital do ano de 2018, direcionado para a contratação de pessoal para o Hospital de Clínicas da UFPR, há uma discrepância nos quantitativos entre as vagas. É perceptível a queda do número de vagas reservadas para pessoas negras (9,90%) em relação ao aumento no número de vagas para a ampla concorrência (90,10%).



Em relação a esse edital, o servidor da Progepe disse que, por se tratar de cargos com especializações diferentes, é aplicada a reserva de vagas referente à Lei nº 12.990/2014 em cada cargo. Segue a tabela disponibilizada pela Progepe/UFPR (2018).

Tabela 1 - Relação de cargos e total de vagas disponíveis. Edital nº 112/18

Cargos	Classe	Nº Geral de Vagas
Técnico de Laboratório / Análises Clínicas	D	02
Médico/Anestesiologia	E	01
Médico/Dermatologia	E	01
Médico/Ginecologia e Obstetrícia	E	01
Médico/Hematologia e Hemoterapia	E	01
Médico/Hepatologia	E	01
Médico/Mastologista	E	01
Médico/Neonatologia	E	01
Médico/Otorrinolaringologia	E	01

Fonte: Progepe/UFPR, 2018.

Contudo, a Suprema Corte (Santos; Gomes; Silva; Barros, 2021, p. 15 apud Brasil, 2017) decidiu que, por mais que haja uma especialização para cada cargo, é proibido a prática de fracionar as vagas por especialização, pois essa prática seria uma estratégia para burlar a ação da política afirmativa.

Com essa prática, para a não aplicação da norma, é possível aventar que “forças silenciosas se mobilizam no interior da instituição para garantir a primazia branca” (Santos; Gomes; Silva; Barros, 2021, p.16) nas distribuições de cargos na Medicina.

Uma observação: a Tabela 1 segue o edital de nº 112 de 2018, com dez vagas, mas é retificada pelo edital nº 194 de 2018. Neste, é adicionada uma vaga para o cargo de “Técnico de Laboratório/Análises Clínicas”, o que excede duas vagas, levando a uma reserva pela lei de cotas no serviço público.

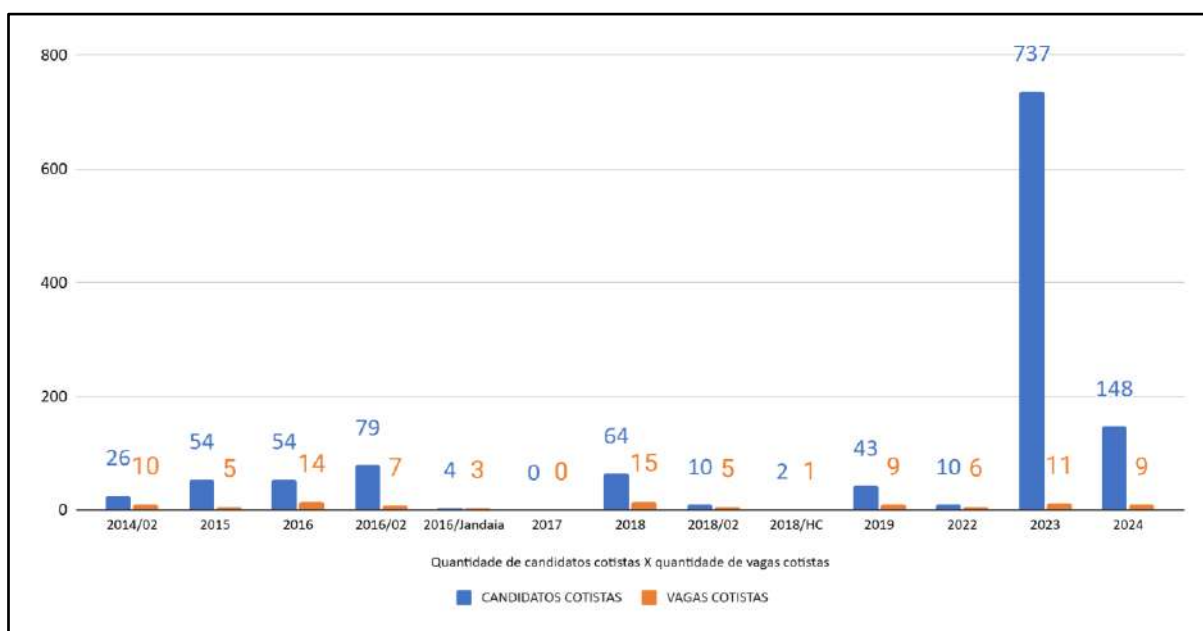
4.2 ANÁLISE DE CANDIDATOS COTISTAS, POR EDITAL

No período de 2014 a 2022, 346 pessoas autodeclaradas pretas ou pardas se inscreveram para as vagas reservadas pela Lei nº 12.990/2014. A média de pessoas por edital lançado é de um total de 31,45 pessoas. Contudo, essa afirmação não demonstra a relação de qual vaga é ofertada e quantas pessoas concorrem para ela.



O Gráfico 2 mostra o quantitativo de candidatos autodeclarados negros que concorreram às vagas reservadas pela lei e o quantitativo de vagas reservadas.

Gráfico 2 – Quantitativo de candidatos cotistas e vagas reservadas, por edital



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

A somatória de pessoas negras que concorrem às vagas da lei federal parece indicar uma tendência entre a quantidade de vagas reservadas que são ofertadas e a quantidade de candidatos inscritos nos concursos. Logo, quanto maior for o número de vagas, maior seria o número de candidatos. No entanto, essa afirmação é enganosa.

Ao analisarmos o edital 2016/02, que apresenta mais candidatos inscritos para as cotas, veremos uma interação direta entre vagas específicas do que entre o total de vagas ofertadas. Para exemplificar, analisamos 4 das 7 vagas do edital 2016/02: Administração, Auxiliar em Administração, Contramestre e Técnico em Mecânica.

A soma de candidatos que concorreram à vaga de Administração ou Auxiliar em Administração representa 87,34% do número total de candidatos, sendo 69 candidatos inscritos em apenas duas vagas do concurso, de áreas correlatas. Em contrapartida, não há candidatos inscritos para as vagas de Contramestre e Técnico em Mecânica.

Outra demonstração é, novamente, o edital de 2018/HC, específico para o Hospital de Clínicas, que tem apenas uma vaga reservada pela Lei nº 12.990/2014 para o cargo de Técnico de



Laboratório/Análises Clínicas. Apenas duas pessoas autodeclaradas negras concorreram a essa vaga, enquanto 38 pessoas concorreram às outras duas vagas para ampla concorrência.

Novamente, nos cargos para medicina, agora no cargo de Médico Psiquiatra, ofertado como vaga reservada pela Lei nº 12.990/2014, edital nº 94 de 2022 (Progepe/UFPR, 2022c), somente uma pessoa autodeclarada negra se candidatou para essa vaga, enquanto a mesma vaga para ampla concorrência foi disputada por outras 12 pessoas.

Nesse caso, cria-se uma dúvida: estaria o conhecimento da existência dos concursos públicos da UFPR limitados a poucas e certos grupos de pessoas ou seria uma representação da escolha de cursos feito pelos negros anteriormente aos concursos públicos?

Vale ressaltar que, em 2003, a UnB oficializou a primeira reserva de vagas para pessoas negras em uma instituição de ensino superior federal (Brito, 2018). Desde então, outras instituições de ensino superior instauraram sua própria norma para a reserva de vagas para afro-brasileiros, assim como a UFPR em 2004 (UFPR, 2018). Em 2012, a Lei de Cotas (Brasil, 2012) foi implementada, garantindo um acesso mais amplo em todas as instituições de ensino superior federal.

É possível dizer que, desde 2005, primeiro ano de ingresso de cotistas nos cursos de graduação da UFPR, diversas turmas com pessoas negras já se formaram. Não há falta de pessoas negras capacitadas para concorrerem em concursos públicos. Então, por que há vagas sem candidatos negros ou sem serem preenchidas por pessoas negras?

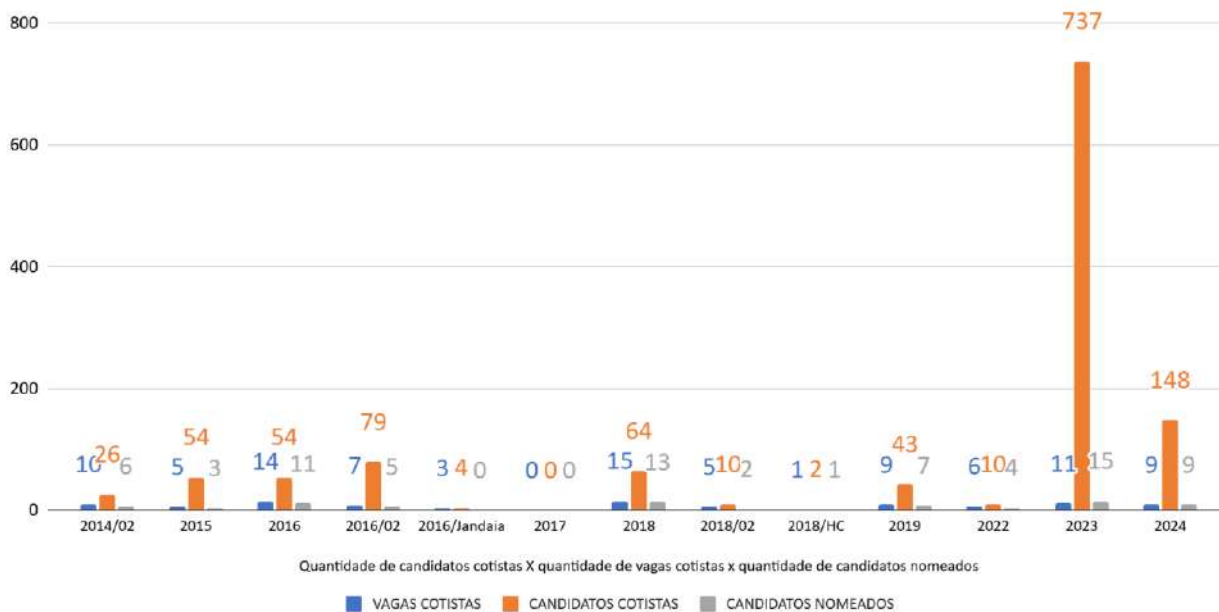
4.3 RELAÇÃO DOS NOMEADOS COM OS CANDIDATOS E VAGAS COTISTAS

Entre 2014 e 2022, do total de pessoas autodeclaradas negras que se candidataram às vagas reservadas pela Lei nº 12.990/2014, apenas 49 foram nomeadas para assumir os seus cargos. Então, dos 369 candidatos cotistas que disputaram por 69 vagas durante o período explicitado, apenas 71,01% das vagas foram preenchidas.

O Gráfico 3 apresenta a quantidade de pessoas negras nomeadas para ocupar a vaga, o número total de vagas e de candidatos que haviam por edital.



Gráfico 3 – Relação dos nomeados com os candidatos e vagas cotistas



Fonte: Elaborado pelo autor, 2024.

No Gráfico 3, pode ser observado a existência de uma diferença entre a quantidade de vagas reservadas e a quantidade de pessoas autodeclaradas negras sendo nomeadas para assumi-las, com algumas exceções.

O edital de 2018/HC, 2023 e 2024 são os únicos que preenchem todas as vagas reservadas para pessoas negras. Ao analisar os concursos de 2018, não existe uma conexão direta entre a não nomeação e a não existência de uma concorrência por essa vaga. Portanto, há vagas que foram concorridas e não ocupadas.

No concurso público de 2018 (Progepe/UFPR, 2018), havia uma vaga reservada para pessoas negras nos cargos de Antropólogo e Engenheiro Eletricista. Para ambas as vagas havia candidatos autodeclarados negros aprovados, mas nenhum foi convocado.

O concurso público de 2023 contou com 737 pessoas autodeclaradas pretas ou pardas concorrendo às vagas. Também é possível identificar que o número de pessoas autodeclaradas negras nomeadas superou a indicação inicial de vagas reservadas pela Lei nº 12.990/2014, o que sugere a vacância de diversos cargos durante a validade do concurso e que a UFPR segue contabilizando as vagas reservadas durante todo o momento de sua validade.



Contudo, não há uma explicação nos editais ou Diários Oficiais da União, nem uma resposta por parte do servidor entrevistado da Progepe/UFPR sobre os motivos pelos quais essas vagas não foram convocadas.

4.4 COMPARAÇÕES COM O QUADRO DE PERFIL ÉTNICO-RACIAL

A tabela 2 é produzida pela Progepe/UFPR (2024b). Nela está presente o quantitativo de servidores docentes e técnicos-administrativos por cor/etnia, seguindo a classificação do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): 1) preta, 2) parda, 3) indígena, 4) branca e 5) amarela.

Tabela 2 – Servidores da UFPR por Raça/Etnia

Total de servidores (docentes e técnico-administrativos) ativos do quadro de pessoal da UFPR por etnia - Data da extração: 24/9/2024 - Fonte de dados: DW SIAPE			
Folha do mês: Set 2024			
Filtro do relatório: (EXCLUSÃO (ID) = 0) E ({SITUAÇÃO FUNCIONAL} = EST-01, ANS-08, CLT-08, EST-08, CDT-52, CDT-53) E ({GRUPO CARGO} = PCIFE-701, CAJ-408 , IFEAD-415, IFEAD-416, IFEAD-417, MAGSU-060, MGBTT-702, CMS-705 , CI-706 , CMEBT-707) E (MÊS = Set 2024)			
Métrica	QTDE VINC SERV		
COR ORIGEM ETNICA	TECNICOS	DOCENTES	Total
AMARELA	86	81	167
BRANCA	2.583	2.394	4.977
INDIGENA	1	4	5
NAO INFORMADO	2	0	2
PARDA	415	220	635
PRETA	128	34	162
Total	3.215	2.733	5.948

Fonte: Progepe/UFPR, 2024b.



Ao analisar somente os números de pessoas negras, portanto, pretas ou pardas, que fazem parte do Quadro de Pessoal da UFPR, é perceptível uma quantidade baixa desses servidores. De um total de 3.215 técnico-administrativos, apenas 543 (16,89%) dos concursados são negras. Esse valor não pode ser comparado com os 20% delimitados pela Lei nº 12.990/2014, pois nem todos os servidores contabilizados foram convocados após 2014, ano de implementação da lei.

Contudo, dentre os 543 técnicos-administrativos ativos da Progepe/UFPR autodeclarados negros, 76 foram convocadas depois de 2014. Concluindo, 13,99% das pessoas negras que estão no quadro de pessoal da UFPR entraram pela Lei nº 12.990/2014. Novamente, de um total de 3.215 técnico-administrativos, apenas 79 (02,45%) entraram pela Lei nº 12.990/2014.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Buscamos demonstrar neste artigo como a lei 12.990/2014 está sendo implementada na UFPR. Essa perspectiva de análise trouxe implicações, como aprofundar o entendimento de como opera a produção dos editais lançados pela Progepe/UFPR.

Foi possível encontrar o quantitativo por cor/étnico dos servidores da UFPR, mas não há especificação de quem entrou pela Lei nº 12.990/2014. Como demonstrado, a lei federal pode ser relacionada com o aumento de 13,99% no número de pessoas técnico-administrativas negras. E é um aumento de 02,45% em relação ao número total de técnico-administrativos. Há muito a ser feito para que a lei possa atingir os 20% delimitados.

A partir da análise do Edital de 2018/HC, para os cargos de médicos, foi possível observar uma estratégia na interpretação da lei, para que a reserva de vagas não fosse aplicada na maioria das vagas ofertadas no concurso público. No entanto, no concurso de 2022, foi feito um sorteio para ver quais das vagas seriam reservadas para pessoas negras e pessoas com deficiência. Buscando, desse modo, contemplar as ações afirmativas nesse concurso público.

É possível dizer que, desde 2005, primeiro ano de ingresso de cotistas nos cursos de graduação da UFPR, 5 turmas já se formaram. Não há falta de pessoas negras capacitadas para concorrerem em concursos públicos. Então, por que há vagas sem candidatos negros ou sem serem preenchidas por pessoas negras?



REFERÊNCIAS

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

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

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**. Brasília-DF, Seção 1, p.1, 30 ago. 2012.

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.

BRITO, Débora. Cotas foram revolução silenciosa no Brasil, afirma especialista. **Agência Brasil**, 27 maio 2018.

EVARISTO, Conceição. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Rio de Janeiro: Malê, 2017.

GOMES, Nilma Lino. 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**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 39-62, (v. 3).

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa nacional por amostra de domicílios contínua trimestral: população, por cor ou raça, 2022**. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/6403>. Acesso em: 29 ago. 2022.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **Perfil racial do serviço civil ativo do executivo federal (1999-2000)**. Brasília: Ipea, 2021. Disponível em: <https://www.ipea.gov.br/atlasestado/arquivos/downloads/3472-210720ntdiestn49.pdf>. Acesso em: 6 jun. 2022.

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Concursos para carreira técnico-administrativa - finalizados, 2022a**. Disponível em: http://progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/conc_finalizados.html. Acesso em: 6 jun. 2022.

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Concurso público PROGEPE - 2014 - 02, 2014**. Disponível em: http://progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/2014_02/index.html. Acesso em: 6 jun. 2022.



PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Concurso público PROGEPE - 2018 - Hospital de Clínicas**, 2018. Disponível em: http://progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/2018_hc/index.html. Acesso em: 6 jun. 2022.

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Edital nº 269/2018 - PROGEPE**, 2018. Disponível em: http://progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/2018_progepe/resultado_dou.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Edital nº 232/22 - PROGEPE**, 2022c. Disponível em: http://progepe.ufpr.br/progepe/concursos/tecnico/2022_progepe/edital232-22.pdf. Acesso em: 6 jun. 2022.

PRÓ-REITORIA DE GESTÃO DE PESSOAS NA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ. **Relatórios**, 2022b. Disponível em: <https://progepe.ufpr.br/relatorios/>. Acesso em: 6 jun. 2022.

SANTOS, Sales Augusto dos. 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**. Brasília: SECAD/MEC, 2005. p. 21-37, (v. 3).

SANTOS, Edmilson Santos dos; GOMES, Nilma Lino; SILVA, Givânia Maria da Silva; BARROS, Ronaldo Crispim Sena. Racismo institucional e contratação de docentes nas universidades federais brasileiras. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-21, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/JsP8qXvPqRNbsR6PRd9WkXB/?lang=pt>. Acesso em: 17 jul. 2022.

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.

POLÍTICA de cotas da UFPR oportuniza ingresso de diversos grupos no ensino superior. **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR)**, Curitiba, 26 nov. 2018. Disponível em: <https://ufpr.br/politica-de-cotas-da-ufpr-oportuniza-ingresso-de-diversos-grupos-no-ensino-superior/>. Acesso em: 25 mar. 2023.

Enviado em: 19/08/2023
Aceito em: 25/11/2024



ADOLESCENTES NEGROS E A CRIMINALIZAÇÃO DA POBREZA NO BRASIL

BLACK ADOLESCENTS AND THE CRIMINALIZATION OF POVERTY IN BRAZIL

Mateus Magalhães da Silva¹

RESUMO

Este estudo investiga as trajetórias de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil, destacando como o racismo estrutural, a exclusão social e práticas punitivas impactam suas vivências. Utilizando uma abordagem qualitativa, o trabalho combina revisão bibliográfica e documental, embasando-se nos conceitos de controle social de Michel Foucault e nas análises de racismo estrutural de Angela Davis. Os resultados evidenciam que a criminalização da pobreza intensifica a seletividade penal de adolescentes negros no sistema socioeducativo, perpetuando ciclos de estigmatização e exclusão social. Embora existam avanços normativos, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ainda persistem barreiras significativas à reintegração social e ao acesso a direitos fundamentais. Esse cenário reflete a omissão do Estado e da sociedade em garantir a proteção integral desses adolescentes. O artigo discute as contradições entre as políticas públicas teóricas e sua aplicação prática, enfatizando a urgência de medidas concretas que rompam o ciclo de marginalização. Propõe-se a implementação de políticas integradas e inclusivas que promovam a inclusão social, uma educação emancipatória e o enfrentamento ao racismo estrutural. Por fim, o texto ressalta a importância de valorizar as narrativas dos próprios adolescentes em futuras pesquisas, ampliando a compreensão de suas vivências e fortalecendo estratégias para transformar suas trajetórias em direção a uma sociedade mais justa e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo estrutural. Adolescentes em conflito com a lei. Exclusão social

ABSTRACT

This study investigates the trajectories of Black adolescents in conflict with the law in Brazil, highlighting how structural racism, social exclusion, and punitive practices impact their experiences. Using a qualitative approach, the research combines bibliographic and documental review, drawing on Michel Foucault's concepts of social control and Angela Davis's analyses of structural racism. The findings reveal that the criminalization of poverty exacerbates the overrepresentation of Black adolescents in the juvenile justice system, perpetuating cycles of stigmatization and social exclusion. Although normative advances, such as the Statute of the Child and Adolescent (ECA), have been made, significant barriers to social reintegration and access to fundamental rights persist. This scenario reflects the state's and society's failure to ensure comprehensive protection for these young individuals. The article discusses the contradictions between theoretical public policies and their practical application, emphasizing the urgency of concrete measures to break the cycle of marginalization. It proposes the implementation of integrated and inclusive policies that foster social inclusion, emancipatory education, and the fight against structural racism. Finally, the text underscores the importance of valuing the narratives of adolescents themselves in future research, broadening the understanding of their experiences and strengthening strategies to transform their trajectories toward a more just and equitable society.

KEYWORDS: Structural racism. Adolescents in conflict with the law. Social exclusion.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEdu/UEMS). Especialista em Direito Privado e Direito Civil e Processo Civil pela Legale Educacional. Graduado em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: magalhaesmateus3@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Texto do artigo – em fonte 12 e espaçamento de linhas 1,5 (atente-se às diretrizes para autores disposta no site). Maiores dúvidas sugerimos olhar a última publicação para parâmetro.

A trajetória de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil evidencia um contexto histórico e social profundamente marcado pela exclusão, desigualdade e discriminação racial. Desde o período colonial, passando pela escravidão, as populações negras foram sistematicamente marginalizadas, privadas de direitos fundamentais e submetidas a mecanismos de controle social que persistem até hoje. Esses adolescentes, em sua maioria provenientes de comunidades periféricas e em situação de vulnerabilidade econômica, enfrentam barreiras como o acesso limitado à educação, saúde, segurança e trabalho, fatores que intensificam sua exclusão e os expõem às práticas repressivas do sistema de justiça.

O tema é de enorme relevância por expor como o racismo estrutural e a seletividade penal reforçam desigualdades no Brasil, afetando especialmente adolescentes negros, que figuram entre as principais vítimas da violência institucional. Estudos e dados sobre segurança pública apontam que adolescentes negros são mais frequentemente detidos, processados e condenados do que outros grupos raciais, mesmo quando envolvidos em delitos de gravidade semelhante. A criminalização da pobreza e o perfilamento racial agravam essa repressão, rotulando esses adolescentes como "infratores" antes mesmo de qualquer comprovação de envolvimento em atos ilícitos.

A análise das trajetórias desses adolescentes revela um padrão alarmante: exclusão escolar, envolvimento inicial em infrações menores e, frequentemente, o ingresso em unidades socioeducativas ou no sistema prisional. Esse ciclo punitivo molda negativamente a identidade desses adolescentes, perpetuando estigmas sociais e dificultando sua ressocialização. A ideia de "ressocialização" se mostra vazia em um sistema que prioriza a punição em detrimento de ações educativas e acolhedoras. A omissão do Estado e da sociedade em garantir os direitos previstos pelo ECA evidencia o descompromisso com a proteção integral dessa população.

Diante desse cenário, esta pesquisa busca compreender como o racismo estrutural, a exclusão social e as práticas punitivas moldam as trajetórias de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil. O objetivo é investigar os fatores históricos e institucionais que sustentam o



ciclo de violência e exclusão, bem como identificar desafios e limitações na formulação de políticas públicas voltadas para a proteção e o desenvolvimento desses adolescentes.

Os objetivos específicos incluem: i) analisar os fatores históricos, sociais e institucionais que contribuem para a criminalização de adolescentes negros; ii) discutir os impactos da seletividade penal e do perfilamento racial sobre essa população; iii) examinar as contradições entre as garantias legais do ECA e a realidade vivida por esses adolescentes; e iv) propor reflexões e diretrizes para políticas públicas que possam romper o ciclo de exclusão e violência.

A metodologia adotada é qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica e documental. Referências teóricas como Michel Foucault, Angela Davis e Eugenio Raúl Zaffaroni, bem como dados estatísticos e relatórios de segurança pública, sustentam a análise crítica, permitindo uma compreensão aprofundada das dinâmicas que perpetuam a vulnerabilidade e exclusão desses adolescentes.

A pesquisa parte do princípio de que a proteção integral e a garantia de direitos devem estar no centro das ações relacionadas à infância e adolescência. No entanto, na prática essas garantias são frequentemente substituídas por intervenções repressivas. Este estudo, portanto, busca ampliar o debate e fomentar a construção de uma sociedade mais equitativa e inclusiva, onde adolescentes negros possam transformar suas trajetórias por meio do acesso a direitos, oportunidades e políticas públicas eficazes.

Diante disso, o trabalho propõe uma reflexão sobre um tema urgente e complexo, que demanda tanto uma análise crítica quanto ações concretas para romper o ciclo de exclusão e violência institucional que afeta milhares de adolescentes negros no Brasil. O desenvolvimento deste artigo está dividido em duas seções, a primeira parte discute a trajetória de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil, e a segunda aborda algumas discussões sobre os direitos e perspectivas de adolescentes negros brasileiros, analisando marcos legais, históricos e sociais para sugerir caminhos que possam efetivamente transformar essa realidade.

2 TRAJETÓRIA DE ADOLESCENTES NEGROS EM CONFLITO COM A LEI NO BRASIL

A trajetória na criminalidade, comum entre pessoas de estratos sociais mais vulneráveis, costuma começar cedo, com a exclusão educacional de adolescentes considerados indisciplinados, muitas vezes expulsos ou rejeitados pelas escolas. Esse percurso continua com pequenos furtos



que levam os adolescentes a instituições correccionais, resultando, posteriormente, em uma "ressocialização" distorcida nas prisões lotadas. Nesse ambiente, eles desenvolvem um forte ressentimento social, agravado pelo estigma associado ao encarceramento. Ao saírem da prisão, carregam o peso desse estigma, sendo vistos como incapazes de se reintegrar ao mercado de trabalho, o que perpetua sua marginalização (Zaffaroni, 2021).

A vulnerabilidade desses adolescentes frente ao sistema punitivo se agrava ainda mais devido à intensa discriminação que enfrentam, somada à sua condição social precária e a fragilidade emocional. A precariedade social manifesta-se na falta de acesso à educação formal, na ausência de qualificação profissional, na tendência a cometer delitos relacionados à propriedade e na assimilação de estereótipos negativos. Por outro lado, a fragilidade emocional se traduz na dificuldade de definir sua própria identidade, levando muitos a se questionarem: "Quem sou eu?" Essa incerteza os faz adotar, de forma prejudicial, os rótulos impostos pela sociedade, como exemplificado pela expressão: "sou ladrão" (Zaffaroni, 2021).

Michel Foucault, em sua obra *Vigiar e Punir*, desenvolve o conceito de "alma" a partir de suas análises. Ele explica que a alma é uma construção originada de mecanismos de poder disciplinar que atuam sobre o corpo, servindo como instrumento de controle do indivíduo. Foucault descreve a alma não como algo essencial, mas como um reflexo das práticas punitivas aplicadas aos corpos de pessoas marginalizadas e submetidas ao controle. Esse conceito se aplica, por exemplo, a adolescentes negros em conflito com a lei (Foucault, 1999).

O corpo de um adolescente negro em desacordo com a lei, ao ser inserido em um contexto de dominação política e social, é moldado para se tornar produtivo e submisso, refletindo a intrincada relação entre forças econômicas e estruturas de poder. Nesse cenário, o sistema disciplinar não se baseia apenas na violência explícita, mas em uma coerção cuidadosamente planejada e organizada, que atua diretamente sobre o corpo, convertendo-o em uma ferramenta útil aos interesses da sociedade e do Estado (Foucault, 1999).

O sistema "corretivo" interfere no tempo, nos gestos e nas práticas diárias dos indivíduos, buscando moldar seus hábitos e formar a "alma" moderna. A punição deixa de ter apenas um caráter retributivo, assumindo uma função estratégica de manipulação do comportamento, com o objetivo de transformar o indivíduo por meio de ações disciplinares que atuam tanto sobre o corpo quanto sobre a mente (Foucault, 1999).

No livro "Estarão as prisões obsoletas?", Ângela Davis analisa a conexão histórica entre o racismo estrutural e o sistema prisional nos Estados Unidos. A autora destaca como o



encarceramento em massa de pessoas negras e outras minorias raciais se intensificou a partir da década de 1980, acompanhando a expansão das prisões, que passaram a ser amplamente terceirizadas por grandes corporações. Nesse contexto, a população carcerária cresceu rapidamente, especialmente entre comunidades negras, latinas e indígenas, que enfrentavam maior probabilidade de prisão em comparação ao acesso a uma educação de qualidade e transformadora (Davis, 2018).

A partir da década de 1980, a questão racial tornou-se um elemento central na construção da criminalidade nos Estados Unidos. Após a abolição da escravidão, leis baseadas nos antigos Códigos Escravagistas foram promulgadas, permitindo que pessoas negras continuassem sendo submetidas a trabalhos forçados. Essa realidade foi possível devido à 13ª Emenda, que aboliu a escravidão, mas autorizou seu uso como punição legal para crimes. Assim, a servidão penal consolidou-se como uma nova forma de controle racial (Davis, 2018).

A racialização do crime continua sendo um fator crucial atualmente, como demonstra a presença desproporcional de afro-americanos nas prisões e a prática de perfilamento racial. Esse contexto intensifica as desigualdades e aprofunda a marginalização das comunidades negras, limitando o acesso à educação, à saúde e às oportunidades de emprego. Essa dinâmica perpetua o ciclo de exclusão social e econômica (Davis, 2018).

No Brasil, a maior parte dos adolescentes é vítima, e não autora de atos de violência. Estatísticas indicam que entre os 21 milhões de adolescentes nessa faixa etária, apenas 1% está envolvido em crimes contra a vida. Na verdade, muitos deles são alvos frequentes de assassinatos. O país ocupa a segunda posição mundial em número absoluto de homicídios de adolescentes, ficando atrás somente da Nigéria. Atualmente, os homicídios representam 36,5% das causas de morte entre adolescentes no Brasil, enquanto, na população geral, essa taxa é de apenas 4,8%. As vítimas geralmente apresentam características específicas relacionadas à cor, classe social e local de residência: a maioria são meninos negros, pobres e moradores das periferias urbanas. Isso revela um grave problema social que, se tratando apenas como uma questão policial, pode intensificar a violência no país (Brasil, 2015).

O Código de Mello Matos, de 1927, tinha uma abordagem semelhante à do direito penal aplicado a adultos, ao considerar que o sistema jurídico deveria se preocupar com os adolescentes apenas quando eles cometessem atos infracionais, ao invés de adotar medidas preventivas que garantissem o acesso a direitos básicos, a intervenção era de caráter repressivo (Batista, 2018). Esse Código direcionava suas ações principalmente aos adolescentes pertencentes a classes sociais



marginalizadas pela industrialização, moradores de áreas periféricas, excluídos dos benefícios do progresso industrial, sem acesso à educação e desprovidos de políticas de proteção familiar. Esses adolescentes enfrentavam condições de vulnerabilidade em diversos aspectos — cultural, psíquico, social e econômico (Agamben, 2002). Como consequência, muitos buscavam meios de sobrevivência nas ruas e acabavam rapidamente sendo influenciados pela criminalidade, tornando-se infratores sem exercer uma escolha livre e consciente, devido à ausência de proteção adequada por parte da família, do Estado e da sociedade (Amorim, 2010).

Com o golpe militar de 1964 no Brasil, os projetos comunitários estatais voltados para a prevenção e proteção de adolescentes, chamados de forma inadequada de "menores", sofreram alterações significativas. Na Secretaria de Promoção Social de São Paulo, profissionais que antes atuavam diretamente com a comunidade foram deslocados para funções burocráticas, denominadas "acompanhamento técnico". Em 1º de dezembro de 1964, foi criada a Fundação Nacional do Bem-Estar do Menor (Funabem), com a missão de implementar uma política de institucionalização para adolescentes abandonados, carentes e, principalmente, infratores. Logo depois, surgiram as Fundações Estaduais para o Bem-Estar do Menor (FEBEMs), responsáveis por executar as diretrizes da Funabem. Antes disso, o Recolhimento Provisório de Menores (RPM) já existia, mas era conhecido por relatos de maus-tratos e condições desumanas. Apesar de mudanças no nome e na estrutura, o atendimento continuou precário. A política da ditadura militar foi influenciada pela ideologia da Escola Superior de Guerra e embasada na Lei de Segurança Nacional, tratando adolescentes das classes populares como potenciais criminosos que necessitavam de "amparo", incluindo educação e correção. Para "ressocializá-los", criaram-se reformatórios que os afastavam de suas famílias, sob o argumento de que as condições precárias de vida representavam risco social e eram inadequadas para o seu desenvolvimento. Dessa forma, a internação foi justificada como parte de um projeto radical para construir o "país do futuro" (Oliveira, 1988).

O fim da ditadura em 1985 e o início da redemocratização no Brasil trouxeram intensas discussões, tanto nacionais quanto internacionais, sobre a importância de oferecer cuidado especial a crianças e adolescentes, reconhecidos como grupos vulneráveis. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB) e o ECA, de 1990, estabeleceram princípios fundamentados na doutrina da proteção integral, considerada essencial para garantir os direitos dessa população. Com isso, crianças e adolescentes deixaram de ser vistos como "menores ou incapazes" e passaram a ser reconhecidos como indivíduos em desenvolvimento, titulares de direitos e protagonistas de



suas vidas. Essa mudança marcou a ruptura com o antigo Código de Menores, em um contexto de ampla mobilização política e social, que substituiu uma abordagem repressora por um modelo democrático, participativo e descentralizado. O processo de transformação foi gradual e conflituoso, refletindo disputas entre diferentes visões sociais: algumas voltadas à repressão e ao assistencialismo, outras priorizando cidadania e mercado, enquanto algumas eram influenciadas pelo narcotráfico. Assim, a doutrina da proteção integral emergiu como parte da construção de uma nova institucionalidade no Brasil, rompendo com práticas autoritárias, centralizadoras, repressivas e clientelistas (Passeti, 2007).

No passado, a escola era marcada por uma forte exclusão, sendo acessível apenas a uma elite privilegiada da sociedade brasileira. Essa elite era responsável por estabelecer uma cultura escolar baseada em um processo seletivo hierárquico e na adaptação do conhecimento a ser ensinado. Com a promulgação da CRFB e a consolidação do Estado Democrático de Direito (art. 1º, caput, CRFB), surgiu a necessidade de reformular o sistema educacional, fundamentando-o em princípios de diversidade e pluralismo. No entanto, essa ideia só começou a se concretizar recentemente, com o acesso das classes populares ao sistema formal de educação (Milane, 2018).

Nesse contexto, a reorganização das instituições foi planejada para oferecer à população pobre e negra oportunidades que lhes foram historicamente negadas. Essas negações começaram dentro de suas próprias famílias, que, devido às desigualdades, não puderam garantir seus direitos, já que a educação no Brasil era um privilégio exclusivo dos ricos. Por isso, o aspecto educacional ganhou destaque nas medidas socioeducativas, com a implementação de novas diretrizes curriculares, buscando de alguma forma reintegrar esses adolescentes e afastá-los do ciclo de violências (Milane, 2018).

3 DIREITOS E PERSPECTIVAS DE ADOLESCENTES NEGROS BRASILEIROS

Uma pesquisa realizada sobre a criminalização de adolescentes economicamente desfavorecidos na cidade do Rio de Janeiro, entre 1968 e 1988, teve como objetivo analisar os impactos da adoção, durante o regime ditatorial, da política de "guerra às drogas" imposta de forma silenciosa pelos Estados Unidos. Os resultados evidenciaram a prática policial da "seletividade penal", que se traduz na punição e no extermínio, predominantemente, de adolescentes pobres, negros e moradores de periferias (Batista, 2018). Estatísticas de 2024 mostram que uma pessoa



negra tem 3,8% mais chance de ser morta em operações da polícia militar no Brasil (Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024). Essas práticas perpetuam violências históricas contra as juventudes periféricas, que remontam ao genocídio de povos indígenas e às atrocidades cometidas durante a escravidão (Batista, 2018).

Na obra “Accionistas do nada: quem são os traficantes de drogas”, um delegado de polícia aposentado narra um fato que aconteceu em uma operação policial no Leblon, bairro nobre da cidade do Rio de Janeiro. Ele argumenta que um outro delegado pegou em flagrante dois adolescentes com 280 gramas de maconha no carro importado que estavam dirigindo. Equivalem a 280 cigarros dessa droga. O delegado, em vez de enquadrá-los como “traficantes”, relatou que eram usuários, pois são: universitários, com emprego fixo e sem antecedentes criminais. Assim, até mesmo pela Lei de Drogas brasileira não se expressar sobre a quantidade de drogas para enquadrar uma pessoa como usuário ou traficante, o delegado concluiu que eram “apenas usuários” (Zaccone, 2007).

O fim da ditadura e o início da redemocratização marcaram um momento significativo com a promulgação da Constituição Federal de 1988, considerada uma das mais avançadas do mundo em termos de direitos e garantias fundamentais. O Estado brasileiro passou a envolver ativamente a sociedade e as famílias na abordagem de questões relacionadas à infância e à adolescência. Em 1990, foi instituído o ECA, que recebeu reconhecimento e elogios da comunidade internacional. Contudo, sua aplicação efetiva diante da realidade brasileira, ainda marcada por profundas desigualdades, revelou-se um grande desafio, especialmente no enfrentamento das práticas de violência nas Unidades de Internação de Adolescentes (Uneis), uma questão que persiste até os dias atuais (Brandão; Ferraz, 2020).

A CRFB, em seu artigo 227, e o ECA, nos artigos 1º e 4º, determinam que é dever da família, da sociedade e do Estado assegurar, com absoluta prioridade, os direitos fundamentais dos adolescentes (Ferraz, 2016). Entre esses direitos estão: o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária. Além disso, é imprescindível protegê-los de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade ou opressão (Brasil, 1988).

A violência pode se manifestar de diferentes maneiras, nesse sentido, a tarefa de transformar essa realidade ainda é um desafio comum aos países, inclusive no Brasil. Essa é uma das mensagens dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU), que apresenta uma lista de 17 objetivos a serem alcançados até 2030. Entre eles,



destacam-se: i) a erradicação da pobreza; ii) a promoção da igualdade de gênero; iii) a redução das desigualdades; iv) a construção de paz, justiça e instituições eficazes; v) a garantia de uma vida saudável e o incentivo ao bem-estar, cidadania e harmonia. Dessa forma, o trabalho já se compromete integralmente com esses temas para acelerar as mudanças propostas pela Agenda 2030 no Brasil (Organização das Nações Unidas, s.d.).

Em 2020, o ECA completou 30 anos de vigência, sendo amplamente celebrado por autoridades públicas em todo o Brasil. Contudo, constatou-se que, embora os participantes demonstrassem compromisso com o bem-estar de crianças e adolescentes, não foram apresentadas propostas concretas ou prazos definidos para implementar a doutrina da proteção integral destinada a esse público. Assim, percebe-se a ausência de planos efetivos por parte do Estado para assegurar os direitos, garantias e políticas públicas previstos no ECA e nas demais diretrizes voltadas para os adolescentes. Mesmo após três décadas, os adolescentes ainda parecem estar à mercê de discursos vazios e estratégias simbólicas que buscam apenas atender às expectativas sociais (Brandão; Ferraz, 2020).

A missão da Universidade diante desse problema social é de promover o desenvolvimento da ciência e incentivar a reflexão crítica sobre os desafios sociais do Brasil. Sua responsabilidade vai além de formar profissionais capacitados para atender às demandas do mercado de trabalho; ela também desempenha um papel crucial no avanço e na transformação da sociedade brasileira. Além disso, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) estabelece como objetivo o incentivo à pesquisa e à produção científica, com o propósito de impulsionar o progresso da ciência e disseminar seus resultados de forma acessível à sociedade (Rabelo, 2019).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo analisou as trajetórias de adolescentes negros em conflito com a lei no Brasil, destacando como o racismo estrutural e a exclusão social interagem para formar um cenário profundamente desigual e excludente. A pesquisa concentrou-se nas dinâmicas históricas, sociais e institucionais que sustentam a criminalização dessa juventude, enfatizando as contradições entre os princípios estabelecidos pelo ECA e as práticas diárias das instituições de justiça e segurança pública.

Os objetivos foram alcançados, demonstrando que fatores estruturais como racismo e pobreza desempenham função determinante na seletividade penal que afeta os adolescentes negros.



Os resultados confirmaram que aspectos como a cor da pele, a classe social e o local de origem influenciam diretamente as abordagens e decisões no âmbito do sistema socioeducativo, perpetuando ciclos de exclusão. A hipótese inicial, que posicionava o racismo estrutural como um dos pilares da criminalização dessa parcela da população, foi amplamente corroborada. Por meio de análise documental e revisão bibliográfica, constatou-se que práticas institucionais e sociais frequentemente estigmatizam esses adolescentes, dificultando sua reintegração na sociedade.

Entre os principais dados encontrados na pesquisa, destaca-se o forte impacto do perfilamento racial e social no sistema de justiça juvenil brasileiro, que resulta na seletividade penal de adolescentes negros em medidas privativas de liberdade. Esse quadro é agravado pela ausência de políticas públicas abrangentes e eficazes, capazes de atuar preventivamente e oferecer alternativas reais de inclusão social. Além disso, as políticas de ressocialização existentes têm se mostrado insuficientes para romper os ciclos de estigmatização e violência, funcionando, na maioria das vezes, como soluções paliativas e não estruturais.

A metodologia empregada, fundamentada em uma revisão bibliográfica detalhada e na análise de documentos e dados oficiais, revelou-se eficaz para sustentar a discussão teórica. Contudo, identificaram-se limitações importantes, como a escassez de dados atualizados sobre a eficácia das políticas públicas voltadas para adolescentes negros no sistema socioeducativo, bem como a falta de estudos que integrem as perspectivas dos próprios adolescentes e de suas famílias. Essas lacunas evidenciam a necessidade de ampliar a produção acadêmica sobre o tema, com o uso de metodologias qualitativas que capturem as vivências e subjetividades dessa população.

Diante disso, recomenda-se que futuras investigações explorem as experiências vividas por adolescentes negros no sistema socioeducativo, privilegiando suas narrativas e percepções, além de analisar a atuação dos agentes do sistema de justiça e educação. Também seria relevante investigar como estratégias baseadas em justiça restaurativa, educação emancipatória e políticas de inclusão social poderiam transformar a realidade desses adolescentes, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária.

Este trabalho reforça a necessidade urgente de reavaliar as práticas do sistema socioeducativo, priorizando a implementação de políticas públicas que não apenas reprimam, mas que ofereçam condições efetivas de desenvolvimento humano, proteção e inclusão. É essencial que essas políticas considerem as particularidades raciais e sociais que atravessam a vida dos adolescentes negros, abordando de forma efetiva o racismo estrutural que persiste em diferentes esferas da sociedade.



Por fim, as questões levantadas neste estudo não se encerram aqui. Pelo contrário, elas apontam para a importância de um diálogo contínuo e de esforços colaborativos entre a academia, a sociedade civil e o poder público. O enfrentamento das desigualdades estruturais exige mobilização conjunta de todos os setores da sociedade, com vistas à construção de um futuro em que os direitos humanos, a equidade e a justiça social sejam efetivamente garantidas. A continuidade de pesquisas voltadas à transformação social será indispensável para consolidar os avanços e superar os desafios identificados ao longo deste trabalho.

REFERÊNCIAS

AGAMBEN, Giorgio. **Hommo Sacer**: o poder soberano e a vida nua I. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

AMORIM, Sandra Maria Francisco de. Violência e sociedade: os (des)caminhos da adolescência. In: PAES, Paulo C. Duarte; AMORIM, Sandra Maria Francisco de. **Adolescentes em conflitos com a lei**: fundamentos e práticas da socioeducação. Campo Grande/MS: Editora UFMS, 2010.

BATISTA, Vera Malaguti. As tragédias dos bairros onde moram. Rio de Janeiro/RJ: **Transversos: Revista de História**, n. 12, abr. 2018.

BRANDÃO, Ellen Cristina Carmo Rodrigues; FERRAZ, Hamilton Gonçalves. **30 anos do Estatuto da Criança e do Adolescente**: reflexões e perspectivas. Boletim IBCCRIM, ano 28, nº 337, dez. 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília-DF, 05 out. 1988.

BRASIL. Lei Nº 8.069 de junho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente. **Diário Oficial da União**. Brasília, p.13.563, 16 jun. 1990.

BRASIL. **Unicef e \square contra a redução da maioridade penal**. Unicef Brasil. 18 mar. 2015.

DAVIS, Angela. **Estarão as prisões obsoletas?** Tradução de Marina Vargas. 1. ed. Rio de Janeiro: Difel, 2018.

FERRAZ, Hamilton Gonçalves. **Por um realinhamento dogmático da culpabilidade no Direito Penal Juvenil**. 231 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Direito, Ciências Sociais, Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), Rio de Janeiro, 2016.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo/SP: FBSP, 2024.



FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Tradução de Raquel Ramallete. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 1999.

MILANI, Janaina Ohlweiler. **A educação escolar como medida socioeducativa de adolescentes em conflito com a lei: uma arqueogenealogia de suas condições de possibilidade**. 124f. Dissertação (Mestrado Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal de Grande Dourado (UFGD). Grande Dourado/MS, 2018.

OLIVEIRA, Benedito Adalberto Boletta de. **Uma visão crítica da política do menor**. Brasília: **Psicologia, Ciência e Profissão**, 1988. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pcp/a/86KqB4KLZ6kvMvfJRPNfdjM/>. Acesso em: 19 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Plataforma Agenda 2030**. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. s.d. Acesso em: 9 de dez. de 2023.

PASSETI, Edson. Crianças carentes e políticas públicas. In: PRIORI, Mary Del (org.). **A história das crianças no Brasil**. São Paulo: Contexto, 2007.

PIANA, MC. **A construção do perfil do assistente social no cenário educacional** [online]. São Paulo: Editora Unesp; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009.

RABELO, Nair. Universidades: o que são e para que servem? (Dossiê). **Revista DARCY – Revista de Jornalismo Científico e Cultural da Universidade de Brasília**, Brasília/DF, Ed. 23, jul.-dez., 2019.

SANTOS, Catia Cristina da. Adolescência, pobreza e marginalidade: reflexões críticas e uma perspectiva humanizada da medida socioeducativa de privação de liberdade. **Revista da Emeron**, Porto Velho, v. 28, n. 71, 2021. 2024.

SANTOS, Marcos André Couto. **A efetividade das normas constitucionais**. *Revista de Informação Legislativa*, Brasília, ano 37, n. 147, p. 1-14, jul.-dez., 2000.

ZACCONE, Orlando. **Acionistas do nada: quem são os traficantes de drogas**. Rio de Janeiro: Revan, 2007.

ZAFFARONI, Eugenio Raúl; TAVARES, Juarez. **Colonização punitiva e totalitarismo financeiro: a criminologia do ser-aqui**. 6. ed. Rio de Janeiro: Da Vinci Livros, 2021.

Enviado em: 12/12/2024
Aceito em: 06/03/2025



EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS NUMA ESCOLA PÚBLICA DO SERTÃO ALAGOANO: POR UMA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

ANTI-RACIST PEDAGOGICAL EXPERIENCES IN A PUBLIC SCHOOL IN THE SERTÃO ALAGOANO: TOWARDS A QUILOMBOLA EDUCATION

Raí Duarte Silva¹

RESUMO

O referido artigo versa sobre um relato de experiências pedagógicas de cunho antirracista no decorrer dos dois anos em que tive a oportunidade de exercer a função de coordenador pedagógico numa escola pública da esfera municipal do sertão alagoano, localizada entre as comunidades quilombolas Gameleiro e Guarani, ambas já certificadas pela Fundação Cultural Palmares há uma década. Este esboço busca não somente divulgar as produções exitosas realizadas pela unidade de ensino no que concerne à diversidade étnico-racial já previstas no plano de ação anual, mas refletir sobre a Educação Quilombola. Para este artigo, utilizar-se-á uma pesquisa de natureza qualitativa com principais aportes teóricos dos estudiosos Clóvis Moura; Kabengele Munanga; Ana Paula Brandão; José Maurício Arruti, Edison Carneiro, Zezito de Araújo, além das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, que serão necessárias para aprofundamento dos debates. Nesta perspectiva, serão expostos os projetos didáticos que a unidade realizou ao longo destes dois últimos anos voltados para o respeito à história afro-brasileira, levando toda a comunidade escolar à conscientização, à luta e à abolição de todas as formas de preconceito e racismo, pois acredito que, por meio da educação, a sociedade será mais igualitária e justa.

PALAVRAS-CHAVE: Experiências. Educação Quilombola. Educação Antirracista.

ABSTRACT

The aforementioned article is about an account of pedagogical experiences of an anti-racist nature during the two years in which I had the opportunity to exercise the role of pedagogical coordinator in a public school in the municipal sphere of the backlands of Alagoas, located between the quilombola communities Gameleiro and Guarani, both already certified by the Fundação Cultural Palmares a decade ago. This outline seeks not only to publicize the successful productions carried out by the teaching unit regarding ethnic-racial diversity already foreseen in the annual action plan, but also to reflect on Quilombola Education. For this article, qualitative research will be used with main theoretical contributions from scholars Clóvis Moura; Kabengele Munanga; Ana Paula Brandão; José Maurício Arruti, Edison Carneiro, Zezito de Araújo, in addition to the National Curricular Guidelines for Quilombola School Education that will be necessary to deepen the debates. From this perspective, the didactic projects that the aforementioned unit has carried out over the last two years will be exposed, aimed at respecting Afro-Brazilian history, leading the entire school community to raise awareness, fight and abolish all forms of prejudice and racism, as it is believed that through education society will be more equal and fair.

KEYWORDS: Experiences. Quilombola Education. Anti-racist Education.

¹ Professor da Educação Básica na Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Turismo de Olho d'Água das Flores – AL. Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação de Professores da Universidade Federal de Alagoas (PPGEFOP/UFAL). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual de Alagoas (UNEAL), em Letras Português pelo Claretiano Centro Universitário e em Letras Inglês pela UniBF Centro Universitário. E-mail: raiduartesilva30@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

O presente esboço surgiu a partir de uma inquietação pessoal ao ter presenciado na escola, enquanto professor de Educação Infantil, diversas situações preconceituosas entre as crianças e, por falta de experiência, não saber lidar com a situação nefasta. Essa mesma inquietação eclodiu quando eu exercia a função de coordenador pedagógico numa escola pública da região do médio sertão, mais precisamente no território da cidade de Olho d'Água das Flores, em Alagoas.

Este estudo trata-se de um relato de experiências pedagógicas antirracistas desenvolvidas por esta unidade em foco que, desde 2007, oferta as modalidades de Educação Infantil, Ensino Fundamental I e Educação de Jovens e Adultos. Nos últimos dois anos, vem atendendo aproximadamente oitenta educandos que são oriundos das comunidades quilombolas que ficam em seu entorno: Gameleiro e Guarani, ambas certificadas pela Fundação Cultural Palmares na década dois mil.

A intenção precípua deste estudo não se faz somente na divulgação dos projetos escolares, mas também em buscar compreender a necessidade premente de um currículo efetivo, um projeto político pedagógico dialógico e toda a gama de ações que são desenvolvidas no seio escolar e voltadas para uma Educação Quilombola conforme suas Diretrizes.

Assim, buscando refletir sobre as possibilidades, os anseios, os desafios e as prioridades para melhor atender aos estudantes e garantir-lhes a manifestação da cultura, dos saberes e fazeres ancestrais que há muito tempo lhes foram negados pela sociedade por causa de inúmeros fatores como a escravização e o racismo.

Diante disso, as ações projetadas a cada início de ano letivo consideram relevante a trajetória dos grupos remanescentes de quilombos e, por atender a estudantes oriundos dessas comunidades, senti-me na obrigação de conscientizar toda escola quanto à educação quilombola e colocá-la na pauta das atividades de sala de aula e gestão escolar.

Enquanto escola, a meta foi oportunizar projetos e atividades voltadas à conscientização e ao combate da discriminação racial, abolindo as formas de opressão seja nos discursos ou nas ações, fazendo reconhecer a tradição e a memória das comunidades quilombolas, já que numa sociedade contemporânea é preciso respeitar as diferenças e procurar entender que, como educadores, essas contribuições se fazem estritamente relevantes para uma sociedade mais justa e igualitária.



2 QUILOMBOS: LUTA E RESISTÊNCIA

A diversidade cultural no Brasil é muito expressiva: danças, culinária, músicas, religiões, festividades, brincadeiras e vestimentas. Furtado (1991, p.13) externa que a cultura africana está dentro de cada brasileiro: na música, na religião, nos alimentos, na formação dos hábitos, costumes, crenças [...].

Hoje podemos dizer que essa influência está na ciência (que até pouco tempo era considerada um legado exclusivo dos portugueses), nos modos de curar doenças, na engenharia, nos modos de construir, na arquitetura, na estética, na culinária (Brandão, 2006, p. 61). Lody (2006, p.68) corrobora quando ressalta que o Brasil é o país que reúne o maior número de afrodescendentes. Essa forte presença é fundamental na formação do povo brasileiro.

Das organizações dos negros destacaram-se os Quilombos, um espaço autônomo, onde os descendentes de escravizados fugidos, no período colonial da história do país, mantêm suas tradições e legado até hoje. Na Colônia, bastava que cinco escravos fugidos se reunissem, ocupassem ranchos permanentes e possuíssem um pilão para caracterizar a formação de um quilombo (Arruti, 2017, p. 109).

O quilombo é seguramente uma palavra originária dos povos de línguas bantu (kilombo, aportuguesado: quilombo). Sua presença e seu significado no Brasil têm a ver com alguns ramos desses povos bantu cujos membros foram trazidos e escravizados nesta terra (Munanga, 1996, p. 58).

Conforme os escritos de Munanga (1995 apud Leite, 2000, p. 336), o quilombo brasileiro é, sem dúvida, uma cópia do quilombo africano reconstituído pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata. Os quilombos brasileiros podem ser considerados como uma inspiração africana, reconstruída pelos escravizados para se opor a uma estrutura escravocrata, pela implantação de outra forma de vida, de outra estrutura política na qual todos os oprimidos são acolhidos (Brasil, 2012). Imitavam o modelo africano, pois eles transformaram esses territórios em espécie de campos de iniciação à resistência, campos esses abertos a todos os oprimidos da sociedade (negros, índios e brancos) (Munanga, 1996, p.63).

Quilombo era, segunda definição do rei de Portugal, [...] toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte despovoada, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles (Moura, 2021, p.23). Na verdade, os quilombos, deste modo, foram - para usar a expressão agora corrente em etnologia - um fenômeno contra aculturativo, de rebeldia contra os



padrões de vida impostos pela sociedade oficial e de restauração dos valores antigos (Carneiro, 1958 p.14).

No Brasil colonial, Palmares foi a maior comunidade de fugitivos, datando de 1597 a primeira referência a ela. Localizada entre Alagoas e Pernambuco, estabeleceu-se no coração do Império português no Atlântico Sul (Gomes, 2011, p.13). Seu nome se deve à existência da palmeira pindoba em toda a região (Araújo, 2021, p. 43).

A história dos Quilombos dos Palmares foi, então, marcada principalmente pela resistência e possuía uma estrutura de poder com um chefe político, militar e religioso. O mais conhecido líder foi Zumbi dos Palmares: um símbolo de luta e resistência ao modelo escravocrata, vigente na época do Brasil Colonial. Ele não é uma lenda ou apenas um mito, mas o exemplo tricentenário de autoestima que nossas escolas querem perpetuar. Um jovem pobre e oprimido, mas com enorme liderança e espírito coletivo (Moura, 1995, p.01).

Ainda conforme Moura (2021, p.49), Palmares foi a maior manifestação de rebeldia contra o escravismo na América Latina. Durou quase cem anos, durante esse período, desestabilizou regionalmente o sistema escravocrata.

Não obstante, Zumbi dos Palmares foi morto em 20 de novembro de 1695, data que até hoje celebramos a luta e resistência deste líder contra a escravidão, um dia que enaltecemos a Consciência Negra, uma luta contra toda forma de racismo, humilhação, preconceito e discriminação.

Zumbi cresce, por isto, como afirmação política e autenticidade étnica, à medida que o tempo passa e os símbolos da história vão sendo reformulados a favor dos oprimidos e discriminados (Moura, 1995, p.02).

Com isso, o dia 20 de novembro (data em que se registra a dramática morte do líder político e militar negro Zumbi dos Palmares) é proposto como data alternativa ao treze de maio (no qual o destaque é dado ao ato formal e oficial de assinatura da Lei Áurea pela Princesa Isabel) [...] (Silveira, 1997 apud Arruti, 2017, p.111). Nessa data, escrevia-se no solo alagoano, com o sangue da negritude, uma das mais belas e heroicas páginas da história do homem em busca da liberdade, da igualdade e da justiça (Assis et al, 2021, p.193).

Por fim, conforme Araújo (2021, p.89), Alagoas é a Terra da Liberdade, Terra de Quilombolas.



3 EXPERIÊNCIAS PEDAGÓGICAS ANTIRRACISTAS: POR UMA EDUCAÇÃO QUILOMBOLA

A Unidade de Ensino, onde se realizaram essas ações, está situada entre os Quilombos Gameleiro e Guarani, subscritos no território da zona rural do sertão alagoano, mais precisamente no município de Olho d'Água das Flores. Ao longo dos anos, a escola vem trabalhando temas voltados à cultura quilombola, uma vez que, segundo as orientações contidas nas Diretrizes Curriculares Nacionais, a Educação Quilombola Escolar é desenvolvida em unidades educacionais inscritas em suas terras e cultura, requerendo pedagogia própria em respeito à especificidade étnico-cultural de cada comunidade [...] (Brasil, 2010, p.42).

Além disso, busca-se atender às exigências da Lei nº 10.639/03, sempre alerta à prática reflexiva, à crítica amorosa e à participação ativa dos interlocutores (Brandão, 2010, p. 06). Inclusive, há uma tradição de festejar a cultura afrodescendente em novembro, mês dedicado à Consciência Negra. Na verdade, o intuito é discutir com a comunidade escolar as propostas que acolham à diversidade cultural e a articulação crítica dos reais interesses de uma educação afro-quilombola, separada da exclusão social, buscando no coletivo da escola e na comunidade o que pode ser modificado mediante um processo reflexivo e flexível na compreensão deste contexto educacional.

A primeira experiência antirracista aconteceu no dia 20 de maio do ano letivo de 2022, quando a equipe gestora e corpo docente resolveram realizar o “Dia das mães”, oferecendo-lhes várias oficinas: maquiagem, escova, corte de cabelo, designer de sobrancelhas, além de sorteios e palestras. Nosso objetivo foi atender ao que preceitua Santos (2022, p.35) quando afirma que as instituições escolares localizadas em quilombos ou fora deles [...] possibilitem uma aproximação maior entre escola e comunidade. Fomentou-se, assim, [...] a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, credo, idade e quaisquer outras formas de discriminação (Brasil, 2012).



Figura 1 – Projeto Dia das Mães



Fonte: Arquivo da Escola, 2022.

Estas oficinas foram realizadas por profissionais que se dispuseram solidariamente, como amigos da escola. Foi um dia marcante, no qual foram desenvolvidas atividades de empoderamento feminino e de pertencimento. Aprendizes de corpo inteiro porque seremos convidados, desafiados a aguçar todos os nossos sentidos para perceber a presença negra/africana em nossa vida, em nosso entorno, em nosso próprio corpo (Brandão, 2006, p.19).

Aproveitando o ensejo, foram abordados assuntos sobre a saúde da mulher, os cuidados com sua saúde íntima e mental, enaltecendo sua autoestima. Os profissionais especializados, como enfermeiros e psicólogos, compareceram a convite da escola. Nosso intuito foi buscar pela informação, abrir-se para mudanças, para que aquilo que aprendemos possa redesenhar nossas atitudes e nossos movimentos de corpo, enfim, transformar as expressões de nosso entendimento mais profundo (Brandão, 2006, p.16).

A segunda experiência aconteceu em 21 de setembro de 2022, quando as professoras da Educação Infantil decidiram elaborar o Projeto “Piquenique Literário”, com o intuito de contar histórias da literatura negra à sombra de uma árvore que fica nos arredores da escola. Nas salas de aula podemos não apenas influenciar as mentes de crianças e jovens e desconstruir preconceitos, como também dar a futuras gerações as ferramentas necessárias para romper com as barreiras raciais (Acosta, 2022, p.01).

Foi um momento rico ao sabor de frutas, sucos saudáveis e muita leitura. Essa ação procurou valorizar contos afro-brasileiros infantis tais como: *Menina Bonita do Laço de Fita*, *A Galinha D'Angola*, *O Cabelo de Lelé e Pretinho*, *Meu Boneco Querido*, para melhor exemplificar. O ato de leitura



é um ato cultural e social [...]. É quando o professor organiza o ambiente de tal forma que haja um local especial para livros, gibis, revistas e que seja aconchegante para que as crianças possam manipulá-los e “lê-los” em momentos organizados ou espontaneamente (Brasil, 1998, p. 135). Nessa perspectiva, é preciso olhar nossa brasilidade e nossa africanidade com encantamento, sendo capazes de nos olhar no espelho e ter orgulho da nossa ascendência negra/africana (Brandão, 2006, p. 20).

Figura 2 – Projeto Piquenique Literário



Fonte: Arquivo da Escola, 2022.

A terceira experiência aconteceu no dia 25 de novembro de 2022, quando a comunidade escolar celebrou o Dia Nacional da Consciência Negra, com o tema Quilombo em Festa. Foi um momento voltado ao combate na escola ao preconceito racial e voltado ao reconhecimento do território quilombola como berço de cultura, território de luta e resistência, já que os quilombolas são considerados comunidades e povos tradicionais, [...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, possuidores de formas próprias de organização social [...] (Brasil, 2012, p. 02).

Nesta ocasião, o Grupo Liberdade Capoeira abrilhantou a festa, pois é uma expressão cultural afro-brasileira que zela pela garantia do direito à Educação Escolar Quilombola às comunidades quilombolas rurais e urbanas, respeitando a história, o território, a memória, a ancestralidade e os conhecimentos tradicionais (Brasil, 2021, p. 05). Deste modo, a defesa pelo direito à educação das comunidades quilombolas, assim como de outras etnias, é pautada pela garantia da consolidação e preservação da historicidade, sustentabilidade e sociabilidade desse povo (Alagoas, 2010, p.59).



Figura 3 – Projeto Quilombo em Festa



Fonte: Arquivo da Escola, 2022.

A quinta experiência aconteceu no dia 15 de novembro de 2023, com o Projeto Afro: Nossa gente, nossas raízes, abordando sobre os cantores negros brasileiros, aulas de Língua Portuguesa focadas na produção textual sobre racismo, aulas de História calcadas na beleza africana, aulas de Arte com pinturas, colagens, cartazes, bem como inúmeras apresentações culturais das turmas de Educação Infantil e Ensino Fundamental I, com a interpretação das músicas: Tambores de Palmares, Sorriso Negro e Bate Lata; além das clássicas dramatizações sobre a Assinatura da Lei Áurea e a Abolição da Escravatura.

Figura 4 - Projeto Afro: nossa gente, nossas raízes



Fonte: Arquivo da Escola, 2023



A última experiência ocorreu em 06 de dezembro de 2023, na qual a Escola participou do Desfile Cívico em alusão aos 70 anos do nosso município. Os alunos desceram a avenida principal defendendo um mundo com mais empatia e respeito, abolindo toda forma de discriminação e racismo. Segundo Araújo (2008, p. 07), “Queremos a cultura vista não como algo exótico, mas como um instrumento transformador. Algo para ser visto, sentido e entendido. Na mesma medida, a união entre pessoas, povos, nacionalidades e culturas deve ser estimulada”. Devem ser respeitados os princípios que regem a Educação Escolar Quilombola como o respeito e reconhecimento da história e da cultura afro-brasileira, os quais são elementos estruturantes do processo civilizatório nacional e a proteção das manifestações da cultura afro-brasileira (Brasil, 2012).

Figura 5 – Ensaio para o Desfile Cívico



Fonte: Arquivo da Escola, 2023

Foi um momento ímpar que culminou no término da minha jornada pedagógica na referida instituição de ensino. Todas essas experiências marcaram minha trajetória enquanto pedagogo e me fizeram a valorizar a diversidade e melhor compreender o letramento racial como um processo de apropriação de saberes e fazeres que questionam os preconceitos, os estereótipos e o racismo, os quais se fazem presentes no contexto escolar e, assim, buscar caminhos para abolir quaisquer formas de humilhação e opressão, visando à construção de sociedade mais digna e igualitária. O caminho de uma pedagogia antirracista é não apenas necessário, mas também indispensável (Guimarães et al., 2023, p.40).



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

É indubitável que vivemos em um mundo plural. Viver em sociedade implica a necessidade de uma postura antirracista e respeitosa em relação às diferenças – essa tende a ser uma condição comum até para quem busca compreender a ética ou a justiça (Brandão, 2006, p.11). Sendo assim, cabe-nos respeitar essas diferenças, principalmente no que tange à abolição de toda e quaisquer formas de opressão, preconceito, discriminação, humilhação e racismo, principalmente dentro do ambiente escolar.

É o que outrora vem nos orientando há décadas a Lei nº 10.639/2003 (Brasil, 2003) com seus mecanismos de valorização da cultura afro-brasileira e com a relevância preponderante na disseminação de seus conhecimentos e saberes ancestrais. Estou falando, portanto, não de uma lei específica, mas, sim, da legislação que rege toda a educação nacional, de acordo com o que complementa Gomes (2010, p.21). A lei não deve ser vista como uma nova disciplina ou metodologia a ser empregada, porém como a possibilidade de novos diálogos e novas posturas, a fim de se ter uma educação transformadora [...], consoante ao que ratifica Oliveira (2010, p.56).

Os relatos de experiências antirracistas almejam possibilitar um posicionamento mais crítico frente à realidade social em que vivemos, pois infelizmente o racismo ainda permanece vivo nas entranhas da sociedade. Neste sentido, devemos estar cômicos de que a valorização do ser humano perpassa o preconceito, o racismo e a opressão, tal como já esbravejava Freire (2000), já que, desrespeitando os fracos, enganando os incautos, ofendendo a vida, explorando os outros, discriminando o índio, o negro, a mulher, não estarei ajudando meus filhos a ser sérios, justos e amorosos da vida e dos outros.

Deseja-se que as comunidades quilombolas permaneçam vivas como fruto do processo de construção de nossa nação. Que possamos, enquanto educadores, denunciar e repudiar toda forma de discriminação e preconceito, tornando isso uma forma de compromisso e esperança na luta antirracista dado que o enfrentamento das questões derivadas das relações étnicas e raciais encontra-se, certamente, entre os maiores desafios da humanidade no século XXI (Paixão, 2006, p.23).

Uma educação antirracista é estritamente relevante para uma sociedade mais humana, justa e igualitária.



REFERÊNCIAS

ACOSTA, Pablo. **A educação como ferramenta para combater o racismo**. Folha de São Paulo: 2022.

ALAGOAS. **Referencial Curricular da Educação Básica para as Escolas Públicas de Alagoas**. Maceió: SEE, 2010.

ALAGOAS. **Estudo sobre as comunidades Quilombolas de Alagoas**. Secretaria de Estado do Planejamento, Gestão e Patrimônio. Maceió: SEPLAG, 2015.

ARAÚJO, Zezito. **Quilombos dos Palmares: negociações e conflitos**. 2ª ed. Maceió: Imprensa Oficial Graciliano Ramos, 2021.

ARRUTI, José Maurício. Conceitos, normas e números: uma introdução à educação escolar quilombola. **Revista Contemporânea de Educação**, vol. 12, n. 23, jan/abr de 2017.

ASSIS, José Santino de [et al]. **Novo atlas escolar Alagoas: estudo geo-histórico e cultural**. 1 ed. Maceió: M Veras, 2021.

BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

BRASIL, **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. Lei nº 10.639, de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, Seção 1, p.1, 9 jan. 2003.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana**. Brasília: 2004.

BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 8, de 20 de novembro de 2012. **Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, DF: MEC/CNE/CEB, 2012.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília: 2012.

CARNEIRO, Edison. **O Quilombos dos Palmares**. São Paulo: Editora Nacional, 1946.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.



FURTADO, Maria Cristina. **Pretinho, meu boneco querido**. São Paulo: Editora do Brasil, 1991.

GUIMARÃES, Vilma [et al.]. **Por uma educação antirracista: trilhos da alfabetização (Pará)** / Rio de Janeiro: FGV/DGPE, 2023.

GOMES, Flávio dos Santos. **De olho em Zumbi dos Palmares: histórias, símbolos e memória social**. 1ª ed. São Paulo: Claro Enigma, 2011.

GOMES, Nilma Lino. **Educação, relações étnico-raciais e a Lei no 10.639/03: breves reflexões**. In: Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres / [organização Ana Paula Brandão]. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

LODY, Raul. **A herança africana está por toda parte**. In: BRANDÃO, Ana Paula. Saberes e fazeres, v.1: modos de ver - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

MOURA, Clóvis. **300 Anos de Zumbi dos Palmares**. São Paulo: Nívia, 1995.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 5ª ed. - Teresina: EdUESPI, 2021.

MUNANGA, Kabengele. Origem e histórico do quilombo na África. **Revista USP**, São Paulo (28): 56 -63, DEZEMBRO/FEVEREIRO 95/96.

OLIVEIRA, Cristiane Coppe de. O programa etnomatemática e as possibilidades de implementação da lei nº 10.639/03. In: BRANDÃO, Ana Paula. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**. - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

PAIXÃO, Marcelo. Desigualdade nas questões racial e social. In: BRANDÃO, Ana Paula. **Saberes e fazeres**, v.1: modos de ver - Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2006.

Enviado em: 02/08/2024

Aceito em: 09/01/2025



DO BERÇÁRIO À VIDA ADULTA: A INFLUÊNCIA DO PROJETO *CRESPOS E NEGRITUDE* NA PROMOÇÃO DA IDENTIDADE NEGRA EM BRUSQUE (SC)

FROM NURSERY TO ADULTHOOD: THE INFLUENCE OF THE CRESPOS & NEGRITUDE PROJECT ON PROMOTING BLACK IDENTITY IN BRUSQUE (SC)

Shayene Ferreira de Jesus¹

RESUMO

O presente trabalho busca analisar o impacto do projeto *Crespos e Negritude* na promoção da autoestima e da valorização da cultura afro-brasileira entre crianças e adultos em Brusque, Santa Catarina. Os objetivos específicos consistem em: 1) Investigar como as oficinas de cuidados com os cabelos crespos contribuem para a autoestima; 2) Examinar a eficácia das práticas educativas antirracistas implementadas pelo projeto; 3) Avaliar o papel dos artefatos de matriz africana, como capulanas, na educação infantil e na promoção da diversidade cultural; 4) Analisar relatos de experiências dos participantes do projeto para compreender seu impacto na comunidade local. O projeto, contemplado pela Lei Paulo Gustavo, abrange uma ampla faixa etária, desde berçários até adultos de 40 anos, e utiliza oficinas de cuidados com cabelos crespos, contação de histórias e uso de artefatos de matriz africana como ferramentas educativas. A metodologia adotada incluiu análise documental e observações diretas das atividades. O referencial teórico fundamenta-se dentre as contribuições de Silvio Almeida (2019) sobre racismo estrutural, Marlina Oliveira Schiessl (2023) sobre artefatos culturais, Ana Cláudia Pinto da Silva (2022) sobre práticas pedagógicas antirracistas, e Sara Pereira (2019) sobre literatura infantil afro-brasileira. Os resultados indicam que o projeto promoveu uma maior valorização da identidade negra, melhorando a autoestima dos participantes e educando sobre a importância da diversidade cultural. A conclusão destaca a necessidade de incentivos contínuos à cultura e educação inclusiva, reforçando a eficácia de leis como a 10.639/2003 e a Lei Paulo Gustavo na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Educação antirracista. Cultura afro-brasileira.

ABSTRACT

This study aims to analyze the impact of the *Crespos e Negritude* project on promoting self-esteem and valuing Afro-Brazilian culture among children and adults in Brusque, Santa Catarina. The specific objectives are: I) To investigate how the curly hair care workshops contribute to self-esteem; II) To examine the effectiveness of the anti-racist educational practices implemented by the project; III) To evaluate the role of African-derived artifacts, such as capulanas, in early childhood education and the promotion of cultural diversity; IV) To analyze participants' experience reports to understand the project's impact on the local community. The project, supported by the Paulo Gustavo Law, encompasses a wide age range, from toddlers to adults up to 40 years old, and uses curly hair care workshops, storytelling, and African-derived artifacts as educational tools. The methodology adopted included document analysis and direct observations of the activities. The theoretical framework is based on the contributions of Silvio Almeida (2019) on structural racism, Marlina Oliveira Schiessl (2023) on cultural artifacts, Ana Cláudia Pinto da Silva (2022) on anti-racist pedagogical practices, and Sara Pereira (2019) on Afro-Brazilian children's literature. The results indicate that the project promoted greater appreciation of Black identity, improving participants' self-esteem and educating

¹ Discente no Programa de Pós-graduação em Comunicação da Universidade Federal do Paraná (PPGCOM/UFPR). Especialista em Ciência Política e em Gestão Pública e Graduada em Administração Pública pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci (Uniassevi). E-mail: shayimprensa@gmail.com.



them on the importance of cultural diversity. The conclusion highlights the need for continuous incentives for inclusive culture and education, reinforcing the effectiveness of laws such as 10.639/03 and the Paulo Gustavo Law in promoting a more just and equitable society.

KEYWORDS: Racism. Anti-racist education. Afro-brazilian culture

1 INTRODUÇÃO

Brusque, localizada no estado de Santa Catarina, possui uma história, que segundo o historiador Celso Deucher (2009) é marcada pela imigração europeia, especialmente de alemães, poloneses e italianos, que se estabeleceram na região a partir do século XIX. Essa imigração influenciou a cultura e a economia locais, mas também contribuiu para a formação de uma sociedade que frequentemente marginalizava outras culturas, incluindo a população negra. A persistência de sentimentos xenófobos e racistas na região foi destacada em 2013, quando uma carta anônima² circulou nas redes sociais ameaçando migrantes baianos e culpando-os pelos problemas da cidade. Este documento, considerado pela Polícia Civil como um crime racial, revelou a profundidade do racismo estrutural na região.

Nos últimos anos, Brusque tem testemunhado um aumento alarmante nos casos de racismo e de injúria racial. Dados do jornal O município aponta que, em 2022, foram registrados 22 boletins de ocorrência por injúria racial e outros 5 por racismo, um aumento de 575% em relação aos anos anteriores³. Entre os casos citados na reportagem, destaca-se o incidente no Brusque Futebol Clube, onde um dirigente foi acusado de racismo contra o jogador Celsinho, do Londrina, durante uma partida da Série B do Campeonato Brasileiro. Este caso resultou em punições para o clube e reforçou a necessidade de enfrentar o racismo em todas as esferas da sociedade.

Outro caso emblemático envolve uma monitora de escola pública municipal que alegou ter sofrido perseguição por colegas de trabalho após registrar um boletim de ocorrência por injúria racial. A monitora, que é negra, relatou que foi alvo de comentários racistas e de uma campanha de perseguição que visava forçar a sua demissão. Os áudios obtidos pela defesa da monitora revelaram

² G1 SC. **Polícia Civil investiga carta que ameaça baianos no Vale do Itajaí**. Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/11/policia-civil-investiga-carta-que-ameaca-baianos-no-vale-do-itajai.html>. Acesso em: 26 nov. 2024.

³ TIMM, Olávio. **Casos de racismo e injúria racial aumentam em Brusque em 2022**: veja números e relatos dos crimes. O Município, 25 set. 2022. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/casos-de-racismo-e-injuria-racial-aumentam-em-brusque-em-2022-veja-numeros-e-relatos-dos-crimes/>. Acesso em: 26 nov. 2024.



um ambiente de trabalho hostil e racista, evidenciando a persistência do racismo estrutural em instituições educacionais⁴.

Diante desse cenário, a importância de práticas antirracistas na pequena infância é inegável. Em um ambiente educacional, é fundamental que as crianças sejam expostas a narrativas e práticas que valorizem a diversidade racial e cultural. A literatura infantil, por exemplo, pode desempenhar um papel fundamental. Segundo a pesquisadora e vereadora de Brusque, Marlina Oliveira Schiessl (2023), a inclusão de personagens e narrativas diversas na literatura infantil é essencial para combater estereótipos e preconceitos desde a tenra idade, uma vez que, “a literatura infantil de temática Africana e Afrobrasileira desempenha um papel crucial na promoção do conhecimento e valorização da história, cultura e contribuições dos povos africanos e afrodescendentes, ao mesmo tempo em que combate estereótipos e preconceitos” (Schiessl, 2023, p.105).

Práticas como contações de histórias com tecidos africanos e oficinas de turbantes podem ser integradas ao currículo escolar para promover a autoestima e a identidade positiva em crianças negras, ao mesmo tempo em que educam todas as crianças sobre a importância da diversidade e do respeito mútuo. Essas atividades criam tessituras culturais que desafiam as narrativas eurocêntricas predominantes. Schiessl (2023) destaca que a utilização de artefatos de matriz africana, como as capulanas, é essencial para promover a valorização da identidade negra. A autora define os Artefatos Culturais de Matriz Africana e Afro-brasileira (ACMAB) como elementos e materialidades que informam a História e a Cultura Africana e Afro-brasileira, indispensáveis no contexto da educação infantil.

Nesse sentido, identifiquei que a literatura infantil de temática Africana e Afrobrasileira, assim como as bonecas negras, são ACMAB consolidados e reconhecidos como mediadores da história e da cultura Africana e Afro-brasileira aos bebês e as crianças pequenininhas. No entanto, além desses elementos, pude constatar uma ampla e diversificada gama de ACMAB. Ou seja, que vão desde elementos da natureza, alimentos, ervas medicinais, vestimentas, personalidades negras, danças e festividades, como elementos artísticos, como máscaras africanas, esculturas dentre outros (Schiessl, 2023, p.148).

Silvio Almeida (2019) explica que o racismo estrutural é um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Ele não se manifesta apenas em atitudes individuais, mas está presente nas estruturas que governam a vida social, econômica e política. Esse tipo de

⁴ FACCHINI, Thiago. **Monitora de escola de Brusque alega ter sofrido perseguição por colegas de trabalho; ouça áudios**. O Município, 29 set. 2021. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/monitora-de-escola-de-brusque-alega-ter-sofrido-perseguiacao-por-colegas-de-trabalho-ouca-audios/>. Acesso em: 26 nov. 2024.



racismo fornece a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e de violência que moldam a vida social contemporânea, isto é, “o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática” (Almeida, 2019, p. 40).

A história de Brusque, desde a sua colonização até os desafios contemporâneos enfrentados por migrantes e pela população negra, exemplifica como o racismo estrutural opera para perpetuar a desigualdade e a exclusão. A oficina *Crespos e Negritude*, promovido com o objetivo de ampliar a representatividade, incentivar o diálogo sobre identidade negra e fornecer conhecimentos técnicos e históricos sobre os cabelos crespos. Desenvolvida e ministrada por especialistas na área de empoderamento negro e cuidado capilar, a oficina contou com o apoio da Fundação Cultural de Brusque, que sediou o evento e possibilitou a realização da exposição fotográfica associada. A iniciativa abordou não apenas aspectos técnicos do tratamento e manutenção dos cabelos crespos, mas também incorporou uma abordagem crítica e antirracista, discutindo temas como a trajetória histórica do cabelo crespo e do turbante na cultura afro, o impacto do racismo capilar e estratégias de enfrentamento do preconceito.

Além disso, buscou-se proporcionar aos participantes uma capacitação que pudesse ser transformada em oportunidade profissional, estimulando a autonomia e o protagonismo negro. A oficina integrou a programação do projeto, culminando na exposição fotográfica e em palestras reflexivas que percorreram diferentes instituições educacionais, ampliando o alcance da iniciativa, foi além do ensino de habilidades técnicas, incorporando uma abordagem antirracista. São discutidos temas como a história do cabelo crespo e do turbante na cultura afro, o impacto do racismo capilar e como combater preconceitos. Outrossim, a oficina buscou capacitar os participantes com habilidades que podem ser transformadas em oportunidades profissionais.

A justificativa para este estudo reside na necessidade urgente de enfrentar e desconstruir o racismo estrutural presente em Brusque, utilizando a educação como ferramenta de transformação social. A análise do projeto *Crespos e Negritude* pretende demonstrar como práticas educativas podem promover a autoestima, valorizar a cultura afro-brasileira e fomentar a inclusão racial. Sendo assim tem-se por objetivo geral analisar o impacto do projeto *Crespos e Negritude* na promoção da autoestima e valorização da cultura afro-brasileira entre crianças e adultos em Brusque e como objetivos específicos: 1) Investigar como as oficinas de cuidados com cabelos crespos contribuem para a autoestima; 2) Examinar a eficácia das práticas educativas antirracistas implementadas pelo projeto; 3) Avaliar o papel dos artefatos de matriz africana, como capulanas, na educação infantil e



na promoção da diversidade cultural; 4) Analisar relatos de experiências dos participantes do projeto para compreender seu impacto na comunidade local.

2 EDUCAR PARA RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O cabelo crespo possui uma significância histórica e cultural que remonta às raízes africanas. Segundo a autora Camila Ramos de Paula (2022), o cabelo crespo foi constantemente marginalizado e desvalorizado durante o período colonial, sendo frequentemente associado a características negativas: “assumir o cabelo crespo é um símbolo importante devido às lutas, o que implicitamente sugere que não aceitá-lo é desvalorizar as batalhas enfrentadas por uma raça e, de certo modo, trair as origens” (Paula, 2022, p. 36).

Outrossim, Schiessl (2023) destaca que a utilização de artefatos de matriz africana, como as capulanas, é essencial para promover a valorização da identidade negra. Esses artefatos, que carregam uma rica herança cultural e histórica, são ferramentas poderosas na construção da autoestima de crianças e de adultos negros, sendo fundamental a sua presença no cotidiano das crianças, fortalecendo o combate aos estereótipos racistas e promovendo uma relação mais saudável com a própria identidade.

A capulana, por exemplo, não é apenas um pedaço de tecido colorido, é um símbolo de resistência e herança cultural. Tradicionalmente usada por mulheres para cingir o corpo ou cobrir a cabeça, a capulana simboliza a conexão com as raízes africanas e a celebração da diversidade cultural. A introdução de tais artefatos nas práticas educativas, como nas oficinas do projeto *Crespos e Negritude*, contribui significativamente para a autoestima das crianças negras, ajudando-as a ver beleza e valor em suas características naturais.

Sara da Silva Pereira (2019), em sua dissertação, explora a importância da literatura infantil de temática africana e afro-brasileira como um meio de promover a autoestima e a identidade positiva em crianças negras. Segundo Pereira (2019), a inclusão de personagens e narrativas que reflitam a diversidade é significativo para combater os estereótipos e preconceitos desde a tenra idade. A literatura que aborda a cultura africana e afro-brasileira oferece às crianças negras a oportunidade de se verem representadas de maneira positiva, o que é essencial para a construção de uma autoimagem saudável.

Pereira (2019) argumenta que práticas pedagógicas que incorporam contações de histórias com tecidos africanos e oficinas de turbantes são eficazes para ensinar sobre diversidade e inclusão.



Essas atividades ajudam as crianças a compreenderem e valorizar as diferentes formas de ser, promovendo uma cultura de respeito e aceitação mútua. Além disso, a literatura infantil de temática africana pode servir como um meio de empoderamento, mostrando às crianças que suas raízes culturais são dignas de celebração e orgulho.

A literatura de temática africana e afro-brasileira na Educação Infantil não pode ter um caráter utilitarista. A autora defende que se deve oportunizar a bebês e crianças pequenininhas, experiências cotidianas e não esporádicas, por meio da curiosidade, da descoberta, da brincadeira e das experiências com as múltiplas linguagens e a aproximação com a literatura de matriz africana e afro-brasileira (Pereira, 2019, p. 59).

Ana Cláudia Pinto da Silva (2022) destaca a necessidade de práticas pedagógicas antirracistas que vão além da simples inclusão de conteúdos sobre a história e cultura afro-brasileira. Silva (2019) argumenta que é fundamental que essas práticas sejam sistemáticas e integradas ao currículo escolar de forma contínua, não apenas em datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra. Segundo ela, essas ações são essenciais para desconstruir o racismo estrutural e promover uma educação verdadeiramente inclusiva, considerando que “a formação continuada do docente é indispensável na educação para as relações étnico-raciais, pois atua como instrumento desmistificador de conceitos e conteúdos racistas aprendidos ao longo de sua caminhada profissional” (Silva, 2019, p.86).

As oficinas do projeto *Crespos e Negritude*, por exemplo, não só ensinam técnicas de cuidado capilar, mas também abordam temas como a história do cabelo crespo na cultura afro-brasileira e o impacto do racismo. Essas oficinas capacitam os participantes com habilidades práticas que podem ser transformadas em oportunidades profissionais, ao mesmo tempo em que promovem a conscientização sobre a diversidade e a inclusão. As atividades práticas, como a contação de histórias e o uso de capulanas, ajudam a criar um ambiente educacional que valoriza e respeita a diversidade cultural, fortalecendo a autoestima e a identidade positiva das crianças negras.

Almeida (2019), apresenta uma análise abrangente dos diferentes níveis em que o racismo se manifesta. O autor define o racismo estrutural como um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade, sendo uma manifestação normal e não patológica. Ele explica que o racismo fornece a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e a violência que moldam a vida social contemporânea.

O racismo, em um sentido mais amplo, é uma forma de discriminação que se manifesta em diferentes níveis, desde atitudes individuais até práticas institucionais. Almeida (2019) diferencia



entre racismo individualista, institucional e estrutural. O racismo individualista é visto como uma patologia ou anormalidade, manifestando-se através de preconceitos e discriminações pessoais. O racismo institucional refere-se às práticas discriminatórias que são perpetuadas pelas instituições, muitas vezes de forma indireta e sutil. Por fim, o racismo estrutural é o mais abrangente, sendo uma característica inerente à organização da sociedade, manifestando-se em todas as esferas da vida social, econômica e política.

3 ANÁLISE DO PROJETO

Inicialmente, o projeto contemplou os alunos do Centro de Educação Infantil Hylário Zen que tiveram uma manhã de contação de histórias e aprendizado sobre a cultura africana e educação antirracista. Utilizando desenhos em tecidos que remetem a África, as histórias contadas possibilitaram às crianças aprenderem mais sobre inclusão e diversidade. A professora Juliana Reis de Souza (2024) destacou a importância de trabalhar a educação étnico-racial na educação infantil para construir uma educação antirracista. Ela observou que as crianças amaram a oficina e que aprenderam a respeitar as diferenças de cor de pele e de tipos de cabelo.

A autoestima é um componente essencial na formação da identidade pessoal e coletiva, especialmente para indivíduos pertencentes a grupos historicamente marginalizados. No contexto da educação antirracista, a valorização da autoestima através do reconhecimento e da celebração de artefatos de matriz africana desempenha um papel fundamental na construção de uma identidade positiva. O projeto também buscou ensinar sobre emancipação e autonomia na representação da autoestima, através do ensino para que as próprias crianças aprendessem a fazer amarrações de turbantes.

A construção da autoestima, particularmente entre crianças negras, está intimamente ligada a forma como são representadas e reconhecidas em seu ambiente. A ausência de representações positivas na mídia e no currículo escolar dificulta o desenvolvimento de uma identidade afirmativa, resultando frequentemente em sentimentos de inadequação e de baixa autoestima. Outrossim, a participação de 47 alunos nas atividades reforçou a necessidade de ações contínuas nessa área. A professora Juliana Reis de Souza (2023) também enfatizou que a educação sobre diversidade e inclusão deve ser uma prática constante, não apenas limitada a datas comemorativas como o Dia da Consciência Negra. As oficinas de contação de histórias e o uso de capulanas ajudaram a



conectar as crianças com suas raízes culturais, promovendo um sentimento de pertencimento e de orgulho.

Essa realidade reflete a necessidade urgente de reestruturar as práticas pedagógicas para incluir a diversidade cultural de maneira equitativa e representativa. Ao valorizar a figura do negro e sua contribuição histórica e cultural, a educação pode promover um ambiente de equidade e de respeito, essencial para o desenvolvimento de uma autoestima saudável. Almeida (2019) argumenta que as práticas pedagógicas devem ser ajustadas para refletir e valorizar a diversidade cultural, combatendo os estereótipos negativos que frequentemente associam os alunos negros a uma inadequação econômica e cultural.

Além disso, o projeto promoveu educação voltada para os adultos. A Fundação Cultural de Brusque sediou uma série de oficinas voltadas para o cuidado de cabelos crespos e afros, que contou com mais de cinquenta pessoas entre 12 e 40 anos. A atividade, gratuita e aberta ao público, atraiu pessoas interessadas em aprender técnicas de cuidado capilar, estilização, e uso de turbantes. Entre as atividades, destacaram-se as dicas para fazer tranças como fonte de renda, tipos de cremes adequados, dicas de penteados e a introdução de mulheres no ambiente da barbearia. O evento não apenas capacitou os participantes com habilidades práticas, mas também criou um espaço de discussão sobre a importância da representatividade e da aceitação da estética negra.

O foco principal das oficinas foi fornecer conhecimentos técnicos que pudessem ser aplicados profissionalmente, promovendo a autonomia econômica dos participantes. O projeto levou suas atividades para a Escola de Ensino Fundamental Cedro Alto, onde cerca de 25 alunos participaram de uma oficina cultural focada em temas africanos. Esta ação incluiu uma contação de histórias e uma introdução as capulanas, tecidos tradicionais africanos usados de várias formas culturais e estéticas. O professor Felipe Sales Salum da Costa (2023) destacou que a atividade foi inclusiva e educativa, permitindo que as crianças experimentassem a amarração de turbantes e ouvissem histórias que celebravam a diversidade capilar e cultural.

Costa (2023) enfatizou a importância de tais atividades para a autoestima das crianças, especialmente em uma faixa etária suscetível ao bullying e ao preconceito. A oficina proporcionou uma oportunidade para que as crianças percebessem a beleza de todos os tipos de cabelo e a importância de respeitar as diferenças individuais. Este tipo de intervenção é crucial para combater estereótipos e promover uma educação inclusiva desde cedo.

As atividades do projeto têm mostrado resultados positivos em termos de conscientização e mudança de atitudes. Participantes relataram um aumento significativo no conhecimento sobre



cuidados capilares e uma maior aceitação de suas características naturais. O projeto também tem contribuído para a criação de um ambiente mais inclusivo e respeitoso em Brusque, onde a diversidade é celebrada e o racismo é ativamente combatido.

A incorporação de artefatos de matriz africana, como a capulana, em atividades educacionais, não só celebra a herança cultural africana, mas também fortalece a autoestima e a identidade positiva das crianças negras. Segundo Paula (2022), a utilização de elementos culturais africanos nas atividades escolares ajuda a criar um ambiente de valorização e de respeito pela diversidade. Esses artefatos são mais do que simples objetos, eles carregam histórias e significados que conectam as crianças às suas raízes culturais e promovem um sentimento de orgulho e de pertencimento.

Além disso, o uso de capulanas e outras tradições africanas nas escolas permite que as crianças negras vejam suas culturas refletidas e valorizadas no ambiente educacional. Isso não apenas melhora a autoestima, mas também educa todas as crianças sobre a riqueza da diversidade cultural. Marlina Oliveira Schiessl (2023) enfatiza que a inclusão sistemática da história e cultura afro-brasileira nas escolas é essencial para combater o racismo estrutural e promover a aceitação da diversidade em todos os níveis da sociedade.

4 CONCLUSÃO

A implementação da Lei 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas (Brasil, 2003), é um passo fundamental para combater o racismo estrutural e promover a valorização da identidade negra. O projeto *Crespos e Negritude* exemplifica como essa legislação pode ser eficaz na prática, alcançando uma ampla faixa etária, desde crianças no berçário até adultos de 40 anos.

A abrangência do projeto mostra seu potencial transformador: ao incluir oficinas de cuidados com cabelos crespos, contação de histórias utilizando artefatos de matriz africana, como as capulanas, e atividades educativas antirracistas, o projeto não apenas promoveu a autoestima e a identidade positiva, mas também educou sobre a importância da diversidade e da inclusão. Estas iniciativas ajudam a criar um ambiente onde as crianças negras podem se ver representadas de maneira positiva, essencial para a construção de uma autoimagem saudável e para a desconstrução de estereótipos racistas desde cedo.



A importância do incentivo à cultura e a educação inclusiva é ressaltada pela Lei Paulo Gustavo, que visa fomentar a cultura e as artes através de financiamento e apoio a projetos culturais. A viabilização do projeto através desta lei evidencia como políticas públicas bem estruturadas podem ter um impacto significativo na promoção da diversidade cultural e na luta contra o racismo. Incentivar projetos que celebram e valorizam a cultura afro-brasileira é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

O projeto *Crespos e Negritude* não se limitou ao ensino de habilidades técnicas, mas incorporou uma abordagem antirracista integral. Através da educação, ele combate o racismo estrutural ao desafiar as narrativas eurocêntricas predominantes e ao promover a representatividade. As atividades do projeto, como oficinas de tranças e cuidados capilares, contação de histórias e uso de capulanas, servem como ferramentas-chaves para empoderar a comunidade negra, fortalecendo a autoestima e a identidade cultural de seus participantes.

Em conclusão, o projeto *Crespos e Negritude* é um exemplo de como a educação antirracista e a valorização da cultura afro-brasileira podem ser implementadas de forma eficaz e abrangente. Ao atingir desde os mais jovens até os adultos, ele demonstra a importância de iniciativas contínuas e bem estruturadas para promover a inclusão, o respeito à diversidade e a desconstrução do racismo estrutural. Através do apoio de leis como a 10.639/2003 e a Lei Paulo Gustavo, é possível fomentar uma sociedade que valorize e celebre todas as suas culturas e etnias, garantindo um futuro mais justo e equitativo para todos.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- 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". **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei Complementar nº 202, de 15 de dezembro de 2023. Altera a Lei Complementar nº 195, de 8 de julho de 2022 (Lei Paulo Gustavo). **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 18 dez. 2023.
- DEUCHER, Celso. **Brusque Polonesa**. São Bento do Sul: S&T Editores, 2009.



G1 SC. **Polícia Civil investiga carta que ameaça baianos no Vale do Itajaí.** Disponível em: <https://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2013/11/policia-civil-investiga-carta-que-ameaca-baianos-no-vale-do-itajai.html>. Acesso em: 26 nov. 2024.

PAULA, Camila Ramos de. **Empoderamento, autoestima e autoafirmação:** o discurso sobre o cabelo ruim e o bom no contexto da transição capilar. 2022. 76 p. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Letras) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Letras, Cascavel, 2022.

PEREIRA, Sara da Silva. **A literatura infantil de temática da cultura africana e afro-brasileira, com a palavra as crianças:** "eu so peta, tenho cacho, so linda, ô!". 2019. 206 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

SCHIESSL, Marlina Oliveira. **Artefatos culturais de matriz africana e afro-brasileira no cotidiano da educação infantil:** uma análise da produção científica (2003-2021). 2023. 1 recurso online: PDF. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2023.

SILVA, Ana Cláudia Pinto da. **O cabelo crespo como fio condutor do processo de pertencimento étnico-racial de meninas negras no ambiente escolar.** 2022. 108 f., il. Dissertação (Mestrado em Educação Básica) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira, Rio de Janeiro, 2022.

TIMM, Olávio. **Casos de racismo e injúria racial aumentam em Brusque em 2022: veja números e relatos dos crimes.** O Município, 25 set. 2022. Disponível em: <https://omunicipio.com.br/casos-de-racismo-e-injuria-racial-aumentam-em-brusque-em-2022-veja-numeros-e-relatos-dos-crimes/>. Acesso em: 26 nov. 2024.

Enviado em: 23/08/2024

Aceito em: 13/12/2024



DIREITOS HUMANOS E RACISMO: CONTRIBUIÇÕES CRIMINOLÓGICAS PARA UMA APROXIMAÇÃO NECESSÁRIA

HUMAN RIGHTS AND RACISM: CRIMINOLOGICAL CONTRIBUTIONS TO A NECESSARY APPROACH

Waldir Miguel Santos Júnior¹

RESUMO

O presente artigo analisa como a relação direitos humanos e racismo se deu de forma distanciada. Para tanto, foi feito um resgate da noção de direitos humanos, alguns documentos históricos foram analisados. Isto posto, o objeto que demarca o presente artigo é a negligência dos direitos humanos com o tema racismo no curso da história. A metodologia utilizada foi a revisão bibliográfica, sobretudo, a que destaca a relação direitos humanos/racismo. O método utilizado foi o materialismo histórico dialético de Karl Marx, no entanto, atravessado aqui por discussões étnico-raciais. Além da teoria marxista, utilizou-se da criminologia crítica como referência teórica que contribui para a aproximação direitos humanos e racismo. Ao término, foi possível constatar que os direitos humanos, apesar de não serem essencialmente naturais, como defendido tradicionalmente, se trabalhados na perspectiva criminológica, podem ser um importante canal de denúncias.

PALAVRAS-CHAVE: Direitos Humanos. Racismo. Criminologia.

ABSTRACT

This article analyzes the historically distant relationship between human rights and racism. To this end, the notion of human rights was reviewed and some historical documents were analyzed. Accordingly, this article focuses on the historical neglect of human rights in addressing racism. The methodology used was the bibliographic review, above all, particularly one that highlights the relationship between human rights and racism. The method used was Karl Marx's dialectical historical materialism, however, crossed here by ethnic-racial discussions. In addition to Marxist theory, critical criminology was used as a theoretical reference that contributes to bringing human rights and racism closer together. Ultimately, it was possible to verify that human rights, despite not being essentially natural, as traditionally defended, if worked on from a criminological perspective, can be an important channel for complaints.

KEYWORDS: Human rights. Racism. Criminology.

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPFH/UERJ). Mestre e Graduado em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: waldirmigueljr@hotmail.com.



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho analisa a relação direitos humanos e racismo, a partir de uma perspectiva crítica, à noção tradicional de direitos humanos universal e natural é vista como uma narrativa de vencedores e não como uma ruptura paradigmática.

A noção de direitos humanos não parte de um conceito fechado universal e atemporal como tradicionalmente é construído, mas sim como um importante canal de denúncias, pois a cada acontecimento histórico, novas violações à condição humana vem à tona, permitindo fazer aparecer o que estava oculto, é nesse sentido que o presente artigo vê os direitos humanos como um canal de denúncias, a violações à condição humana (étnicas, raciais, sexuais) obviamente considerando a sociedade sempre foi dividida em classes, e, que, claro, essas denúncias muitas vezes são forjadas por grupos que estão no poder.

Além disso, o artigo, por meio do método do materialismo histórico-dialético, entende o ser humano não como algo dado naturalmente, mas como resultado de um processo dialético entre ele mesmo e a sociedade, enquanto totalidade de relações entre seres humanos que se constituem com mediações.

Nesse sentido, a importância de se detectar a singularidade do racismo na totalidade direitos humanos, isso porque ao mesmo tempo o racismo é um legado da nossa realidade, essa realidade também forma o racismo em um movimento contínuo e contraditório.

Desta feita, por meio de revisão bibliográfica o artigo metodologicamente detecta a contribuição da criminologia crítica como aposta teórica potente na relação racismo/direitos humanos.

Nessa direção, diferente da noção de direitos humanos, a criminologia crítica não parte da igualdade e universalidade dos ser humano, por isso que o correto são criminologias, no plural, não é possível universalizar e padronizar o ser humano mundo afora, sem antes registrar os as complexidades históricas que objetifica o ser humano.

Assim, ao final se tentará construir uma relação de direitos humanos/racismo através dos contributos criminológicos, ou seja, através de uma perspectiva não universalizante, de uma perspectiva de desconfiança Estatal.



2 AS CONTRADIÇÕES EVOLUCIONISTAS DA PERSPECTIVA DE DIREITOS HUMANOS

Os direitos humanos sempre estão na ordem do dia, sempre surgem discursos que é necessário salvaguardar os direitos humanos. No entanto, certo é que a noção de direitos humanos desde o século XVIII, parece ser mais uma defesa de uma conquista temporal e momentânea de um grupo, do que realmente uma conquista universal e atemporal como é apregoado, necessário dialetizar os direitos humanos, na medida em que estão articuladas na contradição do processo histórico.

Nesse sentido, Lynn Hunt (2009) estudou a formação e a consolidação dos direitos humanos, por meio dos momentos decisivos de sua deflagração, isto é, a partir das principais declarações, a saber: A Declaração da Independência dos Estados Unidos da América, de 4 de julho de 1776; A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão de 1789 (produzida no auge dos conflitos que geraram a Revolução Francesa) e a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 (que demarcaria o nascimento das Nações Unidas, após a Segunda Guerra Mundial).

Contudo, como discorre a autora, tal processo não foi nem evidente para os contemporâneos, nem os direitos humanos foram “autoevidentes” de imediato, senão num processo construído, entre idas e vindas, ao longo do tempo.

É importante destacar que a noção de direitos humanos desde o século XVIII foi elitista, nada democrática, e porque não dizer racista, documentos surgem mais como pressão do que como uma salvaguarda de direitos, como foi o caso de algumas declarações, como a de 1776, em função dos conflitos entre metrópole inglesa e colônia americana, do que promoveria a independência dos Estados Unidos, tais textos, ao provocar a discussão dos direitos humanos, não se tornariam necessariamente inclusivos e um rompimento com o *status quo*:

Não devemos esquecer as restrições impostas aos direitos pelos homens do século XVIII, mas parar por aí, dando palmadinhas nas costas pelo nosso próprio ‘avanço’ comparativo, é não compreender o principal. Como é que esses homens, vivendo em sociedades construídas sobre a escravidão, a subordinação e a subserviência aparentemente natural, chegaram a imaginar homens nada parecidos com eles, e em alguns casos também mulheres, como iguais? Como é que a igualdade de direitos se tornou uma verdade ‘autoevidente’ em lugares tão improváveis? É espantoso que homens como Jefferson, um senhor de escravos, e Lafayette, um aristocrata, pudessem falar dessa forma dos direitos autoevidentes e inalienáveis de todos os homens. Se pudessemos compreender como isso veio a acontecer, compreenderíamos melhor o que os direitos humanos significam para nós hoje em dia (Hunt, 2009, p. 17).



Ou seja, não há necessariamente uma ruptura do modo de viver em sociedade, os acontecimentos históricos, que deram origem às declarações de direitos humanos foram muito mais possibilidades de mudanças, do que mudanças propriamente ditas.

O que realmente temos são avanços e recuos da mentalidade dos períodos históricos que gestaram as declarações. Para Lynn Hunt (2009, p. 25), a “reivindicação de autoevidência se baseia em última análise num apelo emocional: ela é convincente se ressoa dentro de cada indivíduo”; donde, não por acaso, a importância dos romances do período, ao destacarem tal questão, e possibilitarem concomitantemente sua autoevidência entre os indivíduos.

A noção de direitos humanos não é um conceito fechado universal e atemporal, no entanto, é sem dúvidas um importante canal de denúncias, pois a cada acontecimento histórico, novas violações à condição humana vem à tona, permitindo fazer aparecer o que estava oculto, é nesse sentido que o presente artigo vê os direitos humanos como um canal de denúncias, a violações à condição humana (étnicas, raciais, sexuais, geracionais) obviamente considerando a sociedade sempre foi dividida em classes, e, que, claro, essas denúncias muitas vezes são forjadas por grupos que estão no poder.

Contudo, mesmo que, alguns temas sejam negligenciados a contribuição da noção de direitos humanos, é formar um sentimento de empatia, que se bem trabalhado coletivamente pode sim ser uma mudança de *status quo*. Vejamos:

Meu argumento fará grande uso da influência de novos tipos de experiência, desde ver imagens em exposições públicas até ler romances epistolares imensamente populares sobre o amor e o casamento. Essas experiências ajudaram a difundir as práticas da autonomia [do indivíduo] e da empatia [pelo outro]. O cientista político Benedict Anderson argumenta que os jornais e os romances criaram a ‘comunidade imaginada’ que o nacionalismo requer para florescer. O que poderia ser denominado ‘empatia imaginada’ antes serve como fundamento dos direitos humanos que do nacionalismo. É imaginada não no sentido de inventada, mas no sentido de que a empatia requer um salto de fé, de imaginar que alguma outra pessoa é como você. Os relatos de tortura produziram essa empatia imaginada por meio de novas visões da dor. Os romances a geravam induzindo novas sensações a respeito do eu interior. Cada um à sua maneira reforçava a noção de uma comunidade baseada em indivíduos autônomos e empáticos, que podiam se relacionar, para além de suas famílias imediatas, associações religiosas ou até nações, com valores universais maiores (Hunt, 2009, p. 30-31).

Nesse aspecto, destaca-se a natureza histórica e dialética da noção de direitos humanos, por considerar a história um processo dialético e a sociedade uma totalidade de relações entre seres humanos que se constitui com mediações, detectar a singularidade do racismo na noção de direitos humanos não é tarefa das mais fáceis, isso porque ao mesmo tempo o racismo é um legado da



nossa realidade, essa realidade também forma o racismo em um movimento contínuo e contraditório.

Independentemente do conhecimento e da consciência humana sobre tal, os elementos constitutivos da prática social existem, são reais e possuem uma estrutura e dinâmica interna de funcionamento efetivo a qual pode ser apreendida pela consciência humana por meio, especialmente, da atividade de investigação científica. Decorre daí a necessidade da ciência na prática humana (Martins; Lavoura, 2018, p. 223).

Em Marx (2011), encontramos elementos explicativos do método de investigação do materialismo histórico na “Crítica a Economia Política” e em “O Capital”, onde ao estudar uma determinada realidade objetiva analisou os aspectos contraditórios dessa realidade. Para isso, primeiro, distinguiu os aspectos e os elementos contraditórios dessa realidade e, sem esquecer que se tratava de uma única realidade, em seguida, a refez em sua unidade, isto é, no conjunto de seu movimento.

Nesse sentido, conforme Hunt (2009) mais do que estabelecer os vínculos dessas mudanças, as novas atitudes diante do corpo, do outro e de si, as declarações de 1776 e de 1789 não romperam com a condicionantes sociais, mas sim ajudaram a fazer mudança de forças dominantes.

Portanto, foi justamente quando essas declarações tiveram ainda maior repercussão, após as guerras mundiais das primeiras décadas do século XX, “a própria noção de direitos humanos abriu inadvertidamente a porta para formas mais virulentas de sexismo, racismo e antissemitismo” (Hunt, 2009, p. 188). A ignorância ou até a simples negligência que ocorreram nas declarações do século XVIII, já não eram justificáveis no século XX, e, além disso:

Em 1948 todos sabiam, presumivelmente, qual era o significado dos direitos humanos. [...] **Numa época de endurecimento das linhas de conflito da Guerra Fria, a Declaração Universal expressava um conjunto de aspirações em vez de uma realidade prontamente alcançável.** Delineava um conjunto de obrigações morais para a comunidade mundial, mas não tinha nenhum mecanismo de imposição. Se tivesse incluído um mecanismo para impor as obrigações morais, nunca teria sido aprovada. Entretanto, apesar de todas as suas deficiências, o documento teria efeitos não de todo diferentes daqueles causados pelos seus predecessores do século XVIII. Por mais de cinquenta anos ele tem estabelecido o padrão para a discussão e ação internacionais sobre os direitos humanos (Hunt, 2009, p. 205-206). (Grifo nosso).

Os direitos humanos, portanto, não são direitos naturais, mas sim consequência de conquistas históricas de vencedores que potencializam a estratificação social.



Com o surgimento da tecnologia, potencializada, sobretudo a partir da Segunda Guerra Mundial, e a partir da expansão dos meios de comunicação em massa, necessário é enxergar os direitos humanos como uma forma contraditória de mudança social, ao mesmo tempo que possibilita uma forma de reconhecimento do outro, enquanto sujeito de direitos, por outro lado, pode ser meio de invisibilidade de atrocidades negligenciadas nesse processo histórico.

Nesse aspecto, interessante a resposta ou ausência dela dos direitos humanos para o genocídio da população negra, que desde a antiguidade é uma das principais vítimas das mais variadas formas de violência. Esse será o desafio a seguir.

3 RACISMO: DIÁSPORA, A INVISIBILIDADE DO NEGRO COMO SUJEITO DE DIREITOS HUMANOS

O Brasil apesar das conquistas emergidas a partir de 1988 com a Constituição Cidadã, que tornou o racismo crime inafiançável e imprescritível, bem como reformas legislativas delas decorrentes, por exemplo, a Lei 7.716/1989 (Brasil, 1989) que define punição para os crimes resultantes de discriminação ou preconceito de raça, cor, etnia, religião ou procedência nacional, ainda é um país extremamente racista.

Quando falamos da história brasileira, não podemos negligenciar uma abolição escravocrata falsamente prometida em 1888 pela Princesa Isabel. Nunca é demais lembrar que o Brasil foi constituído através da exploração de corpos negros trazidos da África que consolidaram a economia do país.

Contudo, a força da escravidão não se restringiu apenas a economia, mas estruturou as relações sociais e políticas tal como conhecemos hoje. Assim, o racismo foi o pilar estruturante da sociedade brasileira, não somente enquanto pilar econômico, mas também como meio de relações sociais, esse legado forjou o que hoje conhecemos como racismo estrutural:

[...] um elemento que integra a organização econômica e política da sociedade. Em suma, o que queremos explicitar é que o racismo é a manifestação normal de uma sociedade, e não um fenômeno patológico ou que expressa algum tipo de anormalidade. O racismo fornece o sentido, a lógica e a tecnologia para a reprodução das formas de desigualdade e violência que moldam a vida social contemporânea (Almeida, 2019, p. 15-16).



É preciso entender o racismo como um grave problema social e não como uma mera questão de opinião, do contrário iremos perpetuar o racismo como bem afirma Ynaê Lopes dos Santos:

[...] Vivemos em um país que reconhece a existência do racismo,mas onde ninguém é racista.Essa combinação resulta numa prática perversa amplamente disseminada na qual todas as pessoas têm alguma opinião sobre o racismo, sem que necessariamente haja uma compreensão mínima da dimensão desse fenômeno.[...] (Santos, 2022, p. 12)

Contudo, o racismo não é um problema exclusivamente brasileiro, mas muito pelo contrário, a questão discriminação racial sempre esteve na história da humanidade, a cor da pele sempre foi motivo de sujeições da relação humana.

As raízes da ideologia racista, que até hoje persiste entre nós, eram muitas de natureza teleológica, filosófica e diversas vezes, resultante de observações pretensamente científicas, que se referiam não apenas diferenças à cor da pele, mas também a alguns traços anatômicos peculiares dos negros, como o formato dos olhos, da cabeça e do nariz (Gomes, 2019, p. 73).

Contudo, nas infinitas violações e violências, a comunidade negra não foi sujeito de tutela nas declarações internacionais como as vítimas brancas, nesse sentido trabalha-se essa negligência como dispersão, o negro sempre foi objeto, mercadoria, utiliza-se aqui o termo diáspora. A diáspora, segundo a Fundação Cultural Palmares (2019) é o nome dado a um fenômeno histórico e social caracterizado pela imigração forçada de homens e mulheres do continente africano para outras regiões do mundo.

Esse processo foi marcado pelo fluxo de pessoas, culturas através do oceano Atlântico e pelo encontro e pelas trocas de diversas sociedades, seja nos navios negreiros ou nos novos contextos que os sujeitos escravizados encontraram fora da África.

A imigração forçada é exemplo da violência e da exploração sistemática de homens e mulheres para sustentação de um regime escravocrata, do monopólio de cultivos, como os do açúcar e da própria coroa portuguesa.

A diáspora não é somente violência física no cotidiano do sujeito preto, a dispersão também age no modo de viver do povo. É necessário ignorar, invisibilizar, negligenciar toda a história desse povo, como se ele nunca tivesse existido.

Assim, a diáspora não é apenas sinônimo da imigração à força, mas também uma redefinição identitária, ou seja, a construção de novas formas de ser, agir e pensar no mundo. Os



castigos físicos e o sofrimento fizeram parte da vida de homens e mulheres escravizados.

Nesse aspecto, basta ver a noção de humanidade dos Direitos Humanos inicialmente, não teve grandes preocupações com o genocídio praticado nos processos de colonização tanto na África como a América. Essa operação pode ser atribuída aos primeiros impulsos da colonização europeia no século XV e, mais explicitamente, na expansão do império colonial europeu nos séculos XVIII e XIX, a escravidão, a hegemonia racial e classista do povo branco sobre o povo negro, não foi uma preocupação inicial das declarações.

Já no século XX, analisando as primeiras convenções resultado do término da Segunda Guerra Mundial, uma das respostas diretas às políticas nazistas responsáveis pelo extermínio de mais de seis milhões de judeus foi a adoção da Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, em 9 de dezembro de 1948, promulgado pelo Brasil em 1952. A definição do genocídio é expressa no artigo II da Convenção:

Na presente Convenção, entende-se por genocídio quaisquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tais como:

- (a) assassinato de membros do grupo;
- (b) dano grave à integridade física ou mental de membros do grupo;
- (c) submissão intencional do grupo a condições de existência que lhe ocasionem a destruição física total ou parcial;
- (d) medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo;
- (e) transferência forçada de menores do grupo para outro grupo (Brasil, 1952).

A formulação de um instrumento internacional visando impedir e punir a prática do que Winston Churchill chamou de “um crime sem nome” foi guiada pela necessidade de afirmar o direito de um grupo humano a existir, confrontando-se, dessa maneira, a destruição social e física do Holocausto. Essa perspectiva foi oficialmente declarada na Resolução 96 (I) da Organização das Nações Unidas (ONU), aprovada em 11 de dezembro de 1946, que afirma:

O genocídio é a negação do direito de existência de grupos humanos, como o homicídio é a negação do direito de viver dos seres humanos; tal negação do direito de existência choca a consciência da humanidade, resulta em grandes perdas para a humanidade na forma de contribuições culturais e outros representados por esses grupos humanos, e é contrária à lei moral, ao espírito e aos objetivos das Nações Unidas.

Muitos casos de crimes de genocídio ocorreram quando grupos raciais, religiosos, políticos e outros grupos foram destruídos, totalmente ou em parte. A punição do crime de genocídio é uma questão de interesse internacional.

A Assembleia Geral, por isso, afirma que o genocídio é um crime sob a lei internacional que o mundo civilizado condena, e que os autores, principais ou partícipes – quer particulares, funcionários públicos ou estadistas, e se o crime é cometido por motivos religiosos, raciais, políticos ou de qualquer outra base – são puníveis (ONU, 1946).



A criminalização do genocídio foi, portanto, inspirada pela noção primordial de que os grupos humanos devem ser física e culturalmente preservados.

Apesar de sua vocação humanitária, a Convenção foi concebida como resultado de uma série de debates que expressaram os interesses políticos estratégicos das nações envolvidas.

Após a sua aprovação, a importância do instrumento jurídico para o campo internacional de direitos humanos não foi suficiente para absolvê-lo de críticas, particularmente no que diz respeito à sua capacidade objetiva de prevenir e punir o delito.

Ou seja, a convenção é resultado de um grupo político vitorioso na Segunda Guerra Mundial, países esses, na sua grande maioria europeus, que mesmo com os horrores vividos pela sujeição nazista na Alemanha e fascista na Itália, continuavam com a tradicional visão de grupo coletivo, branco e eurocêntrico.

A ideia racista nasce justamente aqui, há uma assujeitamento de um povo sobre o outro, a ideia de que uma coletividade, por características físicas, biológicas culturais superior a outra, em outros termos, a ideia que o ser humano só ser humano se pertencer a uma linhagem.

Foi no século XIX que o conceito de raça², sob o verniz de ciência foi difundido mundo ocidental, recebendo grande influência no Brasil nas ideias do Conde de Gobineau³ que postulava a existência de diferentes linhagens para as raças humanas, justificando, dessa forma, a classificação e o tratamento diferenciado para aquelas consideradas inferiores.

Todavia, foi o suíço Louis Agassiz, que saiu de Nova York e passou por Rio de Janeiro, Minas Gerais, Nordeste do Brasil e Amazônia para estudar, dentre outros assuntos, os efeitos da mestiçagem no nosso país. Sua tese era a de que não deveria haver cruzamentos entre brancos, negros e índios. É dele o seguinte trecho:

Aqueles que põem em dúvida os efeitos perniciosos da mistura de raças e são levados, por uma falsa filantropia, a romper todas as barreiras colocadas entre elas, deveriam vir ao Brasil. Não lhes seria possível negar a decadência resultante dos cruzamentos que, neste país, se dão mais largamente do que em qualquer outro. Veriam que essa mistura

² O conceito de raça sofreu alteração ao longo do tempo. No princípio, ele buscava fundamento na Biologia, Antropologia e Frenologia. O fato desse conceito ter ruído sob o ponto de vista da Ciência, não quer dizer que ele tenha desaparecido do imaginário das pessoas. Atualmente, segundo Schwarcz (2012, p. 34), “Raça é, pois, uma categoria classificatória que deve ser compreendida como uma construção local, histórica e cultural, que tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias – como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas”.

³ Joseph Arthur de Gobineau, francês, autor do livro *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas*. Ele, que teve uma passagem como diplomata no Brasil, não via futuro no nosso país por ser a sua população, majoritariamente, mestiça (Souza; Santos, 2012).



apaga as melhores qualidades quer do branco, quer do negro, quer do índio, e produz um tipo mestiço indescritível cuja energia física e mental se enfraqueceu. Numa época em que o novo estatuto social do negro é, para os nossos homens de Estado, uma questão vital, seria bom aproveitar a experiência de um país onde a escravidão existe, é verdade, mas onde há mais liberalismo para com o negro do que nunca houve nos Estados Unidos. Que essa dupla lição não fique perdida! Concedamos ao negro todas as vantagens da educação; demos-lhe todas as possibilidades de sucesso que a cultura intelectual e moral dá ao homem que dela sabe aproveitar; mas respeitemos as leis da natureza e, em nossas relações com os negros, mantenhamos, no seu máximo rigor, a integridade do seu tipo original e a pureza do nosso (Agassiz, 2000, p. 282).

Diante de um cenário em que, por um lado, as teorias raciais que chegavam da Europa e dos Estados Unidos condenavam a miscigenação e, por outro, o fato de o Brasil já ser um país miscigenado, conforme demonstravam os dados do primeiro recenseamento brasileiro, ocorrido em 1872, a elite brasileira, sempre mansa aos avanços estrangeiros iniciou o processo “melhoramento” de sociedade através da imigração.

No sistema racista o valor do ser humano é determinado pela sua pertinência a uma nação racial coletiva. Adilson Moreira (2019) vai dizer que o racismo é a negação da individualidade, “Em Pensando como um Negro” ele nos oferece subsídios que não devemos interpretar normas jurídicas a partir de suposta neutralidade objetiva, mas na verdade se quisermos de fato, emanciparmos do racismo, precisamos nos desvincular do pensamento coletivo na abstração, pois isso só perpetua a hierarquização e invisibilidade de pessoas.

Retornando a noção de genocídio enquanto subcategoria da categoria Direitos Humanos é necessário compreender que a categoria genocídio é uma resposta política dada à barbárie do holocausto de punição e reparação.

Conforme Ana Luíza Pinheiro Flauzina (2014) no simbolismo da criminalização da negação do Holocausto, pode-se compreender algumas das raízes elementares da disputa sobre o genocídio como uma categoria reivindicada por ativistas e acadêmicos em todo o mundo. Nesse contexto, episódios violentos inspirados pelo racismo constantemente ocorrem, o grande desafio é tornar o sofrimento local relevante.

Segundo a autora, Holocausto não termina como um problema judaico contextualizado nos limites de um conflito europeu. Ao contrário, é percebido como uma tragédia humana. “É um episódio que se baseia na noção de que as violações de grupos sociais não podem ser subsumidas nas justificativas de contextos históricos, devendo ser reconhecidas como danos aos seres humanos em geral” (Flauzina, 2014, p. 131).

Nesse sentido, apesar de contributivo para a história da humanidade, não se pode negar que a construção dos Direitos Humanos desde o iluminismo, século XVIII, perpassando pelos



pós-Segunda Guerra Mundial 1939- 1945 é resultado de formulações de brancas e imperialistas, que por óbvio não teve com as comunidades negras afetadas pelo imperialismo branco a mesma preocupação com o holocausto do povo branco, como os judeus por exemplo.

4 CONTRIBUIÇÕES DA CRIMINOLOGIA CRÍTICA PARA UMA NOÇÃO DE DIREITOS HUMANOS REALMENTE PLURAL

A Criminologia sempre esteve em constante mudança, várias foram as indagações colocadas para ela “Quem é o criminoso? O que é o crime? Como se realiza a criminalização?” No século XXI, as perguntas estão presas a um círculo vicioso, faltando-lhe fundamentos para novos questionamentos (Anitua, 2008).

Certo é que a história do pensamento criminológico não é linear e as demarcações de crime/criminoso não contribuem para um pensamento criminológico crítico em que o fator social realmente transpareça.

Como já discorrido a noção de direitos humanos se configura, estruturalmente, a partir de categoria coletiva abstrata como uma espécie dos direitos subjetivos e naturais. Suas lógicas e seu processo de formação são iguais, ainda que ressalvadas ambiguidades e contradições nessa dinâmica.

Para que haja direitos humanos, é preciso que socialmente se forje a categoria do sujeito de direito. Ou seja, partir de uma lógica individual para a coletiva concreta e não o contrário, individualidade se encaixa naturalmente em categoria coletiva de proteção, investida de uma condição jurídica.

Por isso que a melhor maneira de enxergar a noção de direitos humanos é como um canal de denúncias; em que o escravo, o servo, não se encaixavam a priori como sujeito, mas que não adquiriram, historicamente, essa condição estrutural. Como bem indica Thula Pires (2018) é preciso racializar o debate sobre direitos humanos.

É nesse sentido que a criminologia crítica, traz sua maior contribuição que é justamente não transmutar o sujeito material, o traficante, o terrorista, a bruxa, o escravo é simplesmente sujeito.

As Criminologias Críticas possuem múltiplas origens, pontos comuns, mas, também, aspectos bastante divergentes, a começar de seus conceitos. Por isso, o uso do plural ao mencioná-las me parece mais adequado.



Assim, nota-se a consideração da Criminologia Crítica a partir do pensamento marxista, da definição de classes e da constatação da atuação dos aparelhos ideológicos de Estado (Althusser, 1996) nos processos de criminalização. Estes são pressupostos que marcam todas as correntes da Criminologia Crítica.

A criminologia crítica não tem fé no Estado como os direitos humanos têm, a criminologia crítica como ciência busca reconhecer as complexas diversidades sociais.

Nessa direção, diferente da noção de direitos humanos, a criminologia não parte da igualdade e universalidade dos ser humano, por isso que o correto são criminologias no plural, não é possível universalizar e padronizar o ser humano mundo afora, sem antes registrar os condicionamentos históricos e objetivos ocultos com os quais o sistema penal de uma sociedade dividida em classes estabelece (Batista, 2002).

Ou seja, a grande contribuição da criminologia crítica é estabelecer um grau de desconfiança; os elementos fundantes do Estado: povo, território e soberania não são adotados sem antes passe-se por um método que faça aparecer o contexto dos condicionamentos históricos-culturais e econômicos que condicionaram à realidade daquele Estado.

A pretendida neutralidade estatal, nada mais é que mais um mecanismo de controle e forma de poder engendrado pelo Estado como forma de arrasar direitos fundamentais daqueles que o próprio Estado já marginalizou.

Com este suporte teórico busca-se assim reconhecer as complexas diversidades sociais. Nesse sentido é preciso olhar para a realidade a partir de nossa margem e não a partir de lente universalizante. No nosso caso, por exemplo, a América Latina existe várias especificidades que precisamos enfrentar antes de importarmos teorias alienígenas que não têm a menor possibilidade, pelo menos sem cuidados, de trazer contributos à nossa realidade, Zaffaroni:

É difícil para qualquer latino-americano abordar a criminologia e acho que é praticamente impossível lidar com “criminologia”. As controvérsias que ocorrem sobre o que acontece nos países europeus, no Estados Unidos e nos países socialistas foi “tratado” sob dessa denominação, são de tal entidade que nos obrigam a colocar o nome, para não partir de uma posição a priori quanto ao seu existência e autonomia, que nunca deixaram de ser questionadas. Somado a isso está a discussão em torno de seu caráter “científico” (não mais apenas perguntar se é “uma” ciência, mas mesmo se é “ciência”), e a crítica ao personagem “científico” do direito também não deixa de ter impacto no seu âmbito. Quase Todas as discussões que ocorrem nos países centrais têm o seu impacto (ou reprodução) na América Latina ou, pelo menos, em alguns países latino-americanos, mas as ideologias em conflito nos países centrais não têm o mesmo significado neste contexto da nossa periferia. Em suma, temos a impressão de que hoje é quase impossível tratar da “criminologia” dos países centrais e, com ainda mais razão, porque os debates centrais adquirem valor na periferia, temos certeza de seu impossível “tratamento” latino-



americano. Aqui a "criminologia" é um campo cheio de dúvidas, povoado de perguntas que se reproduzem com incrível ferocidade e que encontram poucas respostas. As perguntas se multiplicam talvez mais rapidamente do que no centro, porque não são gerados dentro de grupos de "trabalhadores "de pensamento", pagos para "pensar", mas emergem de tragédias, e sua velocidade de reprodução está em relação inversa ao entorpecimento do espanto que a vida cotidiana pode produzir (a habituação à tragédia cotidiana, à qual voltaremos mais tarde, e que pode ser caracterizado como "entorpecimento mental estuporoso devido à vida cotidiana trágica", negação da tragédia como mecanismo ou método de fuga subsistência (Zaffaroni, 1988, p. 1-2).

Ou seja, as criminologias contribuem para que os direitos humanos não sejam direitos de essência, escondidos na abstração da norma universal. Cada vez mais precisamos de perspectivas criminológicas vistas como bem lembra Zaffaroni (1988) a partir das mais variadas margens.

Assim, Criminologia Crítica, é uma importante subcategoria das mais variadas criminologias trazendo especificidades não universalizantes como as reflexões realizadas sobre o controle penal e o atravessado sistema de justiça criminal brasileiro. Nesse aspecto é muito importante que a história brasileira além de todas as complexidades econômicas, de desigualdade sociais de uma sociedade dividida em classes, ainda tem como legado três séculos de escravidão, o que até os dias atuais forja um racismo como um grave problema social.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Difícil dar esse encerramento tom conclusivo, quando diante dessas linhas trabalhou-se com um conceito complexo que é a noção de Direitos Humanos. No entanto, pode-se chegar a alguns apontamentos, ainda que provisórios sobre a temática desde trabalho.

Os direitos humanos não são direitos naturais, mais sim consequência de conquistas históricas de vencedores.

A noção de humanidade dos Direitos Humanos, inicialmente, não teve grandes preocupações com o genocídio praticado nos processos de colonização tanto na África como a América.

Em razão dos ganhos econômicos nos processos de colonização europeia iniciado no século XV e, mais explicitamente, na expansão do império colonial europeu nos séculos XVIII e XIX, a escravidão, a hegemonia racial e classista do povo branco sobre o povo negro, não foi uma preocupação inicial das declarações.



As perspectivas criminológicas contribuem para que os direitos humanos não sejam direitos de essência, escondidos na abstração da norma universal, fiada numa suposta neutralidade da lei, e, por conseguinte, do estado. Essa perspectiva criminológica de enxergar um homem a partir da sociedade que ele está inserido contribui para uma aproximação denunciante do racismo e direitos humanos, uma vez que não há nessa perspectiva nenhuma pretensão de transmutar o sujeito material, mas sim apenas entendê-lo como sujeito social.

REFERÊNCIAS

AGASSIZ, Jean Louis Rodolph, 1807-1873. **Viagem ao Brasil 1865-1866. Luís Agassiz e Elizabeth Cary Agassiz.** Trad. e notas de Edgar Sússekind de Mendonça. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2000.

ALMEIDA, S. L. D. **Racismo estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

ALTHUSSER, Louis. Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado (notas para uma investigação). In: ŽIŽEK, Slavoj. **Um mapa da ideologia.** Trad. Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996. p. 105-142.

ANITUA, Gabriel Ignacio. **Histórias dos pensamentos criminológicos.** Trad. Sérgio Lamarão. Rio de Janeiro: Revan, 2008.

BATISTA, Nilo. **Introdução crítica ao direito penal brasileiro.** 8. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2002.

BATISTA, Nilo. **Matrizes ibéricas do sistema penal brasileiro.** 2. ed. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

BATISTA, Vera, Malaguti. **Introdução crítica a criminologia brasileira.** Rio de Janeiro: Revan, 2011.

BRASIL. **Decreto nº 30.822, de 06 de maio de 1952.** Promulga a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, concluída em Paris, a 11 de dezembro de 1948, por ocasião da III Sessão da Assembléia Geral das Nações Unidas. Brasília, DF: Presidência da República, 1952.

BRASIL. Lei nº 7.716 de 05 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça e cor. **Diário Oficial da União.** Brasília/DF, p. 369, 06 jan. 1989.

FLAUZINA, Ana Luiza Pinheiro. As fronteiras raciais do genocídio. **Direito.UnB - Revista de Direito da Universidade de Brasília**, [s.l.], v. 1, n. 1, p. 119-146, jan./jun. 2014.

FUNDAÇÃO Cultural Palmares. **Diáspora africana, você sabe o que é?** 2019. Disponível em:



[https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e#:~:text=O%20termo%20di%C3%A1spora%20tem%20a,XX%20\(persegu%C3%A7%C3%B5es%20na%20Europa\)](https://www.gov.br/palmares/pt-br/assuntos/noticias/diaspora-africana-voce-sabe-o-que-e#:~:text=O%20termo%20di%C3%A1spora%20tem%20a,XX%20(persegu%C3%A7%C3%B5es%20na%20Europa).). Acesso em: 20 ago. 2024.

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: do primeiro leilão de cativos de Portugal à morte de Zumbi dos Palmares. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019, v. 1.

HUNT, Lynn. **A invenção dos direitos humanos**: uma história. Trad. Rosaura Eichenberg. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

MARTINS, Ligia Márcia; LAVOURA. Tiago Nicola. **Materialismo histórico-dialético**: contributos para a investigação em educação. 2018.

MARX, K. **Grundrisse**. Manuscritos econômicos de 1857-1858. Esboços da crítica da economia política. Trad. Mario Duayer e Nélio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

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

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS – ONU. **Resolução nº 96 (I), de 11 de dezembro de 1946**. U.N. Doc. A/RES/96(I).

PIRES, Thula. Racializando o debate sobre direitos humanos. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, v. 15, n. 28, p. 65-75, 2018.

SANTOS, Ynaê Lopes dos. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. 2. reimp. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SOUZA, Vanderlei Sebastião de; SANTOS, Ricardo Ventura. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi. Ciências Humanas**, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set./dez. 2012.

ZAFARRONI, Eugenio Raúl. **Criminologia**: aproximacion desde un margen. Bogotá: Temis, 1988, v. 1.

Enviado em: 24/08/2024

Aceito em: 13/12/2024



QUE AMOR NÃO É LIVRE? QUE RESPONSABILIDADE NÃO É AFETIVA?

RESENHANDO E APRENDENDO SOBRE AFETOS COM GENI NÚÑEZ E O PENSAMENTO INDÍGENA

Andrisson Ferreira da Silva¹

NÚÑEZ, Geni. **Descolonizando afetos**: experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

Geni Núñez, mulher indígena do povo Guarani, é psicóloga e doutora pelo Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), tendo atuado na linha de "Gênero e suas inter-relações com geração, etnia e classe". Seu mestrado foi pelo Programa de Pós-Graduação em Psicologia Social (UFSC), na linha "Processos de subjetivação, gênero e diversidades". Sua trajetória na Psicologia é entrelaçada com o pensamento originário Guarani, pelo qual a autora tensiona modos de pensar e sentir anticoloniais, que contrariam os pressupostos cartesianos da colonização ocidental de nossas mentes e de nossos corpos pela religião e pela instituição de "raças" enquanto promotores de uma violência sistemática aos povos originários.

Se distanciando de um maçante formalismo acadêmico, em tom de uma conversa, por vezes se amparando em documentos históricos, alguns autores e autoras e dados quantitativos, a autora faz uma conversa-escrita analítica sobre a sociedade brasileira antes da colonização e depois dos múltiplos genocídios cometidos pelos europeus, sobretudo em Pindorama. Geni Núñez escreve "Descolonizando afetos: experimentações sobre outras formas de amar", lançando-o em 2023, adotando um fazer psicóloga poeta ou poeta psicóloga, como se denomina. A produção é prefaciada por Ailton Krenak e está dividida em três partes: "Parte I: Descolonização e relacionamentos"; Parte II: Desmistificando a não monogamia" e "Parte III: Os desafios da

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGH/UFSC). Mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Federal do Acre (Ufac). E-mail: andrissonf@gmail.com.



desconstrução, acolhendo inseguranças e angústias”, e finalizada com o posfácio de Juliana Kerexu, também do povo Guarani.

A autora inicia destacando a complexidade do debate sobre a descolonização e que o caos e a desordem fazem parte desse processo, assim, indica reflexões para que isso aconteça. Pontua sobre os temas discutidos em sua obra não serem tão novos, pois em algum momento já o ouvimos sobre, porém, sugere ser nova a sua abordagem. Dessa maneira, investe na defesa de que a visão dos povos indígenas sobre o amor foi muito negligenciada, por isso a necessidade de visões contracoloniais sobre o assunto a níveis históricos e macropolíticos. Geni destaca a escrita não ser neutra, mas estar atravessada por quem a faz e por ela é feito.

Os povos indígenas são muitos e suas perspectivas sobre os temas não devem ser generalizados. Ademais, a ideia de posse na cosmogonia Guarani não existe, o que é uma direção para “pensar outras formas de amar”. Na Primeira parte “Descolonização e relacionamentos”, a discussão é iniciada com o debate crescente sobre a monogamia e a não monogamia, todavia, esta já é uma discussão desenvolvida desde 1500 em nosso território, não é algo inédito. A partir do filósofo Spinoza, Geni descreve a sua busca por analisar como a colonização impactou em uma “monocultura dos afetos”.

Nas cartas jesuíticas, um dos primeiros registros escritos que oportunizam compreender o tema, encontram-se as dissidências e desobediências indígenas contrárias à colonização. Os missionários, aponta a autora Guarani, ficaram obcecados para erradicar as não monogamias indígenas, pois só assim seria possível o batismo e o êxito da colonização missionária, parte de um pretense projeto civilizatório da moral cristã. Sendo assim, descolonizar o pensamento parte da desconfiança do projeto ensinado em nome do amor e do bem – foi a partir disso que muitas violências perduraram.

Geni descreve sobre os primeiros marcos do racismo religioso que ocorrerem com a demonização das espiritualidades indígenas, isto constituiu as genealogias de imposição da monocultura dos afetos. A autora questiona o fato de a monogamia ser central para o cristianismo, concatenada na ideia de um deus que só se sente amado se é amado unicamente. Portanto, há no cristianismo o principal preceito da monogamia, a não concomitância de relações românticas, circunscrevendo isto o grande símbolo da fidelidade. A bíblia, por exemplo, está repleta de trechos onde Deus se sente enciumado quando o seu povo cultua a outros deuses. Embora exista o livre-arbítrio, quem não crer já está condenado ao inferno, e esses são pressupostos de estabelecimento das fundamentações da monogamia.



A autora elenca que um dos maiores equívocos sobre o tema da monogamia e poligamia no senso comum é que ela diz respeito a quantidades, sendo a monogamia apenas uma relação sexual por vez e a poligamia várias ao mesmo tempo. Todavia, tais conceitos não são sobre quantidade, mas o modo como acontecem. Para o cristianismo a relação monogâmica também levava em conta a indissolubilidade do vínculo, caracterizado mais tarde pelo amor romântico, a ideia do “felizes para sempre”, metade da laranja, etc. Tais concepções impactaram fortemente no direito ao divórcio no Brasil, estruturado somente na Constituição Federal de 1988.

As relações indígenas não se guiavam pela indissolubilidade do vínculo e não eram caracterizadas como monogâmicas. Os povos indígenas debatem assuntos muito anteriormente ao mundo ocidental, como o direito ao tempo emocional. Atualmente, indivíduos dizem que o debate sobre a monogamia é “coisa da moda”, invisibilizando a resistência indígena para manutenção de seus modos de vida para além da monocultura. Geni conceitua define esse fenômeno de “caravela epistêmica”, o costume de descobrir e assinar o que já existia.

Quanto aos fatores sociais religiosos e jurídicos, para Geni a indissolubilidade do vínculo deles é força motriz da misoginia pelo feminicídio, por exemplo. Para muitas lideranças cristãs o divórcio é pecado de adultério, pecado e crime se misturam, tanto que no Código Penal o adultério era crime até 2005, e, nesse sentido, as bases de pensamento cristão estão presentes quando elenca que o corpo da mulher pertence ao seu marido e da mesma forma o corpo do homem pertence à mulher. É uma ofensa ter autonomia de sua liberdade sexual. Destarte, a monogamia – orientada pela heterocisnorma defendida pela Estado – é alimento para as práticas de violência às mulheres, uma vez que se cobra a abdicação da própria autonomia. Isso reflete num cenário onde os crimes de feminicídio são praticados 90% por companheiros ou ex-companheiros e, para a autora, isso se acentua como uma forma de amar perigosa, pois o país em que 90% da população se afirma cristã é líder em assassinato de mulheres cis e pessoas trans.

Continuando em uma discussão sobre o sistema jurídico implementado no Brasil, Geni faz uma crítica ao Código Penal, pois na seção “Dos crimes contra a Família” se estabelece pena de reclusão de dois anos pela bigamia (quando a pessoa contrai matrimônio já sendo casada). Sequer é cogitado se a pessoa tem interesse em contrair o matrimônio. Também no Código Civil, a seção “Da Eficácia do Casamento”, destaca estar circunscrito por uma “Moralidade monogâmica” que preenche sentidos nesta lei sobre fidelidade, confiança, traição e respeito, mas que são eufemismos que circunscrevem a exclusividade afetivo-sexual. Tais fatores, contribuem para que ocorram violências nas experiências de amar, tanto que, em 2020, o Supremo Tribunal Federal (STF) não



reconheceu a possibilidade de mais de uma união estável ao mesmo tempo. Uma imposição jurídica e marcada pelo Direito sustentado na lógica de propriedade. A imposição da monogamia pelo Estado brasileiro fere o princípio da laicidade, pois para muitas comunidades não cristãs, vínculos concomitantes não são crimes, denominando isso como efeito do racismo religioso.

É no âmbito dessas relações que a instituição familiar é desigual, quando às mulheres é destinado o trabalho remunerado, sendo elas que sustentam toda uma vida capitalista caracterizada pela sua exploração em limpeza e múltiplos cuidados. Historicamente, é imposto a elas também a ideia de sexo como dever. Isso parte do controle e punição da sexualidade no processo de colonização, que se tornou mais importante para os padres jesuítas do que as invasões, os estupros e a escravização. Os controles foram inúmeros, um exemplo disso é o do padre Manuel de Nóbrega que pedia roupas para as mulheres nativas, relatando que que “sofria” com “sua luxúria”. Esses percursos de proibição da nudez ajudaram a construir a noção de sua privatização e na quebra da exclusividade dela.

Todavia, não se pode omitir que as resistências indígenas no período colonial incomodavam os missionários. Assim, debater uma não monogamia a partir da perspectiva indígena traz o sentido de uma experiência que é vivida, “abrir” os termos e compreendê-los na prática. E, ao contrário do jargão de ser a não monogamia coisa da moda, a verdade é que a monogamia é uma recente imposição do processo de colonização.

Na segunda parte “Desmistificando a não monogamia”, Geni aponta alguns termos frequentes no debate sobre a não monogamia, tais quais poligamia, poliamor e amor livre, que não traduzem a mesma ideologia. Os prefixos “mono” e “poli” podem parecer que se trata de uma relação de quantidade, mas é um equívoco, pois não necessariamente “monogamia” corresponde a um e a não monogamia corresponde a vários. Em relações não monogâmicas a pessoa também pode escolher ter apenas um parceiro, mas isso cabe a ela responder, sendo somente dela o consentimento.

A categorização de povos não monogâmicos em poligâmicos denuncia mais o moralismo dos missionários que nominavam as relações dos povos originários. Não monogamia tem a ver com não terceirizar decisões sobre o seu próprio corpo, sendo de sua escolha querer se relacionar com alguém ou não querer se relacionar com ninguém. A ideia de escolha pelos missionários era uma hipersexualização, e isso atravessou inclusive relações de pessoas bissexuais taxadas como promíscuas por se interessarem por mais de um gênero. Na prática, não há apontamentos que infiram que pessoas monogâmicas tenham menos relações na vida, o que caracteriza uma projeção



moral. O sentido original da monogamia, ter apenas uma relação durante a vida, se esvaziou com o decorrer do tempo para apenas um namoro ou casamento ao mesmo tempo. Mas o núcleo, impossibilidade de concomitância, permanece. Socialmente há um elogio à monogamia e uma vilanização de pessoas não monogâmicas como se fossem promíscuas.

A poeta, que intercala suas reflexões com poesias ao longo do livro, defende que o foco de uma análise das relações deveria ser mais a qualidade do que quantidade, pois quando alguém centraliza uma relação em um sentido monogâmico, ela não consegue pensar mais relações afetivo-sexuais ao mesmo tempo.

Concomitante, a isso a autora aponta as comunidades sexo-gênero dissidentes sempre serem associadas à “destruição da família” e à “desobediência moral”, no entanto, há adoções de posicionamentos conservadores dentro da própria comunidade e rebaixamento dos seus próprios pares. Geni sugere que pessoas feridas pela violência colonial podem ressignificar termos como família, deus, respeito e finalidade. Mas, às vezes estes sistemas também não devem ser ressignificados, mas sim destruídos. A não monogamia, alvo de seu debate, é uma crítica à normatividade monogâmica e a questão não é numérica, tanto que em alguns lugares a poligamia acontece, mas com a estrutura de poder centralizada no homem cis e coerção de corpos de mulheres.

Geni destaca o porquê de outros termos como poliamor, amor livre, não monogamia consensual e relação aberta não serem utilizados no seu trabalho. No termo poliamor há uma centralização do amor romântico e sexual. As expressões amor livre, não monogamia consensual e relação aberta podem ser questionadas. Qual amor não seria livre e qual responsabilidade não seria afetiva? Sobre não monogamia consensual, qual monogamia seria a forçada?

Não monogamia se trata não de quantidade, mas de construção de outras formas de viver os vínculos. O casamento heterossexual monogâmico ocupa um lugar fundamental no sistema capitalista, nele as mulheres têm uma sobrecarga de trabalho não remunerado. A “defesa da família” é a defesa da exploração e manutenção de privilégios econômicos dos homens, não isso somente estabelecido pelo machismo, mas pelo vínculo romântico e a ideia de “posse” da mulher em um sistema capitalista que lhes “tira” o tempo para outros vínculos sexuais ou descanso, lazer e projetos sociais.

A não monogamia crítica põe em questionamento esse sistema, fazendo perceber a necessidade de redistribuição de tarefas e outras formas compartilhadas contrárias à exploração. Mesmo assim, ainda, apesar de compartilharem as tarefas, os companheiros podem se sentir



sobrecarregados, pois o próprio modelo de família não comporta de maneira saudável o trabalho e o descanso. Nessa discussão, há também a racialização de mulheres, pois elas que ajudam a “fechar a conta” do trabalho doméstico, e são inclusive elas que ajudam a fazer, e muitas vezes em condições precárias e mal remuneradas. O cuidado está fortemente intrínseco às relações de gênero, pois à mulher é outorgado esse papel.

É nesse sentido que Geni afirma ser necessário repensar a distribuição do trabalho, pois em relações saudáveis o cuidado é recíproco, ainda que não da mesma maneira. Nesse prisma, norteia exemplos como a centralização da dimensão econômica, os planos de saúde que não permitem pessoas fora da não monogamia familiar e que funcionam como punição. Também, nas relações monogâmicas, muitas mulheres adiam ou cancelam seus sonhos, e pessoas não brancas e sexo-gênero dissidentes tendem a carregar uma culpa quando priorizam a si mesmas. Para Geni, a não monogamia necessita estar atenta às lutas anticapitalistas, antimisoginas, antiheterocisnorma, e, sobretudo, à anticolonial.

Assim, é questionando se é a monogamia e a não monogamia é uma questão de escolha que a autora destaca as imposições legais no ordenamento jurídico brasileiro. A bigamia é crime no Código Penal e, apesar da possibilidade de união estável homossexual, continua a norma monogâmica. Nas relações familiares perdurou por muito tempo a escolha do companheiro pelo pai da filha para o casamento, tais relações perduram sob a égide bíblica que pregoa o marido ter autoridade sobre o corpo da mulher e vice-versa. Importante destacar que até pouco tempo a mulher ainda necessitava pedir autorização do marido, por exemplo para fazer laqueadura. Outro exemplo é, quando há a união civil e, em muitos casos, a mulher perde o direito ao próprio nome e passa a usar o sobrenome do cônjuge.

A não monogamia é uma demanda relativa ao seu próprio corpo e não sobre se relacionar com determinados números de pessoas. A monogamia é acompanhada de uma pressão global das monoculturas como a única maneira de se relacionar. São roteiros difíceis de desaprender, pois aprendemos que o amor se prova com a renúncia de nós e de nossa autonomia, destaca a autora.

Outra discussão que permeia o tema é sobre a monogamia ser “natural”, pautada na discussão de que há espécies animais que são monogâmicas. Geni destaca que a monogamia é uma construção geopolítica e psicossocial no espaço e no tempo. Apesar de alguns cientistas enfocarem do ponto de vista dos animais a monogamia como algo evolutivo para cuidado compartilhado das espécies, entre os humanos ela se traduz em sobrecarga de trabalho das mães e desamparo às crianças. Há, portanto, uma idealização que confunde promessa e cumprimento. A imposição de



categorias aos demais bichos, que são construções políticas, é um gesto antropocêntrico, pois é impossível impor categorias raciais e de gênero a estes. Perene a esse sentido, as práticas de cuidado indígenas são coletivas e não menos sofisticadas na dita “evolução”.

Quanto à monogamia proteger uma suposta saúde sexual, isso é reproduzido em concomitância com a associação de pessoas de sexo-gênero dissidentes à disseminação de doenças, como no caso da HIV/Aids, vista com um “castigo divino”. Para Geni, isso é uma espécie de “pânico moral” que se traduz em um sentido de castigo àqueles que não seguem o “caminho reto”. A autora aponta dados acerca do exponencial crescimento de IST’s na população cis-heterossexual, em que a exclusividade sexual não tem sido uma opção sólida, pois 70% da população brasileira pratica sexo extraconjugal. A responsabilidade afetiva, nesse sentido, também leva em conta a utilização de métodos de prevenção e cuidado com a saúde sexual individual e coletiva.

Expressões como “Não monogamia é desculpa de homens machistas” são provocações recorrentes entre discussões na sociedade, que alega o fato de o homem ficar com mais pessoas, sendo que as violências vão sendo confundidas, de fato, com o que é violência, como homens cis heteronormativos que abandonam suas parceiras. O machismo estrutural se aproveita de opressões afetivas, econômicas e políticas e da heteronorma. Nesse cenário, a monogamia estabelece uma forma de amar monogâmica que é perigosa para as mulheres e a heterossexualidade é um componente central na violência contra elas.

Ainda, a construção de parentesco cristão silencia e explora as mulheres. Ela impõe a monogamia, cis-generidade e a heterossexualidade. Para muitos homens, a monogamia nunca indicou exclusividade sexual, mas eles acabam se beneficiando dela quando ela é imposta às mulheres com as quais se relacionam. A não monogamia não se trata de uma “reforma” do homem, mas a construção de outros projetos onde a identidade “homem” e “mulher” não esteja no centro.

Nesse sentido, “repensando família e parentalidade para além da monogamia”, põe em xeque como os homens não são questionados na hora de uma separação da mesma forma como as mulheres são. O número de mães solo com filhos é bem maior que o número de pais separados com filhos, ao mesmo tempo que aumenta também as relações de desigualdades e sobrecarga do trabalho da mulher, houve a necessidade de uma lei que obrigassem os homens a pagarem pensão alimentícia. É nesses moldes de família que a conquista da união estável para pessoas de sexo-gênero dissidentes continua a seguir uma direção que é monogâmica. Assim, a não monogamia comprometida com a descolonização necessita pensar a descentralização do sexo biológico e



orientações sexuais, não são somente as práticas, mas as ideologias que fomentam os sistemas que são formas de violência.

Se encaminhando a última e terceira parte de sua obra, “Os desafios da desconstrução, acolhendo inseguranças e angústias”, Geni Núñez faz um convite à prática, destacando a importância do acolhimento às vulnerabilidades. Nesse contexto de reflexão, pessoas não monogâmicas não estão imunes de terem que lidar com ciúmes e outras angústias. E, por esse viés, a descolonização não é individual, mas coletiva, pois o amor romântico coloca o cuidado como algo unilateral, que envolve os mesmos sentidos de exploração da terra “Na descolonização dos afetos, o comprometimento não se restringe a uma relação, mas abrange todas” (Núñez, 2023, p. 117).

O binarismo impede o reconhecimento da interconexão mente e corpo e outras categorias. As cosmogonias indígenas, por exemplo, não estão preocupadas em atestar que apenas suas perspectivas são válidas. Descolonizar não é somente um processo mental, mas envolve todas as dimensões, ao passo que lembrar de pessoas é importante, o esquecimento tem o seu valor na importância de reconhecer que relações podem seguir distintos fluxos, a exemplo dos términos, pois há a possibilidade de amar e ir embora. Amores potáveis são amores que dependem de condições para que se respire, e artesanias de afetos, como elenca Geni, é reconhecer as singularidades e acolhê-las, pois artesanias está no dia a dia.

Portanto, “Que ética não monogâmica podemos criar?”, indaga Geni. Um dos desafios é o amor por nós mesmos/as. Não monogamia é um convite à expansão das sensações, ao passo que é importante identificarmos o que gostaríamos de alimentar e incentivar. Geni proporciona uma reflexão crítica que nos convida a refletir sobre contextos sociais que envolvem a construção da sociedade brasileira em pilares cristãos, debatendo sobre Psicologia, História e Direito nas imbricações sociais. Fortalece um (re)pensar daquilo que se faz enquanto “óbvio” em nossos sentidos, desde os conceitos de amor, família, monogamia e não monogamia. Suas discussões envolvem críticas ao machismo, ao racismo, capacitismo, homofobia e demais preconceitos contra comunidades sexo-gênero dissidentes. Ela nos atravessa com suas poesias sobre as múltiplas formas de amar, em um texto-convite a perceber que formas originárias de pensar afetos e o amor podem ser um escape à colonização de nossas autonomias.

Enviado em: 12/12/2024

Aceito em: 06/03/2025



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS

Hugo de Souza Lima de Oliveira¹

SILVA, Danilo Pereira; SANTOS, José Jackson Reis dos Santos. **Relações étnico-raciais no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e proposições para vida e para escola.** Curitiba: CRV, 2024. 142. p

O livro “Relações étnico-raciais no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e proposições para vida e para escola” apresenta resultados de pesquisas do Grupo Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), inicialmente desenvolvida em 2017, durante o curso de Licenciatura em Pedagogia e ampliada no Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEEn), entre os anos de 2019 e 2021 pelo Danilo Pereira Silva, com a orientação do professor José Jackson Reis dos Santos, ambos autores desta obra.

A obra é fruto de uma pesquisa científica, que se une ao compromisso social dos autores e suas vivências no ensino, pesquisa e extensão, contribuindo para uma educação antirracista no dia a dia da sociedade e das escolas. Neste livro, os autores optaram por usar a sigla EPJAI (Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas), mesmo reconhecendo a existência de outras alternativas (como EJA e EPJA), com o objetivo de destacar a diversidade de pessoas, práticas, contextos, memórias, histórias, trajetórias e tempos de vida presentes nessa modalidade da educação básica, que historicamente tem sido marcada por processos de exclusão, invisibilidade, desigualdade e injustiça social.

A relevância das questões abordadas neste livro, se fundamentam na compreensão do acesso à educação como um direito, conforme estabelecido pela Constituição Federal do Brasil de 1988, instituindo a educação como um direito social e dever do Estado, incluindo a modalidade da

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGEEn/UESB). Especialista em Gestão do Trabalho Pedagógico pela Faculdade do Sul (FACSUL). Especialista em Gestão Pública e Graduado em História pela Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC) e Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Educação Montenegro (FAEM). E-mail: hugolimaa@yahoo.com.br.



EPJAI, que compõe a Educação Básica, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394/96. Embora esse direito seja constitucionalmente garantido, na prática, as desigualdades no acesso à educação entre pessoas negras e brancas são evidentes. Além de considerar a EPJAI sob a ótica da afirmação de direitos, os autores as definem como uma política de ação afirmativa. Nesse sentido, a obra propõe analisar o surgimento dos discursos sobre as relações étnico-raciais na EPJAI, utilizando uma abordagem qualitativa de caráter bibliográfico e documental.

O livro está organizado em três capítulos e uma parte final, onde os autores apresentam conclusões e reflexões sobre a temática central. Foram utilizados dois métodos principais: uma revisão de produções científicas que exploram a interseção das temáticas abordadas, visando construir um estado do conhecimento; e análise de documentos normativos sobre a EPJAI e as relações étnico-raciais na Educação Básica, ao nível nacional, relacionando-os com documentos internacionais. Para a coleta de dados, os autores utilizaram a plataforma web da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED), nos Grupos de Trabalho 18 (GT18 – Educação de Pessoas Jovens e Adultas) e 21 (GT21 – Educação e Relações Étnico-Raciais), abrangendo as últimas onze edições das reuniões nacionais, entre os anos de 2006 e 2019, além das plataformas governamentais online, como o portal da Legislação, no site do Palácio do Planalto e o portal do Ministério da Educação.

O primeiro capítulo, “Relações étnico-raciais e suas interfaces com a educação de pessoas jovens, adultas e idosas: situando o debate”, apresenta conceitos fundamentais relacionados à educação para as relações étnico-raciais, como raça, etnia e racismo, com o objetivo de situar historicamente esses conhecimentos em suas dimensões analíticas ou nativas. Também foi possível identificar a ilustração de alguns aspectos dos processos que envolvem as relações étnico-raciais e a EPJAI.

Sob a perspectiva pós-colonial e citando Mbembe (2014), os autores afirmam que a raça é uma construção social útil, sendo assim, fantasiosa e ideologicamente moldada, criada independentemente da realidade, o que lhe confere uma certa força e complexidade – explicando sua mobilidade e inconstância. Historicamente, o conceito de raça é contraditório e resultante do processo civilizatório eurocêntrico-capitalista-colonial, que objetificou e mercantilizou a humanidade do outro.

Segundo os autores, alguns estudiosos rejeitam o conceito de raça, mesmo dentro de uma abordagem social, optando por utilizar o termo etnia, muitas vezes de maneira sinônima, por



considerarem que o primeiro possui conotações políticas e ideológicas. Os autores destacam a fragilidade dessa equivalência, pois, enquanto o conceito de raça, conforme a história mostra, está ligado à morfologia e à biologia do século XIX, o de etnia abrange uma série de aspectos culturais. Neste livro, não foram consideradas raça e etnia como sinônimos; preferindo-se utilizar a categoria étnico-racial para discutir os elementos que se interconectam em suas relações.

Reconhecendo que a etnia está em constante evolução ao longo da história, os autores discutem etnias contemporâneas, desde que seus defensores o façam de forma específica, evitando confusões com outros conceitos, como ao se referirem a etnia “negra” e cultura “branca”. Essa questão está ligada à posição coletiva de brancos e negros na estrutura social, resultado de uma perspectiva político-ideológica. Essa visão, influenciada por uma ideia racista que associa raça (biologia) e cultura, considera os brancos, no topo dessa hierarquia, como pertencentes a uma única etnia ou cultura, desconsiderando as diferenças étnicas.

No tocante à discussão sobre racismo, foi optado por discutir os “racismos”, no plural, com o objetivo de destacar e analisar suas diferentes facetas. Nesse sentido, os autores fazem uso da reflexão de Almeida (2018) para entender as três dimensões fundamentais que o racismo se organiza: individualista, institucional e estrutural.

Na perspectiva individualista, o racismo é visto como uma “patologia” social, tanto no nível individual quanto coletivo. Isso torna a questão essencialista e limita o conceito a um simples aspecto ético ou psicológico, ignorando seu caráter político e econômico. Em contraste, a visão institucional refuta esse reducionismo ao entender o racismo como um produto das instituições; ou seja, as dinâmicas políticas e econômicas, como as do Estado, que promovem privilégios e desvantagens através da raça. As instituições exercem hegemonia, e esse processo pode ser definido como uma forma de dominação que ocorre por meio das relações – não apenas de um indivíduo sobre o outro, como na visão individualista, mas também entre grupos específicos que exercem poder sobre outros. O racismo institucional integra uma estrutura social que já é racista em sua essência e, surge, então, a noção estrutural.

Sendo assim, é nesse contexto que as relações étnico-raciais e a EPJAI se entrelaçam em caminhos de negações, desigualdades, exclusões e descasos. Embora exista progresso no acesso à educação para pessoas negras, ainda é possível observar que, no século XXI, esse avanço é bastante lento, principalmente quando se analisa os dados estatísticos apresentados nesta obra, notando-se que esse processo de negação não apenas se acumula, mas também se transforma ao longo do tempo, fundamentado no racismo estrutural.



No segundo capítulo, intitulado “Discursos científicos na interface relações étnico-raciais e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: indicações e reflexões para a vida-escola”, foi realizado uma análise de 466 produções científicas, desenvolvidas no Brasil e publicadas na ANPED, nos Grupos de Trabalhos – GT 18 e GT 21, no período de 2006 a 2019, entre pôsteres e artigos, onde os autores localizaram apenas 9 trabalhos que abordam a articulação entre a EPJAI e as relações étnico-raciais. Trata-se de estudos fundamentados em abordagens qualitativas que empregam técnicas bastante semelhantes, como observações dos participantes, questionários e entrevistas. Foi observado também que mais da metade das pesquisas estão concentradas no estado de Minas Gerais, todas vinculadas a núcleos e associações de estudos afro-brasileiros. A maioria dos pesquisadores envolvidos é composta por pessoas negras, que abordam as questões raciais dentro de um movimento decolonial com uma perspectiva política e epistêmica.

Foi possível notar, no que diz respeito às produções científicas, que nas práticas discursivas emerge a falsa dicotomia entre classe e raça, com uma sobreposição de uma sobre a outra. O que fez os autores acreditarem que a questão racial, as formas de dominação manifestadas pelo racismo e a maneira como essa estrutura molda a sociedade devem ser analisadas em conjunto com a questão de classe, as dinâmicas de exploração e as condições históricas, políticas e econômicas, e vice-versa.

O terceiro e último capítulo, intitulado “Discursos normativos nos campos da EPJAI e das relações étnico-raciais: diálogos entrecruzados”, foi escrito com base nas diretrizes educacionais normativas brasileiras, onde os autores compreendem que o campo da EPJAI, se forma através de amplos movimentos e diálogos coletivos, com o objetivo de assegurar a efetivação dos direitos sociais, da igualdade e da equidade. Os processos de exclusão e negação desses grupos, historicamente presentes na educação no Brasil, tornam-se ainda mais evidentes quando analisamos a desigualdade de acesso à educação entre pessoas negras e brancas. A escola destinada às pessoas brancas não é a mesma oferecida às pessoas negras.

Os autores reforçam a ligação entre a EPJAI e as questões étnico-raciais como parte de políticas afirmativas, tanto no que diz respeito aos avanços normativos em ambos os campos – que propõem reflexões sobre diversidade e, em última instância, sobre igualdade racial – quanto aos indivíduos que fazem parte dessas interações. Embora exista uma lacuna epistêmica e descontinuidade nas políticas direcionadas à educação para as relações étnico-raciais, especialmente no âmbito da EPJAI, essas questões já estão presentes nesse contexto educacional.



A análise dos discursos e práticas normativas que moldam as relações étnico-raciais na EPJAI está sempre ligada às formas de governança, à relação entre poder e conhecimento, e às maneiras de resistência. A luta do Movimento Negro, e de todas as pessoas que se opuseram ao poder hegemônico e totalitário em diferentes momentos históricos, surge nas dinâmicas cotidianas, nas “microfísicas” das relações entre saber e poder, e não necessariamente por meio de grandes feitos ou vitórias.

“Entre Limiares e Inflexões, Continuidade(s)...” foi a forma que os autores encontraram para dedicar a apresentar algumas reflexões finais obtidas a partir da análise dos dados compartilhados nesta obra. Sem a pretensão de traçar uma história metafísica ou buscar a origem e essência das coisas, o foco está no contexto histórico, naquilo que as coisas são sem uma essência fixa, e na emergência dos discursos científicos e normativos que envolvem as relações étnico-raciais e a EPJAI. Os autores não ofereceram uma resposta definitiva para as questões levantadas, nem algo que poderíamos chamar propriamente de “considerações finais”, mas, sim, a construção de um pensamento que pode ser constantemente revisitado, reformulado e desafiado.

O livro “Relações étnico-raciais no contexto da educação de pessoas jovens, adultas e idosas: reflexões e proposições para vida e para escola” é de grande importância para o atual contexto educacional brasileiro em que os autores descreveram o contexto histórico da EPJAI, analisando produções acadêmicas, atos normativos e suas políticas públicas. É um livro com uma linguagem precisa e coerente, que merece atenção de todos os profissionais da educação, movimentos sociais e instituições que lutam por uma educação de qualidade para pessoas jovens, adultas e idosas.

REFERÊNCIAS

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

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** Tradução de Marta Lança. Lisboa: Antígona, 2014.

Enviado em: 01/10/2024

Aceito em: 01/11/2024



RESENHA DO FILME MEDIDA PROVISÓRIA: PSICANÁLISE, ARTE E RACISMO

Rebeca Fernanda de Souza Silva¹
Daniel Péricles Arruda²

MEDIDA PROVISÓRIA. Direção: Lázaro Ramos. Brasil. São Paulo: Globo Filmes, 2020/2022. [94 min.].

“Será que a gente nota quando a história está acontecendo?”. É com essa pergunta que o primeiro longa-metragem dirigido pelo ator, apresentador, dublador, ativista, escritor de literatura infantil e cineasta brasileiro (Ilha do Paty, Bahia) Lázaro Ramos, se inicia.

Trata-se de uma excelente indagação que direciona os(as) telespectadores(as) a olharem para dentro de si, ou seja, refletir a respeito de suas percepções sobre a história, dos tempos da vida, bem como dos impactos econômicos, psíquicos e subjetivos das práticas e ideologias racistas que estão engendradas nas estruturas e conjunturas socioculturais.

Assim o roteiro do filme Lusa Silvestre, Lázaro Ramos, Aldri Anunciação e Elísio Lopes Jr. Inspirado na peça de teatro “Namíbia, não!”, considerada obra de ficção futurística, do ator, produtor e dramaturgo brasileiro (Salvador, Bahia) Aldri Anunciação (2012/2015), o filme, lançado em alguns festivais em 2020, mas somente disponível nas salas de cinema do Brasil dois anos depois, em 2022, após enfrentar boicotes liderados por membros do Governo Federal da época e dificuldades burocráticas com a Agência Nacional do Cinema (ANCINE), nos apresenta uma realidade distópica de um futuro não muito distante, na qual os cidadãos que se reconheciam como negros, são o público-alvo de uma Medida Provisória (Norma com força de lei) imputada pelo governo, como forma distorcida de “superar” os males causados a essa população, desde a época da colonização/escravização.

¹ Discente de graduação em Psicologia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: rebecafernandas5@gmail.com.

² Professor Adjunto na Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Pós-doutorado em Psicologia Social, Doutor e Mestre em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Especialista em Psicanálise pelo Instituto Langage. Graduado em Serviço Social pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). E-mail: periclesdaniel@yahoo.com.br.



Imagem 1 – Capa do filme Medida Provisória (2020/2022)



Fonte: Globo Filmes.

O instrumento normativo que nos é apresentado no enredo se utiliza do argumento que está promovendo reparação histórica ao oferecer a possibilidade às pessoas negras de conhecer suas raízes africanas por meio de viagens, somente de ida, até o outro continente, almejando, por outro lado, o apagamento da história e da cultura da população negra brasileira.

As viagens que, de início, pareciam ser voluntárias e eram vistas como chacota inofensiva para alguns, em pouco tempo, passam a ser compulsórias com a criação do Ministério da Devolução, evidenciando o cunho autoritário, arbitrário, racista e violento da Medida, que tinha como real objetivo colocar em prática o projeto de embranquecimento acelerado da nação.

De acordo com Bento (2012, p. 54), no texto “Branqueamento e branquitude no Brasil”, “[...] ainda que o branqueamento se constitua numa invenção da elite branca para enfrentar o medo do grande contingente populacional negro e, posteriormente, afigura-se como uma resposta à ascensão negra, não há como negar seu impacto sobre a população negra”. As consequências desse processo são apresentadas no filme, como o medo, a angústia, a insegurança e demais tensionamentos.

No filme, acompanhamos André, Antônio e Capitu, interpretados respectivamente por Seu Jorge, Alfred Enoch e Thais Araújo, uma família composta por três adultos negros de classe média



do Rio de Janeiro/RJ. De início, vemos o cotidiano desses personagens e suas relações interpessoais e de trabalho; pouco tempo antes da Medida Provisória entrar em vigor.

Em entrevista para o programa Roda Viva (2022), da TV Cultura, Lázaro Ramos afirmou que mostrar o cotidiano, as relações e os momentos de afeto dos personagens principais, foi uma escolha questionada por algumas pessoas durante a produção do filme, mas que serviu para além de estimular a empatia dos(as) telespectadores(as), também para evidenciar a humanidade das pessoas negras que, por vezes, acabam sendo reduzidas a narrativas desumanizantes de violência, desconforto e sofrimento.

Na obra, quando a realidade retratada, até então, se assemelhava com a atual, já era possível notar certas tensões nas relações inter-raciais. Exemplificando: indo das mais sutis, como os olhares desconfiados que os advogados brancos dirigem a Antônio enquanto ele está defendendo no tribunal o direito dos negros a terem algum tipo de reparação pelos anos de escravização e apagamento da cultura negra; denominada no filme como sendo de “melanina acentuada”.

Outro momento que merece destaque é a cena em que André, enquanto conversa indignado com os amigos na mesa de um bar sobre a forma como o país trata a população negra, é interrompido por um homem branco que, em tom de agressividade, diz que ele deveria voltar para a África.

Certamente, como afirma Nogueira (2017, p. 122), em seu texto “Cor e inconsciente”, “O negro pode ser consciente de sua condição, das implicações histórico-políticas do racismo, mas isso não impede que ele seja afetado pelas marcas que a realidade sociocultural do racismo deixou inscritas em sua psique”. Por ser vasta a linguagem do racismo, palavras, frases ou gestos são suficientes para aquecer e legitimar ações racistas, considerando, inclusive, os mecanismos internos existentes que não dependem da presença física do racista, diretamente.

Quando o personagem diz: “Volte para a África”, ele determina um parâmetro geográfico que situa o lugar em que o outro não deveria ter saído. Entretanto, se analisarmos historicamente, foi da África que emergiu a humanidade. A frase, então, está equivocada. Mas no contexto do filme, serve como expressão de rejeição do outro e também da externalização de questões do sujeito racista. Expressa, ainda, a repressão perante o desejo do outro. Demonstrando e alimentando o mal-estar (Freud, 1930/2011). Pois, como enfatiza Mbembe (2013/2018, p. 69), no livro “Crítica da razão negra”: “O racismo consiste, pois, em substituir aquilo que é por algo diferente, uma realidade diferente. Além de uma força de deturpação do real e de um fixador de afetos, é também



uma forma de distúrbio psíquico, e é por isso que o conteúdo recalcado volta brutalmente à superfície”.

Além da questão do embranquecimento, o longa-metragem convoca-nos a refletir sobre outras questões no contexto brasileiro, como o autoritarismo, a violência estatal, a situação das mulheres negras e a desumanização que pessoas negras e periféricas são submetidas, haja vista os noticiários que aparecem durante o filme relatando o modo como a Medida Provisória estava sendo colocada em prática, nas favelas do Rio de Janeiro/RJ.

Assim, para além de se mostrar como um manifesto, denunciando todas essas problemáticas, o filme também se preocupa em evidenciar possibilidades de vivências e resistências para a população negra, fazendo com que os(as) telespectadores(as) não saiam do filme desesperançados(as) e anestesiados(as), mas sim refletindo sobre novos modos de se pensar uma sociedade mais justa.

Um dos elementos importantes para ilustrar essas novas formas de pensar a sociedade na obra é a existência dos “afrobunkers”, que consistem em comunidades formadas por pessoas negras que conseguiram escapar da viagem forçada prevista pela Medida, se assemelhando muito aos quilombos, criados como comunidades de resistência contra a escravização.

No filme, os afrobunkers para além de serem esconderijos, eles também se apresentam como um espaço onde pessoas negras encontram cuidado, solidariedade e convivência fraterna, aumentando, dessa forma, a capacidade de luta e resistência. É desse modo que a obra oferece pistas de novas possibilidades de organização social em que o comum e o coletivo são a base, ecoando, assim, as ideias de Abdias Nascimento (1980/2019, p. 288) que afirmava a necessidade de “[...] reconstruir no presente uma sociedade dirigida ao futuro, mas levando em conta o que ainda for útil e positivo no acervo do passado”.

“Medida Provisória” retrata diretamente uma das grandes questões vivenciadas no país. Pela criatividade artística, pelas reflexões possíveis, nos servem como um alerta acerca de procedimentos normativos, culturais e políticos que são apresentados como positivos, mas que, na verdade, têm por finalidade fazer desaparecer a população negra do Brasil ou deixá-la à margem de seus direitos.

Em síntese, mas sem a pretensão de esgotar as análises e reflexões, e sim contribuir para os estudos e pesquisas sobre as relações étnico-raciais, legitimando a utilização de obras artísticas como modo efetivo de conhecimento, percebemos que a Medida Provisória retratada na obra cinematográfica reatualiza as legislações do século XIX, como a Lei Eusébio de Queirós (Brasil,



1850); Lei do Ventre Livre (Brasil, 1871); Lei do Sexagenário (Brasil, 1885); e a Lei Aurea (Brasil, 1888). No filme, portanto, Provisória, não é a intenção da Medida. A lógica da sociedade apresentada é que seja uma Medida Perpétua.

REFERÊNCIAS

ACHILLE, Mbembe. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1, 2018. (Trabalho original publicado em 2013).

ANUNCIACÃO, Aldri. **Namíbia, não!** 2. ed. Salvador: Edufba, 2015. (Trabalho original publicado em 2012).

BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida Silva. (orgs.). **Psicologia social do racismo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Lei nº 581, de 4 de setembro de 1850 (Lei Eusébio de Queirós). Estabelece medidas para a repressão do tráfico de africanos neste Imperio. Assembleia Geral, 1850. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim581.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 2.040, de 28 de setembro de 1871 (Lei do Ventre Livre)**. Declara de condição livre os filhos de mulher escrava que nascerem desde a data desta lei, libertos os escravos da Nação e outros, e providencia sobre a criação e tratamento daquelles filhos menores e sobre a libertação annual de escravos. Assembleia Geral, 1871. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim2040.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL. **Lei nº 3.270, de 28 de setembro de 1885 (Lei do Sexagenário)**. Regula a extinção gradual do elemento servil. Assembleia Geral, 1885. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/LIM/LIM3270.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

BRASIL, **Lei nº 3.353, de 13 de maio de 1888 (Lei Áurea)**. Declara extinta a escravidão no Brasil. Assembleia Geral, 1888. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/lim/lim3353.htm. Acesso em: 22 jul. 2024.

FREUD, Sigmund. **O mal-estar na civilização**. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. (Trabalho original publicado em 1930).

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2019. (Trabalho original publicado em 1980).

NOGUEIRA, Isildinha Baptista. Cor e inconsciente. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da; ABUD, Cristiane Curi. (orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.



RODA VIVA. **Entrevista com Lázaro Ramos**. TV Cultura. Transmitido ao vivo em 11 de abril de 2022. Disponível em: <https://www.youtube.com/live/oca5C6bwXOY>. Acesso em: 18 jul. 2024.

Enviado em: 22/07/2024

Aceito em: 28/10/2024



INVENÇÃO E PROVOCAÇÃO NA ENCRUZILHADA POÉTICA DE DIÁRIO DA ENCRUZA, DE RICARDO ALEIXO

Ricardo Silva Ramos de Souza¹

ALEIXO, Ricardo. **Diário da encruza**: poemas 2015-2022. Salvador: Segundo Selo; lira – laboratório interartes ricardo aleixo, 2022.

“A cultura negra é o lugar das encruzilhadas”
(Leda Martins, 2002, p. 73)

Desde a sua estreia em poesia no livro *A Roda do Mundo*, uma parceria com Edimilson de Almeida Pereira, em 1996, o mineiro Ricardo Aleixo vem se destacando como um dos mais radicais e versáteis poetas brasileiros contemporâneos a desenvolver uma obra transgressora das fronteiras entre poesia, performance, artes visuais, música e crítica literária. Seu mais recente livro, *Diário da Encruza: poemas 2015-2022*, reafirma, nos seus 73 poemas, o caráter transgressor e inquietante de sua poética, tanto nos aspectos estético-formais quanto nas dimensões temáticas negro-diaspóricas. Esse livro é uma publicação conjunta da editora Segundo Selo e da lira – laboratório interartes ricardo aleixo, que vem com belo texto de aba de capa do editor da Segundo Selo Jorge Augusto e o autor é o responsável pela capa, projeto gráfico e ilustrações.

A encruzilhada é o operador conceitual para compreendermos as rasuras propostas por Aleixo neste *Diário da encruza*, em que o poeta parte de outra arkhé para romper com uma tradição etnologicêntrica e eurografocêntrica, segundo Henrique Freitas (2016), responsável por sedimentar o que se constituiu como literatura brasileira, abrindo-se para uma arkhé afro-orientada (Santos; Riso, 2013). Com isso, amplia-se as concepções do que seria essa literatura ao incorporar

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Letras: estudos literários da Universidade Federal de Juiz de Fora (PPG Letras/UFJF). Mestre em Relações étnicorraciais pelo Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca - CEFET/RJ. Graduado em Letras Português pela Universidade Estácio de Sá (Unesa). E-mail: risoateli@gmail.com.



as contribuições negras (africanas e negro-brasileiras) e indígenas, combatendo, assim, as pilhagens teóricas e epistêmicas (Freitas, 2016) utilizadas para formar a literatura nacional.

O poema de abertura, homônimo ao livro, abre os caminhos revelando o compromisso ético e político de Aleixo: “Eu penso negro, torto,/ esquerdo. Escrevo/ do mesmo jeito, e é/ assim, também, que vivo. / Na encruzilhada. No meio/ do redemunho. Negro. / Torto. Esquerdo. Vivo” (Aleixo, 2022, p. 10). O sujeito étnico do poema começa adjetivando a sua forma de pensar em um campo semântico que seria fora do estabelecido pela norma vigente – “negro, torto, esquerdo” – e inscreve a sua escrita de igual maneira, insubmissa, até no ato de viver. Em seguida, demarca a encruzilhada como o lugar, o seu lugar, e remete a um passado longínquo, ancestral, com o uso do vocábulo “redemunho” — um arcaísmo de “remoinho” — de um movimento intenso do ar que avança em espiral. O poema finaliza com frases curtas, reiterando a gradação do ato de pensar exposto nos adjetivos iniciais, agora transformados em substantivos, demarcando a sua condição, singularidade, alteridade e existência: “Negro. / Torto. Esquerdo. Vivo.” Aleixo, para além da intertextualidade com Carlos Drummond de Andrade — aliás, a primeira de algumas no decorrer do livro, como acontece em “Um outro sol” e o poema “A flor e a náusea”, do poeta itabirano —, em sua linguagem exusíaca nos traz duas noções filosófico-conceituais africanas que serão cruciais para o seu *Diário da Encruza*: o tempo espiralar e a ancestralidade (Martins, 2002).

Leda Maria Martins apresenta-nos a encruzilhada como um operador conceitual capaz de possibilitar os diferentes processos inter e transculturais que ora se confrontam, ora se entrecruzam. Assim, a encruzilhada é o:

lugar radial de centramento e descentramento, interseções e desvios, texto e traduções, confluências e alterações, influências e divergências, fusões e rupturas, multiplicidade e convergência, unidade e pluralidade, origem e disseminação. Operadora de linguagens e de discursos, a encruzilhada, como um lugar terceiro, é geratriz de produção sógnica diversificada e, portanto, de sentidos plurais. Nessa concepção de encruzilhada discursiva destaca-se, ainda, a natureza cinética e deslizante dessa instância enunciativa e de saberes ali instituídos (Martins, 1997, p. 25-26 apud Martins, 2002, p. 73).

Nesse sentido, as noções de espaço, espacialidade e tempo passam a ser instituídos por outra dinâmica, trazendo novos sentidos, como revela o poema “Encruza”: “já sei/ que vai/ aconteceu/ exata/ mente o que/ você tanto desejei”. A partir do aforismo nagô “Exu matou um pássaro ontem com a pedra que atirou hoje”, o sujeito étnico, em sua função exusíaca da



linguagem², rompe com a relação linear espaço-tempo da cultura ocidental, o que seria considerado impossível em uma concepção linear de tempo, porém, na concepção nagô, não há nenhuma contradição no provérbio (Sodré, 2017), pois Exu representa o “tempo ancestral e descendente, mobiliza a partir do agora o poente e o nascente para se inserir em cada momento do processo de existência individualizada de cada ser” (Sodré, 2017, p. 187). Para Exu, não há começo nem fim, tudo é processo, a temporalidade

não é constituída, mas **constituente**, isto é, uma dimensão da experiência que inventa o tempo por meio da articulação dos eventos regidos pela origem, isto é, um protoacontecimento que engendra um destino comum a todos e faz aparecer até mesmo o inexistente (Sodré, 2017, p. 188, grifos do autor).

A ação de Exu, como registrada no poema “Encruza”, não segue a linearidade de passado, presente e futuro, pois, essa ação está fora do tempo, “ela o inventa” (Sodré, 2017, p. 188). Sendo assim, o tempo do acontecimento é o da reversibilidade, de um tempo que rompe com a cronologia dos relógios, dos calendários e dos diários. Podemos inferir isso no poema “Ancestral”: “é quem vive/ no meio/ do tempo/ sem tempo/ é quem veio/ e já foi/ e é também/ quem ainda/ não veio” (Aleixo, 2022, p. 29). Neste, o sujeito étnico joga com a sinuosidade espacial dos versos sinalizando as idas e vindas, e a noção de tempo espiralar, na qual a ancestralidade se baseia na visão negro-africana de mundo, em que mortos, vivos e aqueles que ainda vão nascer são “concebidos como anéis de uma complementariedade necessária, em contínuo processo de transformação e de devir” (Martins, 2002, p. 84). Dessa maneira, Aleixo enfrenta, questiona e apresenta outra possibilidade de entendimento de mundo a partir da ancestralidade e com a sua formulação de diário inspirada na encruzilhada, rompendo com a cronologia do diário a partir de uma temporalidade espiralada, em que “tudo vai e tudo volta” (Martins, 2002, p. 84), em uma ação de pretérito contínuo:

sincronizada em uma temporalidade presente que atrai para si o passado e o futuro e neles também se esparge, abolindo não o tempo, mas sua concepção linear e consecutiva. Assim, a ideia de sucessividade temporal é obliterada pela reativação e atualização da ação, similar e diversa, já realizada tanto no antes quanto no depois do instante que a restitui, em evento (Martins, 2002, p. 85).

² Exu, o orixá que abre os caminhos, que está para além do bem e do mal, instaura a polaridade para operar a síntese. Energia pessoal do dinamismo. Ao funcionar de forma desestabilizadora, dinamizadora das contradições, libertadora, a linguagem estará realizando a sua função exusíaca. (Cutí, 2002, p. 25)



Em seu Diário da Encruza, Ricardo Aleixo dá especial atenção à justiça e as diferentes armadilhas as quais a população negra deve passar para se manter viva. Daí, o orixá Ogum comparece em vários poemas, como em “Mais um”: “Aprendi/ com meu pai/ Ogum// e com seu amigo// Exu/ a nunca ficar/ parado/ para que o inimigo/ pense que tem sempre/ mais de um/ combatendo/ do meu lado” (Aleixo, 2022, p. 79).

Em uma ordem baseada na hierarquia racial, a sabedoria oral de sua mãe ajudou-o a se preparar para os desafios impostos pelo racismo: “o mundo conti-/ nuará a ser, para mim, o que/ tem sido desde que saí do ventre/ de Íris: algo áspero, difícil, falso, / avesso, intratável, fugidio, tardo, / excessivo, podrido, mas visível” (Aleixo, 2022, p. 84).

A fé, que perpassa toda a obra, mostra o compromisso religioso do sujeito étnico na adaptação da reza diante das novas tecnologias em “Descaptura”: “para que/ meus inimigos/ tenham drones/ &/ mesmo que captem/ tudo que se passa/ dentro da minha/ casa-lab de encruza/ não entendam/ nada/ do que conseguirem/ ver” (Aleixo, 2022, p. 85). Ou ainda a veemência diante da hipocrisia da democracia racial brasileira com a violência racista, em um exercício de nomear a dor, em espaços de confinamento, repulsa e até o extermínio de corpos negros, como em “Estamira encontra Stela”:

Com quem a gente conversa, senhora, sobre um tipo de desespero que se recusa a assumir a forma, as dimensões, o peso, o tamanho e a textura de um pleno desespero? (...) Alguém aí dentro da sua povoada e interessante cabeça, maninha, será que pode fazer o favor de levar a minha nervosa negrura, sista, para dar uma volta pelo bairro, doce irmã, enquanto eu berro até estourar muito bem estourados os brancos ouvidos do mundo que você e eu sabemos que não passa de hospício cadeia agência bancária shopping vala comum? (Aleixo, 2022, p. 77).

A denúncia dessa violência aparece em vários poemas, casos de “Arquitetura colonial mineira” e “Eis”, nos quais o poeta investe na espacialidade proporcionada pela poesia concreta ou ainda em “Ana Pi e seu pai” ou ainda na morbidez e indiferença de “Paráfrase de Nicolás Guillén”: “Me matam quando se enganam,/ e se não/ se enganam, me/ matam./ Me matam assim como quem/ pisoteasse uma/ barata – sem/ compaixão/ nem culpa –, certos de que,/ salvo engano, quem/ morre é um nada,/ um ninguém” (Aleixo, 2022, p. 24).

Diversas formas de textos negro-brasileiros emergem na construção dos poemas de Aleixo, rasurando, com as suas presenças e construções, a literatura brasileira, também compondo-a, como a reza, a bença, a música, mais precisamente, o samba, o oriki e o provérbio, como o presente em



“Fundamento”: “só existem trilhas/ na floresta porque/ nem toda semente/ vira árvore” (Aleixo, 2022, p. 58).

Já a oralidade do samba impõe-se em diferentes intertextualidades, como na canção “Alguém me chamou”, de Dona Ivone Lara, que se apresenta em versos dos poemas “Solidariedade” e como anáfora – “eu vim de lá/ eu vim de lá/ eu vim de lá/ de lá para cá” – que inicia o poema “Meu refúgio por enquanto”. A música e os artistas negros são os transmissores de saberes negro-brasileiros que enriquecem nossa cultura, assim, o poeta cartografa as suas referências: Itamar Assumpção, Gilberto Gil, Nei Lopes, Cecil Taylor, Emanuel Araújo, Clementina de Jesus e Carolina Maria de Jesus. E ainda mulheres de sua vida, como sua mãe e referências como Leda Maria Martins, Grace Passô, Marielle Franco, Lélia Gonzalez, Elza Soares, entre outras. Sobre Carolina Maria de Jesus e Clementina de Jesus, Aleixo dedica o poema “Tarata ratata” para encerrar o livro com a força da oralidade constituinte da tradição negra brasileira. Neste, apreendemos a multiplicidade de textualidades que formam o artista Ricardo Aleixo, na homenagem a duas mulheres negras referenciais para a cultura brasileira; longe do cânone, mas sem renegar as influências de uma cultura não-negra, Aleixo transborda as fronteiras para as suas referências culturais, deslizando em diferentes gêneros, como a identidade em “Carnavais”: “contra a falácia/ da identidade fixa/ quiçá/ uma ideia de identidade/ móvel/ abrangente/ deslizante/ desbordante/ nunca bastante/ nenhuma (Aleixo, 2022, p. 60).

Evidencia-se na travessia de *Diário da Encruzada*, a preocupação de Ricardo Aleixo na urgência de transformação do mundo em que vivemos, demonstrando o seu compromisso ético e político em causar estranhamento diante de uma ordem que insiste em negar a pluralidade composicional da sociedade brasileira. Aleixo menciona o mundo em dezessete poemas, insistência semelhante e necessária a de Drummond em sua obra poética, e essa insistência revela a necessidade de reinventá-lo a partir do enfrentamento ao racismo, Aleixo faz isso investindo na rasura do gênero diário, inserindo-o em uma tradição literária negra, compostas pelos *Diário íntimo* e *Diário do hospício*, ambos de Lima Barreto, e *Diário de Bitita*, de Carolina Maria de Jesus, os quais, cada um a sua maneira, apresentavam vivências coletivas negras no Brasil.

Entretanto, a experiência de Ricardo Aleixo transgride em sua opção estético-formal ao trazer o tempo espiralar da encruzilhada, incorporando a essa escrita de si a ruptura com o projeto político de exclusão da população negra. Valendo-se de uma intensa movimentação entre as referências literárias canônicas e negras, textuais e orais, brasileiras, ocidentais e da vasta diáspora negra, Ricardo Aleixo utiliza todo esse manancial transcultural para surpreender suas leitoras, pois



“sabe esperar a hora/ de ser o que não se espera” (Aleixo, 2022, p. 89), de “pessoa-mundo/ no mundo/ pessoa-muitas” (Aleixo, 2022, p. 22) realizado por um artista ciente do que representa, do que concretiza no seu projeto poético, estético e político: de se manter vivo, incomodando, encantando, em constante movimento: “fiquei de pé/ sobrevivi/ e fiz daqui/ meu canto// meu lugar/ no mundo/ meu refúgio/ por enquanto” (Aleixo, 2022, p. 101).

Por fim, os poemas recolhidos em *Diário da encruza: poemas 2015-2022* reafirmam o lugar de Ricardo Aleixo como um dos mais inquietantes poetas brasileiros da atualidade; poeta necessário por suas provocações e inventividade para tratar as questões tensas envolvendo as relações étnico-raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS

ALEIXO, Ricardo. **Diário da encruza: poemas 2015-2022**. Salvador: Segundo Selo; lira – laboratório interartes ricardo aleixo, 2022.

CUTI, Luiz Silva. O texto e o leitor afro-brasileiro. *In: FONSECA, Maria Nazareth Soares et al. Poéticas afro-brasileiras*. Belo Horizonte: Mazza; PUC Minas, 2002. p. 19-36.

FREITAS, Henrique. **O Arco e a Arkhé: ensaios sobre literatura e cultura**. Salvador: Ogum's Toques Negros, 2016.

MARTINS, Leda. Performances do tempo espiralar. *In: RAVETTI, Graciela; ARBEX, Márcia (org.). Performance, exílio, fronteiras: errâncias territoriais e textuais*. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras, UFMG, 2002. p. 69-92.

SANTOS, José Henrique de Freitas; RISO, Ricardo. **Afro-rizomas na diáspora negra: as literaturas africanas na encruzilhada brasileira**. Rio de Janeiro: Kitabu, 2013.

SODRÉ, Muniz. **Pensar nagô**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

Enviado em: 31/12/2024

Aceito em: 24/02/2025