



Revista V. 8 N. 3 - Edição Especial Dia da África (2025)

Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 | Qualis B1



Edufac

FICHA TÉCNICA V.8 N.3

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

AVALIADORAS(ES)

Adriana Inês de Paula (UFPR)

Ângela Maria B. de Albuquerque Silva (Ufac)

Beatriz Domingos da Silva (SEE/AC)

Douglas A. Mendonça Rodrigues (IFMG)

Iara da Silva Castro Almeida (Ufac)

Jardel Silva França (SEE/AC)

Joseane de Lima Martins (Ufac)

Jussara Marques de Medeiros (UTFPR)

Lucilene Ferreira de Almeida (Ufac)

Marlina Oliveira Schiessl (UFPR)

Pierre André Garcia Pires (Ufac)

Sara da Silva Pereira (UFPR)

Silvia Maria Amorim Lima (UFPR)

Sulamita Rosa da Silva (Ufac)

Tânia Mara Pacífico Hreisemnou (UFPR)

Teresa Almeida Cruz (Ufac)

Thaís Regina de Carvalho (UEG)

Thatianny Alves de Lima Silva (UFG)

Wlisses James Farias da Silva (Ufac)

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

Bianca Lima de Arruda (Ufac)

Bruna Honório Viana (UFMG)

Fabiane Aparecida da Silva Lima (UFRRJ)

Jassana Lage Melo (IES/Funcec)

Josuelene da Silva Souza (UEFS)

Laianny Martins Silva (UFG)

Manuela Barreto Santos (UFBA)

Marilsa Aparecida Alberto A. Souza (UFU)

Milene Rodrigues de Lima (Unir)

Rovílio de Lima Nicácio (Ufac)

EDITORAS(ES) TÉCNICOS

Editoras (es) de seção e diagramadoras(es)

Adriane Ribeiro (Ufac)

Gabrielle Sobralino Ferreira (Ufac)

Geovanna Moraes de Almeida (Ufac)

João Lucas Barros do Sacramento (Ufac)

José Lucas da Costa Costa (Ufac)

Luísy Mariá Xavier Rodrigues (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

Apresentação da capa	01
Andressa Queiroz da Silva	
Kaliny Custodio do Carmo	
Maycon David de Souza Pereira	

Editorial	04
Jardel Silva França	

ARTIGOS

Educação antirracista: Njinga e as Ahosi no ensino básico	10
Adriane Roberta Alves	

Práticas pedagógicas para a promoção da educação nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar	27
Andreza Aparecida Fidelis	
André Luís de Souza Lima	
Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues	

Contribuições de Azoilda Trindade para práxis docente antirracista	43
Andreza Cardim	

“Não basta reconhecer nossas narrativas é preciso reconhecer nossas narradoras”: diálogos antirracistas no chão da escola a partir de Eliane Potiguara e Célia Xakriabá	57
Áquila Bruno Miranda	
Cristina Carla Sacramento	
Verônica Mendes Pereira	

Questão étnico-racial e a promoção da igualdade racial na agenda da gestão pública	72
Bruna Ferreira Corrêa	

A vida de Malcolm X: “o preço da liberdade é a morte”	88
Caio Henrique de Almeida	

A paisagem de Maqueze e suas influências nos casamentos prematuros e no fracasso escolar das raparigas da escola secundária local	104
Carlitos Luis Sitoie	
Loide da Graça Acácio Macuacua	

As cotas raciais e os servidores negros técnico-administrativos da Universidade Federal do Paraná	119
Cibele Vieira Passos dos Santos	
Wellington da Silva Pereira	

A educação das relações étnico-raciais em perspectiva: Um breve balanço histórico do final do século XIX até os dias atuais	133
Daniel Antônio Coelho	
Lei de cotas raciais e as “questões” do pardo: a atuação dos coletivos antirracistas e da comissão de heteroidentificação no combate às fraudes na UFPE	147
Edmilson Bezerra do Nascimento Júnior	
Corpo, racismo e pensamento abissal: Investigações acerca do currículo de educação físicas nos anos iniciais	163
Igor de Souza Rodrigues Rezende Marcelo Paraíso Alves	
Que noite mais funda calunga: a vinda de Exu ao Brasil e a resistência da cultura afro-brasileira	180
Gab Dias	
Por uma educação antirracista, intercultural e decolonial: debate à luz dos aparatos legais e teóricos que fundamentam a educação das relações étnico-raciais no Brasil	193
Ivana Maria Santana Andrade Marizete Lucini	
Estágio supervisionado e docência em Educação Física nas infâncias: perspectivas e desafios para uma educação antirracista	210
Joselene Ferreira Mota Iguatemi Santos Rangel Rosineide Cristina de Freitas	
Práticas antirracistas e tecnologias digitais: um caminho para a alfabetização e letramento no ensino fundamental	227
Kellen da Silva Pinheiro Santos Verônica Eloi de Almeida Rosa Lidice Valim	
A problemática sobre a implementação das línguas nacionais no sistema escolar d'Angola: Um caso de negligência e desvalorização cultural	243
Octavio Bengui José Hinda Makosa Tomás David Justino Jorge José	
“Um crime bárbaro e revoltante” e as violências contra os povos indígenas: o caso de Leonei Macuxi (1917)	261
Paulo de Oliveira Nascimento	
Quilombo e o funk carioca: Possibilidades educativas da fruição funkeira pelas relações étnico-raciais afro-brasileiras	272
Samuel da Silva Lima	
O movimento negro brasileiro: Definições e a dicotomia política versus cultura	287
Sebastião Alves da Rocha	

Relações étnico-raciais na escola básica: o que dizem os(as) alunos(as) e o professor de ciências de uma instituição paraense? 299
Waldemar Borges de Oliveira Júnior
Juslene Oliveira Silva

Nutricídio e dispositivo de racialidade: precarização alimentar e morte da população negra 314
Wheber Mendes dos Santos

RESENHAS

Falas negras (2024): um biótipo em julgamento 326
Larice Gonçalves Lima

Poesias e simbologias no hibridismo de culturas em Touki Bouki 333
Thamiris da Silva Frazão



APRESENTAÇÃO DA CAPA

No Brasil e no mundo é comemorado no dia 25 maio o “Dia da África” ou o “Dia da Libertação da África”, esta data foi instituída pela Organização das Nações Unidas – ONU porque no ano de 1963 no referido dia foi criada a Organização de Unidade Africana (OUA), que em 2002 se torna a União Africana. A data é comemorada em vários países africanos como Gana, Mali, Zâmbia, Namíbia e outros. Dessa forma, a capa da Edição Especial Dia da África, do 8º volume da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir), número 03, buscam lembrar a importância desse continente para a história mundial, intelectuais como Paul Gilroy (2001) chama de Atlântico Negro, Édouard Glissant (2005) e Achille Mbembe (2018) de Crioulização.

A escolha das cores vermelho, preto e verde em listras verticais fazem alusão as cores do Pan-Africanismo, movimento filosófico, político, cultural e social da segunda metade do século XIX que objetiva o fortalecimento da África em escala internacional, combater o colonialismo europeu que ainda imperava mesmo diante da independência de alguns países africanos, e a defesa dos direitos e do desenvolvimento socioeconômico da população africana, dentro e fora da África.

São considerados os principais autores do movimento o estadunidense Edward Burghardt Du Bois e o jamaicano Marcus Musiah Garvey. Apesar de o termo Pan-Africanismo foi usado primeiramente pelo advogado de Trinidad e Tobago Sylvester Williams no ano de 1990 durante conferência de intelectuais negros realizada em Londres. Entretanto, o movimento ganha força durante o I Congresso Pan-africano, realizado em Paris em 19 de fevereiro de 1919, sob a liderança de Du Bois. No Brasil, a principal referência da difusão dos valores do movimento foi Abdias Nascimento que foram ressignificados para a realidade brasileira e traduzido como “Quilombismo” (2019).

Além disso, para compor a capa foi colocado ao centro a imagem do continente africano com traços que lembram as impressões digitais presentes nas polpas dos dedos, das quais cada pessoa tem um padrão distinto e que isto torna capaz a identificação dos indivíduos. Assim, esta ilustração no motiva a pensar a questão da ancestralidade, especificamente sobre o laço que o Brasil possui com o continente africano. Nosso país foi o que mais recebeu escravizados durante o tráfico transatlântico negreiro, quase metade, as estimativas de Eltis e Richardson (2010) apontam que foram cerca de 4,8 milhões de negros africanos que desembarcaram no país.



Resistindo a escravização e recriando novos laços sociais e afetivos, reinventando suas culturas, africanos tiveram papel central na formação econômica, cultural e social brasileira. Assim, não é coincidência que nosso país possui um íntimo vínculo ancestral com o continente africano, pensando a relação da identidade com a ancestralidade o filósofo Muniz Sodré afirma que “Sem ancestralidade não há nem se dá história” (2015, p. 77). Dessa maneira, neste dia gostaríamos de lembrar e evidenciar o importante papel da África tem no nosso cotidiano e o papel do pan-africanismo para a realidade pós-colonial.

Profa. Ma. Andressa Queiroz da Silva

Professora de Língua Portuguesa da Educação Básica na Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Esportes do Acre (SEE/AC)
Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac)

Esp. Kaliny Custodio do Carmo

Bacharela em História e Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena, ambas pela Universidade Federal do Acre (Ufac)
Pesquisadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros da Ufac (Neabi/Ufac)
Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Letras: linguagem e identidade da Universidade Federal do Acre (PPGLI/Ufac)

Me. Maycon David de Souza Pereira

Mestre em Educação pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS)
Especialista em Educação das Relações Étnico-raciais e História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena pela Universidade Federal do Acre (Ufac)
Coordenador de Ensino e Publicações do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac)
Editor Gerente da Revista Em Favor de Igualdade Racial (Refir)

REFERÊNCIAS

ELTIS, David, e RICHARDSON, David. **Atlas of the Transatlantic Slave Trade**. New Haven & Londres: Yale University Press, 2010.

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



GILROY, Paul. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes – Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: Documentos de uma militância Pan-Africanista. 3. ed. São Paulo, SP: Editora Perspectiva, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.

SODRÉ, Muniz. **Claros e Escuros**: Identidade, povo, mídia e cotas no Brasil. 3. ed. atual. e ampl. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.



EDITORIAL

FORTALECENDO SABERES DE “FAWHODIE”: DA ÁFRICA AO BRASIL – (RE)EXISTINDO AS FORMAS DE OPRESSÃO

É com imensa alegria que escrevo o editorial da edição volume 08, número 03 da Revista Em Favor de Igualdade Racial – Refir. Esta edição tem como data muito importante, o Dia da África, onde há 62 anos, na capital da Etiópia, Adis Abeba, foi fundada a Organização da Unidade Africana (OUA), atualmente conhecida como União Africana (UA). A data simboliza a luta pela libertação das nações africanas e a união dos povos africanos oriundos das diásporas.

Nós, do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas da Universidade Federal do Acre (Neabi/Ufac) comemoramos essa data reconhecendo a luta dos povos africanos contra a colonialismo, reconhecendo suas contribuições históricas científicas, econômicas, políticas e culturais na formação do Brasil.

O título deste editorial, carrega a força dos saberes africanos, o adinkra *Fawbodie*, simbologia que transmite provérbios e conhecimentos de povos habitantes dos países de Gana e Costa do Marfim, o significado de *Fawbodie* remete à *independência, liberdade e emancipação*. Tais significados, como bem nos mostra Vanessa Dybax, em sua obra, **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE: produções didático-pedagógicas (2016)**, dialogam com esta edição, que traz em seus escritos formas de emancipação dos corpos e mentes da população negra e proporciona diálogos e reflexões para construir uma sociedade antirracista. A seguir, os brilhantes textos que compõem esta grande obra:

Em **Educação antirracista: Jinga e as Ahosi no ensino básico**, o texto traz reflexões sobre a importância das personalidades africanas anticoloniais e suas práticas. Discute o racismo escolar e seus impactos na vida de jovens negros. Propõe a incorporação de biografias africanas no currículo, promovendo identidade e valorização cultural.

O texto **Práticas pedagógicas para a promoção da educação nas relações étnico-raciais no cotidiano escolar** busca analisar as produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas que promovem a Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica, por meio



de uma revisão de literatura procuram identificar avanços e desafios para a efetivação da EREER, essencial para combater o Racismo Estrutural e promover a equidade escolar.

Seguindo no campo educacional, **A educação das relações étnico-raciais em perspectiva: um breve balanço histórico do final do século XIX até os dias atuais** realiza uma revisão da literatura sobre experiências históricas negras e a Educação para as Relações Étnico-Raciais, enfatizando a análise de obras acadêmicas relevantes. Busca-se mapear as produções existentes sobre a temática, destacando os principais pensadores e suas contribuições, além de discutir as origens e bases teóricas da educação antirracista. A pesquisa também aborda os avanços e limitações das políticas públicas implementadas após a Lei nº 10.639, evidenciando as tensões no campo da educação.

Acrescido a essa discussão, o texto **Por uma educação antirracista, intercultural e decolonial: debate à luz dos aparatos legais e teóricos que fundamentam a Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil** discute a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER) no Brasil, analisando políticas institucionais e referenciais teóricos. Destaca a luta histórica dos povos originários e afro-brasileiros, suas contribuições para a educação e a necessidade de práticas docentes que promovam a igualdade racial. A pesquisa aponta para a importância de uma abordagem decolonial e antirracista na formação educacional.

Em **Corpo, racismo e pensamento abissal: investigações acerca do currículo de educação físicas nos anos iniciais**, o texto investiga a presença do corpo-território negro no currículo de Educação Física em Volta Redonda, buscando uma perspectiva crítica e decolonial. A análise revela traços de colonialidade no currículo, com silenciamentos e normatizações que dificultam uma educação decolonial efetiva. O estudo defende maior diálogo com professores na elaboração curricular e reflexões aprofundadas sobre a presença negra, para que a cultura afrodiáspórica seja valorizada além da obrigatoriedade legal.

O artigo **Contribuições de Azoilda Trindade para práxis docente antirracista** discute a prática docente antirracista na educação infantil, fundamentando-se no ensaio "Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Na Educação Infantil". Aborda a importância dos princípios afro-brasileiros e a educação intercultural para promover um cotidiano escolar inclusivo e igualitário. Além disso, destaca a relevância da formação docente e a necessidade de discutir relações étnico-raciais no ambiente escolar.

O trabalho intitulado **Estágio supervisionado e docência em Educação Física nas infâncias: perspectivas e desafios para uma educação antirracista** analisa as práticas docentes



nos estágios supervisionados de Educação Física em três universidades brasileiras, enfocando a presença de temas étnico-raciais e a perspectiva de uma Educação Antirracista. A pesquisa documental revela que, em geral, os planos de ensino não incorporam elementos claros de antirracismo, apesar de haver potencial para discussão a partir das leis pertinentes. A análise sugere a necessidade de repensar os conteúdos dos planos de ensino para promover a superação de práticas discriminatórias.

Ao pesarmos a promoção de igualdade racial sobre o prisma das novas tecnologias, o artigo **Práticas antirracistas e tecnologias digitais: um caminho para a alfabetização e letramento no ensino fundamental** investiga como práticas antirracistas, integradas ao uso de tecnologias digitais, podem favorecer a alfabetização e o letramento, além de combater o racismo estrutural. A pesquisa foi realizada em uma turma do Ensino Fundamental I em Maricá, utilizando revisão bibliográfica e abordagens pedagógicas que valorizam a diversidade cultural. Os resultados mostram que essas práticas promovem o desenvolvimento integral dos alunos, melhorando suas habilidades de leitura e escrita.

O artigo **A problemática sobre a implementação das línguas nacionais no sistema escolar d'Angola: Um Caso de negligência e desvalorização Cultural** analisa as consequências do colonialismo português em Angola, especialmente a marginalização das línguas nacionais. A pesquisa investiga como o currículo e as políticas educacionais perpetuam a exclusão dessas línguas, enquanto a hegemonia do português contribui para a alienação cultural. Propõe-se um currículo multicultural que valorize as línguas locais como forma de promover um ensino equitativo e respeitar a identidade cultural angolana.

Ao pensar o papel da mulher indígena, o texto **“Não basta reconhecer nossas narrativas é preciso reconhecer nossas narradoras”**: diálogos antirracistas no chão da escola a partir de Eliane Potiguara e Célia Xacriabá busca refletir sobre a importância da literatura de mulheres indígenas na formação antirracista de professoras da educação infantil. A pesquisa, realizada em uma escola pública afetada pelo rompimento da barragem de Fundão, em Mariana/MG, destaca o papel das mulheres indígenas como guardiãs da memória e resistência. Conclui-se que essa literatura contribui para a desconstrução do eurocentrismo nas práticas escolares.

Ao voltamos nossos olhares para outros espaços para além da sala de aula, o artigo **Questão étnico-racial e a promoção da igualdade racial na agenda da gestão pública**, discute a promoção da igualdade racial na Gestão Pública, apontando a necessidade de políticas intersetoriais



para assegurar uma efetivação integral. Destaca a necessidade de adoção de uma agenda antidiscriminatória como forma de contribuir com a luta antirracista.

Em **A vida de Malcolm X: “O preço da liberdade é a morte”** a obra visa refletir sobre a vida de Malcolm X, destacando-o como um símbolo da "diáspora negra" na luta contra a supremacia branca e em prol da emancipação humana. Além disso, analisa a influência da obra de Paul Gilroy (2012) e a adaptação cinematográfica de Spike Lee, que retrata a trajetória do ativista. A discussão é dividida em duas partes: a primeira foca no filme e a segunda em uma reflexão sociológica e política, com base no livro de Manning Marable, *Malcolm X: uma vida de reinvenções* (2013).

Seguindo o *hall* das grandes produções, **A paisagem de Maqueze e suas influências nos casamentos prematuro e no fracasso escolar das raparigas da escola secundária local**, investiga a influência do ambiente geográfico na gravidez precoce e no abandono escolar de jovens em Maqueze, Moçambique. Através de um estudo qualitativo com 22 participantes, identificou-se que fatores externos, como valores e crenças locais, contribuem para essa situação. A crença em benefícios do casamento precoce e a troca de sexo por bens são variáveis ambientais que influenciam a gravidez e o abandono dos estudos.

No que diz respeito às questões referentes a Lei de Cotas, o texto **As cotas raciais e os servidores negro técnico-administrativos da Universidade Federal do Paraná**, investiga a implementação da Lei n. 12.990/2014 na Universidade Federal do Paraná - UFPR, que reserva 20% das vagas em concursos públicos federais para pessoas pretas e pardas. Analisa os efeitos dessa política de ação afirmativa na entrada de servidores Técnico-Administrativos em Educação (TAE's) negros na UFPR, através de dados e entrevistas. O objetivo é avaliar os impactos sociais da lei, utilizando pesquisa descritiva, estudo de caso único e análise de conteúdo das entrevistas.

Corroborando com as políticas das Cotas Raciais, a obra **Lei de cotas raciais e as “questões” do pardo: a atuação dos coletivos antirracistas e da Comissão de Heteroidentificação no combate às fraudes na UFPE** investiga o combate a fraudes nas ações afirmativas raciais na Universidade Federal de Pernambuco - UFPE, analisando percepções sobre comissões de heteroidentificação. Examina o histórico das políticas afirmativas e a Lei de Cotas em instituições públicas, buscando aprimorar o processo. A pesquisa destaca a atuação de grupos da UFPE, principalmente discentes, no combate a fraudes e problematiza questões sobre pessoas pardas.



Em **Que noite mais funda Calunga: a vinda de Exu ao Brasil e a resistência da cultura afro-brasileira**, é explorada a construção da cultura afro-brasileira através da análise da divindade Exu, investigando sua transformação e o percurso histórico desde o panteão africano. A pesquisa aborda temas como lugar, memória, corpo, religiosidade e espaço cotidiano do povo afro-brasileiro, utilizando metodologia qualitativa de pesquisa bibliográfica. Conclui que a espiritualidade e a cultura atuam como formas de resistência e insistência na vida das populações marginalizadas pela escravidão.

Ao promover um estudo sobre a relação entre indígenas e não indígenas ao longo da História do Brasil, a obra **“Um crime bárbaro e revoltante” e as violências contra os povos indígenas: o caso de Leonei Macuxi (1917)** aponta que essas relações são moldadas por um histórico de agências, negociações e violências. O artigo analisa um episódio de violência contra um indígena Macuxi no início do século XX em Manaus, utilizando jornais como fonte para entender essas dinâmicas. O estudo revela que a violência foi um elemento central nas interações entre os povos, refletindo questões contínuas sobre cidadania e diversidade étnico-racial na Amazônia.

Alusivo à temática cultural essa edição no expõe o escrito **Quilombo e o Funk carioca: possibilidades educativas da fruição funkeira pelas relações étnico-raciais afro-brasileiras** explora o funk carioca como cultura afro-brasileira, analisando sua identidade musical negra, periférica e jovem. A pesquisa aborda a dimensão racista enfrentada pelo funk, destacando seu papel antirracista e sua conexão com o Movimento Negro Educador. O objetivo final é oferecer críticas construtivas para fortalecer o reconhecimento da cultura afro-brasileira e indígena, conforme previsto na lei 11.645/2008.

O texto **O Movimento Negro brasileiro: definições e a dicotomia política versus cultura** analisa o papel do movimento negro na discussão das relações raciais no Brasil, destacando suas contribuições e desafios ao longo da história. Foca nas correntes ideológicas do século XX, como a visão de Gilberto Freyre e os estudos da UNESCO, e sua influência na luta contra o racismo. O estudo busca compreender a definição do movimento negro e a relação entre culturalismo e ativismo negro no país.

Ao analisar as concepções de um professor de Ciências e de alunos do ensino fundamental sobre educação para relações étnico-raciais em uma escola pública paraense, o artigo **Relações étnico-raciais na escola básica: o que dizem os(as) alunos(as) e o professor de ciências de uma instituição paraense?** identificou a falta de conhecimento do professor sobre a legislação



pertinente e a ausência de projetos pedagógicos sobre o tema na instituição. Além disso, constatou-se que muitos alunos já vivenciaram situações de racismo no ambiente escolar.

No artigo intitulado **Nutricídio e dispositivo de racialidade: precarização alimentar e morte da população negra**, é realizado um mapeamento e descrição do conceito de dispositivo de racialidade, articulando-o ao conceito de nutricídio, em que o autor realiza uma pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de abordagem histórica, trazendo a luz que a racialidade estrutura um projeto ético-estético-político que reforça a supremacia branca e naturaliza desigualdades estruturais, perpetuando a exclusão social, simbólica e material da população negra, e o nutricídio é uma das tecnologias de perpetuação da lógica racista de genocídio da população negra.

Em **Falas Negras (2024): um biótipo em julgamento** promove um diálogo a respeito do documentário Falas Negras (2024), da Rede Globo, exibido no dia 20 de novembro, que celebra o Dia da Consciência Negra. Com episódios anuais de cerca de uma hora, aborda temas relevantes para a população negra, destacando questões que a afetam diretamente ou indiretamente.

Fechando esse número, **Poesias e simbologias no hibridismo de culturas em Touki Bouki**, resenha em suas linhas o filme de Djibril Diop Mambéty, "Touki-Bouki", retrata a jornada de Anta e Mory, jovens senegaleses que idealizam Paris como a solução para seus sonhos. Na busca por cruzar o oceano, o casal enfrenta desafios que revelam as marcas da colonialidade na sociedade africana. O filme, atemporal, ecoa no século XXI, incitando reflexões sobre a migração contemporânea em busca de melhores condições de vida.

Assim, totalizando vinte um artigos e duas resenhas encerramos mais uma edição da Revista Em Favor de Igualdade Racial. Que continuemos construindo saberes, fortalecendo nossos laços e mantendo vivo a nossa história.

UBUNTU!

Jardel Silva França

Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela Universidade Federal do Acre (Ufac)
Pesquisador do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas da Ufac (Neabi/Ufac)



EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: NJINGA E AS AHOSI NO ENSINO BÁSICO

ANTI-RACIST EDUCATION: JINGA AND AHOSI IN BASIC EDUCATION

Adriane Roberta Alves¹

RESUMO

O presente artigo busca fazer uma reflexão a respeito do caráter subjetivo das personalidades africanas anticoloniais importantes na história da África, de modo a elucidar as práticas adotadas para conduzir as relações coloniais e manter suas tradições vivas; bem como discutir o racismo no ambiente escolar e sua relação de causa e efeito para vida de crianças e adolescentes negras. Com enfoque na história como uma disciplina presente no currículo de formação das escolas brasileiras, com práticas pedagógicas, que incorporem nos planos de aula o estudo de biografias africanas, estabelecendo uma associação de identidade, valorização cultural, que está prevista nas competências da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), tais medidas como aulas direcionadas à cultura africana em relação ao papel que as figuras femininas anticoloniais desempenharam e desempenham podem fazer com que meninas negras e meninos negros se reconheçam com os conteúdos, para além do período traumático que foi a escravidão moderna.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Racismo. Escola. África;

ABSTRACT

This article seeks to reflect on the subjective nature of important anti-colonial African personalities in African history in order to elucidate the practices adopted to conduct colonial relations and keep their traditions alive. As well as discussing the issue of racism in the school environment and its cause and effect on the lives of black children and adolescents. Focusing on history as a subject present in the curriculum of Brazilian schools, with pedagogical practices that incorporate the study of African biographies into lesson plans, establishing an association of identity, cultural appreciation, which is provided for in the competencies of the National Common Curricular Base (BNCC), such measures as classes aimed at African culture in relation to the role that anti-colonial female figures played and play can make black girls and boys relate to the content, beyond the traumatic period that was modern slavery.

KEYWORDS: Education. Racism. School. Africa.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em História da Universidade Federal de Ouro Preto (PPGHIS/Ufop). Graduada em História pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop).
E-mail: adrianebeta11@gmail.com



1 INTRODUÇÃO

O racismo está presente de maneira sistemática em todas as esferas da sociedade brasileira, a escola como um espaço de construir identidade não se esquivava disso, pelo contrário essas expressões são acentuadas. Não se identificar com ambiente, bem com o conteúdo lecionado, afeta diretamente o desempenho escolar, causando não só desinteresse pela escola, mas podendo provocar conflitos e até mesmo a evasão, as escolas brasileiras são gerenciadas por uma Base Curricular Comum (BNCC), com suporte legal de leis que obrigam estudo de África, no entanto, mesmo com todas as obrigatoriamente, o ensino brasileiro está longe de ser democrático e inclusivo.

Dessa maneira, o estudo das figuras negras africanas pode mudar a percepção de meninos negros e meninas negras sobre si mesmos, e sua relação com a história global, através de aulas direcionadas a compreender os rizomas culturais africanos, bem como a importância da mulher como potência em níveis políticos, familiares e espirituais. A aplicabilidade da lei de número 10639 e o desenvolvimento das temáticas africanas podem impactar positivamente não só o cotidiano escolar e o desempenho educacional.

Sobre as narrativas como de Nzinga e das Ahosi, mulheres que reforçam o ideal africano e a visão do feminino em África, que mesmo sob as condições e limitações coloniais, encontraram formas de manter sua soberania e sua tradição é de extrema importância abordá-las e incorporá-las nas temáticas do ensino básico, que se veem dominadas por uma estrutura Ocidental que não é capaz de explicar a especificidade das culturas africanas. A Rainha Nzinga de Angola é reconhecida tanto nos territórios africanos, como no Brasil, um símbolo de resistência e diplomacia, compreender sua história, assim como de diversas outras mulheres africanas, tem como objetivo minimizar as lacunas históricas causadas pelo racismo e pela colonização, e garantir uma educação igualitária e inclusiva.

2 RACISMO NA EDUCAÇÃO: IMPACTOS

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) da Educação/2019, divulgado pelo IBGE, aponta que negros passam 8,6 anos na escola, em contrapartida, brancos passam em média 10,4 anos. Também segundo o IBGE, em 2019, mais de 10 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o ensino médio, sendo 70% desse número de pessoas negras.



O levantamento de dados mostra que um problema perpassa a sociedade brasileira, atingindo também o espaço de formação, que é a escola. O racismo se apresenta de várias formas, seja diretamente ou indiretamente, porém os impactos na vida de jovens negros têm um efeito de longa duração, causando não só a evasão escolar, mas problemas psicológicos que dificultam o aprendizado e as relações pessoais. O psicólogo e escritor Félix López (2004) pontua que o bem-estar e a saúde devem ser um conjunto para um bom desempenho escolar:

A privação emocional grave provoca nas crianças profunda instabilidade emocional, falta de confiança na exploração do mundo físico e social, desmotivação, dificuldades de manter planos a médio e longo prazos, dificuldades de relação com os professores e com os colegas, dificuldades de concentração etc., todos eles fatores que favorecem, de maneira estável e permanente, dificuldades na aprendizagem e baixo rendimento (López, 2004, p.123).

Se tratando da autoestima e saúde mental de jovens e crianças negras que se encontram subalternizados em todas as esferas sociais, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2004) defendem que os problemas de autoestima colocam a confiança do indivíduo como um alvo da inferioridade. A autoestima que a criança desenvolve é em grande parte interiorização da estima que se tem por ela e da confiança da qual ela é alvo.

Falar em autoestima das crianças pequenas significa compreender a singularidade de cada uma delas em seus aspectos corporais, culturais e étnico-raciais. As pessoas constroem uma natureza singular que as caracterizam como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito próprio desde os primeiros anos de idade (Brasil, 2007, p.22).

O racismo por sua vez, pode ser considerado como uma afecção, ele se apresenta de várias formas, seja direta ou indiretamente, porém os impactos na vida de jovens negras têm um efeito de longa duração, causando não só a evasão escolar, mas problemas psicológicos que dificultam o aprendizado e as relações pessoais. Dizia Fanon (1956)² que a violência – tão comum nas sociedades colonizadas ou racistas – seja no sentido de autopertubação das vítimas, seja contra o colonizador /racista - seria uma consequência psíquica não consciente desse processo de desumanização sistemático.

O fato de crianças e adolescentes negros viverem em uma estrutura que os desumanizam em todas as esferas sociais, desde a escola, o convívio com amigos e até com os familiares, é um

² FRANTZ, Fanon, Racismo *e cultura*. In: Manuela R. Sanches (2011).



aspecto importante a ser analisado sob a ótica da saúde mental, o racismo é uma afecção capaz de adoecer pessoas negras desde a tenra idade. Ademais uma de suas milhares de consequências é alienação em relação a si mesmo, não se reconhecer como negro, e não se sentir parte da comunidade, bem como sua cultura e suas demandas.

A lei n.º 10639 de 9 de janeiro de 2003 alterou a Lei de Diretrizes da Educação, estabelecendo então a obrigatoriedade da inclusão da história e cultura afro-brasileira no currículo de ensino fundamental e médio (Brasil, 2003). No entanto, a aplicação dessa lei não ocorre na grande maioria das escolas brasileiras, muitas se dedicam à temática apenas em datas já reverenciadas no calendário nacional, sem uma estrutura, um estudo e uma metodologia. Em relação à metodologia, os próprios livros didáticos usados como fonte nas escolas subsidiadas pelo governo não estão adequados para constituir o discurso da diversidade étnica dos grupos africanos e afro-brasileiros, os temas abordados se limitam a retratar a escravidão, não enunciam as multiplicidades culturais, e ainda possuem erros linguísticos, utilizando gramáticas e expressões com tonalidades coloniais.

[...] o livro didático pode também se constituir num instrumento que reproduz discriminação e preconceito, ora de forma silenciosa, ora de forma explícita; isto é, ao “invisibilizar” o processo histórico-cultural e as experiências cotidianas de certos grupos sociais, entre eles os negros, os índios, as mulheres, os ciganos, os homossexuais, cala-se sobre a existência dos diferentes, e isso significa excluí-los não só da história, mas, também da sociedade (Carvalho, 2006, p.11).

Kabengele Munanga, em *Superando o Racismo na Escola* (2008), reúne, em uma obra, diversos autores e seus argumentos a respeito da educação, dialogando sobre as práticas pedagógicas, os livros didáticos que reforçam o senso comum e a inferiorização da figura do negro. De maneira geral, o autor não busca dar resposta para uma educação antirracista com práticas concretas, a obra se reúne em textos como uma forma de denúncia e de mobilização.

Por isso, o objetivo dos textos que compõem o presente manual, longe de resolver sozinho o longo e demorado processo de transformação de nossas estruturas mentais herdadas do mito de democracia racial e, conseqüentemente, dos mecanismos racistas que, sutil, consciente ou inconscientemente, marcaram a nossa própria educação e formação, é oferecer e discutir alguns subsídios que possam ajudar no desenvolvimento do processo de transformação de nossas cabeças (Munanga, 2008, p.13).

Carter G. Woodson em *A deseducação do negro* (2018), traçando um panorama sobre a educação do negro nos Estados Unidos, do nível fundamental ao superior, argumenta que o



ambiente escolar reforça a inferioridade dos negros, e que o mesmo é moldado para ser um “bom negro” e ocupar um espaço, que é o “lugar do negro” (Woodson, 2018, p. 13). Os “Negros educados” têm atitude de desprezo em relação ao próprio povo porque em suas escolas, bem como nas escolas mistas, os negros são ensinados a admirar os hebreus, os gregos, os latinos e os teutônicos e a desprezar os africanos. Diante disso, através de uma abordagem transcultural, ou seja entendendo as especificidades e os rizomas culturais africanos, é possível perceber a necessidade de enquadrar mulheres africanas influentes na história de África, nos currículos de história brasileiro, visto que o Censo Escolar de 2024 aponta uma estimativa de que 46% dos estudantes de escolas públicas brasileiras são negros, logo, incluir as temáticas, em que os alunos se identifiquem e se vejam representados no panorama da história global para além da escravidão moderna pode gerar impacto positivo imediato na autoestima e no desenvolvimento escolar.

3 EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: AFETO, AUTOESTIMA E AUTOAMOR

A população negra brasileira corresponde a 56,7%, segundo dados fornecidos pelo último censo do IBGE realizado através do PNAD/ 2024. Ademais, levando em consideração que a condição econômica do negro no Brasil é inferior ou de extrema pobreza comparado à população branca, e grande parte desse público frequenta escolas subsidiadas pelo governo, o questionamento de uma educação antirracista se faz presente. E se nas escolas públicas brasileiras fossem estudadas personalidades africanas, qual seria o papel representativo de contar essas histórias?

Quando se fala de representatividade, é importante ressaltar que está estritamente ligada a afetos. Afeto por sua vez, de acordo com o filósofo Baruch Spinoza (2013), pode ser definido como um sentimento terno de afeição demonstradas através das afeições, sejam elas positivas ou negativas. Na lógica do espaço escolar, esse sentimento é gerado de maneira coletiva, onde é impossível impedi-lo. Espinosa atribui às emoções a potencialidade da mente e a patologias o que é definido como afecção. Isso quer dizer que, a capacidade humana de percepção afeta o corpo de diversas formas, o visível, o sensorial, tudo é perceptível pela mente. Para além do sentimento, o filósofo afirma que afetos são fluxos de passagens, ou seja, todo corpo afetado também afeta. O espaço escolar, é marcado pela dinâmica do afeto através da identificação, a facilidade de aprendizagem se torna consequência. O corpo humano pode ser afetado de muitas maneiras, pelas quais sua potência de agir é aumentada ou diminuída, enquanto outras tantas não tornam sua



potência de agir nem maior nem menor (Spinoza, 2013), portanto o papel do professor em sala de aula, ultrapassa a função principal da transmissão de conhecimento.

No que diz respeito aos alunos negros no ambiente escolar, questões de autoestima transpassam o pedagógico. Autoestima, ou autoamor, é uma das interpelações necessárias a serem consideradas nesses casos. Bell Hooks (2021), analisa o amor de forma sistemática, e como a sua falta e a impossibilidade de compreendê-lo afeta as relações. Só 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. A prática amorosa não está direcionada a simplesmente dar ao indivíduo maior satisfação na vida; ela é exaltada como a maneira básica de colocar fim à dominação e à opressão (Hooks. 2021).

A autoestima está relacionada ao ato de amar a si mesmo. No entanto, a inquietação é como isso é possível quando as instituições e os espaços disseminam o ódio e a alienação sobre o corpo negro? A escola como uma instituição de construção de identidade e aprendizado se torna o mecanismo necessário para tal ação. O fato de a figura do negro está atrelada à escravidão moderna, e as questões do racismo estrutural que impedem o estudo da história das Áfricas tornam-se, também, uma situação problema, tendo em vista que a não identificação com o conteúdo afeta no desempenho escolar.

Se 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 (Hooks, 2021, p. 83).

Em seu artigo Educação Escolar e Constituição do Afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural, Cláudia Aparecida Valderramas Gomes e Suely Amaral Mello (2010), argumentam que escola não pode particularizar os processos de aprendizagem, ou seja, tanto o desenvolvimento cognitivo quanto os afetivos devem ser pensados de maneira conjunta, entendendo as especificidades e as necessidades de cada aluno, é a única forma de se estabelecer uma harmonia entre aluno, professor e a escola. Ponto de partida para a constituição de uma escola humanizadora é a compreensão de que não se promove o desenvolvimento de processos cognitivos independentemente de processos afetivos – os quais são o começo e o fim de toda a aprendizagem e de todo o desenvolvimento humano.



Crianças e adolescentes negros se veem imersos num processo de aprendizagem onde as suas representações são sempre demonstradas em condições de inferioridade, o ambiente escolar e as relações afetivas contribuem ainda mais para que essa condição se torne a única opção para pessoas negras. As comparações pejorativas sobre os fenótipos do negro, reforçado pelas temáticas de escravidão aliena e aprisiona a figura do negro, a subalternidade e a negação. Explicar e estudar rainhas africanas no ensino regular aceleraria o processo descrito por Neuza de Santos Souza em sua obra *Tornar-se Negro*. Para autora tornar-se negro é romper com a caricatura do branco, é um processo político que reafirma a dignidade, uma tomada de consciência ligada ao Ideal Ego, ou Ideal de eu que diz a respeito ao lugar da identificação ou de suas projeções, refletindo diretamente na condição psíquica do indivíduo.

Ainda sobre o processo de se tornar negro, é primordial entender o sentido de coletividade como um dispositivo fundamental para alcançá-lo de maneira plena. Sodré (2017) usa terminologia grega Arkh , que tem como significado “origem”, para exemplificar, como a constru o da identidade negra pode ser feita através de espaço de cria o conjunta, possibilitando a existência da subjetividade. A cosmologia africana   marcada pelo pertencimento do indivíduo em rela o ao outro, a partir da questão trauma da escravidão, a Arkh  africana (origem) passa a ser um paradigma comunitário de resistência enquanto um grupo (Sodré, 2017). Na Arkh  nagô, o corpo empírico torna-se possível pela corporeidade –transcendental – do grupo. E na diáspora escrava, Arkh    a própria continuidade do grupo. Origem e destino, Arkh    Eskaton, como em Heráclito, a origem transmitida entre as gera es como uma latente mensagem imemorial.

4 BREVE BIOGRAFIAS DE NZINGA E AS AHOSI

A rainha Nzinga ou Jinga como   conhecida no Brasil, governou Ndongo e Matamba de 1624 a 1663, território que hoje compreende o norte de Angola, na África Central. Nzinga teve a infância marcada por invasões e ataques de inimigos externos e internos, cresceu em um ambiente militar e herdou tais habilidades. Desde seu nascimento, já se tinha expectativas sobre sua vida, por ter nascido virada e com cordão umbilical enrolado ao pescoço (Heywood, 2019).

Segundo as crenças dos ambundos, um beb  nascido desse modo não natural não teria uma vida normal, e a maneira como uma pessoa nascia previa seu caráter quando adulta. Seu pai, aludindo ao nascimento incomum, chamou a filha de Nzinga (o nome próprio deve ser o oficialmente utilizado, por favor, pesquisar no site do governo federal brasileiro o uso do nome



Nzinga Mbandi), da raiz quimbundo kujinga, que significa “torcer, virar, envolver”. Nzinga frequentava a corte e as reuniões militares juntamente com seu pai. Na juventude, já tomava frente de levantes contra os portugueses, era reconhecida não somente por sua habilidade em campo de batalha, mas por sua capacidade de negociação e diplomacia. Antes mesmo de se tornar rainha, foi solicitada por seu irmão, até então rei, a ir ao encontro dos portugueses em Luanda para negociar a paz. Ela se ofereceu estrategicamente para ser batizada e estudar os elementos do cristianismo. Nzinga nunca cedeu às humilhações e pressões dos portugueses, desde seu primeiro contato diplomático, manteve a posse de “Senhora de Angola” como já era chamada desde a juventude (Heywood, 2019).

Nzinga sabia que as autoridades portuguesas tinham uma maneira de humilhar os líderes ambundos derrotados: enquanto o governador se sentava “numa cadeira coberta de veludo bordado de ouro” (Heywood, 2019, p. 68), os criados providenciavam assento para os visitantes ambundos, estendendo capas de veludo sobre um tapete no chão. O arranjo forçava os que tinham uma audiência com o governador a exibir sua posição subordinada — condição que os portugueses reservavam aos africanos conquistados. Jínga, no entanto, recusou-se a rebaixar-se. Sem pausa, fez um sinal altivo para uma criada, que, imediatamente, caiu de quatro e assumiu a posição de uma cadeira humana. Ela permaneceu assim durante as longas horas da discussão.

Após a morte, ou melhor suicídio, de seu irmão Ngola Mbande devido à pressão para torná-lo vassalo, e descumprimento do acordo por parte dos invasores portugueses, Nzinga assume o trono em meio ao conflito liderado pelo governador Fernão de Sousa. Desde então Nzinga passou longos anos de sua vida, fugindo e recrutando pessoas ao longo do caminho. Já os portugueses não mediam esforços para desacreditar o cargo de rainha por ser mulher, capturar Nzinga torná-la vassala de Portugal e flexibilizar as rotas de tráfico de escravizados. Em 1626 os portugueses escolhem Ngola Hari, parente próximo de Nzinga e seu inimigo. Ngola Hari foi usado por longos anos como rei fantoche, organizando vários ataques. Em 1629, as irmãs de Nzinga são capturadas, destravando longas negociações, onde escravizados eram oferecidos o tempo todo como troca, assim como sua própria rendição. Com o uso das próprias inimizades entre os grupos africanos, os portugueses tinham uma única intensão, conquistar para escravizar (Heywood, 2019). Durante a guerra, o meio ambiente fora dizimado; os soldados haviam cortado palmeiras e confiscado gado, galinhas, óleo de palma e porcos, que compunham o tributo esperado. A população também fora profundamente afetada. As tropas portuguesas haviam capturado muitos de seus membros jovens



e saudáveis e os levaram para Luanda, onde foram escravizados ou vendidos para o tráfico negroiro do Atlântico.

Assim como os portugueses, Nzinga usa de todas as suas habilidades para conseguir retomar ao trono, ela se submete a um casamento com o líder imbangala. Diferentemente dos ambundos sobre a religião original de Nzinga, os imbangalas possuíam rituais muito específicos, dentre eles estavam sacrifício humano, o estupro, etc, os quais serviram de pretexto para que os portugueses, mais uma vez, condenassem-na como primitiva e incivilizada. Ao se aliar aos imbangalas entre 1631 e 1645, ela inicia uma série de campanhas vitoriosas. Desde o começo de seu reinado Nzinga viveu em uma zona de guerra constante, mesmo se batizando, incorporando elementos cristãos, fazendo aliança, como com os holandeses em 1647, assim como inúmeras cartas enviadas ao Papa abrindo caminho para fé cristã e solicitando missionários, não houve trégua, até o seu último suspiro de vida em 1663, ela estava preocupada com a manutenção de seu reino fosse o que custasse (Heywood, 2019).

Ahosi, ou Agojie, traduzido para o português significa esposa do rei, foram mulheres soldados do Reino de Daomé, entre os séculos XVIII e XIX. Território que corresponde a África Ocidental, onde atualmente é a República do Benim. De acordo com Law (1993), a denominação esposa do rei, se refere a mulheres que habitavam o palácio, e não necessariamente tinham relações sexuais com rei. As Ashosi, eram grupo de guerreiras que serviam ao reino e protegiam sua soberania e fronteiras entre os séculos XVIII e XIX.

Danielle Yumi Sugiama (2019) em sua dissertação, intitulada O Daomé e suas “amazonas” no século XIX, analisa os relatos dos viajantes Frederick Forbes e Richard F. Burton. Forbes destaca a função primordial das mulheres guerreiras, que eram a conquista e a guerra:

Uma das “amazonas” teria dito a seguinte frase a Gezo: “quando os Attapahms nos ouviram chegar, eles fugiram. Se nós formos a guerra e alguém retornar sem conquistas, leve-a para morrer! Se eu recuar, minha vida estará a misericórdia do rei. Seja qual for a cidade atacada, nós iremos conquistá-la” (Forbes, 1851, v.2, p.108 apud Sugiama, 2019, p. 99).

Essas mulheres se apresentam na historiografia, em primeiro momento, através de relatos dos viajantes. Estes evidenciavam a selvageria africana, bem como a exotização de mulheres com comportamentos ditos “masculinos”. A partir de seus escritos se popularizaram as Amazonas de Daomé, assim retratadas por eles, fazendo referência ao mito grego das Amazonas.



(...) apreciava lutar e vestia-se como um homem. Após ir a guerra, ela dançava com peles de animais e com uma espada suspensa em seu pescoço, um machado preso em seu cinto e um arco e flechas em suas mãos, ágil como um homem jovem. Ela então sacrificava prisioneiros homens decapitando-os e ingerindo um grande gole do sangue deles (Alpern, 1998, p.2).

Burton, compara a localização do reino com as características físicas das mulheres, para ele o corpo “robusto” das Ahosi se justifica pela demografia (Alpern, 1998). Burton também pensava que as mulheres no Delta do Níger eram fisicamente iguais aos homens, mas não tentou explicar por que elas não se tornaram guerreiras. Na verdade, é claro, as mulheres da África Ocidental em geral são um grupo robusto. A experiência única delas em Daomé pode ser explicada pela demografia.

As filhas do rei são chamadas cofiz [ahovi, ou, noutra leitura, ahosi], as quais nunca casam, e a prelada que governa esse grande número de donzelas é chamada vudunci [vodúnsi], o que corresponde a abadessa; e incorre em grande, e grave crime quem as corrompe (Silva, 2002, p. 269).

Alberto Costa e Silva em seu artigo intitulado Memória Histórica sobre os Costumes Particulares dos Povos Africanos, com Relação Privativa ao Reino da Guiné, e nele com Respeito ao Rei de Daomé, de Luís Antônio de Oliveira Mendes, faz uma análise com base na transcrição de Flávia M. Cezar da Cunha e Luís Edmundo Tavares que nos ajuda a entender as atribuições e limitações de ser uma Ahosi, mas o papel fundamental que é imposto a elas, fazer de tudo para que a soberania do reino seja assegurada.

4.1 AFRICANOS E EUROPEUS: JOGO COLONIAL

Em meados dos séculos XVII à XVIII, a teologia já não era suficiente para justificar a escravidão no continente africano, já que não era natural um homem ser propriedade de outro. A relação entre europeus e africanos sempre foi marcada pela dignidade, na perspectiva de quem era digno de ser livre ou não. Zeron (2011), através dos argumentos de Agostinho, afirma que a escravidão moderna está atrelada ao pecado. Agostinho imputa historicidade à escravidão, ao atribuir sua responsabilidade às faltas cometidas pelos homens e não à ordem natural das coisas, ou a uma determinação divina qualquer. A intervenção divina aparece apenas como punição e castigo infligindo às ações humanas desviantes.



Se tratando do âmbito do direito, Molina afirma que os portugueses buscavam legitimidade através dos direitos positivos da Europa. O continente africano pode ser compreendido como um rizoma cultural, étnico e de rivalidades territoriais que é inerente à lógica humana de soberania. Para os portugueses a escravidão era legítima, ao passo que era justo tornar cativo aquele que não se enquadrava na moral cristã, ou seja, eram considerados inimigos de Cristo, suas práticas hereges só podem ser corrigidas através da submissão. Tal imposição pode também ser atribuída ao direito do pater.

Por sua vez, correspondendo [os servos] com obediência, observância [manifestação de respeito] e honra, ou mesmo com serviços e dádivas, por conta do governo a que se sujeitam» (id.,ibid.); tanto mais - acrescento eu, com base noutros autores que o explicitam -, que a natureza parecia ter compensado a debilidade do entendimento com a robustez física, como que denotando aquela especialização que os fazia mais próprios para servir, com o trabalho físico, do que para governar, com o engenho intelectual. As mesmas obrigações impendiam sobre os filhos e a mulher, que deviam obsequia ao pater, e com os camponeses rústicos, que deviam serviços e honra aos seus senhores (Hespanha, 2001, p. 941).

É necessário entender as estratégias adotadas pelos europeus para consolidar a escravidão, mas para além disso é primordial compreender o que Sodré (2002) chama de jogo de sedução, “Só seduz quem, no mesmo jogo, se deixa seduzir”. Fato é que seria impossível penetrar o continente africano se quem o habitava não permitisse. Marco Antônio Silveira, na introdução de sua obra *A Colonização como Guerra e Razão de Estado da América Portuguesa*, argumenta que a ordem só se efetiva com a obediência, assim como é fundamental que ocorram negociações. O que se percebe em Ndongo são tentativas incansáveis de Nzinga de obter a paz, a rainha em primeiro momento enfrenta as forças portuguesas, em uma guerra que Marco Antônio descreve como intestina, isso quer dizer que existe um confronto diário que não cessa até que um lado seja derrotado, que tem como objetivo final dominar não só o território, mas toda organização social.

O reino de Daomé, abrangia os territórios conhecidos como Costa dos Escravizados, o tráfico como uma atividade econômica mobilizou o reino por séculos. As intenções expansionistas de Daomé afetou de maneira sistemática regiões próximas, diversos confrontos foram travados com a intenção de aumentar o seu domínio e soberania. O império Oyó foi o único capaz de paralisar esse avanço. Danielle Yumi Suguiama afirma que as fontes sobre o fluxo de capturados e enviados como escravizados através de Daomé são imprecisas, dadas as narrativas orais e os relatos europeus serem divergentes. Mas é possível afirmar que existia uma presença constante dos



européus através dos conflitos que estes desencadeavam, principalmente, pela tecnologia bélica proporcionada, mesmo com a presença massiva das guerreiras Ahosi.

Nas relações entre lideranças nativas africanas e europeias sobre a compra de escravos, existiam interesses que ultrapassavam o econômico, pois a necessidade de armas de fogo nesse comércio era fundamental para a manutenção dos conflitos com os vizinhos (Rodrigues, 2005, p.85).

Achille Mbembe em sua obra *Necropolítica* (2018), afirma que o soberano, o qual decide quem deve viver e quem deve morrer, opera com o campo biológico, isso quer dizer que o racismo faz com que exista uma aceitabilidade de fazer morrer, tudo isso conduzido pelo próprio Estado. Os portugueses, ao invadirem o Matamba, Ndongo e Daomé, usam as desavenças étnicas dos africanos como ferramenta de incorporação na sociedade, o fato de recrutar os sobas (líder local, ou senhor provincial) em troca de assistência bélica contra as inimizades já existente no território, revela o caráter de soberania sobre a ótica europeia.

É importante ressaltar que já existiam escravizados em Ndongo, assim como em outros lugares da África. Os indivíduos cativos, ocupavam duas categorias, os kijikos, que eram herdados da terra, e os mubikas, que eram escravizados de guerra, e que eram também comercializados em feiras locais. No entanto, era proibido vender e escravizar pessoas livres. Com a chegada dos europeus, o tráfico de escravizados, assim como a compra e venda, o sequestro de negros africanos livres para serem enviados, principalmente, para o Brasil, tornou-se algo incontrolável (Heywood, 2019). Com efeito, estima-se que os cinquenta mil escravizados que foram enviados de Angola para o Brasil entre 1575 e 1578 tenham vindo em grande parte do tráfico de escravizados de Ndongo.

Fato é que a violência se transformou em algo cotidiano para Angola, Ndongo e Daomé. A guerra molecular travada pelos portugueses, usando a territorialização como ferramenta, foi capaz de fragmentar ainda mais a sociedade e se apropriar de todos os recursos (Silveira, 2019). Se a guerra estava presente na definição dos circuitos mercantis em escala global, também atuava no interior das mais variadas sociedades que compunham o império luso, fosse nos sertões do Brasil, nos sobados angolanos ou entre os povos do Estado da Índia.

A guerra justa, segundo os preceitos de uma conquista espiritual ideológica e civilizadora, também se configurava como um dos títulos que legitimava a servidão civil (Hespanha, 2001), vinga injúrias sempre que uma nação ou cidade deve ser castigada por ter deixado de vingar o que pelos seus injustamente foi feito, ou de entregar o que por injúria foi levado. Foucault (2015) argumenta sobre a tecnologia do poder, para ele o poder tem um caráter disciplinatório, o soberano de forma



violenta se apodera do corpo do indivíduo, moldando-o de acordo com suas vontades. A tecnologia do poder e o modo coercitivo foram efetivados através da violência no território de Ndongo, com a justificativa de civilização. A contradição se dava a partir do momento que o jogo colonial era interpretado pelos próprios africanos como no caso de Nzinga, que, através de estratégias diplomáticas, estabeleceu uma relação de diálogo direto com os colonos.

Assim como no Congo, nos reinos de Matamba e Ndongo, Nzinga não somente entendeu que práticas cristãs ajudariam a manter seu reino e justificar sua soberania. A rainha compreendeu as categorias hierárquicas da Igreja Católica com ajuda dos freis Gaeta e Cavazzi, chegou a questionar a qualidade dos frades em seu território, bem como passou a enviar cartas diretamente ao Vaticano, sempre se identificando pelo seu nome de batismo Ana. Apelos que foram respondidos pelo Papa Alexandre VII em 1660.

Em suas cartas para autoridades do Vaticano encontram-se informações que ela obtivera dos capuchinhos sobre o tratamento que Roma dispensava aos monarcas cristãos europeus e sobre o papel da Igreja na sociedade. Elas equivalem a uma verdadeira campanha para persuadir as autoridades do Vaticano de que ela era digna de ser tratada da maneira como tratariam qualquer governante cristão, da Europa ou de outros lugares (Heywood, 2011, p. 213).

O novo conjunto de símbolos adotados, não só por Nzinga, bem como no Congo e em Daomé, significava uma transformação da tradição. Líderes africanos, como muito bem aborda Elizabeth W. Kiddy em *M. Central africans and cultural transformations in the American Diaspora*. New York: Who is the King of Congo, exercem diversas funções de soberania, desde militar à religiosa. A postura de adotar a religião cristã em seus territórios não tornava a cultura africana inferior a europeia, mas demonstrava que até mesmo os elementos cristãos eram africanos.

5 AS POSSIBILIDADES DE ABORDAR NJINGA E AS AHOSI EM SALA DE AULA

Estudar a cultura africana é uma das milhares de competências presentes na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), aulas expositivas voltadas para que os alunos do ensino fundamental e médio compreendam a existência de mulheres como a Rainha Nzinga Mbandi, e as guerreiras Ahosi, é fundamental, criando assim, alternativas para que suas histórias não sejam apenas contadas, mas que permaneçam no imaginário das crianças e dos adolescentes. A fim de promover uma educação brasileira igualitária e inclusiva, a BNCC como um documento de caráter normativo



tem como objetivo exigir a mobilização por parte dos educadores de conhecimentos e conceitos. Portanto, tornar os alunos capazes de entender e valorizar culturas africanas, despertando a aptidão de correlacionar eventos históricos com sua realidade, bem como adquirir senso crítico e investigativo em relação aos conteúdos expostos em sala de aula é uma das diversas possibilidades ao abordar a história de Nzinga e das Ahosi.

Construir aulas que dialoguem com os gêneros, a colonização, o racismo e anticolonialismo, estabelecendo ligações com cotidiano da população negra no Brasil é uma urgência. Elaborar discussões a respeito da própria formação humana e sua origem em África é o ponto de partida inicial, colocando o continente não só como pertencente a história global, mas como a gênese de toda história humana. Práticas pedagógicas, como busca de materiais didáticos de caráter verbal ou não verbal, que tragam informações a respeito do continente antes da invasão dos europeus, aguçando nos alunos a busca por interpretar as contradições nas determinações de moderno e antigo que até hoje são imputadas nas sociedades africanas é primordial.

Ao analisar a história de Nzinga, por exemplo, notamos a necessidade de estabelecer uma ligação direta entre Angola e Brasil. O historiador Manolo Florentino (1995) coloca a África Central (área congo-angolana) como uma das principais zonas do tráfico de escravizados com destino às Américas. As confluências culturais, assim como as suas transformações ao longo da travessia do Atlântico, marcaram a história tanto do Brasil quanto de Angola. A capoeira, um jogo que envolve dança, ritmo e luta é uma das milhares de expressões culturais de performance afro-brasileira. A historiadora e escritora Mariana Bracks Fonseca (2017) em seu artigo *GINGA: História e Memória Corporal na Capoeira Angolana*, leva-nos a refletir como um movimento, fundamental para a luta rítmica, pode carregar consigo não só uma relação direta, mas o nome de uma rainha guerreira que lutou bravamente contra o colonialismo. Será que as escolas públicas brasileiras estão preparadas para abordar a capoeira para além de citá-la como uma prática de escravizados, como um aspecto cultural que atravessa nacionalidades? Seria a capoeira uma prática pedagógica imprescindível para as atividades escolares? São essas algumas de muitas inquietações a respeito da educação brasileira e seus currículos, que nos fazem refletir que a prática educativa é um processo ininterrupto de aprender e ensinar.



6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os obstáculos da educação brasileira são inúmeros. A educação e suas ciências vêm se consolidando no espaço escolar de maneira paulatina. O racismo é algo intrínseco na sociedade brasileira, sua estrutura é perversa e as suas consequências têm sido não só a morte física, mas intelectual e psíquica. É necessário entender que o processo de aprendizagem não está separado dos afetos, bem como dos sentimentos gerados no aprender atrelada às inquietações contemporâneas, como, por exemplo, as questões de gênero e raça impostas pelas culturas ocidentais colonialistas, a mulher é vista como um corpo esvaziado de sentido pela noção colonial, limitando-se a funções estereotipadas ou estritamente sexuais, o que gera o apagamento das mulheres africanas e diaspóricas. Portanto metodologias e práticas pedagógicas antirracistas são imprescindíveis no âmbito escolar através da representação dessas mulheres africanas.

REFERÊNCIAS

Acervo Biografias de Mulheres Africanas. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/africanas/idiaseculos-xv-xvi/>. Acesso em: 12 mar. 2025

ALPERN, Stanley B.. On the Origins of the Amazons of Dahomey. **History in Africa**, n° 25, p. 9–25, 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 para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília, DF, CNE, Conselho Nacional de Educação. 10 de março de 2004.

FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: SANCHES, Manuela Ribeiro. **Malhas que os impérios tecem: textos anticoloniais, contextos pós-coloniais**. Lisboa: Edições 70, 2011. p. 273-285.

FLORENTINO, Manolo. **Em costas negras: uma história do Tráfico Atlântico de Escravos entre a África e o Rio de Janeiro (séculos XVIII e XIX)**. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

FONSECA, Maria Bracks. Ginga: História e Memória Corporal na Capoeira Angolana. **Revista Rascunhos**, Uberlândia/MG, v.4 n.3 p.124-138jul.-dez. 2017



FOUCAULT, Michel. **A sociedade Punitiva**. São Paulo: Editora WWF Martins Fontes, 2015, p. 20-56

GOMES, Cláudia Aparecida Valderramas; MELLO, Suely Amaral. Educação escolar e constituição do afetivo: algumas considerações a partir da Psicologia Histórico-Cultural. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 28, n. 2, p. 677-694, jul./dez. 2010.

HESPANHA, António Manuel. **Luís de Molina e a escravização dos negros, Análise Social**, v. 35, n. 157, p. 937-960, 2001.

HEYWOOD, Linda M. **Jinga de Angola: A rainha guerreira da África**. Tradução Pedro Maia Soares. São Paulo: Editora Todavia, 2019.

HEYWOOD, Linda M. **Central africans and cultural transformations in the American Diaspora**. New York: Cambridge University Press, 2011.

HOOKS, Bell. **Tudo sobre o amor: novas perspectivas**. Tradução Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2021

LAW, Robin. **The amazons of Dahomey**. Paideuma, 1993.

LÓPEZ, Félix. Problemas afetivos e de conduta na sala de aula. In. COLL, César; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Alvaro (orgs.). **Desenvolvimento psicológico e educacional**. Transtorno de Desenvolvimento e Necessidades Educativas Especiais 2 ed. (v. 2). Porto Alegre: Artes e Métodos, 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopolítica, soberania, estado de exceção, política da morte**. São Paulo: n.1- edições, 2018.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na Escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2008.

RODRIGUES, Jaime. **De costa a costa: escravos, marinheiros e intermediários do tráfico negreiro de Angola ao Rio de Janeiro (1780-1860)**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

SILVA, Alberto. **Memória histórica sobre os costumes particulares dos povos africanos, com relação privativa ao reino da Guiné, e nele com respeito ao rei de Daomé, de Luís Antônio de Oliveira Mendes**. *Afro-Ásia*, 28 (2002), 253-294.

SILVA, Paulo Vinicius Baptista da. **Relações raciais em livros didáticos de língua portuguesa**. Tese (Doutorado em Psicologia Social). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC- SP), São Paulo, 2005.

SILVEIRA, Marco Antônio. **A colonização como guerra: conquista e razão de estado na América Portuguesa (1640-1808)**. Curitiba: Appris, 2019, p.15-36



SUGUIAMA, Danielle Yumi. **O Daomé e suas amazonas no século XVIII e XIX: leituras a partir de Frederick Forbes e Richard Burton**. Dissertação (Mestrado em História). Universidade Federal de São Paulo (USP), São Paulo, 2019.

SODRÉ, Muniz. **Filosofia a toque de atabaques**. In: SODRÉ, Muniz. Pensar nagô. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Imago Ed.; Salvador, BA: Fundação Cultural do Estado da Bahia, 2002.

SPINOZA, B. **Ética**. Edição bilíngue Latim-português. Tradução e Notas de Tomaz Tadeu. Belo Horizonte: Autêntica, 2013. Pág. 163.

WOODSON, C. G. **A Deseducação do Negro**. São Paulo: Medu Neter, 2018.

ZERON, Carlos Alberto de Moura R. **Linha de fé: a companhia de Jesus e a escravidão no processo de formação da sociedade colonial (Brasil, séculos XVI e XVII)**. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2011.

Enviado em: 17/12/2024

Aceito em: 03/04/2025



PRÁTICAS PEDAGÓGICAS PARA A PROMOÇÃO DA EDUCAÇÃO NAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO COTIDIANO ESCOLAR

PEDAGOGICAL PRACTICES FOR PROMOTING EDUCATION OF ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN THE SCHOOL CONTEXT

Andreza Aparecida Fidelis¹
André Luís de Souza Lima²
Aracilba Aparecida Serafim Rodrigues³

RESUMO

Este artigo analisa as produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na Educação Básica, investigando a questão: O que dizem as produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas para a promoção da ERER na Educação Básica? O objetivo é analisar práticas pedagógicas voltadas à ERER e mapear os avanços e desafios desde a promulgação da lei 10.639/03. Justificativa: A implementação efetiva da ERER é essencial para combater o racismo estrutural e promover equidade no ambiente escolar. Apesar da Lei 10.639/03, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana, as práticas pedagógicas ainda enfrentam barreiras. A falta de formação continuada, materiais representativos e apoio institucional limita a transformação pedagógica, perpetuando abordagens superficiais que pouco contribuem para desconstruir estereótipos. A revisão de literatura aponta que muitos professores apenas cumprem as diretrizes legais sem aprofundar a temática. A presença de conteúdos eurocêntricos nos currículos e a ausência de incentivos institucionais dificultam a valorização da diversidade étnico-cultural. Conclui-se que fortalecer a ERER exige formação continuada e suporte institucional para que educadores promovam uma educação cidadã, pluralista e antirracista, essencial para uma sociedade mais justa e democrática.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Relações Étnico-Raciais. Prática Pedagógica. Educação Básica.

ABSTRACT

This article analyzes academic productions on pedagogical practices for promoting Education of Ethnic-Racial Relations (ERER) in Basic Education, investigating the question: What do academic productions say about pedagogical practices for promoting ERER in Basic Education? The objective is to analyze pedagogical practices aimed at ERER and map the advances and challenges since the enactment of Law 10.639/03. Justification: The effective implementation of ERER is essential to combat structural racism and promote equity in the school environment. Despite Law 10.639/03, which made teaching Afro-Brazilian and African history and culture mandatory, pedagogical practices still face barriers. The lack of ongoing training, representative materials, and institutional support limits pedagogical transformation, perpetuating superficial approaches that do little to dismantle stereotypes. The literature

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/Unisul). Graduada em Pedagogia pela Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc). E-mail: andrezafidelis76@gmail.com.

² Professor Adjunto na Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). Doutor e Mestre em Educação e Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). E-mail: andreslima82@gmail.com.

³ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Sul de Santa Catarina (PPGE/Unisul). Mestre em Educação e Graduada em História pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul). E-mail: ararodrigues2000@yahoo.com.br.



review indicates that many teachers only comply with legal guidelines without delving into the subject. The presence of Eurocentric content in curricula and the absence of institutional incentives hinder the appreciation of ethno-cultural diversity. It is concluded that strengthening ERER requires continuous training and institutional support so that educators can promote a citizen, pluralistic, and anti-racist education, essential for a fairer and more democratic society.

KEYWORDS: Education for Ethnic-Racial Relations. Pedagogical Practices. Basic Education.

“Só há duas opções nesta vida: se resignar ou se indignar.
E eu não vou me resignar nunca”.
Darcy Ribeiro

1 INTRODUÇÃO

A aprovação da lei 10.639/03, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos escolares, representou um marco significativo na tentativa de inserir as relações étnico-raciais no contexto da educação brasileira. Esta legislação visa combater o racismo estrutural e promover uma educação que reconheça a diversidade cultural e histórica do Brasil, contribuindo para a formação de uma sociedade mais inclusiva e equitativa (Brasil, 2003). Entretanto, mesmo após mais de duas décadas desde sua sanção, a efetivação de suas diretrizes ainda encontra obstáculos, tanto na formação docente quanto na implementação prática no cotidiano escolar.

A produção acadêmica tem exercido uma função fundamental na avaliação e problematização das práticas pedagógicas voltadas para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER), refletindo sobre a adequação dos currículos, o preparo dos professores e a integração de temas étnico-raciais em diferentes disciplinas. A partir de diversas abordagens metodológicas, como revisões teóricas, sistemáticas e bibliográficas, a literatura tem se debruçado sobre os desafios e avanços da implementação da lei 10.639/03, identificando as lacunas existentes entre as orientações legais e a realidade vivenciada nas salas de aula.

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tem despertado crescente interesse acadêmico desde a implementação da lei 10.639/03. Estudos como os de Santos e Prudêncio (2023), identificado no Quadro I como R2, e Silveira e Alviano (2023), identificado como R3, destacam importantes avanços na promoção da ERER, evidenciando práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural e contribuem para o enfrentamento do racismo estrutural.

Santos e Prudêncio (2023), em sua revisão sistemática da literatura (R5), identificaram que, embora a inserção da ERER no ensino de Ciências ainda seja incipiente, há propostas pedagógicas



que buscam integrar saberes africanos, afro-brasileiros e indígenas nas disciplinas científicas. Essa abordagem amplia a compreensão do conhecimento científico e promove uma educação mais crítica e antirracista.

De forma complementar, Silveira e Alviano (2023) (R3) ressaltam que, embora a Educação Física tenha potencial para promover a diversidade cultural, ainda enfrenta desafios na efetivação de práticas pedagógicas que integrem a EREER.

Essas pesquisas convergem ao apontar que a construção de uma educação antirracista exige práticas pedagógicas inclusivas, que valorizem as identidades étnico-raciais dos(as) estudantes. Contudo, destacam que a falta de formação continuada para docentes e a escassez de materiais didáticos ainda são desafios para a efetivação da EREER no cotidiano escolar.

Este estudo tem por objetivo analisar práticas pedagógicas e para isso usaremos uma revisão integrativa (RI) das práticas pedagógicas de promoção da EREER no contexto escolar, com o intuito de traçar um panorama abrangente da produção acadêmica sobre o tema desde a sanção da lei 10.639/03. O estudo busca artigos publicados nos últimos cinco anos para compreender como essas práticas têm sido descritas e discutidas recentemente. Dessa forma, pretende-se evidenciar os avanços, as dificuldades e as estratégias adotadas para fortalecer o currículo escolar com uma perspectiva antirracista e inclusiva. Ao mapear o que dizem as produções, pretende-se contribuir para o aprofundamento das reflexões sobre as políticas educacionais e para a identificação de caminhos que possam apoiar a consolidação da EREER no sistema de ensino brasileiro, promovendo uma educação verdadeiramente equitativa e plural.

2 METODOLOGIA

A Revisão Integrativa (RI) é valorizada por sua capacidade de promover o desenvolvimento do conhecimento científico em diversas áreas, possibilitando uma análise ampla e minuciosa dos resultados obtidos por múltiplos autores. Segundo Kramm (2019, p. 52), essa metodologia permite que o pesquisador "[...] demonstre o avanço de uma área, possíveis lacunas no conhecimento disponível ou contradições, identificando aspectos que demandem maior aprofundamento". Originalmente desenvolvida nas ciências da saúde, a RI se expandiu para outros campos, como as ciências sociais e humanas, em que é amplamente empregada para avaliar e sintetizar a produção científica, particularmente na área da educação.



No âmbito da educação, as revisões integrativas (RIs) são essenciais na formação docente, fornecendo informações que promovem uma reflexão crítica sobre as práticas educacionais e identificando demandas que podem orientar a elaboração de políticas públicas direcionadas à formação de educadores. Kramm (2019, p. 53) destaca que a RI "[...] possibilita uma compreensão mais profunda sobre práticas e políticas, promovendo uma visão integrada do conhecimento disponível [...]", o que é fundamental para estudos focados na análise das políticas educacionais.

Optar por esse tipo de revisão se justifica pela sua capacidade de integrar diferentes perspectivas e resultados, estabelecendo uma base consistente para a identificação de tendências, bem como para a formulação de novas hipóteses e abordagens metodológicas. A RI constitui uma metodologia de pesquisa que, através da sistematização e análise de múltiplos estudos, busca sintetizar o conhecimento existente sobre um determinado fenômeno.

O desenvolvimento de uma RI envolve seis fases estruturadas, conforme descrito por Souza, Silva e Carvalho (2010). Primeiramente, ocorre a definição do problema de pesquisa e formulação da pergunta, onde o pesquisador estabelece a questão central que guiará o estudo. Em seguida, são definidos os critérios de inclusão e exclusão, selecionando estudos com relevância, qualidade metodológica e pertinência temporal. A fase de busca e seleção dos estudos implica uma pesquisa meticulosa em bases de dados e outros recursos para reunir estudos que cumpram os requisitos definidos. Na avaliação da qualidade dos estudos, verifica-se a robustez metodológica dos estudos selecionados para assegurar a qualidade das evidências. Posteriormente, na análise e síntese dos dados, examinamos as informações para identificar padrões e temas comuns, oferecendo uma visão ampla do assunto. Por fim, na elaboração do relatório, o pesquisador documenta o processo, apresentando achados e implicações para a prática e pesquisa futura com clareza e estrutura. Estas seis fases são fundamentais para a realização de uma RI produtiva, permitindo uma análise ampla e crítica do conhecimento atual sobre o tema em estudo.

O estudo, de natureza qualitativa, foi desenvolvido em etapas para garantir a análise sistemática das produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas voltadas à promoção da EREER no ambiente escolar. Na primeira fase, delimitou-se o tema com o objetivo de identificar práticas pedagógicas para a EREER na Educação Básica, levando à formulação da questão de pesquisa: O que dizem as produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica?

Na segunda fase, definiram-se estratégias de busca e filtros. Para garantir a qualidade da revisão, foi selecionado o Google Acadêmico como principal base de dados, seguindo as



orientações de Souza, Silva e Carvalho (2010). Os descritores foram pesquisados sempre combinados por meio do operador booleano AND, garantindo um refinamento mais preciso dos resultados. Os descritores utilizados incluíram “Educação para relações étnico-raciais” AND “práticas pedagógicas” AND “escola”, mantendo a padronização da busca.

Os filtros aplicados abrangeram o período de publicação (2019 a 2024), idioma (português) e nível de ensino (educação básica). Quanto aos critérios de inclusão, optou-se por publicações em português, de caráter nacional e publicadas nos últimos cinco anos para garantir que a revisão abordasse os trabalhos mais recentes e relevantes sobre a temática, em crescente discussão, com foco em práticas pedagógicas voltadas à EREER na Educação Básica. Em relação aos critérios de exclusão, foram descartadas dissertações e estudos anteriores a 2019 para privilegiar as publicações mais atuais.

A busca inicial utilizando todos os descritores resultou em 74 artigos. Após a aplicação dos filtros de período e idioma, a amostra reduziu-se para 16 artigos. Aplicados os critérios de inclusão e exclusão na leitura de títulos e resumos, foram excluídos oito estudos, incluindo três dissertações, mantendo-se apenas artigos. Dos 10 artigos remanescentes, cinco foram descartados por não focarem na Educação Básica ou por desviarem-se da temática central, como estudos sobre políticas de saúde, currículos de licenciatura ou representatividade docente. Restaram, assim, cinco artigos diretamente relacionados ao objeto de estudo, focados na EREER na Educação Básica, que foram selecionados para análise aprofundada.

A sistematicidade e coerência na seleção dos estudos, conforme apontado por Souza, Silva e Carvalho (2010), são fundamentais para garantir a qualidade de uma RI. A sistematicidade refere-se à organização rigorosa e criteriosa em todas as etapas do processo de revisão, desde a formulação da pergunta de pesquisa até a análise dos dados. Para alcançar bons resultados, é necessário seguir um protocolo bem delineado que inclua critérios claros de inclusão e exclusão, assegurando que apenas estudos relevantes e consistentes com o tema central sejam selecionados. No contexto da EREER no cotidiano escolar, essa sistematicidade é essencial para identificar práticas pedagógicas eficazes e verificar como a aplicação da lei 10.639/03 tem sido tratada em diferentes disciplinas e níveis educacionais.

A coerência, conforme descrita pelos mesmos autores citados acima, refere-se à habilidade de integrar os dados de maneira lógica e articulada, evitando contradições e garantindo uma análise robusta dos resultados. Em uma RI sobre a EREER, a coerência envolve a avaliação crítica de como os estudos dialogam entre si e de como suas conclusões contribuem para a promoção de um



ambiente escolar inclusivo e plural. Dessa forma, a análise deve evidenciar as convergências e divergências dos estudos, garantindo que as práticas pedagógicas selecionadas estejam alinhadas com os objetivos da educação antirracista e do combate ao preconceito racial no contexto escolar.

Após essa etapa, procedeu-se à identificação dos estudos selecionados, apresentados no Quadro 1. O Quadro 1 apresenta uma visão geral dos estudos selecionados para análise, que abordam diferentes dimensões da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) na educação básica. A maior parte das publicações é recente (2022-2023), o que indica que o tema tem ganhado mais visibilidade e espaço acadêmico nos últimos anos.

Quadro 1: Identificação dos estudos selecionados

ORDEM	TÍTULO	AUTORES	DATA	PUBLICAÇÃO
R1	Mapeamento Sistemático da Literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus Impactos Insatisfatórios na BNCC	Maria Elizabete Pereira Mota, José Anderson Santos Cruz	2023	Revista @mbiente de educação
R2	Formação de Professores de Ciências e as Relações Étnico-Raciais: Uma Revisão Bibliográfica	Jéferson Evangelista dos Santos, Christiana Andréa Vianna Prudêncio	2023	Anais de evento: VIII Encontro Nacional das Licenciaturas / VII Seminário do PIBID / II Seminário do Residência Pedagógica
R3	Educação para as Relações Étnico-Raciais nas Pesquisas em Educação Física e Formação Inicial: Um Estado do Conhecimento	Keylla Amélia Dares Silveira, Wilson Alviano Júnior	2022	Revista Práxis Educativa Ponta Grossa, v. 17
R4	A Educação das Relações Étnico-Raciais por meio da Ludicidade: Uma Revisão de Literatura	Geisa Martins Nogueira Costa, Maricleide Pereira de Lima Mendes	2023	Revista Debates em Educação Vol. 15 Número 37
R5	A Abordagem das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências: Uma Revisão Sistemática da Literatura	Jéferson Evangelista dos Santos, Christiana Andréa Vianna Prudêncio	2023	Revista brasileira de ensino de ciências e matemática RBECM, Passo Fundo, v. 6, n. 2, p. 63 – 94

Fonte: Autores, 2024.



Durante a leitura completa dos artigos selecionados, fizemos anotações detalhadas sobre as características gerais das publicações. Essas anotações foram fundamentais para a elaboração da matriz de análise apresentada no Quadro 2.

Quadro 2: Anotações

SIGLA	AUTORES	TÍTULO	OBJETIVO	ÁREA DO CONHECIMENTO	METODOLOGIA
R1	Maria Elizabete Pereira Mota, José Anderson Santos Cruz	Mapeamento Sistemático da Literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP3/2004 e seus Impactos Insatisfatórios na BNCC"	Realizar um mapeamento sistemático da literature sobre a implementação da Lei 10.639/03 e seus impactos na BNCC.	Educação e Currículo Escolar	Revisão sistemática da literatura de 2018-2022
R2	Jéferson Evangelista dos Santos, Christiana Andréa Vianna Prudêncio	"Formação de Professores de Ciências e as Relações Étnico-Raciais: Uma Revisão Bibliográfica"	Analisar a inserção das relações étnico-raciais na formação de professores de ciências para promover uma educação antirracista.	Ciências da Natureza e Formação Docente	Revisão bibliográfica
R3	Keylla Amélia Dares Silveira, Wilson Alviano Júnior	"Práticas Pedagógicas voltadas à Promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais no Ambiente Escolar"	Discutir a integração das relações étnico-raciais na formação de professors de educação física.	Educação Física e Formação Docente	Revisão teórica
R4	Geisa Martins Nogueira Costa, Maricleide Pereira de Lima Mendes	"A Educação das Relações Étnico-Raciais por meio da Ludicidade: Uma Revisão de Literatura"	Explorar como a ludicidade pode ser uma ferramenta pedagógica para promover a educação das relações étnico-raciais.	Educação, Ludicidade e Relações Étnico-Raciais	Revisão de literatura



R5	Jéferson Evangelista dos Santos, Christiana Andréa Vianna Prudêncio	"A Abordagem das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências: Uma Revisão Sistemática da Literatura em Artigos Científicos"	Identificar práticas pedagógicas que inserem elementos das relações étnico-raciais no ensino de ciências.	Ciências Exatas (Química, Física, Biologia) e Relações Étnico-Raciais	Revisão sistemática da literatura
----	---	---	---	---	-----------------------------------

Fonte: Autores, 2024.

Este esboço possibilitou uma aproximação inicial aos temas tratados nos artigos. O Quadro 2 revela a diversidade de enfoques e metodologias adotadas nos estudos sobre Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). As pesquisas abrangem áreas como currículo escolar, ciências, educação física e ludicidade, evidenciando a transversalidade do tema. As metodologias predominantes — revisões sistemáticas, bibliográficas e teóricas — reforçam o esforço em consolidar conhecimento a partir da literatura existente, refletindo sobre as lacunas e potencialidades das práticas pedagógicas. Essa abordagem permite mapear tanto os desafios na implementação das diretrizes legais quanto as estratégias que podem fortalecer a formação docente e a construção de uma educação antirracista.

A próxima etapa envolve a leitura integral dos artigos selecionados, que servirá como base para a construção de um corpus de dados a ser submetido à análise categorial (Quadro 3). A categorização dos dados, orientada pelos critérios previamente estabelecidos, permite a organização sistemática das informações e a construção de matrizes comparativas de análise. De acordo com Kramm (2019), a categorização é essencial para estruturar e interpretar dados de maneira a revelar padrões significativos. Com base nessa análise detalhada, busca-se construir uma síntese rigorosa e consistente sobre as práticas pedagógicas voltadas à promoção da ERER, proporcionando uma compreensão aprofundada e crítica do tema.

Quadro 3: Categorização dos estudos selecionados a partir da sua importância na Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER)

ABORDAM IMPORTÂNCIA DA ERER:	ARTIGOS
NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	R1, R2, R3, R4, R5
NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES	R1, R2, R3



NA ÁREA DA CIÊNCIA	R2, R5
NA EDUCAÇÃO FÍSICA	R3

Fonte: Autores, 2024.

A categorização apresentada no Quadro 3 evidencia a amplitude das discussões sobre ERER nos estudos selecionados, destacando sua presença na prática pedagógica, na formação docente e em áreas específicas do conhecimento. A predominância da ERER na prática pedagógica (R1, R2, R3, R4, R5) indica um esforço consolidado para integrar a temática ao cotidiano escolar. A formação de professores (R1, R2, R3) também se mostra um eixo central, reforçando a necessidade de preparar educadores para uma abordagem antirracista. A presença da ERER na área da ciência (R2, R5) e na educação física (R3) demonstra que, embora ainda segmentada, há uma preocupação em incluir essa perspectiva em diferentes campos do ensino. Esse mapeamento permite compreender as potencialidades e desafios na efetivação da ERER no currículo escolar.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

3.1. A IMPORTÂNCIA DA ERER NO CURRÍCULO ESCOLAR E NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estudo R1 revela desafios importantes para a implementação da ERER, como o desinteresse de alguns professores e a influência de crenças religiosas. Esses fatores criam uma distância entre as diretrizes legais e a prática pedagógica, dificultando a aplicação efetiva da lei na educação básica. Os autores apontam que a falta de materiais didáticos adequados e a ausência de formação continuada para os educadores são barreiras que limitam esse processo. Essa análise dialoga com Gomes (2012), que defende a necessidade de descolonizar o currículo para romper com a visão eurocêntrica e construir uma educação verdadeiramente antirracista e inclusiva.

A persistência de preconceitos enraizados entre alguns professores compromete o empenho indispensável para implementar mudanças na postura pedagógica e curricular. A investigação empírica de Coelho (2010), realizada em escolas paraenses, revela que as práticas pedagógicas ainda necessitam de estratégias eficazes para abordar a diversidade cultural e étnico-racial. Segundo a autora, essa limitação resulta na reprodução de estereótipos e na manutenção de



uma educação que não contempla integralmente a diversidade de identidades existentes no contexto escolar.

A ausência de formação adequada de professores e técnicos educacionais para trabalhar a EREER compromete a aplicação das diretrizes legais e pode reforçar estereótipos sobre a história e a cultura afrodescendente. Os estudos R1 e R2 evidenciam que a falta de materiais pedagógicos específicos e a insuficiência de formação continuada dificultam a desconstrução de preconceitos enraizados, o que impacta diretamente as práticas pedagógicas. Conforme apontado por Coelho (2010), essa lacuna formativa contribui para que os estudantes reproduzam estigmas, perpetuando a discriminação racial no ambiente escolar e enfraquecendo os esforços para construir uma educação antirracista e inclusiva.

A análise dos estudos R2 destaca uma lacuna significativa na formação de professores no que diz respeito à conexão entre o ensino de Ciências e as relações étnico-raciais (ERER), uma deficiência que se reflete na prática pedagógica. Esses estudos evidenciam que a inclusão de temas de diversidade cultural e de promoção da educação cidadã e crítica é essencial, especialmente em um momento de formação de professores, onde a abordagem dessas questões ainda é insuficiente.

Essa carência se alinha às reflexões de Munanga (2005) em "Superando o Racismo na Escola", que enfatiza a necessidade de uma revisão curricular para incluir conteúdos étnico-raciais, com o objetivo de desconstruir a hegemonia eurocêntrica e combater o racismo estrutural. Para Munanga, a transformação do currículo em direção à pluralidade é uma estratégia crucial para garantir uma educação inclusiva, que reconheça a diversidade e as múltiplas contribuições dos saberes afro-brasileiros e africanos.

Assim, a falta de abordagens sistemáticas e críticas sobre as EREER no ensino de Ciências, conforme identificado nos estudos R2, não só limita a compreensão dos alunos sobre essas contribuições culturais, mas também mantém a predominância de uma perspectiva eurocêntrica que exclui outras fontes de conhecimento. Essa lacuna coloca uma pressão adicional sobre os educadores, que, frequentemente, diante da escassez de recursos e apoio institucional, não conseguem integrar efetivamente esses temas em sua prática pedagógica.

Considerando os argumentos de Gonçalves e Silva (2006) na obra "O Jogo das Diferenças – O Multiculturalismo e seus Contextos", a inclusão das Africanidades Brasileiras no currículo escolar não deve se limitar a disciplinas como História e Língua Portuguesa, mas precisa ser interdisciplinar, impactando também áreas como a Educação Física e as Ciências.



Nesse contexto, R3 aponta para a marginalização dos saberes afro-brasileiros nessa área, além de destacar a importância da EREER na formação de educadores de Educação Física. Os autores discutem as limitações das abordagens pedagógicas inclusivas e a necessidade de uma preparação crítica, que ultrapasse os critérios legais. Segundo Gomes (2011), a formação docente deve refletir um compromisso com a luta contra o racismo estrutural, fazendo da escola uma estratégia local para o enfrentamento das desigualdades raciais. Esse alinhamento teórico reforça a necessidade de práticas pedagógicas mais amplas e consistentes na Educação Física.

Quanto à formação de docentes, o estudo enfatiza a necessidade de capacitação continuada e crítica para que os professores incorporem práticas pedagógicas antirracistas e transformadoras. Essa formação deve não apenas atender aos requisitos legais, mas também ser uma oportunidade para o desenvolvimento de uma pedagogia inclusiva e acolhedora, que incentive a reflexão e o enfrentamento das desigualdades raciais.

O estudo R3 aponta a carência de aprofundamento sobre a atuação da disciplina de Ciências na promoção das relações étnico-raciais, algo que se conecta diretamente com a reflexão de Gomes (2012), que enfatiza o desafio de descolonizar os currículos. A falta de uma abordagem crítica e inclusiva no ensino das Ciências reflete a rigidez das grades curriculares, que muitas vezes mantêm uma visão restrita e empobrecida do conhecimento. Gomes alerta para a necessidade de um currículo que dialogue com a realidade social e que dê voz às culturas historicamente silenciadas. Assim, ao considerar as relações étnico-raciais no currículo escolar, não só se reconhece a pluralidade de saberes, mas também se constrói uma educação que questiona as estruturas hegemônicas e promove um ensino mais justo e reflexivo, capaz de engajar tanto os professores quanto os estudantes na transformação social, convergindo com as reflexões de Gomes (2012, p. 102):

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos.

Com base nessas discussões sobre práticas pedagógicas lúdicas, R4 observa uma carência significativa de pesquisas e abordagens voltadas ao uso da ludicidade para a promoção das relações étnico-raciais no contexto escolar. Há evidência de que apenas 3% das produções acadêmicas discutem diretamente esse tema, o que destaca a necessidade urgente de investir em novas



metodologias que não apenas contemplem a diversidade, mas que também promovam a valorização identitária e o combate ao racismo no ambiente escolar.

Munanga (2005) ressalta a importância de abordagens pedagógicas que desafiem os paradigmas racistas e sejam fundamentadas em uma compreensão profunda das dinâmicas sociais e culturais envolvidas no processo educativo.

A ausência de estudos sobre a ludicidade como ferramenta evidencia uma importante lacuna no desenvolvimento de práticas que possam, ao mesmo tempo, fortalecer identidades culturais e promover uma educação antirracista. Conforme argumentam os autores em R4, práticas lúdicas possuem um potencial significativo para fortalecer as identidades culturais dos alunos e criar um ambiente mais inclusivo e antirracista (Costa; Mendes, 2023). No entanto, a baixa valorização da ludicidade como prática pedagógica no campo da EREER revela a falta de incentivo a abordagens que, por meio do prazer e da interação, possam desafiar preconceitos raciais de maneira sutil e eficaz.

A ludicidade oferece uma via potente para que as interações escolares se tornem mais inclusivas, possibilitando que os alunos descubram e valorizem suas próprias identidades e as de seus colegas em um ambiente acolhedor. No entanto, essa metodologia ainda é subutilizada nos currículos e na formação docente, o que reflete uma falha estrutural significativa. A formação de educadores para tratar da diversidade cultural e étnico-racial permanece limitada, e muitos docentes carecem de capacitação crítica para utilizar práticas lúdicas como ferramentas pedagógicas eficazes para a EREER.

Integrar a ludicidade nas práticas pedagógicas representa uma estratégia relevante para a construção de uma educação mais inclusiva, que desafie as estruturas raciais excludentes e promova um ambiente escolar mais justo e plural. Munanga (2005, p. 132) reforça a importância de uma formação contínua e contextualizada: “[...] Não se trata apenas de informar, mas de formar, de tal maneira que o professor aprenda a ensinar respeitando a diversidade e, ao mesmo tempo, a combater as práticas discriminatórias”.

Assim, é essencial que as políticas de formação docente incentivem o desenvolvimento de uma pedagogia que não se limite à aplicação técnica de conteúdos, mas que seja orientada para a transformação social. Portanto, a integração de práticas lúdicas e de uma formação docente crítica e comprometida são essenciais para uma educação que combata o racismo e promova uma cultura de paz e respeito à diversidade. A lacuna na literatura sobre esse tema, aliada à pouca atenção dada à formação de professores antirracistas, demanda um olhar mais atento e investimentos que



incentivem pesquisas e práticas efetivas, capazes de refletir as demandas de uma sociedade multicultural e antirracista.

Por fim, a análise R5 sobre o ensino de Ciências no contexto da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) destaca a importância de uma formação docente que ultrapasse a perspectiva eurocêntrica, integrando saberes africanos e afro-brasileiros no processo educativo.

Essa abordagem dialoga com as reflexões de Gomes (2012), que enfatiza a necessidade de descolonizar o currículo escolar, de modo que os saberes historicamente marginalizados sejam reconhecidos e incorporados na prática pedagógica. Para a autora, a valorização da diversidade étnico-racial não deve se limitar à inclusão desses temas como conteúdos isolados ou meramente transversais, mas deve permear o cotidiano escolar e ser compreendida como parte constitutiva da formação humana. Como ressalta Gomes (2012, p. 147),

"[...] trabalhar com essas dimensões não significa transformá-las em conteúdos escolares ou temas transversais, mas ter a sensibilidade para perceber como esses processos constituintes da nossa formação humana se manifestam na nossa vida e no próprio cotidiano escolar."

Esta compreensão encontra respaldo na pesquisa de Coelho (2010), que evidencia a dificuldade dos agentes escolares em lidar com temas étnico-raciais, revelando a persistência de resistências e limitações na abordagem pedagógica acerca da diversidade. A autora destaca que a reprodução de preconceitos e a marginalização de conteúdos afro-brasileiros e africanos ainda são práticas recorrentes no ambiente escolar, o que contribui para a manutenção de estruturas racistas no sistema educacional. Como observa Coelho (2010, p. 89).

3.2. A IMPORTÂNCIA DA ERER NA EDUCAÇÃO FÍSICA E NAS CIÊNCIAS

A Educação Física, como componente do currículo escolar, tem um papel significativo na promoção das relações étnico-raciais (ERER), mas ainda enfrenta uma carência de aprofundamento sobre como atuar efetivamente nesse campo, como destacado no estudo R3 “[...] há uma carência de aprofundamento sobre como a Educação Física pode atuar como uma ferramenta de promoção das relações étnico-raciais” (Silveira; Alvariano Júnior, 2022, p. 22). Apesar de um crescente interesse acadêmico em integrar questões étnico-raciais na educação, as barreiras para a implementação prática dessas discussões nas escolas são consideráveis. A falta de uma abordagem sistemática e inclusiva impede que a Educação Física se torne um espaço de



valorização das diferentes manifestações culturais e corporais que refletem a diversidade étnica brasileira.

Ao refletir sobre a contribuição da Educação Física para a EREER, podemos alicerçar a discussão em um conceito defendido por Gonçalves e Silva (2006, p. 158), que afirma: “[...] É importante, desde logo, lembrar, sobretudo em se tratando de estudos que se propõem a conhecer e valorizar feições étnico-histórico-culturais, e por isso mesmo socialmente situadas, que não há um único estilo de apreender e de significar o mundo”. Gonçalves e Silva (2006) enfatizam a importância de reconhecer e valorizar as diferentes formas de apreender e significar o mundo, especialmente quando se trata de feições étnico-históricas-culturais posicionadas socialmente. Nesse sentido, a Educação Física tem o potencial de ser uma poderosa ferramenta para promover a inclusão ao incorporar práticas corporais e atividades culturais que reconheçam as influências afro-brasileiras e indígenas na formação da identidade nacional. Ao trazer para o ambiente escolar manifestações culturais como danças, ritmos e jogos tradicionais de diferentes grupos étnicos, a disciplina pode não apenas valorizar essas expressões, mas também questionar os estereótipos e preconceitos que historicamente marginalizam esses saberes.

A integração das EREER na Educação Física, portanto, se alinha aos princípios de uma educação antirracista, conforme defendido na lei 10.639/03, que busca incluir o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana no currículo escolar. Ao considerar a diversidade como um valor central, a Educação Física pode ser um espaço para questionar a visão eurocêntrica que ainda predomina nas práticas pedagógicas e promover uma compreensão mais ampla da pluralidade cultural. Isso envolve a construção de metodologias pedagógicas que abordem as relações étnico-raciais, não apenas como uma temática a ser discutida, mas como uma realidade a ser vivenciada no dia a dia escolar.

Em sintonia com os estudos R2 e R5, que defendem a inserção das EREER nas disciplinas científicas, a Educação Física também pode contribuir para a ampliação da compreensão dos estudantes sobre a importância de reconhecer as contribuições afro-brasileiras, ampliando o currículo escolar e proporcionando aos alunos uma educação mais inclusiva e plural. Assim, a Educação Física, ao promover práticas que evidenciem as relações étnico-raciais, não só enriquece o ambiente escolar, mas também fortalece a luta contra o racismo estrutural, criando um espaço educacional onde a diversidade é celebrada e respeitada.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise da produção acadêmica sobre práticas pedagógicas voltadas à promoção da EREER na Educação Básica permite responder à pergunta de pesquisa: O que dizem as produções acadêmicas sobre práticas pedagógicas para a promoção da Educação para as Relações Étnico-Raciais na escola básica? Embora existam avanços pontuais, a implementação dessas práticas ainda enfrenta barreiras significativas que limitam sua abrangência e continuidade no contexto escolar brasileiro. As produções acadêmicas expõem tanto a diversidade de abordagens quanto as lacunas evidentes, como a falta de recursos específicos e a insuficiência na formação crítica dos docentes para sustentar uma pedagogia inclusiva e antirracista.

Verificou-se que há características comuns entre os estudos, como a ênfase na formação contínua dos professores e na necessidade de materiais didáticos que abordem a diversidade étnico-racial de forma contextualizada. Contudo, grande parte das práticas pedagógicas para a EREER são aplicadas de forma isolada, sem integração sistemática ao currículo escolar. Essa fragmentação dificulta a consolidação de um perfil unificado e consistente para as práticas pedagógicas antirracistas, resultando em um avanço superficial e pontual das diretrizes da Lei 10.639/03.

A crítica acadêmica aponta ainda para a necessidade de preencher lacunas, especialmente em pesquisas que investiguem de maneira direta o impacto dessas práticas pedagógicas nas percepções e atitudes dos estudantes. Estudos longitudinais, que acompanhem a aplicação da EREER ao longo do tempo, poderiam contribuir para entender melhor a eficácia das abordagens e indicar ajustes necessários. Além disso, as escolas carecem de estratégias para desenvolver redes de apoio mútuo, através das quais possam compartilhar experiências e consolidar práticas bem-sucedidas, promovendo uma educação inclusiva e equitativa.

Por fim, evidencia-se a urgência de políticas públicas e investimentos que promovam uma formação docente continuada, o desenvolvimento de materiais didáticos consistentes e o fortalecimento da responsabilidade governamental para o financiamento dessas iniciativas. A construção de uma educação antirracista requer comprometimento e ampliação das estratégias já existentes, a fim de que a EREER seja plenamente implementada e que as contribuições da população negra sejam reconhecidas, valorizadas e integradas ao patrimônio cultural e histórico do Brasil.



REFERÊNCIAS

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.

COELHO, W. N. B. **Questão racial na escola**: representações dos agentes da escola sobre os conteúdos etnicoculturais. Belém: UNAMA, 2010.

COSTA, G. M. N.; MENDES, M. P. L. A Educação das Relações Étnico-Raciais por meio da ludicidade: uma revisão de literatura. **Debates em Educação**, v. 15, n. 37, 2023.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, 2012.

GOMES, N. L. Diversidade étnico-racial, inclusão e equidade na educação brasileira: desafios, políticas e práticas. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação - Periódico científico Editado Pela ANPAE**, v. 27, n. 1, 2011.

GONÇALVES, L. A. O.; SILVA, P. B. G. e. **O jogo das diferenças – o multiculturalismo e seus contextos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

KRAMM, D. L. **Políticas de Formação de Professores da Educação Básica no Brasil**. 222f. Tese (Doutorado em Educação: Psicologia da Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC SP, 2019.

MOTA, M. E. P.; CRUZ, J. A. S. Mapeamento sistemático da literatura sobre a Lei 10.639/03, do Parecer CNE/CP 3/2004 e seus impactos insatisfatórios na BNCC. **Revista @ambienteeducação**, São Paulo, v. 16, n. 0, e 023006, 2023.

MUNANGA, K. **Superando o racismo na escola**. 2. ed. revisada. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SANTOS, J. E.; PRUDÊNCIO, C. A. V. A abordagem das Relações Étnico-Raciais no Ensino de Ciências: uma revisão sistemática da literatura. **Revista Brasileira de Ensino de Ciências e Matemática (RBCM)**, v. 2, n. 2, 2023.

SANTOS, J. E.; PRUDÊNCIO, C. A. V. Formação de professores de Ciências e as Relações Étnico-Raciais: uma revisão bibliográfica. **Anais do VIII ENALIC**. Campina Grande: Realize Editora, 2021.

SILVEIRA, K. A. D.; ALVARIANO JÚNIOR, W. Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Educação Física e formação inicial: um estado do conhecimento. **Práxis Educativa**, v. 17, pp. 1-21, 2022.

SOUZA, M. T.; SILVA, M. D.; CARVALHO, R. Revisão integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, [S. l.], v. 8, p. 102-106, 2010.

Enviado em: 19/11/2024

Aceito em: 28/03/2025



CONTRIBUIÇÕES DE AZOILDA TRINDADE PARA PRÁXIS DOCENTE ANTIRRACISTA

AZOILDA TRINDADE'S CONTRIBUTIONS TO ANTI-RACIST TEACHING PRACTICE

Andreza Cardim¹

RESUMO

O texto foi elaborado especificamente para o IV Congresso Internacional de Educação - Violência de gênero, racismo, identidade e preconceito: Novos tempos, velhos desafios da sociedade da desigualdade, para integrar no grupo "Currículo, Cultura, Identidade e diferença: Estudos culturais, estudos culturais na educação, discursos, sujeitos e linguagens.". Este trabalho disserta sobre o ensaio "Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Na Educação Infantil" da doutora Azoilda Loretto da Trindade. A partir dele é debatido uma prática docente antirracista, convergindo os setes princípios afro-brasileiros (Energia Vital, Oralidade, Circularidade, Corporeidade, Musicalidade, Cooperatividade e Ludicidade), evocados pela autora supracitada, com uma educação intercultural e decolonial, afetividade, dialogicidade, entre outros aspectos. A metodologia utilizada é qualitativa, por entender esta como um conceito que aproxima o pesquisador de sua pesquisa e reflexões; o texto possui como objetivo, abrir novos caminhos para o cotidiano escolar antirracista, na etapa da educação infantil, discutindo as consequências possíveis que uma educação não afrocentrada pode acarretar. É trazido para o texto aspectos legais, como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil e as leis números 10.639/03 e 11.645/08, que subsidiam a prática pedagógica defendida durante o texto, sendo ela igualitária e antidiscriminatória. Teve-se como conclusão a importância da formação docente e a abertura de espaços para discutir as relações étnico-raciais dentro do contexto escolar.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Infantil. Valores Civilizatórios. Educação Afrocentrada. Azoilda Loretto da Trindade.

ABSTRACT

The text was modified specifically for the IV International Education Congress - Gender violence, racism, identity and prejudice: New times, old challenges of the society of inequality, to integrate into the group "Curriculum, Culture, Identity and difference: Cultural studies, studies cultural aspects in education, discourses, subjects and languages." This work discusses the essay "Afro-Brazilian Civilizing Values in Early Childhood Education" by Dr. Azoilda Loretto da Trindade. From it, an anti-racist teaching practice is destroyed, converging the seven Afro-Brazilian principles (Vital Energy, Orality, Circularity, Corporeity, Musicality, Cooperativity and Playfulness), evoked by the aforementioned author, with an intercultural and decolonial education, affectivity, dialogicity, among other aspects. The methodology used is qualitative, to understand this as a concept that brings the researcher closer to his research and reflections; The text aims to open new paths for anti-racist school daily life, in the early childhood education stage, discussing the possible consequences that a non-Afro-centered education can entail. Legal aspects are presented in the text, such as the National Curricular Guidelines for Early Childhood Education and laws numbers 10.639/03 and 11.645/08, which support the pedagogical practice defended throughout the text, which is egalitarian and anti-discriminatory. It was possible to conclude the importance of teacher training and the opening of spaces to discuss ethnic-racial relations in the school context.

¹ Professora na Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME/Niterói). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio). Especialista em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico pelo Colégio Pedro II. E-mail: andrezacardim7@gmail.com.



KEYWORDS: Kindergarten. Civilizing Values. Afrocentric Education. Azoilda Loretto da Trindade.

1 INTRODUÇÃO

Elaborado a partir do trabalho de conclusão do curso de pedagogia na Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (Unirio), com reflexões mais aprofundadas por causa da Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais no Ensino Básico (Ererebá), ofertado pelo Colégio Pedro II, que está escrita advém, com o propósito de integrar o grupo de “Currículo, Cultura, Identidade e diferença: Estudos culturais, estudos culturais na educação, discursos, sujeitos e linguagens.” do IV Congresso online Internacional de Educação da UFMS: Violência de gênero, racismo, identidade e preconceito: Novos tempos, velhos desafios da sociedade da desigualdade.

Este trabalho tem como intuito discutir práticas docentes antirracistas e afrocentradas na educação infantil, perpassando pelos temas a construção da identidade do educando da educação infantil, interculturalidade e decolonialidade. O artigo terá como base bibliográfica central o texto “Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros Na Educação Infantil” de Azoilda Loretto da Trindade, a partir dele é convocado alguns autores, como Paulo Freire, no livro “Pedagogia do Oprimido”, a psiquiatra Neusa Souza, com sua discussão sobre para o debate da construção identitária e o psicológico, ramificando para a subjetividade dos estudantes da educação infantil; além de citar parâmetros legais como as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, lei 10.639/03 e a lei 11.645/08.

Azoilda Loretto da Trindade (1957-2015) foi uma intelectual negra carioca, formada em pedagogia e psicologia, era mestre em educação e doutora em comunicação e cultura, que contribuiu para a educação brasileira a partir de discussões sobre o cotidiano escolar, mais especificamente, por um dia a dia antirracista. Azoilda Trindade elaborou diversos projetos, perpassando pelo audiovisual, com o programa “A Cor da Cultura”, da TVE, onde trabalhou como coordenadora pedagógica; também colaborou na elaboração da Lei 10.639/03, que disserta sobre a obrigatoriedade do ensino da história e cultura afrobrasileiro em toda educação básica.

Como educadora, Azoilda teve sua vida voltada para pensar teorias e práticas que contribuíssem para um cotidiano escolar que abraçasse todas as singularidades, dentro da perspectiva de uma educação antirracista, como intelectual elaborou projetos, textos e livros e como militante teve uma vida repleta de atuações de suma importância para a história do movimento negro (Silva, 2021, p.807).



Como metodologia é utilizada a qualitativa por se tratar de um texto que visa refletir sobre a realidade social atual e propor novos caminhos para uma educação antirracista na educação infantil. Por ser uma autora negra e pedagoga, que está dentro do ambiente escolar, corroboro com a metodologia qualitativa, indo ao encontro, me colocando como agente e em consonância com o que está sendo proposto no artigo.

Assim, pesquisa e pesquisador passam a ter um papel ativo, com fluidez dinâmica e desenvolvimento de métodos, preocupando-se agora em encontrar possíveis soluções para os problemas relacionados ao ensino, com foco na perspectiva social e realidade histórica. Segundo as autoras, “Um dos desafios atualmente lançados à pesquisa educacional é exatamente tentar captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica” (Lüdke; André 1986, p. 05; Santana; Lemos, 2018, p.533).

Colocar em voga a discussão sobre relações étnico-raciais dentro do contexto escolar é de suma importância na contemporaneidade, pensar a diferença como algo positivo, repudiar preconceitos, o racismo e práticas docentes arcaicas e reacionárias é um dever de todos que se denominam educador. Diante disso, se faz necessária as reflexões desenvolvidas nesse trabalho.

2 A EDUCAÇÃO INFANTIL E A PRÁXIS DO EDUCADOR

Antes de desenvolver o que foi proposto inicialmente, estabeleço alguns conceitos chaves que são mencionados no decorrer do texto e complementam a ideia central. A elaboração da minha escrita também está ancorada nos conceitos da interculturalidade e decolonialidade no âmbito curricular, se fazendo importante destrinchar o pensamento decolonial e intercultural para adentrarmos num cotidiano escolar que não tenha a Europa como cerne e imagem universal. Em resposta ao embranquecimento sistemático de nossas subjetividades dentro do contexto escolar, a reflexão sobre práticas e relações pedagógicas é levada ao debate.

Vera Candau e Luiz Oliveira, no artigo “O que é uma educação decolonial?”, sintetizam e nos explica de uma maneira simples o que é decolonialidade:

Walsh afirma, tendo como referência os movimentos sociais indígenas equatorianos e dos afro-equatorianos, que a decolonialidade implica partir da desumanização e considerar as lutas dos povos historicamente subalternizados pela existência, para a construção de outros modos de viver, de poder e de saber. Portanto, decolonialidade é visibilizar as lutas contra a colonialidade a partir das pessoas, das suas práticas sociais, epistêmicas e políticas (Oliveira; Candau, 2010, p.24).



A interculturalidade, em consonância com o discurso decolonial, nos traz a perspectiva de pensar em práticas docentes de uma maneira que abarque e discuta criticamente todas as culturas presentes em nossa sociedade, mais especificamente a sociedade brasileira. Partindo desse conceito, refletimos sobre a diferença e a sua importância para nos constituir como sujeitos, indo de contra a discursos discriminatórios e que invisibilizam indivíduos que estão fora do padrão branco e masculino da sociedade.

3 AZOILDA TRINDADE E OS VALORES CIVILIZATÓRIOS AFRO-BRASILEIROS

Em seu texto, a autora nos explica de onde advém seu trabalho, tendo como justificativa de sua escrita o trecho sobre um dos princípios da criança, proposto pela Assembléia das Nações Unidas, de 1959. Este princípio discorre sobre a proteção que as crianças têm por direito, devendo ser protegidas contra a discriminação racial e religião, tendo direito a um ambiente de tolerância e paz.

Azoilda Trindade estabelece três observações importantes para o debate posto: como o Brasil está alicerçado em princípios africanos, mesmo com o racismo; a pluralidade do continente Africano; a importância de nos atentarmos ao cotidiano para instigar a reflexão. Esses três pontos salientados já nos fazem dimensionar uma prática docente decolonial e intercultural, pois ao afirmar que os valores africanos estruturam a sociedade brasileira, a autora nos faz refletir sobre uma escola que tenha como base referências europeias, que retrata os descendentes de africanos e africanos de uma maneira pejorativa e subalterna, sem mostrar suas resistências e importância cultural para o Brasil.

A autora, ainda no começo de seu texto, nos propõe pensar sobre o processo de racismo vivido pela criança dos seus 0 aos 6 anos, faixa etária da educação infantil, as posições que muitas vezes nós professores não tomamos e as desculpas dadas pelo docente. Contudo, salientar o sofrimento passado pela criança e seus desdobramentos em sua psique é de extrema importância.

Se essa é uma experiência muito confusa para uma pessoa adulta, imaginemos para um ser humano de pouca idade, uma criança de 0 a 6 anos. Professores e professoras, acreditem, a criança pode não saber expressar oralmente a discriminação, mas ela sente, sofre, seu corpo fica marcado, com a discriminação e com a omissão, com o silêncio conivente, com a falta de acolhida do adulto que ela tem como referência no momento (Da Trindade, 2005, p.32).



A psiquiatra Neusa Souza, em *Tornar-se Negro* (2021), explica como uma vivência pautada em aspectos da branquitude pode ser maléfica ao sujeito negro, fazendo com que ele deseje ser branco para bloquear os malefícios que se tem ao se reconhecer e ser reconhecido como negro. Assim, automutilações acontecem, como passar pelo processo de alisar o cabelo; como também, o seu não reconhecimento como preto, renegando, achando feio tudo que lembra a cultura africana.

O negro, no desejo de embranquecer, deseja nada mais, nada menos do que a própria extinção. Seu projeto é o de, no futuro, deixar de existir; sua aspiração é a de não ser ou não ter sido (Souza, 2021, p.29).

Diante destas constatações, se faz ainda mais necessário debater Azoilda Trindade e os valores civilizatórios afro-brasileiros no cotidiano escolar; introduzi-los no cotidiano da escola é proteger, cuidar do corpo e do inconsciente infantil, além, de desenvolver criticamente um inconsciente antirracista de crianças não negras.

Entre as diversas contribuições culturais afro-brasileiras, Azoilda Trindade seleciona sete para dissertar sobre suas importâncias para o cotidiano da educação infantil. O primeiro aspecto falado pela autora é o da Energia Vital, ou Axé, sendo uma característica de tudo que é vivo e tem existência, nos fazendo olhar para as coisas como sagradas e importantes, assim como nossas crianças. Trindade esclarece que esse tópico pode nos fazer reformular a forma que educamos nossas crianças, principalmente as negras, que, ao se reconhecerem como sagradas desde a infância, constroem uma afetividade diferente para consigo mesmo; também ressalta como a relação professor(a)-aluno(a) muda, com um olhar mais afetivo sobre nosso educando.

A Oralidade também é um conceito enfatizado pela autora, com um amplo conhecimento disseminado que a oralidade brasileira tem influências indígena e africana, esse aspecto se faz importante no dia a dia da educação infantil, contando histórias, apresentando diferentes formas da nossa oralidade brasileira, através de lendas, contos, músicas. Além da inserção da diversidade cultural presente na oralidade, também é destacado a importância de estimular a fala de nossas crianças, aumentando sua autoestima e confiança.

As rodas fazem parte da cultura afro-brasileira, na capoeira e no samba, por exemplo, a Circularidade, portanto, é mais um elemento trazido por Azoilda Trindade, que lembra que já é um costume as rodas na educação infantil, mas propõe que ela seja mais frequente, afirmando a importância da coletividade, do círculo e movimento através de brincadeiras em roda e cirandas, ampliando os momentos em que a circularidade e o coletivo estejam presentes.



O quarto aspecto mencionado é a Corporeidade, a exaltação, o cuidado, o sentir o corpo são práticas que devemos incluir com mais frequência na infância, auxiliando as crianças em seu reconhecimento corporal, aprendendo a respeitá-lo, conhecendo seus sinais, potências e limites.

Cuidar do corpo, aprender a massageá-lo, tocá-lo, senti-lo, respeitá-lo é um dos nossos desafios no trabalho pedagógico com a Educação Infantil. Dançar, brincar, rolar, pular, tocar, observar, cheirar, comer, beber, escutar com consciência. Aparentemente nada de novo, se não fosse o desmonte de corpos idealizados e a aceitação dos corpos concretos (Da Trindade, 2005, p.34).

Ainda no conceito de Corporeidade, a autora ressalta a importância do corpo para o povo da diáspora africana, que encontraram no corpo um importante ato de resistência e de se reconhecer.

A Musicalidade também é referida pela autora, que ressalta que, como educadores, podemos proporcionar uma diversidade cultural de musicalidade para além dos que nos é imposto como sociedade pela mídia. Músicas feitas por pretos, letras que falam da nossa história e cultura, maximizando os conhecimentos dos diversos ritmos oriundos do povo afro-brasileiro. O penúltimo aspecto é o da Ludicidade, que é expressa pela brincadeira, pelo riso e pela vida, sendo uma importante característica pedagógica na educação infantil, Azoilda Trindade reforça o papel central da brincadeira na infância.

A Cooperativa, o sétimo aspecto selecionado pela autora, nos fala da cooperação existente entre os negros no território brasileiro, como a nossa existência está intrínseca ao conjunto, as ajudas mútuas. Ensinar a cooperação, solidariedade e empatia é de extrema importância na atualidade, crianças que estão sendo criadas num mundo mais individualista, centrado no “eu” capitalista e tecnológico, que esquece do mundo e do próximo, precisam ter contato constantemente com esse aspecto afro-brasileiro.

Os aspectos de Azoilda Trindade que foram apresentado, muitas vezes já aparecem nas salas de aulas da educação infantil, mas devemos questionar, como educadores, como eles estão inseridos numa proposta antirracista, fortalecendo um ensino anti discriminação e preconceito, evidenciando o povo afro-brasileiro de uma maneira positiva.



4 PRÁTICA DOCENTE ANTIRRACISTA EM CONSONÂNCIA COM OS VALORES CIVILIZATÓRIOS

No texto “Valores Civilizatórios Afro-brasileiros na Educação Infantil”, da doutora Azoilda Trindade, podemos fazer diferentes interseções, com autores da educação e legislação. Todos esses pontos que podem entrar em consonância se encontram numa prática docente crítica-libertária, inter e decolonial.

Durante toda a explanação sobre o ensaio de Azoilda Trindade, estão presentes os aspectos decolonial e intercultural: no reconhecimento da cultura negra para a sociedade brasileira, na formação do país e das práticas do cotidiano, subvertendo a um parâmetro europeu de educação e pensamento.

O ato de oralizar, de instigar a fala do educando, a partir do aspecto da Oralidade se liga com uma das defesas mais contundentes do educador Paulo Freire que, em seu livro *Pedagogia do Oprimido* (2017), fala do lugar central do diálogo, da fala na relação educador-educando, e na fala como um ação-reflexão, ou seja, a partir dela entendemos, questionamos, refletimos sobre o mundo. O educador enfatiza a importância do falar: “A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa [...]. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo, é modificá-lo.” (Freire, 2017, p.108)

Outro ponto capaz de ir ao encontro com bases que corroboram nossa prática antirracista como professores da educação infantil, é a Resolução no 5 de 2009, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil; nela, em seu terceiro artigo, nos diz que o currículo da educação infantil tem que “[...] articular as experiências e os saberes das crianças com os conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural” (Brasil, 2009. p.1). Azoilda Trindade salienta como a cultura afro-brasileira é patrimônio da nossa sociedade:

[...] em nome de um verdadeiro e profundo amor pelas nossas crianças brasileiras, que merecem ter acesso a um patrimônio cultural que as constitui como brasileiras, que é o patrimônio cultural afro-brasileiro (Da Trindade, 2005, p.35).

Em toda DCNEI (Brasil, 2009) podemos observar os aspectos citados pela autora, a Ludicidade, Cooperatividade, Energia Vital, Corporeidade, Musicalidade, Oralidade e a Circularidade, estão presentes nas crianças e, por isso, são conceitos que encontramos por toda



diretriz, devemos, contudo, direcionar nossa práxis para uma educação que estimule e promova a importância da diferença, da cultura afro-brasileira para e na formação da sociedade brasileira.

A Ludicidade aparece como ponto recorrente nas diretrizes; o lúdico, a brincadeira é uma das características mais emblemática quando se fala de criança, é por meio da brincadeira que as crianças vão organizando suas concepções sobre o mundo, formando sua identidade, experimentando diferentes papéis sociais e, aprendendo.

Durante a brincadeira de faz-de-conta na escola, as crianças podem assumir gradativamente diferentes papéis sociais e compreender as relações que existem entre os mesmos. Dessa forma, faz-se necessário que os professores espeitem a manifestação de cada criança ao brincar, já que, muitas vezes, ela irá brincar a partir de experiências que vivencia, ou que deseja vivenciar. Se o professor tem conhecimento teórico sobre o desenvolvimento infantil, ele pode estimular conquistas e avanços, ao invés de definir e inibir a capacidade imaginativa dos pequenos (Paiva; Nunes; Deus, 2010, p.94).

Na DCNEI (Brasil, 2009, p.2), a ludicidade aparece englobado no princípio Estético, assim como a “liberdade de expressão nas diferentes manifestações artísticas e culturais” (p.2), reforçando a importância de um ensino diverso, se constituindo como um direito da criança.

A autora que temos como referência principal, nos ensina que a ludicidade é um tópico afro-brasileiro que deve-se ser ressaltado; brincadeiras como Guerreiros Nagô e terra-mar e ritmos que brincam com a imaginação como samba e frevo, são exemplos de como o lúdico presente na sociedade brasileira tem como ascendência a cultura afro-diaspórica. O lúdico deve estar presente em cada ato da educação infantil, mas deve-se prezar por brincadeiras e atividades que contribuam para uma consciência racial do estudante; se a brincadeira é um importante ponto para que a criança construa sua leitura de mundo, refletindo sobre o que é observado em seu dia a dia, devemos colocar na sala de aula não somente o padrão europeu, mas sim, fazer uma interculturalidade de formas de ser e estar no mundo, ampliando as referências positivas sobre o povo preto e naturalizando e enaltecendo a alteridade.

A Musicalidade, Oralidade e a Circularidade são conceitos que podem aparecer simultaneamente com a Ludicidade, numa contação de histórias, por exemplo, ou numa brincadeira em círculo que utilize diferentes estilos musicais. A pesquisa e a imaginação também são fatores que devemos ter como professores, portanto, pensar em como convergir estes e mais outros princípios, imaginar brincadeiras novas e culturais, pesquisar o que seus pares estão fazendo, são tarefas essenciais de um profissional da educação engajado com a mudança da sala de aula e que prioriza a interculturalidade educacional.



Como docentes, devemos estimular a imaginação e o lúdico nas nossas crianças, proporcionando uma visão étnico-racial diversa e não discriminatória, visto que elas são grandes influenciadoras para a manutenção de uma sociedade racista e maléfica para os sujeitos negros.

A escola, na vida das crianças, aparece, então, como um espaço diferenciado de cultura e de relações sociais que tem como objetivo contribuir com a formação integral desses sujeitos, considerando-os em seus aspectos cognitivos, afetivos, motores e sociais (Paiva; Nunes; Deus, 2010, p.89).

A partir da Circularidade podemos pensar em diferentes atividades pedagógicas a partir de práticas exercidas e criadas pelo povo afro-brasileiro, cirandas, roda de jongo, capoeira, contação de histórias, entre outras manifestações culturais que fazem interseção entre o círculo, a música, ludicidade e cooperação. Interessante pensar como todos os princípios se encontram em suas singularidades, nos trazendo a ideia de como tudo é indissociável e constituem uma unicidade.

Reforçando a reflexão anterior sobre a unicidade dos princípios, pontuamos como a Cooperatividade, Circularidade e Oralidade também podem se encontrar como impulsionadores da democracia. Conseguir enxergar todos os presentes num círculo, ouvir as concepções e voz de cada um, ajudar e ser ajudado, são pontos simples que podemos tirar e convergir com o conceito de democracia, que é uma base importante para a aquisição de direitos e deveres na nossa sociedade contemporânea.

A Energia Vital, o Axé, presente em tudo em que existe é que é vivo, pode subsidiar uma educação ambiental, apresentando às crianças o valor daquilo que está vivo e como estamos interligados, dando a devida evidência que a natureza merece, ressaltando preceitos africanos que vê a natureza como divindade e que devemos respeitá-la. Proporcionar esse contato com a natureza e educação ambiental também é um direito adquirido pelos educandos da educação, presente na DCNEI, que estipula que no currículo da educação infantil a criança deve ser entendida como um sujeito que “constrói sentidos sobre a natureza [...] produzindo cultura” (Brasil, 2009, p.1).

Ainda nesse documento legal, é salientado que as práticas pedagógicas “incentivem a curiosidade, a exploração, o encantamento, o questionamento, a indagação e o conhecimento das crianças em relação [...] à natureza” (Brasil, 2009, p.4) e

X- promovam a interação, o cuidado, a preservação e o conhecimento da biodiversidade e da sustentabilidade da vida na Terra, assim como o não desperdício dos recursos naturais; (Brasil, 2009, p.4).



Ademais, como já visto na seção anterior, a Energia Vital também nos dá uma base para olhar nossas crianças negras como sagradas. O afeto entre professor(a)-aluno(a) é um grande auxiliador no processo de ensino-aprendizagem, tornar o ambiente escolar um lugar acolhedor, prazeroso e de afeto é dever do educador, não há uma boa aprendizagem sem uma boa relação educador-educando.

Olhar as crianças negras com afeto e cuidado é humanizá-las, dando-as o devido tratamento, mostrando sua importância, potencialidades e deixando evidente que a escola é um espaço acolhedor para com elas. Como profissionais da educação, que entende que a educação escolar deve desenvolver a integralidade do ser humano, devemos levar em consideração a influência do afeto no desenvolvimento cognitivo.

As situações de dor, perdas, sofrimentos, mortes, lutos e a violência vivida pelos alunos, [...] requerem do educador uma compreensão abrangente e integrativa do desenvolvimento, no qual as diversas faces do aluno enquanto pessoa possa ser contempladas, e não apenas uma visão unilateral que privilegia apenas uma dimensão ou conjunto funcional (Ferreira; Acioly-Régner, 2010, p.30).

Sabemos como fatores sentimentais, externos ou internos à sala de aula, podem ser relevantes no processo de ensino-aprendizagem, as dores, alegrias, contestações se encontram no ambiente escolar, influenciando positiva ou negativamente na aquisição de novos aprendizados e reflexões do educando. Por isso, temos que criar laços afetivos, enxergar nossas crianças como Energia Vital, sagradas e detentoras de Axé. Tornar o ambiente escolar acolhedor, proporcionar um tratamento digno e amoroso para com nossos estudantes é direito de nossas crianças e dever de professores que estão engajados em uma educação antirracista, que entende as potencialidades e consequências do seu fazer docente para as crianças.

A Corporeidade também é um tópico que corta a DCNEI (Brasil, 2009) e que corrobora com a importância que Azoilda Trindade dá ao corpo dentro da cultura afro-brasileira. Uma prática pedagógica que insere e evidencia o corpo está presente na nas diretrizes, no nono artigo, em seu inciso I, que disserta sobre uma prática que amplie as movimentações corporais. A partir do conceito de Corporeidade, convergindo com o que está estabelecido no documento legal, podemos incentivar uma prática que use o corpo, o conhecimento sobre si e sobre os outros através da cultura afro-brasileira, que utiliza o corpo e suas expressões de uma maneira bem incisiva, por meio de brincadeira, jogos, cantigas, dança.



Pudemos observar como as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil enfatiza o que Azoilda Trindade defende em seu texto, uma prática que amplie a cultura das crianças, que enalteça a diversidade também está presente no documento, devemos então, como professores e ativistas por uma educação antirracista, lutar e reivindicar o que está proposta em força de lei, como podemos ver em:

Art. 9º As práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil devem ter como eixos norteadores as interações e a brincadeira, garantindo experiências que:

[...]

VII - possibilitem vivências éticas e estéticas com outras crianças e grupos culturais, que alarguem seus padrões de referência e de identidades no diálogo e reconhecimento da diversidade;

[...]

XI - propiciem a interação e o conhecimento pelas crianças das manifestações e tradições culturais brasileiras; (Brasil, 2009, p.4)

5 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A discussão proposta neste artigo abre diálogo para novas formas do fazer docente na educação infantil, a partir de uma perspectiva afrocentrada, onde o nosso cotidiano escolar junto com as crianças seja questionado, assim como o currículo e a formação docente. Debater a base teórica que conduz nossa prática é refletir sobre qual sociedade imaginamos e queremos, o que pretendemos estimular no educando, o que podemos fazer para que a vivência na educação infantil não seja um propiciador de traumas, de uma construção identitária deficitária, de um ensino que não estimule preconceitos e discriminação.

Com o amplo debate aqui proposto, nos juntemos com autores como bell hooks, Paulo Freire, Tomaz Tadeu da Silva, Vera Candau, entre outros, que pensam uma educação igualitária, numa prática e currículo que abarque a interculturalidade e decolonialidade, abrem-se caminhos e perspectivas para novas práticas docentes. Com o texto, vê-se como podemos incluir aspectos afrocentrados no nosso dia a dia escolar, numa práxis educativa antirracista que entre em convergência ao estímulo da autoestima e uma boa construção identitária do educando. Porém, para que essa prática seja efetiva, deve-se estimular mais espaços para debates, como o tema deste congresso e, formação docente qualificada, como a especialização em relações étnico-raciais do Colégio Pedro II, que fora citada anteriormente.

Além desses espaços de discussão, devemos reivindicar a execução de leis que estabelecem um ensino plural e intercultural, como as leis números 10.639/03 e a 11.645/08 (que modifica a lei



10.639/03, incluindo a história e cultura indígena); também seguir os direitos de uma educação que amplie a cultura e discuta o patrimônio cultural brasileiro, como estabelece a DCNEI.

Assim como a maioria da população brasileira, as crianças presentes na educação infantil, principalmente em escolas públicas, são negras; como um ato de amor, como já citado por Azoilda Loretto da Trindade, e empatia, temos o dever, como educadores, de proporcionar uma educação que não transmita sofrimento aos nossos educandos, deve-se ainda, refletir sobre as consequências futuras, para depois da educação infantil, que essas crianças irão carregar, com uma visão pejorativa sobre si e seus pares.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante todo o texto, teve-se como propósito apresentar um ensaio de Azoilda Trindade, mostrando sua grande contribuição para pensarmos a educação infantil como um espaço que deve ter a cultura afro-brasileira em seu cotidiano, abrindo novas discussões sobre a importância de uma educação étnico-racial, enaltecendo a cultura negra e a mencionando como elemento crucial para a formação dos cidadãos brasileiros, mostrando sua importância.

Tendo como referência central o texto da autora supracitada, o debate se estendeu às bases legais que subsidiam uma educação que corrobora com práticas antirracistas, porém, também fora mencionado como é necessário que o docente se entenda como um agente importante nessa luta contra discriminação racial, entendendo o peso que uma educação intercultural tem para com os estudantes, principalmente os não brancos.

Como visto em todo o trabalho, os setes princípios afro-brasileiros se encontram na educação infantil, mas eles se ampliam para além do que é possível se ver dentro da escola, pois aqui se propõe entendê-los como aspectos da cultura negra e, por isso, devem estar sempre acompanhados com mais referências afro-brasileiras e africanas, estimulando a interculturalidade, com a reflexão sobre as culturas que constituem, a população brasileira, numa práxis docente decolonial, percebendo que o que é produzido no nosso cotidiano, nossas maiores referências, nosso jeito de ser e estar no mundo tem mais base afro e indígena, do que apenas europeia.



REFERÊNCIAS

ANA, Wallace Pereira Sant; LEMOS, Glen César. Metodologia Científica: a pesquisa qualitativa nas visões de Lüdke e André. *Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar*, v. 4, n.12, p.531-541, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil** / Secretaria de Educação Básica. – Brasília : MEC, SEB, 2009.

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

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 jmar. 2008.

CANDAU, Vera Maria Ferrão. Cotidiano escolar e práticas interculturais. **Cadernos de pesquisa**, v. 46, p. 802-820, 2016.

DA SILVA, Gisele Rose. Azoilda Loretta da Trindade e o legado do projeto a cor da cultura. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, v. 7, n. 2, p. 805-820, 2021.

DA TRINDADE, Azoilda Loretto. **Valores civilizatórios afro-brasileiros na educação infantil**. Proposta Pedagógica, p. 30-36, 2005.

FERREIRA, Aurino Lima; ACIOLY-RÉGNIER, Nadja Maria. Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação. **Educar em Revista**, n. 36, p. 21-38, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 64 ed. Paz e Terra: São Paulo, 2017.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

Sandra. **Azoilda Trindade**. Arquivo Edgard Leuenroth. Sex, 21/07/2023. Disponível em: <https://ael.ifch.unicamp.br/node/455>. Acesso em: 12 de novembro, 2023.

PAIVA, Núbia Sílvia Guimarães; NUNES, Liliane dos Guimarães Alvin; DEUS, MF de. A construção da identidade da criança na educação infantil numa perspectiva histórico-cultural. **Olhares & Trilhas**. Uberlândia, ano XI, n. 11, p. 85-96, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da; HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais**. 14. ed. Petrópolis - RJ: Editora Vozes, 2014. p. 7-20.



SOUZA, Neusa Santos. **Tomar-se negro:** Ou as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

Enviado em: 14/12/2024
Aceito em: 31/03/2025



“NÃO BASTA RECONHECER NOSSAS NARRATIVAS É PRECISO RECONHECER NOSSAS NARRADORAS”:

DIÁLOGOS ANTIRRACISTAS NO CHÃO DA ESCOLA A PARTIR DE ELIANE POTIGUARA E CÉLIA XAKRIABÁ

“IT IS NOT ENOUGH TO RECOGNIZE OUR NARRATIVES, WE MUST RECOGNIZE OUR NARRATORS”: ANTI-RACIST DIALOGUES ON THE SCHOOL FLOOR BASED ON ELIANE POTIGUARA AND CÉLIA XAKRIABÁ

Áquila Bruno Miranda¹
Cristina Carla Sacramento²
Verônica Mendes Pereira³

RESUMO

O artigo tem por objetivo refletir sobre a potencialidade das literaturas produzidas por mulheres indígenas para a formação antirracista de professoras na educação infantil, bem como para a construção de um fazer-saber em diálogo com a vida e a obra de Eliane Potiguara e a “Ancestralitura”, nos termos utilizados por Célia Xakriabá. A pesquisa-intervenção foi desenvolvida com duas professoras e suas turmas de Educação Infantil, somando um total de aproximadamente 20 crianças, numa escola pública atingida pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana-Minas Gerais, na qual buscou-se evidenciar a produção histórica e cultural da população negra e indígena. Como resultado destaca-se que a obra o “Pássaro Encantado” e o conceito de Ancestralitura evidenciam o papel das mulheres indígenas como guardiãs da memória e destacam a força da mulher indígena como corpos-territórios de resistência, de memória e de afirmação identitária. Conclui-se que a força da ancestralidade presente na oralidade e na escrita das mulheres indígenas nos ensina a contracolonizar as práticas escolares. No campo da educação infantil, ao assumir a literatura indígena, sobretudo, aquelas produzidas por mulheres, é possível forjar espaços para construção de caminhos para romper com o universalismo eurocêntrico/moderno/colonial.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura indígena. Educação antirracista. Ancestralitura. Lei 11.645/2008. Formação docente.

1 Discente de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade Federal de Minas Gerais (PPGPSI/UFMG). Mestre em Educação pela UFMG. Graduada em Psicologia pela UFMG, com período Sanduíche na Università de Bologna-Itália. Professora colaboradora da Pós-Graduação em Psicodrama pelo Instituto Mineiro de Psicodrama (IMPSI). E-mail: aquilabruno@gmail.com.

2 Professora Adjunta do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (DEEDU-Ufop). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestre em Educação e Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São João del-Rei (UFSJ). E-mail: cristina.sacramento@ufop.edu.br.

³ Professora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop). Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e Universidade de Bolonha. Doutora e mestra em Educação e Graduada em Pedagogia pela UFMG. E-mail: veronica.pereira@ufop.edu.br.



ABSTRACT

The article aims to reflect on the potential of literature produced by indigenous women for the anti-racist training of teachers in early childhood education, as well as for the construction of a way of knowing in dialogue with the life and work of Eliane Potiguara and “Ancestral Reading”, in the terms used by Célia Xakriabá. The research-intervention was carried out with two teachers and their Kindergarten classes, a total of approximately 20 children, in a public school affected by the collapse of the Fundão dam in Mariana- Minas Gerais, in which we sought to highlight the historical and cultural production of the black or indigenous population. The results show that the work “The Enchanted Bird” and the concept of Ancestral Reading highlight the role of indigenous women as guardians of memory and the strength of indigenous women as bodies-territories of resistance, memory and identity affirmation. The conclusion is that the strength of ancestry present in the orality and writing of indigenous women teaches us to counter-colonize school practices. In the field of early childhood education, by taking on indigenous literature, especially that produced by women, it is possible to forge spaces for building paths to break away from Eurocentric/modern/colonial universalism.

KEYWORDS: Indigenous literature. Anti-racist education. Ancestral reading. Law 11.645/2008. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

“Quando a Literatura é produzida por nós indígenas, estamos afirmando um compromisso com a conscientização da sociedade brasileira sobre os valores que os povos originários carregam consigo, apesar dos cinco séculos de colonização” (Munduruku, S.D. apud Tabajara, 2018).

O presente artigo tem por objetivo refletir sobre a potencialidade das literaturas produzidas por mulheres indígenas para a formação antirracista de professoras na educação infantil, bem como para a construção de um fazer-saber em diálogo com a vida e a obra de Eliane Potiguara e a “Ancestralitura”, nos termos utilizados por Célia Xakriabá, conforme nos foi apresentado em sua defesa de doutorado, em outubro de 2024, na Universidade Federal de Minas Gerais. Para Célia Xacriabá a Ancestralitura pode ser compreendida como a transmissão atemporal do conhecimento por meio da literatura. Para ela, esse processo vai além da razão, envolvendo também a espiritualidade, sendo um texto construído a partir da vivência e da pesquisa em movimento.

Este trabalho considera, portanto, os pressupostos da Lei 11.645/2008 que, ao atualizar a Lei 10.639/2003, alterando o artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB9394/1996), definiu que “Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena” (Brasil, 2008). A aprovação da Lei pode ser compreendida à luz das contribuições do intelectual indígena Edson Kayapó e da intelectual latino-americana Tamires Brito (2014, p. 39), ao analisarem



a sua implementação e ponderarem que desde a chegada dos portugueses no século XVI e o seu impacto nas formas de organização dos povos originários, bem como sua dizimação,

As escolas e seus currículos, por sua vez, sutilmente vêm acompanhando a ação genocida do Estado brasileiro, seja no silenciamento desses povos na história e no estudo da História, na transformação de suas culturas em folclore nacional, ou ainda condenando os a um passado longínquo da História nacional.

Neste sentido, questiona-se: como fazer chegar às professoras da Educação Básica uma literatura infantil produzida por mulheres indígenas? Como mobilizar e construir reflexões sobre a ancestralidade e a história e cultura indígenas, sobretudo, quando elas atuam junto a crianças da Educação Infantil? Estes foram os desafios assumidos numa pesquisa – ação, realizada nos anos de 2021 e 2022, junto a uma escola pública de um município de Minas Gerais, cujo objetivo foi mediar o processo de formação crítica para o enfrentamento das desigualdades de gênero, atenta a questão racial, no contexto da pandemia da Covid-19, utilizando a Literatura infantil produzida por mulheres negras e indígenas⁴.

A pesquisa-ação realizou uma série de ações, buscando romper com o processo histórico de tentativa de invisibilidade dos povos negros e indígenas, de modo a possibilitar que os seus saberes alcançassem professoras e estudantes da Educação Infantil. Em outras palavras, dar-lhes “audibilidade e visibilidade” (Kayapó; Brito, 2014), operando um deslocamento do lugar atribuído a eles, via de regra personagens de narrativas distorcidas e estereotipadas para a condição de autoria.

As ações foram construídas e desenvolvidas com duas professoras e suas turmas de Educação Infantil, um total de aproximadamente, 20 crianças, numa escola pública atingida pelo rompimento da barragem de Fundão em Mariana- Minas Gerais⁵. Foram realizadas oito oficinas, sendo quatro delas com as professoras e quatro com as crianças, nas quais buscou-se evidenciar a produção histórica e cultural da população negra ou indígena. Por se tratar de uma pesquisa financiada pelo Ministério Público do Trabalho, foram adquiridas, entre outras, as obras “Outra educação é possível” (2018) da escritora, educadora e intelectual negra Luana Tolentino e “Povos indígenas no Brasil Mirim” (2020) do Instituto Socioambiental (ISA) que foram fornecidas às professoras participantes e subsidiaram o trabalho nas oficinas, com vistas a qualificar as reflexões

⁴ Considerando os limites deste trabalho, é importante ressaltar que a pesquisa também mobilizou obras da autoras e intelectuais Kiusam de Oliveira e Auritha Tabajara, mulheres negra e indígena, respectivamente.

⁵ Conforme o Ministério Público de Minas Gerais (2020), no dia 05 de novembro de 2015 ocorreu o rompimento da barragem de Fundão da mineradora Samarco, controlada pelas empresas Vale e BHP Billiton. Esse desastre-crime, reconhecido como o maior desastre ambiental do Brasil, liberou milhões de metros cúbicos de rejeitos de minério de ferro, que gerou mortes e destruição de comunidades e ecossistemas.



e as práticas pedagógicas. Concorde-se, portanto, com Kayapó e Brito (2014, p. 52) quando afirmam que

Para avançarmos no debate, é necessário que tenhamos clareza sobre a identidade desses sujeitos que a sociedade, a escola e o Estado têm apelidado genericamente de índio. Portanto, é necessário conhecer quem são os povos indígenas, quantos são, onde vivem e como se relacionam com o Estado atualmente. A partir daí, é possível e necessário voltar os olhos para o passado em busca de outras histórias que a historiografia e a escola negaram.

O caminho para uma formação antirracista que privilegie os saberes indígenas passa, portanto, pela problematização dos currículos escolares, dos recursos pedagógicos e das práticas escolares, bem como pelo resgate e (re)conhecimento de suas tradições. Neste processo, os autores supracitados destacam dois movimentos importantes, que foram realizados na pesquisa-ação aqui explicitada: a utilização da literatura infanto-juvenil produzida por autoras indígenas⁶, haja vista que existe um número expressivo deles publicando

histórias, mitos de origem, experiências de vidas e outros aspectos da cultura de seus povos [...] Além das literaturas produzidas pelos próprios indígenas, é importante que nas aulas sobre a temática indígena tenham, periodicamente, a presença de indígenas que relatem a situação social de seu povo e suas histórias, assim como é importante a realização de visitas técnicas dos alunos a aldeias, museus temáticos e eventos relacionados à questão (Kayapó; Brito, 2014, p. 59).

Neste sentido, com vistas a contribuir para o percurso formativo de professoras e crianças da Educação Infantil, a equipe de bolsistas contou com a participação de uma professora indígena, da etnia Xacriabá, que naquele período era graduanda do curso de Licenciatura em Formação Intercultural para Educadores Indígenas (FIEI), ofertado pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)⁷. Sua participação buscava reafirmar o seu lugar como pesquisadora, bem como assegurar o encontro e partilhas entre mulheres afropindorâmicas e as contribuições a partir da

⁶ Thiél (2013, p. 1177) corrobora esta perspectiva, destacando o aumento da produção de autores indígenas no país, sobretudo no final do século XX, ao mesmo tempo em que não há uma equivalência no que diz respeito à sua circulação. Segundo ela, “professores desconhecem os autores indígenas ou julgam suas obras por critérios canônicos ocidentais de literariedade, o que faz com que não reconheçam nestas textualidades valor estético comparável àquele dos textos recomendados nos currículos e exigidos em exames e concursos”.

⁷ A Formação Intercultural de Professores Indígenas (FIEI) teve início em 2006, na Universidade Federal de Minas Gerais e foi financiada pelo Programa das Licenciaturas Indígenas (Prolind) do Ministério da Educação (MEC). A experiência de 2006 funcionou como uma espécie de piloto para a criação de uma nova licenciatura na Faculdade de Educação (FaE), com entrada regular de 35 alunos indígenas por ano, por meio do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni). O FIEI foi criado numa parceria entre a UFMG e lideranças indígenas das mais diversas etnias e tem por objetivo a formação de educadoras/es indígenas para atuarem em suas comunidades, com ênfase numa perspectiva intercultural. Disponível em: <https://www.ufmg.br/online/arquivos/019452.shtml>; <https://www.ufmg.br/mostra/curso/formacao-intercultural-para-educadores-indigenas-licenciatura/>. Acesso em: 21 dez. 2024.



perspectiva indígena, além da possibilidade de compartilhar com a equipe, professoras e crianças, os seus fazeres-saberes. Também foram adquiridos e doados para as professoras e crianças os livros de literatura infantil produzidos por mulheres negras e indígenas⁸, dentre os quais, para este texto, será enfatizada a obra “Pássaro Encantado” da intelectual indígena Eliane Potiguara.

A partir do trabalho com a obra buscou-se apresentar a autora, sua trajetória, sua produção literária, evidenciando os modos pelos quais ela mobiliza visões de mundo relacionadas a história e cultura dos povos originários. O intelectual indígena Daniel Munduruku (2011, s.p.), ao realizar reflexões sobre a relação entre a oralidade e a escrita, características desta literatura, afirma que

O papel da literatura indígena é, portanto, ser portadora da boa notícia do (re)encontro. Ela não destrói a memória na medida em que a reforça, e acrescenta ao repertório tradicional outros acontecimentos e fatos que atualizam o pensar ancestral. [...]. Pensar a Literatura Indígena é pensar no movimento que a memória faz para apreender as possibilidades de mover-se num tempo que a nega e que nega os povos que a afirmam. A escrita indígena é a afirmação da oralidade.

Nesta perspectiva, torna-se urgente que estas obras adentrem o espaço escolar, de modo que professoras(es) e estudantes tenham a oportunidade de ampliar os seus repertórios, suas sensibilidades e olhares no que diz respeito a autoras/es indígenas e as suas narrativas. Com isto, espera-se romper com narrativas simplórias, que reduzem a contribuição dos povos originários à culinária e aos usos de redes e plantas, por exemplo, possibilitando a emergência de seus saberes ancestrais, tal como nos informa Kayapó e Brito (2014).

Diante do exposto, este trabalho está organizado da seguinte forma: inicialmente apresenta-se a trajetória e produção da intelectual indígena Eliane Potiguara, articulada a ação desenvolvida na escola parceira, cuja ênfase são as contribuições da obra “O pássaro encantado” para uma formação antirracista na educação infantil, que privilegie as tradições ancestrais indígenas. Posteriormente, é apresentado o percurso intelectual e político da pesquisadora e deputada federal Célia Xacriabá, bem como o seu conceito Ancestralitura em diálogo com o livro Pássaro Encantado.

⁸ Foram adquiridos e distribuídos os seguintes livros: “O mundo no Black Power de Tayó” (2013); “Com qual penteado eu vou” (2021); “Pássaro encantado” (2014); “Coração na aldeia, pés no mundo” (2018). Foi trabalhado o livro “Omo Oba, histórias de princesas” (2009), mas este não foi disponibilizado para os participantes da pesquisa-intervenção, uma vez que havia esgotado na editora.



2 SABERES E NARRATIVAS DE ELIANE POTIGUARA

Aqui, buscamos dialogar com os ensinamentos e desaprendizagens propostos pela história de vida e as narrativas da escritora indígena Eliane Potiguara. As marcas da colonialidade têm, em muitas realidades, negado à escola o direito de dialogar com os saberes produzidos pelas mulheres indígenas. Nesse contexto, os livros didáticos, o currículo escolar e a formação de professoras/es continuam legitimando e reproduzindo imagens de controle que buscam objetificar e negar às mulheres indígenas o direito de estabelecerem sua própria identidade e nomear as suas histórias (Dutra; Mayorga, 2019).

Compreendemos que escutar as vozes das mulheres indígenas, ser interpeladas por seus saberes e produzir práticas antirracistas, no chão da escola, é assumir um compromisso ético-político de romper com as visões distorcidas sobre os povos originários e tecer estratégias para “(...) instigar a que todes nós possamos coletivamente considerar, rever, reescrever e, na melhor das hipóteses, reparar mais efetivamente a ferida colonial que o etnocídio tem feito em nosso território desde 1500” (Núñez, 2022, p.10). Com esta afirmação, Geni Núñez nos convoca a repensar as estruturas educativas e a enfrentar o silenciamento histórico imposto aos saberes indígenas. Ao reconhecer essas vozes, a escola pode se tornar um espaço de resistência e cura coletiva. É nesse movimento que se fortalece a construção de uma educação antirracista e decolonial.

Com vistas a dismantlar as imagens racistas que compreendem os povos indígenas como grupos selvagens, vítimas da colonização e em vias de extermínio, foram promulgadas as Leis Federais n.º 10.639/2003 e n.º 11.645/2008, que tornou obrigatório o ensino da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena na Educação Básica. Conquista que foi resultado das lutas e reivindicações dos movimentos negros e indígenas. A Lei 11.645/2008 coloca-se como uma reparação histórica às marcas produzidas pelo etnocentrismo europeu, sendo uma ferramenta para reafirmação da diferença no espaço escolar. Todavia, o movimento de mulheres indígenas tem apontado para a urgência dos processos formativos estarem também comprometidos com o seu saber-fazer.

As intelectuais latino-americanas Claudia Mayorga e Juliana Dutra (2019) destacam que nas últimas décadas tem ocorrido o aumento da participação das mulheres indígenas nos espaços públicos e de deliberação política. Movimento que tem debatido e reivindicado a demarcação das terras, o enfrentamento a violência familiar e interétnica, o acesso a políticas para a geração de



renda, a soberania alimentar, a garantia do acesso a serviços de saúde e educação, a participação das mulheres nas decisões de políticas dos governos, o combate ao racismo, entre outros (Voz das Mulheres Indígenas, 2018).

No documento final da Primeira Marcha das Mulheres Indígenas, que ocorreu em 2019, com a participação de 2.500 mulheres representando as cinco regiões do país, as mulheres indígenas afirmam: “Não basta reconhecer nossas narrativas, é preciso reconhecer nossas narradoras”. Nesse mesmo documento, as mulheres indígenas colocam-se também como guardiãs das memórias ancestrais:

Nosso dever como mulheres indígenas e como lideranças, é fortalecer e valorizar o nosso conhecimento tradicional, garantir os nossos saberes, ancestralidade e cultura, conhecendo e defendendo nosso direito, honrando a memória das que vieram antes de nós. É saber lutar da nossa forma para potencializar a prática de nossa espiritualidade, e afastar tudo o que atenta contra as nossas existências.

Nesse sentido, a construção de espaços de resistência também se faz por meio da construção de diálogos entre escolas indígenas e não indígenas. Para tanto, pensar práticas pedagógicas na educação básica em diálogo com a literatura produzida por Eliane Potiguara, torna-se um dispositivo para compreender as múltiplas narrativas, as estratégias de luta e os movimentos de resistência forjados pelas mulheres indígenas.

Eliane Potiguara nasceu no Rio de Janeiro em 1950 e pertence a uma família de indígenas que foram obrigados a viver fora da sua aldeia localizada na Paraíba. A autora tem se destacado como uma importante liderança do movimento de mulheres indígenas e, ao longo da sua trajetória, tem atuado como escritora, professora, poeta e contadora de histórias (Potiguara, s.d.)

Com relação a sua formação acadêmica, ela possui graduação em Letras (Português-Literatura), é licenciada em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro, possui especialização em Educação Ambiental pela Universidade Federal de Ouro Preto (Ufop) e no ano de 2021, recebeu o título de doutora “honoris causa”, do Conselho Universitário (Consuni) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

A autora indígena participou de vários seminários sobre Direitos Indígenas na ONU e foi nomeada uma das “Dez Mulheres do Ano de 1988” pelo Conselho das Mulheres do Brasil, por ter criado, em 1978, a primeira organização de mulheres indígenas no Brasil: GRUMIN (Grupo Mulher-Educação Indígena), e por auxiliar na educação e integração das mulheres indígenas, sobretudo, no campo social, político e econômico. Ela também contribuiu na elaboração da



Constituição Brasileira e na construção da "Declaração Universal dos Direitos Indígenas", na ONU, Genebra.

No campo da educação, Eliane Potiguara elaborou, em 1994, cartilhas de alfabetização indígena pautada na metodologia de Paulo Freire, além de ter publicado cinco importantes livros intitulados: "A terra é a mãe do índio" (1989), "Metade cara, metade máscara" (2004), "O Coco Que Guardava a Noite"(2012), "O pássaro encantado" (2014) e "A Cura da Terra"(2015). No prefácio do livro "Metade cara, metade máscara" de Eliane Potiguara, o escritor e mestre indígena Ailton Krenak (2019, p.12) afirma:

Eliane Potiguara com sua instigante presença, no nascente movimento de ideias que veio configurar o Movimento Indígena, foi essa voz mulher extemporânea, marcando a diferente visão de gênero, que nós seus irmãos de luta, todos formados no mundo masculino, tínhamos dificuldade de entender. Com seus textos políticos, incitando a luta contra o colonialismo e racismo institucional, esta guerreira avant la lettre, chegou falando aos Kurumim, alfabetizando em línguas estranhas e pagãs, convocando para outras poéticas da Terra Mãe (...).

Durante o projeto realizado na Escola Municipal XX, junto às professoras e as crianças da Educação Infantil, compartilhamos a narrativa do livro "O pássaro encantado". Essa obra apresenta a história de um diálogo entre a grande avó indígena e as crianças da aldeia. Diante do medo das crianças do intenso e alto canto de um pássaro, a anciã compartilha a narrativa de um pássaro encantado e ancestral que vivia na floresta, junto com os rios, as árvores e os seres encantados. A ave era linda e gigante, possuía asas imensas e as suas penas eram verdes, amarelas, azuis e brancas. O pássaro afirmava, em seu canto único, a ancestralidade e a importância da grande avó

(...) era como se ele reconhecesse na Avó a Grande Mãe da Terra, aquela que tudo sabe e protege, a que tem a intuição como estrada e anda como a guerreira à sua frente contra qualquer perigo à sua espécie. É a mulher que detém o conhecimento sobre a história daquele povo e que tem o dom de curar a todos: A mulher sábia! A mulher que todos respeitam"! (Potiguara, 2014, p.18).

Destaca-se que o modo como a avó se relacionava com o grande pássaro revelava uma parceria antiga, de intimidade e de confiança. Segundo a grande avó, o pássaro ancestral trazia um canto suave que "os seus avós cantavam para ela" (Eliane Potiguara, 2014, p.13), canto que produzia alegria, que reafirmava a beleza e a ancestralidade daquele povo. O canto do pássaro trazia um convite para a brincadeira e gerava sorrisos nas crianças. As suas penas eram compartilhadas



com as mulheres para a construção de lindos cocares e colares para serem usados nas festas e nos rituais.

A avó finaliza a história do pássaro ancestral trazendo a seguinte afirmação: “Vocês não devem se assustar com o canto do pássaro que vem de longe. De tempo em tempo, ele aparece para trazer aprendizado e alegria para vocês. É a ancestralidade do nosso povo, a nossa memória, os nossos costumes”. (Eliane Potiguara, 2014, p.24). Aqui, a autora evidencia a força da ancestralidade como fonte contínua de saber, memória e identidade para os povos indígenas.

No livro “O pássaro encantado”, Eliane Potiguara constrói uma narrativa que privilegia o olhar da mulher indígena acerca da sua história. Por meio da oralidade, a voz e os saberes coletivos dos povos indígenas brasileiros são anunciados. Ao trazer a figura do pássaro ancestral, a literatura de Potiguara nos convida a um deslocamento contracolonial, no qual a corporeidade, o encontro entre os mais jovens e as/os velhas/os, a relação dos povos indígenas com os animais, os cursos dos rios e a floresta, bem como o canto, o artesanato e os grafismos ocupam um lugar de centralidade na construção e fortalecimento do corpo-território dos povos indígenas.

Na história de vida de Eliane Potiguara, os seus ancestrais vivenciaram deslocamentos forçados dos seus territórios originários, localizados, inicialmente, na costa da Paraíba, no Rio Grande do Norte, no Ceará e no Maranhão. Nessa travessia para o Rio de Janeiro, produzida pelo racismo ambiental, a grande avó e as mulheres da sua família foram responsáveis por curar as feridas/medos coloniais e cuidaram das memórias ancestrais. Segundo Ana Paula dos Santos (2023, p.5): “[...] mesmo sendo criada na cidade e longe de sua aldeia, a autora faz um longo percurso de regresso às suas tradições através da vivência com a mãe e a avó. As figuras femininas foram fundamentais no processo de cura [...]”.

Vemos que a história de vida e a literatura indígena de Eliane Potiguara anunciam as lutas e resistências das mulheres indígenas brasileiras. Ela apresenta uma composição poética e literária que se contrapõe às narrativas coloniais e nos convoca a movimentos de desaprendizagem, por meio dos quais os rituais, a ancestralidade, a oralidade e a memória são recursos de luta, modos de produção de bem viver e instrumentos para a construção de uma ecologia decolonial.

Nessa escrita buscamos denunciar os silenciamentos produzidos pelo epistemicídio sustentado pelo sistema colonial/moderno de gênero e compartilhar pistas para o reflorestamento de um fazer-saber produzido no chão da escola, a partir de práticas antirracistas e contracoloniais.



3 DIÁLOGOS INICIAIS COM A ANCESTRALIDADE DE CÉLIA XAKRIABÁ: POR UM OLHAR CONTRACOLONIAL NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Célia Nunes Correa é uma intelectual indígena do povo Xakriabá, do Norte de Minas Gerais. É deputada federal, eleita por este estado, em 2022. Estudou na escola indígena do território Xakriabá até o Ensino Médio e, entre 2009 e 2013, foi para a Universidade Federal de MG, estudar no FIEI/PROLIND. Em seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), trabalhou com pintura corporal e espiritualidade, com o objetivo de entender como a pintura veste, reveste e subverte a presença dos corpos indígenas, tanto no espaço da Universidade, quanto em outros espaços. Terminada a graduação, Célia retornou para o território Xakriabá onde assumiu o cargo de professora de cultura na escola indígena de seu povo. Conforme ela mesma relatou em sua defesa de tese:

Quando eu retornei para ser professora de cultura, ensinava, por exemplo, não exatamente matemática, geometria, mas as formas geométricas da pintura corporal, para falar de geometria na matemática. Porque a escola indígena, para nós, ela tem que ensinar para a vida, dialogar com a vida. Assim, quando falamos da educação territorializada e diferenciada, não é somente sair capturando as coisas para dentro da escola, mas é pensar como a escola vai se deslocando também, porque sem deslocamento não há aprendizado (UFMG, 2024).

Em 2018 concluiu o mestrado na Universidade de Brasília (UNB), com a dissertação “O Barro, o Genipapo e o Giz”, cujo objetivo foi:

refletir sobre os saberes e os fazeres presentes no território, analisando as experiências de educação indígena mesmo antes da presença da escola e depois do amansamento dessa. Deste modo, o título se refere a esse trânsito de ciclos de saberes que envolve as diferentes agências (e agentes) pelas quais se produz o conhecimento, constituindo um fazer epistemológico de autoria Xakriabá (Correa, 2018, p. 9).

Em sua dissertação, Célia nos fala que a história Xakriabá é marcada por três temporalidades simbolizadas pelo barro, pelo genipapo e pelo giz, “três símbolos que contam sobre a nossa trajetória, inspirados em nossas raízes profundas” (Correa, 2018, p. 61). Ao explicar essas temporalidades, ela nos diz que:

O barro representa um período em que não existia a presença da instituição escola, mas que já existia a educação indígena, transmitida pelo entoar da palavra, na oralidade. [...] Quanto ao período do Genipapo, faço referência aos momentos rituais em que as nossas tradições se materializam em nossos corpos. O povo Xakriabá e o genipapo estabeleceram



historicamente uma forte relação com as pinturas corporais, representando o fortalecimento da nossa identidade como um dos processos que configuram a nossa forma de fazer educação indígena (não na escola, mas em nosso cotidiano). [...] Utilizo o giz para simbolizar a ressignificação da escola, a partir da nossa concepção de educação, fazendo frente à escola que chega como instituição externa, em um primeiro momento desagregadora de nossa cultura. O Giz é uma referência ao que chamamos de "amansamento da escola" (Correa, 2018, p. 62).

Célia é uma pensadora, educadora e parlamentar que, por onde passa, provoca tensões importantes e necessárias em relação às presenças indígenas, nos diferentes espaços que ocupam. Uma recente provocação feita pela autora está em sua tese recém defendida na Universidade Federal de Minas Gerais, onde se intitulou doutora em Antropologia. Já no título da tese, a ser publicada em breve, se lê: "Ancestralitura: sabedoria indígena na política e na universidade" e, como ela mesma disse em sua defesa, procura tensionar como o pensamento, o conhecimento e a cultura indígena são recebidos nos espaços em que chegam, como na universidade, mas também, na política, a partir do lugar que vem ocupando no Congresso Nacional.

De acordo com Célia, a Ancestralitura é "o trânsito atemporal do conhecimento no tempo do tempo intra temporal na literatura". A intelectual definiu a Ancestralitura como o transporte da sabedoria, um transportante atemporal, tendo em vista que a ancestralidade não é somente transporte racional, e sim espiritual, um texto escrito, tecido com contexto, com a vida e a pesquisa em movimento. O que a autora propõe é "uma possibilidade de reflorestarmentes, para romper com os racismos da presença e da ausência", conforme ela disse em sua defesa. Ou seja, é um chamado a novas conexões, "na tentativa de proporcionar a todos os povos do mundo uma nova forma possível de nos relacionarmos com a Mãe Terra, e também entre nós, seres que nela vivemos"⁹, no sentido de lutar contra projetos exploratórios e racistas.

Nesse sentido, o seu trabalho converge com o de mestre Nego Bispo, que também nos convoca a reconhecer um fazer-saber contracolonial, movimento/conceito que se refere à resistência e oposição às estruturas, práticas e mentalidades herdadas do colonialismo. Envolve um esforço ativo para desconstruir e desafiar as narrativas, sistemas de poder e formas de opressão que perpetuam a desigualdade entre povos colonizadores e colonizados. A contracolonialidade significa buscar um diálogo que privilegie a valorização das culturas locais, a soberania cultural e política dos povos subalternizados e a promoção da justiça histórica (Santos, 2023).

⁹ Manifesto Reflorestarmentes. Disponível em: <https://anmiga.org/manifesto-reflorestarmentes-reflorestarmentes-de-sonhos-afetos-soma-solidariedade-ancestralidade-coletividade-c-historia/>. Acesso em: 02 maio. 2025.



A força da ancestralidade, presente na oralidade e na escrita das mulheres indígenas, nos ensina a contracolonizar as práticas escolares. No campo da educação infantil, ao assumir a literatura indígena, sobretudo, aquelas produzidas por mulheres, forjamos espaços para construir caminhos para romper com o universalismo eurocêntrico/moderno/colonial, produzimos ecos para as narrativas que foram inaudíveis na historiografia oficial, tecemos pontos para caminhar COM as mulheres indígenas e convidamos as crianças a serem agentes na construção de outros modos de vida mais dignos, pautados na reescrita das suas próprias histórias e de suas comunidades.

No livro de Eliane Potiguara, a protagonista e os elementos da trama remetem à busca pela liberdade e à importância do resgate das raízes, simbolizados pelo pássaro encantado, que representa tanto a ancestralidade quanto o desejo de romper com as marcas produzidas pela colonialidade. Perspectiva que dialoga diretamente com o conceito de ancestralitura, definido por Célia Xakriabá como a escrita que carrega as vozes dos ancestrais, um modo de "escrever" que não se limita ao ato textual, mas que ressoa nas práticas cotidianas, no uso da oralidade e na vivência da cultura.

Enquanto Eliane Potiguara explora a conexão espiritual e simbólica com as raízes indígenas por meio de imagens poéticas e narrativas densas, Célia Xakriabá expande essa perspectiva ao afirmar que a ancestralidade é uma forma de escrever a própria história do povo de maneira coletiva e transgeracional. A ancestralitura propõe que cada gesto, cada ritual e cada palavra é uma extensão do legado deixado pelos mais velhos. Assim, o pássaro encantado de Potiguara não apenas voa em busca de sua identidade, mas também carrega consigo as vozes de um povo que resiste ao apagamento colonial.

Outra aproximação entre as autoras e a sua obra/conceito é a maneira como ambas destacam o papel das mulheres indígenas como guardiãs da memória e mediadoras entre o passado e o presente. As duas intelectuais destacam a força da mulher indígena como pilar de sustentação das culturas originárias, colocando a mulher como protagonista na reconstrução identitária e no fortalecimento das lutas coletivas.

Portanto, O Pássaro Encantado e a ancestralitura dialogam enquanto expressões de resistência, memória e afirmação identitária. Ambas transformam o ato de narrar em uma prática política e espiritual, oferecendo aos espaços escolares uma oportunidade de refletir sobre a necessidade urgente de valorizar as sabedorias indígenas e suas estratégias de reencantar o mundo com histórias que carregam a força da ancestralidade.



4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir sobre a formação para as relações étnico-raciais no contexto brasileiro, é fundamental considerar os efeitos do sistema colonial/moderno sobre a constituição das matrizes curriculares dos cursos de formação de professoras/es. No período das navegações transatlânticas rumo ao território de Abya Yala, ainda no século XVI, os invasores europeus, para legitimar práticas violentas e relações de dominação direcionadas aos povos afropindorâmicos, forjaram novas identidades sociais: os índios, os negros e os mestiços. É nesse contexto, que os territórios, os saberes e as culturas desses povos foram silenciadas e desumanizadas.

As marcas da colonialidade seguem incrustadas nas práticas pedagógicas, nos currículos, no material didático, na formação das professoras e dos professores, tornando-se um dos desafios para a construção de práticas democráticas e antirracistas. Nota-se que as ações pedagógicas construídas no chão da escola são, historicamente, embranquecidas, eurocêntricas e racistas, que buscam garantir os privilégios sociais para a população branca, condição que se observa nos diversos estereótipos reproduzidos nos livros didáticos e nas interações sociais compartilhadas pela comunidade escolar.

Construir uma educação antirracista, pautada no compromisso ético-político de eliminar desigualdades historicamente acumuladas, exige o enfrentamento à naturalização da inferiorização dos povos não brancos, bem como fomentar práticas voltadas a desconstruir a marginalização gerada pela intersecção de marcadores sociais e econômicos. Neste artigo buscamos refletir sobre a potencialidade das literaturas produzidas por mulheres indígenas para a formação antirracista de professoras na educação infantil, bem como para a construção de um fazer-saber em diálogo com a vida e a obra de Eliane Potiguara e a “Ancestralitura”, nos termos utilizados por Célia Xakriabá.

Privilegiar literaturas produzidas por mulheres indígenas na pesquisa-intervenção foi uma forma de buscar desconstruir narrativas colonizadoras e lógicas tutelares a respeito dos povos indígenas. As vozes e ensinamentos de Eliane Potiguara e Célia Xacriabá oferecem caminhos e possibilidades para pensarmos uma educação infantil contracolonial, na qual a ancestralidade e a terra assumem um lugar de fala e de agentes no processo de formação antirracista.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

CORREA, Célia Nunes. **O barro, o genipapo e o giz no fazer epistemológico de autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais), Universidade de Brasília (UnB), Brasília/DF, 2018.

DUTRA, J.C. DE O.; MAYORGA, C. Mulheres Indígenas em Movimentos: Possíveis Articulações entre Gênero e Política. *Psicologia: Ciência e Profissão*, v.39, n. spe, p. e221693, 2019.

KAYAPÓ, Edson; BRITO, Tamires. A pluralidade étnico-cultural indígena no Brasil: o que a escola tem a ver com isso? **Caicó**, Dossiê Histórias Indígenas, v. 15, n. 35, p. 38-68, jul./dez. 2014.

KRENAK, Ailton. Prefácio. *In*: POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro:Grumin, 2019.

MINISTÉRIO PÚBLICO DE MINAS GERAIS. Rompimento da barragem de Fundão, em Mariana: resultados e desafios cinco anos após o desastre. **Site do Ministério Público de Minas Gerais**. Disponível em:

<https://www.mpmg.mp.br/portal/menu/comunicacao/noticias/rompimento-da-barragem-de-fundao-em-mariana-resultados-e-desafios-cinco-anos-apos-o-desastre.shtml> Acesso em: 30 dez. 2024.

MUNDURUKU, Daniel. Literatura Indígena e o tênue fio entre escrita e oralidade. **Revista Emília**, 2011.

NÚÑEZ, Geni. **Nhande ayvu é da cor da terra: perspectivas indígenas guarani sobre etnogenocídio, raça, etnia e branquitude**. Tese (Doutorado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis (SC), 2022.

POTIGUARA, Eliane. **O pássaro encantado**. 1ª ed. São Paulo: Jujuba, 2014.

POTIGUARA, Eliane. **Metade cara, metade máscara**. 3. ed. Rio de Janeiro:Grumin, 2019.

POTIGUARA. Eliane. História. Histórico de Eliane Potiguara. **Escritora-Site oficial de Eliane Potiguara**. s/d. Disponível em: <https://www.elianepotiguara.org.br/>. Acesso em: 27 nov. 2024.

TABAJARA, Auritha. **Coração na aldeia, pés no mundo**. São Paulo: UK'A Editorial, 2018.

THIÉL, Janice Cristine. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013.



SANTOS, A. P. F.. A identidade indígena: memória e resistência na escrita de Eliane Potiguara. **BOITATÁ**, v. 18, p. 1-21, 2023.

SANTOS, A. B. DOS. **A terra dá, a terra quer**. 1a ed. São Paulo: Ubu Editora, 2023.

VOZ DAS MULHERES INDÍGENAS. Pauta nacional das mulheres indígenas (Cartilha). Brasília, DF: ONU Mulheres Brasil, 2018. Disponível em:
www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2018/06/PAUTA-Mulheres-indigenas-1.pdf.
Acesso em: 30 dez. 2024.

Enviado em: 30/12/2024
Aceito em: 21/03/2025



QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL E A PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL NA AGENDA DA GESTÃO PÚBLICA

ETHNIC-RACIAL ISSUES AND THE PROMOTION OF RACIAL EQUALITY ON THE PUBLIC ADMINISTRATION AGENDA

Bruna Ferreira Corrêa¹

RESUMO

Este estudo apresenta reflexões acerca da consolidação da promoção da igualdade racial na gestão pública, abordando os principais elementos que se materializam nesta área e os compromissos na formulação das políticas públicas. Parte de revisões de literaturas e documentos basilares que destacam a discussão acerca da questão étnico-racial na agenda de gestão das políticas sociais no Brasil, enfatizando marcadores sócio-históricos nas ações voltadas à promoção da igualdade racial. Aponta o necessário fomento de estratégias intersetoriais nas políticas sociais como um caminho relevante e necessário para assegurar a promoção de ações de igualdade racial, destacando particularmente as políticas de direitos humanos, saúde, assistência social e educação. Ressalta ainda a intersetorialidade um meio de superação da fragmentação acerca da intervenção junto à questão racial. Salienta que o corte de recursos nas políticas sociais fragiliza a continuidade da pauta da questão étnico-racial na agenda pública. Considera a importância de se consolidar uma agenda antidiscriminatória na gestão pública como um dos meios para contribuir com a luta antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Questão étnico-racial. Igualdade racial. Políticas sociais. Gestão pública.

ABSTRACT

This study presents reflections on the consolidation of racial equality promotion in public administration, addressing the main elements that materialize in this area and the commitments in the formulation of public policies. It is based on literature reviews and foundational documents that highlight the discussion of the ethnic-racial issue in the agenda of social policy management in Brazil, emphasizing socio-historical markers in actions aimed at promoting racial equality. It points to the necessary fostering of intersectoral strategies in social policies as a relevant and essential path to ensure the promotion of racial equality actions, particularly highlighting human rights, health, social assistance, and education policies. It also emphasizes intersectorality as a means of overcoming fragmentation in interventions related to the racial issue. It stresses that cuts in resources for social policies weaken the continuity of the ethnic-racial issue on the public agenda. It considers the importance of consolidating an anti-discriminatory agenda in public administration as one of the ways to contribute to the anti-racist struggle.

KEYWORDS: Ethnic-racial issue. Racial equality. Social policies. Public management.

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia Social e Institucional da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGPSI/UFRGS). Mestra em Política Social e Serviço Social e Graduada em Serviço Social pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Assistente Social na Divisão de Proteção Social Básica do Departamento de Assistência Social (DAS), no quadro de Analistas de Projetos e de Políticas Públicas do estado do Rio Grande do Sul. E-mail: brunacdv@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

A realidade brasileira apresenta múltiplas expressões da desigualdade racial que se alicerça no racismo cotidiano. Essas desigualdades estão materializadas nos índices de violações de direitos e nas violências que repercutem na população negra deste país. Frente a isso, assim como nos anos anteriores, a última publicação do Atlas da Violência (2023) demonstra que a maior parte das vítimas de homicídios são as pessoas negras, sendo cerca de 77,1% com base no ano de 2021 (Cerqueira; Bueno, 2023).

Ao se realizar uma análise de raça e gênero, se destaca um aumento de 0,5% em relação à morte de mulheres negras, uma vez que 67,4% sofreram violência letal no ano de 2021 (Cerqueira; Bueno, 2021, p. 47-8). Esses dados revelam o cenário de genocídio histórico das pessoas negras no Brasil, tendo em vista que esta população segue sendo a mais exposta às violências institucionais, como se expressa na violência policial que incide, especialmente, contra jovens negros que são vistos cotidianamente sob o estereótipo de “suspeitos”.

Compreende-se que o racismo cotidiano sustenta as mortes e as violências contra as pessoas negras, uma vez que as desigualdades raciais moldam os diferentes espaços sociais. Nesse sentido, enfatiza-se a necessidade da análise aprofundada das relações raciais, considerando os atravessamentos dos marcadores sociais de raça, gênero e classe.

As políticas sociais têm como compromisso a provisão das necessidades básicas da população, sendo esse um direito que deve ser garantido pelo Estado. No entanto, os desmontes e congelamentos de gastos nas políticas sociais afetam a distribuição de bens e serviços públicos que supram as necessidades dos/as usuários/as, levando ao seu enxugamento e focalização. Com essa conjuntura, a política de igualdade racial, sendo uma área transversal como política pública, também vem sendo atingida com a escassez e a não priorização de investimentos financeiros e orçamentários nos últimos anos, o que demarca os reflexos de um Estado que reproduz práticas racistas na esfera pública.

Na Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial a transversalidade como princípio “pressupõe o combate às desigualdades raciais e a promoção da igualdade racial como premissas e pressupostos a serem considerados no conjunto das políticas de governo” (Brasil, 2003, Anexo, III). Desse modo, compreende-se que a transversalidade que se apresenta nas ações da política de igualdade racial, considera a articulação entre as diferentes instâncias institucionais junto às pastas



das políticas sociais e de direitos humanos, provocando a necessidade de ações intersetoriais, a partir das necessidades dos sujeitos que são impactados com o racismo e a discriminação étnico-racial nos diversos espaços sociais.

Destaca-se a relevância que a pauta da questão étnico-racial tem no âmbito da gestão pública, tendo em vista que diz respeito a uma agenda ético-política de compromisso com o combate a todas as formas de discriminação racial, assim como, se enfatiza a responsabilidade do Estado frente a garantia de políticas de equidade² e promoção da igualdade racial³. Assim, as discussões levantadas neste estudo têm como objetivo apresentar algumas análises reflexivas, partindo de uma breve revisão de literatura e documentos basilares acerca do debate sobre a questão étnico-racial como compromisso de gestão no âmbito das políticas sociais.

2 A QUESTÃO ÉTNICO-RACIAL NA GESTÃO PÚBLICA

As políticas de proteção social se estruturam historicamente de modo contraditório na sociabilidade, uma vez que ao mesmo tempo em que contribuem na reprodução do capitalismo, também contribuem na promoção dos direitos sociais. Nesse sentido, Pereira (2011) salienta que as políticas sociais sofrem atravessamentos de diversos interesses antagônicos que vão apontar as direções das ações do Estado.

Sobre a proteção social, a Lei Eloy Chaves, instituída em 1923, leva à criação das Caixas de Aposentadorias e Pensões (CAPs) voltadas aos trabalhadores ferroviários, sendo estendida depois aos trabalhadores marítimos e portuários (Ferreira, 2020). Assim, essa lei embasou os parâmetros iniciais para a consolidação da política de previdência social no Brasil, no entanto, sendo direcionada de forma restrita a esses trabalhadores segurados. Behring e Boschetti (2011) destacam que apesar de haver evidências da questão social no final da escravização e da não integração do negro no mundo do trabalho, foi a Lei Eloy Chaves que representou um marco da política social no Brasil. Destaca-se que nessa afirmação as autoras não consideram que a questão racial antecede e alicerça a própria questão social, tendo em vista os reflexos da escravização e do pós-abolição. Para Ferreira (2020) a Lei Eloy Chaves, que inclusive tinha entre seus beneficiários “[...] trabalhadores negros pré e pós-Abolição entre os ferroviários, marítimos e portuários” (Ferreira,

2 O termo equidade é muito utilizado na área da saúde, referindo-se a um meio de se alcançar a justiça social.

3 A igualdade racial tem como objetivo a igualdade de oportunidades para população negra diante das disparidades históricas, buscando reduzir as desigualdades através de ações diversas (Brasil, 2003).



2020, p. 34), não inaugura o sistema de proteção social no Brasil, uma vez que, anteriores a essa lei, já haviam nas Américas e no Caribe indícios de experiências auto-organizativas⁴ protagonizadas pela população negra como um mecanismo de proteção social não institucionalizado pelo Estado.

Ao considerar a existência de abordagens teórico-conceituais heterogêneas no campo de estudos sobre as políticas sociais, enfatiza-se a posicionalidade de que a questão racial se estrutura e é anterior ao que vai se denominar como questão social⁵. Desse modo, é a raça que alicerça as desigualdades sociais e raciais.

Por questão étnico-racial entende-se as manifestações ligadas às categorias raça e etnia. Nesse sentido, as relações étnico-raciais são marcadas historicamente por desigualdades raciais e pelos processos discriminatórios, tendo como base o racismo que baliza esta sociabilidade.

A raça não se pauta em aspectos biológicos, pois é construída socialmente através das relações. Assim, “a raça, a racialização e o racismo são produzidos na dinâmica das relações sociais, compreendendo as suas implicações políticas, econômicas, culturais [...]” (Ianni, 2004, p. 23). Munanga (2003) enfatiza que o termo raça foi utilizado historicamente para estabelecer uma classificação e hierarquização frente à diversidade dos seres humanos. A etnia também não se refere às questões biológicas. Para Momeso e Meirelles (2016), etnia diz respeito ao modo de ser e estar no mundo, aos costumes, às tradições em relação a determinadas culturas de grupos específicos. Guimarães (2011, p. 266) ainda aponta que o termo etnia visa “[...] dar conta da diversidade cultural humana”.

A definição de raça sustentou a criação do racismo, validado inclusive por métodos científicos no século XIX. Sueli Carneiro (2023, p.20) destaca que o racismo “[...] busca legitimar a produção de privilégios simbólicos e materiais para a supremacia branca que o engendrou”. Outra questão importante consiste na necessidade de se superar a concepção individualista em relação ao racismo. Na visão individualista o racismo é visto como um fenômeno ligado à esfera psicológica, como se fosse uma patologia, nesse sentido, “[...] a concepção individualista pode não admitir a

4 Como as associações coletivas, ações ligadas à religiosidade de matriz africana e às irmandades, moradias coletivas (zungus), entre outras (Ferreira, 2020).

5 A expressão questão social surge a partir do processo de industrialização, trabalho assalariado e fenômeno do pauperismo (Netto, 2001), considerando a “[...] emergência da classe operária e seu ingresso no cenário político, por meio das lutas desencadeadas em prol dos direitos atinentes ao trabalho [...]” (Iamamoto, 2001, p.17). Para Yamamoto (2012, p. 160) a questão social consiste no conjunto de “[...] desigualdades econômicas, políticas e culturais das classes sociais, mediatizadas por disparidades nas relações de gênero, características étnico-raciais e formações regionais [...]” (Iamamoto, 2012, p. 160). Assim, a questão social consiste na base para a criação das políticas sociais, todavia, destaca-se que historicamente as desigualdades raciais que estruturam a questão racial são anteriores a emergência e conceitualização da questão social.



existência de “racismo”, mas somente de “preconceito”, a fim de ressaltar a natureza psicológica do fenômeno em detrimento de sua natureza política (Almeida, 2019, p.36). Ou seja, na perspectiva individualista exclui-se a dimensão estruturante e histórica do racismo nas relações sociais, sendo reduzido a ações discriminatórias e preconceituosas dos indivíduos, entretanto, esta visão é limitante. Parte-se aqui da concepção de racismo cotidiano inspirado em Grada Kilomba (2019), o qual “[...] refere-se a todo vocabulário, discursos, imagens, gestos, ações e olhares que colocam o sujeito negro e pessoas de cor [...] como Outridade, isto é, como a personificação dos aspectos reprimidos na sociedade branca” (Kilomba, 2019, p. 78, grifos da autora).

Clóvis Moura (1994) discorre que o Brasil estipulou um sistema de classificação racial, o qual se sustenta nos valores racistas não sendo regulado como foi em outros países com a institucionalização da segregação racial. No entanto, esse sistema de classificação racial se enraíza na base da formação sócio-histórica brasileira e se fortalece desde a escravização e mesmo no pós-abolição, dificultando o acesso da população negra ao mundo do trabalho “[...] para que ele permaneça imobilizado nas camadas mais oprimidas, exploradas e subalternizadas” (Moura, 1994, p.160).

O racismo também atinge os povos indígenas. Milanez, Sá, Krenak et.al (2019) destacam que o racismo anti-indígena demarca o discurso de ódio, discriminatório e violento contra os povos indígenas. Esse cenário se materializa no genocídio desse povo, na exploração dos territórios indígenas e na sua invisibilidade frente aos direitos sociais.

No Brasil, o mito da democracia racial perpassou discursos e práticas de embranquecimento da população com a vinda de imigrantes europeus, a fim de instaurar uma pretensa “harmonização” pela via da miscigenação entre as identidades étnico-raciais. Frente a isso, Lélia Gonzalez refere que “a ideologia do branqueamento se constitui como pano de fundo dos discursos que exaltam o processo da miscigenação como expressão mais acabada de nossa democracia racial” (Gonzalez, 2020 p.27).

Nessa perspectiva, as experiências, desigualdades e resistências vivenciadas pelas pessoas negras e indígenas nesta sociedade racista, apontam a urgência de se refletir sobre as raízes que estruturam a questão social no Brasil, as quais estão marcadas pelo colonialismo, pelo aniquilamento de etnias e culturas e sua exploração. Pensar esses impactos nas manifestações da questão social é essencial, para assegurar a formulação de políticas sociais efetivas que pautem em seu universo ações e diretrizes voltadas para a questão étnico-racial.



Compreende-se que a formatação do capitalismo no Brasil traz traços do escravismo colonial, estabelecendo interfaces entre questão social e racial. Dessa maneira, Renata Gonçalves (2018) destaca que a questão racial no Brasil serve como base para o advento da questão social e não ao contrário, ou seja, é a questão racial que estruturou e deu chão para o acirramento das desigualdades sociais, assim como antecedeu e sustentou a formatação da luta entre classes sociais.

Nesse sentido, o Estado brasileiro lançou práticas desiguais e racistas para as pessoas negras desde o período colonial, pois se utiliza da questão racial como base para a produção dessas práticas. Esse Estado também foi conivente com o racismo científico que se instaura no campo da ciência e é difundido no século XIX, consolidando a raça como uma forma de estabelecer desigualdades entre grupos raciais, utilizando-se de argumentos pautados no determinismo biológico para inferiorizar, principalmente, a população negra. Com base nesses argumentos é que foi se assentando o racismo na ordem social.

Mesmo após a abolição do escravismo no Brasil as práticas desiguais seguem sendo propagadas junto às decisões estatais, uma vez que não houve o efetivo acesso de maior parte da população negra ao mundo do trabalho, às condições dignas de vida e sobrevivência e aos bens e serviços públicos de responsabilidade do Estado, agravando cada vez mais a desigualdade racial no país.

Assim, o Estado esteve por um longo período ausente perante a promoção do acesso aos direitos para as pessoas negras. Essa ausência secular da esfera estatal acarretou no aumento do encarceramento em massa, na seletividade penal e no genocídio da população negra (Corrêa, 2022). Nessa conjuntura de necropolítica – sendo esta a morte (física ou social) direcionada a determinados corpos e populações como refere Achille Mbembe (2018) – as pessoas negras vêm sendo cotidianamente apontadas como alvo principal do racismo, o que vai refletir na condução das políticas inscritas no âmbito das instituições.

As políticas públicas direcionadas para uma agenda que tem como pauta a questão étnico-racial vêm sendo discutidas pelo Estado, tendo uma maior visibilidade desde que o Brasil corroborou com as convenções, os acordos e os tratados internacionais, integralizando-os as suas normas e legislações. Com esse passo, o Estado brasileiro assume o compromisso diante da agenda antidiscriminação que tem como foco a igualdade racial.

Conforme o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA (IPEA, 2020), a Convenção Internacional sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial (ICERD), assinada em 1967 pelo Congresso Nacional do Brasil, destaca em seu conteúdo os grupos socialmente



discriminados referente à cor, raça, descendência, origem nacional ou étnica. A proposta dessa Convenção traz em suas diretrizes que as medidas que garantam a prevenção e a redução de práticas discriminatórias, devem estar alicerçadas a ações jurídicas na área cível, política, social e econômica. Assim, os Estados que compõem e coadunam com essa Convenção de enfrentamento à discriminação racial devem promover ações que contribuam com a prevenção de práticas como a discriminação, a segregação racial, apartheid, etc. O debate acerca da igualdade racial é um elemento importante para pressionar o Estado a propor medidas de igualdade de condições, ou seja, ações reparatórias (IPEA, 2020).

A Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) estabelece o racismo como crime, sendo um passo importante para enfrentar as práticas de discriminação racial. Os direitos dos povos quilombolas e indígenas passam a ser consolidados nesta Constituição, apontando o reconhecimento das terras ocupadas por esses povos nas territorialidades brasileiras.

A Conferência Mundial de Durban (em 2001) na África do Sul, promovida pela Organização das Nações Unidas (ONU), cuja pauta foi sobre o racismo, discriminação, xenofobia e intolerâncias correlatas, teve a participação do Estado brasileiro. Esse evento foi importante para trazer os impactos provocados pelo racismo na história, propondo o fomento de políticas reparatórias, como as ações afirmativas, que foi uma das principais estratégias na promoção de políticas que abrangem a questão racial, instaurando assim políticas de igualdade e equidade que visam o acesso a direitos a partir da justiça social (Corrêa, 2022).

As instituições ainda demonstram barreiras em relação à implantação de ações efetivas de combate ao racismo (IPEA, 2020). Entende-se que essas ações devem estar presentes nas particularidades de ofertas das políticas públicas, no entanto, ainda observam-se dificuldades de adesão dessa pauta, dentre outros fatores, por falta de capacitação dos/as trabalhadores/as e ações educativas (como campanhas de enfrentamento ao racismo, diálogos com a comunidade nos territórios, acesso à informação acerca da discriminação étnico-racial).

Também há uma escassez de investimentos nas políticas voltadas para as necessidades da questão racial. Esse baixo investimento nas políticas de promoção da igualdade racial acarreta em ações mais focalizadas, não sendo priorizadas na agenda pública devido a outros interesses, ocasionando, por exemplo, na não regularização de territórios e em poucas ações efetivas diante da violência contra a população negra (Corrêa, 2022, IPEA, 2020)

Este não direcionamento dos recursos para políticas de igualdade racial e a não priorização das discussões raciais na agenda pública, se deve a racialização da sociedade, a qual determina um



grupo racial mais privilegiado, que constitui a classe social hegemônica com maior acesso aos bens e serviços e às decisões políticas, a qual elege outras pautas prioritárias como a redução do Estado pela lógica do mercado na gestão pública.

Essa discussão traz a relevância de construir agendas coletivas de gestão nas políticas sociais que sejam voltadas para atenção às particularidades da questão étnico-racial, considerando o diálogo com a sociedade civil. Isso é necessário, uma vez que as ações estratégicas do Estado junto à comunidade, que visam o combate à discriminação e ao racismo, são peças-chaves para a garantia da igualdade de condições entre os grupos raciais, sendo esta uma diretriz instituída no Estatuto da Igualdade Racial no ano de 2010.

Para o planejamento de políticas voltadas visando a agenda da questão étnico-racial, considera-se a necessidade de sua consolidação através das estratégias intersetoriais, uma vez que não é somente uma política social e setor específico que terá como incumbência a proposição destas ações, uma vez que se consideram como políticas transversais.

3 O DESAFIO DA INTERSETORIALIDADE NAS POLÍTICAS DE PROMOÇÃO DA IGUALDADE RACIAL

As políticas públicas organizam-se majoritariamente por meio da setorialização de suas ações através de políticas específicas. Assim, a setorialidade por si só leva à “[...] desarticulação, fragmentação e sobreposição das ações, além de expor as famílias, indivíduos e grupos atendidos pelas políticas a um paralelismo de intervenções” (Wanderley; Martinelli; Paz, 2020, p.8). Como contraponto a essa lógica, a intersetorialidade consiste em uma estratégia que visa a não fragmentação das ações, tendo como enfoque o compartilhamento de responsabilidades entre os/as agentes que atuam junto às políticas sociais.

Monnerat e Souza (2014) destacam que a intersetorialidade é central na agenda contemporânea das políticas sociais, tendo em vista a complexidade da questão social e o desafio da efetivação da seguridade social e o funcionamento integral das políticas sociais. Ressaltam ainda que a intersetorialidade é uma estratégia de gestão, estabelece diálogo entre instituições governamentais e não governamentais – envolvendo pactuações e negociações de interesses – bem como a intersetorialidade pode ser uma alternativa para intervir sobre os problemas estruturais desta sociedade (Monnerat; Souza, 2014).



No que se refere à questão étnico-racial, se considera que não será apenas uma política social que dará conta de fomentar ações voltadas para a promoção da igualdade racial. Assim, os esforços conjuntos das políticas sociais na esfera da intersectorialidade são necessários para responder essas demandas, considerando suas análises particulares e compartilhadas.

Cabe destacar que a Política Nacional de Igualdade Racial, instituída pelo Decreto N° 4.886, de 20 de novembro de 2003, tem como objetivo a “redução das desigualdades raciais no Brasil, com ênfase na população negra, mediante a realização de ações exequíveis a longo, médio e curto prazos, com reconhecimento das demandas mais imediatas, bem como das áreas de atuação prioritária” (Brasil, 2003, Anexo, I).

Para mitigação das desigualdades raciais como responsabilidade do Estado se faz necessário uma agenda de gestão pública que traga a discussão da questão racial junto às políticas sociais setoriais, ou seja, que o debate da questão étnico-racial passe a ser integrado nas regulamentações e orientações técnicas dessas políticas, uma vez que essa discussão incide nas dimensões da vida da população, no entanto, as demandas sociais que muitas vezes expressam situações de discriminação, preconceito e racismo acabam sendo invisibilizadas.

Sobre as políticas de igualdade racial destaca-se que “[...] as pastas ligadas às políticas sociais foram as que apresentaram maior aderência às ações de promoção da igualdade racial” (IPEA, 2020, p. 292). Desse modo, pensando a importância da intersectorialidade como estratégia na gestão das políticas sociais, destacam-se brevemente as ações nas políticas de saúde, educação, assistência social e direitos humanos e suas implicações com a pauta da questão étnico-racial. O destaque a essas políticas se deve a suas atuações diretas no território junto à população usuária de seus serviços.

A política de saúde possui experiências de ações voltadas à agenda da questão étnico-racial. Observam-se essas experiências devido ao conjunto de políticas direcionadas para a população negra e para os povos e comunidades tradicionais como a Política Nacional de Saúde Integral da População Negra (instituída em 2009) (Brasil, 2017), Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (instituída em 2002) (Brasil, 2002) e a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (instituída em 2011) (Brasil, 2013). No âmbito da sua estrutura organizacional, inclusive, em alguns órgãos públicos a política de saúde possui um setor específico de saúde da população negra e indígena, assim como para outros marcadores sociais da diferença, sendo um avanço para articular a pauta da questão étnico-racial aos serviços vinculados à política de saúde.



Na política de educação, a implantação das ações afirmativas nas Universidades e nos Institutos Federais com a política de cotas para a população negra e indígena – além de ser uma medida de reparação histórica frente ao racismo institucional que apartou essas populações do acesso à educação – deu abertura para a diversidade étnico-racial e para a pluralidade nestes espaços institucionais, provocando o debate de epistemologias diversificadas no âmbito da produção de conhecimento. Frente a isso, para efetivação e continuidade das ações afirmativas na universidade se destaca “[...] a necessidade de o processo de monitoramento e de avaliação da política de cotas ter como protagonistas os próprios estudantes cotistas” (Corrêa, Domingos, Fernandes, Machado, 2020, p. 120).

Nessa discussão sobre a política de educação, cabe ressaltar que o ensino de História da África, cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares alicerçados pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei N° 9.394, de 20 de dezembro de 1996), trazendo como princípio da educação nacional a diversidade étnico-racial (Brasil, 1996), e pela Lei n° 11.645, de 10 de março de 2008 (Brasil, 2008), também foram marcadores dessa pauta na política de educação, promovendo a importância da educação das relações étnico-raciais. Ainda se apresentam desafios específicos sobre a política de educação para povos quilombolas e indígenas, tendo em vista que demanda de estratégias particulares no atendimento às necessidades dessas populações.

A política de assistência social assume como um de seus princípios éticos, afirmados na Política Nacional de Assistência Social – PNAS/2004 (MDS, 2005) e na Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social – NOB-SUAS/2012 (MDS, 2012), o combate à discriminação e o respeito à pluralidade e diversidade. Também adota como público prioritário para o atendimento nos serviços socioassistenciais os povos e comunidades tradicionais, dentre eles, os povos quilombolas e indígenas, os quais são os principais alvos do racismo. Além disso, a política de assistência social tem como um de seus maiores públicos que a acessam a população negra, sobretudo, as mulheres negras conforme enfatiza o estudo de Costa (2017).

Nesse contexto, compreendendo que o Sistema Único de Assistência Social (SUAS) atua principalmente na dimensão relacional e, dentro dela se situam as relações étnico-raciais, é de suma importância que as ações de combate ao racismo e às práticas antidiscriminatórias possam reverberar nas ações ofertadas pelos serviços socioassistenciais e seguranças afiançadas no SUAS. Também destaca-se que esta política apresenta instrumentos e ferramentas de gestão com indicadores de monitoramento sobre a questão étnico-racial como o Cadastro Único para



Programas Sociais, o Registro Mensal de Atendimentos das unidades socioassistenciais e o Censo SUAS.

Ainda no que diz respeito ao SUAS, se destaca a pesquisa documental realizada por Corrêa (2022). A pesquisa referida foi realizada através de um levantamento das orientações técnicas e normativas da política de assistência social, divulgadas pelo então Ministério responsável pela pasta, atualmente o Ministério do Desenvolvimento Social e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS). A autora apresentou um estudo abordando os dez anos (de 2009 a 2019) de publicações realizadas pela Coordenação Nacional da Política de Assistência Social, ressaltando uma grande quantidade de cadernos de orientações técnicas e normativas publicadas.

Nas normativas e orientações do SUAS publicadas ratifica-se que a maior parte da população que acessa o SUAS consiste nas pessoas negras. Reitera-se, desse modo, a necessidade do fomento de ações voltadas à promoção da igualdade racial dentro dos serviços ofertados pela política de assistência social, uma vez que maior parte de seu público usuário seria beneficiário destas ações, tendo em vista que suas demandas sociais perpassam a questão étnico-racial. Acerca dos documentos do SUAS, Corrêa (2022, p.119) ainda refere em seu estudo sobre a importância de se avançar “[...] nas discussões, superando algumas concepções que reproduzem uma perspectiva individualista de atuação”.

Nessa perspectiva, as estratégias de educação permanente aos/às trabalhadores/as das políticas se apresentam como uma forma de abordar a discussão acerca da questão étnico-racial. A gestão responsável pela política em questão, seja no âmbito da esfera federal, estadual ou municipal, tem um papel fundamental em promover e garantir esses espaços de formação para os/as agentes das políticas sociais como forma de aprimoramento da agenda no que diz respeito à promoção da igualdade racial.

Também enfatiza-se a importância do fomento dessa pauta nos conselhos, fóruns, comitês e demais órgãos colegiados que compõem a participação e controle social dessas políticas, tendo em vista a necessidade de criar caminhos de articulação entre o Estado e a sociedade na formulação de políticas públicas de forma intersetorial. Como exemplos se encontram diversos espaços colegiados, como conselhos de direitos e setoriais, os quais vêm abrangendo a discussão da questão étnico-racial através de agentes representantes do Estado e da sociedade civil organizada. Destaca-se, além disso, que os espaços de participação não institucionalizados, como os movimentos sociais autônomos, as cooperativas, as organizações autogestionadas, são um meio de levantar esta agenda no setor público, a partir das demandas cotidianas da população que acessa essas políticas sociais.



Por fim, a política de direitos humanos tem uma forte experiência como articuladora das políticas em prol da promoção da igualdade racial, através de programas e projetos específicos, aderindo a tratados, pactos, convenções e acordos internacionais que direcionam o fomento de ações de antidiscriminação. O terceiro Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH – 3) instituído em 2009, que estabelece diretrizes nacionais para a construção dessa política, apresenta como responsáveis e parceiros pelas ações voltadas à pauta racial e aos povos e comunidades tradicionais, as diversas políticas setoriais como a assistência social, a educação, a saúde, entre outros setores, estabelecendo a intersetorialidade na condução dessas ações (Brasil, 2010). As ações de direitos humanos contam com a constituição de centros de referência no atendimento direto à população e as suas particularidades, tendo em vista que suas necessidades demandam da articulação com outras políticas públicas.

A Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir), vinculada à política de direitos humanos, criada em 2003 e extinta em 2015, deu ampla visibilidade e concretude à agenda ligada à questão racial, transversalizando esta pauta junto às demais políticas públicas. Todavia, conforme IPEA (2020), o desmonte e a extinção da SEPPIR em 2015, assim como, o corte de recursos desta pasta, junto à reforma administrativa em 2016 provocou a descontinuidade das ações e dos projetos que vinham sendo planejados, “[...] conduzindo a agenda de promoção da igualdade e da antidiscriminação à condição de peça simbólica em estrutura de poder que escorava suas ações na visão negativa do ciclo de políticas que lhe antecedeu” (IPEA, 2020, p.295).

Dessa forma, os cortes nos gastos sociais com a Emenda Constitucional Nº 95 de 2016 também colocam em xeque as ações de promoção da igualdade racial e combate às desigualdades raciais, uma vez que congela os recursos das políticas de proteção social por 20 (vinte) anos e, com isso, direciona as políticas públicas ao desenvolvimento de ações focalizadas e às políticas de ajuste fiscal (Ipea, 2020).

Esse cenário impactou por alguns anos nas estruturas organizacionais dos ministérios vinculados ao governo federal, através da extinção de conselhos, órgãos e departamentos que se propunham a voltar ações direcionadas sobre as relações raciais e de gênero. Isso se deve também à ala conservadora que se alargou nos últimos anos no Brasil, a qual inclusive disputa os espaços político-decisórios como o Congresso e Senado Nacional no âmbito macropolítico.

Atualmente no cenário de reformulação das políticas públicas e sociais pelo governo federal, a igualdade racial ganhou, desde o ano de 2023, um Ministério específico intitulado de Ministério da Igualdade Racial, o qual se propõe a realizar ações de promoção da igualdade racial.



Este direcionamento na gestão pública na criação de um Ministério específico que atenda as políticas de igualdade racial abre novas perspectivas políticas rumo ao enfrentamento do racismo e combate às violações de direitos ocasionadas pela discriminação racial.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A gestão das políticas sociais envolve o conhecimento frente ao processo de formulação dessas políticas, sendo necessárias pactuações conjuntas entre diversos interesses que se inserem nesse campo. Nesse sentido, se aponta que as estratégias intersetoriais são caminhos essenciais para superar a fragmentação acerca da intervenção junto à questão social, especialmente, no que diz respeito à pauta da questão étnico-racial, tendo em vista que, para que essa pauta seja garantida nas ações do Estado, deve haver a implicação de corresponsabilidades compartilhadas entre as diferentes políticas sociais.

Os rebatimentos provocados devido aos cortes nos recursos financeiros e orçamentários voltados para o investimento nas políticas de proteção social, tendo seu maior impacto com a Emenda Constitucional nº 95/2016, por consequência, refletem na redução do direcionamento da pauta da questão étnico-racial nas políticas sociais. Isso se observa devido a não priorização ou descontinuidade dessa agenda no âmbito da arena pública. A não priorização dessa agenda também se deve ao conservadorismo que corrói as estruturas organizacionais e políticas.

Aponta-se que as instituições não estão isentas de reproduzir o racismo cotidiano que se apresenta nas práticas, discursos e na não visibilidade das situações de discriminação étnico-racial. Ao considerar que o Estado regulamenta a política voltada à igualdade racial, consiste em um compromisso ético-político das políticas públicas tecer ações articuladas e estratégicas que contemplem a discussão da questão racial nos espaços institucionais e comunitários em conjunto com a oferta de serviços, programas e projetos.

A participação da população nos territórios em que se alicerçam essas políticas públicas, em especial a saúde, educação, assistência social e direitos humanos é uma ferramenta fundamental para a garantia de que essa agenda seja continuamente pautada como política pública permanente, tencionando para que haja a disponibilização de recursos financeiros e orçamentários a partir dos espaços de participação e controle social.

Desse modo, ressalta-se a necessidade de se consolidar e fortalecer a agenda de antidiscriminação e promoção da igualdade racial no âmbito da gestão social, tanto nas políticas



transversais como nas políticas setoriais de proteção social, tendo em vista o cenário de desigualdade racial, fruto do racismo, o qual está impregnado na sociedade e nas instituições. Esse direcionamento ético-político diz respeito às lutas sociais travadas, principalmente, pelo movimento negro e consiste em um meio que contribui para avançarmos acerca da luta antirracista.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvia Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro, Pólen, 2019. (Feminismos Plurais/ coordenação de Djamila Ribeiro).

BEHRING, Elaine Rossetti; BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**, 9. ed., São Paulo: Cortez, 2011. (Biblioteca Básica de Serviço Social, volume 2).

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. 2. ed. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002.

BRASIL. **Decreto Nº 4.886, de 20 de novembro de 2003**. Institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial - PNPIR e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Brasília, 2008.

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH/PR. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH-3)**. Rev. e atual. Brasília: SDH/PR, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. 1. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Política Nacional de Saúde Integral da População Negra: uma política para o SUS**. 3. ed. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2017.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade: a construção do outro como ser como fundamento do ser** [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro, 2023.

CERQUEIRA, Daniel; BUENO, Samira (coord.). **Atlas da violência 2023**. Brasília: Ipea; FBSP, 2023.



CORRÊA, Bruna Ferreira. **A questão étnico-racial no Sistema Único de Assistência Social (SUAS):** o reconhecimento dos quilombos no estado do Rio Grande do Sul. Orientação: Rosa Maria Castilhos Fernandes. Dissertação (mestrado). Porto Alegre: UFRGS, Programa de Pós-Graduação em Política Social e Serviço Social, 2022.

CORRÊA, Bruna Ferreira; DOMINGOS, Angélica; FERNANDES, Rosa Maria Castilhos; MACHADO, Loiva Mara de Oliveira. Questão étnico-racial na agenda de monitoramento e avaliação das políticas públicas. In: FERNANDES, R.M.C.; DOMINGOS, A. **Políticas Indigenistas:** contribuições para afirmação e defesa dos direitos indígenas [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Editora da UFRGS/CEGOV, 2020.

COSTA, Gracyelle. Assistência Social, no enlace entre a cor e gênero dos (as) que dela necessitam. **O Social em Questão**, Rio de Janeiro, Ano XX, n. 38, p. 227-246, maio/ago. 2017.

FERREIRA, Gracyelle Costa. **Raça e nação na origem da política social brasileira:** União e Resistência dos trabalhadores negros. Orientadora: Carla Cristina Lima de Almeida. Tese (Doutorado). Rio de Janeiro: Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Serviço Social, 2020.

GONÇALVES, Renata. Quando a questão racial é o nó da questão social. **Revista Katálysis**, Florianópolis, v. 21, n. 3, p. 514-522, set./dez. 2018.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano:** ensaios, intervenções e diálogos. RIOS, Flavia; LIMA, Márcia (orgs.), [recurso eletrônico], Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça, cor, cor da pele e etnia. **Cadernos de Campo**. São Paulo, n. 20, p. 265-271, 2011.

IAMAMOTO, Marilda Villela. A questão social no capitalismo. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. **Temporalis**, ano. 2, n. 3. Brasília: ABEPSS, Graflina, 2001.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **Serviço Social em tempo de capital fetiche:** capital financeiro, trabalho e questão social. 7. Ed., São Paulo: Cortez, 2012.

IANNI, Octavio. Dialética das relações raciais. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 21-30, jan./apr. 2004.

IPEA - INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. Igualdade Racial. **Políticas Sociais:** acompanhamento e análise, v. 1, n. 27, Brasília: IPEA, 2020.

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

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, Estado de exceção, política da morte. São Paulo: n-1 edições, 2018.



MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotto Maior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e diferença: o racismo contra os povos indígenas. **Revista Direito e Práxis**, Rio de Janeiro: UERJ, v.10, n. 32, p. 2161-2181, jul/sep. 2019.

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da “questão social”. Associação Brasileira de Ensino e Pesquisa em Serviço Social – ABEPSS. **Temporalis**, ano. 2, n. 3. Brasília: ABEPSS, Graflíne, 2001.

MDS - MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Secretaria Nacional de Assistência Social. **Política Nacional de Assistência Social** - PNAS/2004. Brasília, 2005.

MDS - MINISTÉRIO DO DESENVOLVIMENTO SOCIAL E COMBATE À FOME. Conselho Nacional de Assistência Social. **Norma Operacional Básica do Sistema Único de Assistência Social** - NOB-SUAS/2012. Brasília, 2012.

MOMESSO, Maria Regina; MEIRELLES, Mauro. Etnia. In: FERNANDES, Rosa Castilhos, HELLMANN, Aline (orgs.). **Dicionário crítico: política de assistência social no Brasil**. Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2016. (Coleção CEGOV: Transformando a administração pública).

MONNERAT, Giselle Lavinias; SOUZA, Rosimary Gonçalves de. Intersetorialidade e políticas sociais: um diálogo com a literatura atual. In: MONNERAT, G.L.; ALMEIDA, Ney Luiz Teixeira de; SOUZA, R.G. **A Intersetorialidade na Agenda das Políticas Sociais**. 2014. p. 41-54.

MOURA, Clóvis. **Dialética Radical do Brasil Negro**. São Paulo: Editora Anita, 1994.

MUNANGA, Kabengele. Uma Abordagem Conceitual das Noções de Raça, Racismo, Identidade e Etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação-PENESB**. Rio de Janeiro, 05 de nov. de 2003.

PEREIRA, Potyara A.P: **Política Social: temas & questões**. 3. ed., São Paulo: Cortez, 2011.

WANDERLEY, Mariangela Belfiore; MARTINELLI, Maria Lúcia Martinelli; PAZ, Rosângela Dias O. da. Intersetorialidade nas Políticas Públicas. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo, n. 137, p. 7-13, jan./abr. 2020.

Enviado em: 02/12/2024
Aceito em: 28/03/2025



A VIDA DE MALCOLM X: “O PREÇO DA LIBERDADE É A MORTE”

THE LIFE OF MALCOLM X: "THE PRICE OF FREEDOM IS DEATH"

Caio Henrique de Almeida¹

RESUMO

O artigo tem por objetivo refletir sobre alguns aspectos da vida de Malcolm X. O objetivo central do trabalho é apresentar Malcolm como um representante da “diáspora negra” que lutou pelo fim da supremacia branca e pelos ideais de emancipação humana. A justificativa desse trabalho é desenvolver uma reflexão crítica sobre a modernidade a partir do ponto de vista do ativista afro-americano. Outra justificativa para este trabalho se dá ao impacto que a obra de Paul Gilroy, *O atlântico negro: modernidade e dupla consciência* (2012) produziu ao apresentar a modernidade aos olhos de ex-escravos, como Frederick Douglass; de ex-escravas como Margaret Garner; e os descendentes de escravos e intelectuais como W. E. B. Du Bois, Richard Wright e James Baldwin. Uma terceira justificativa é da ordem do cinema. Com a adaptação cinematográfica da vida de Malcolm X feita pelo diretor Spike Lee. O filme *Malcolm X* foi lançado em 1992 e teve o ator negro Denzel Washington como protagonista. A dramatização biográfica feita por Lee é uma experiência estética de alto nível. O filme mostra a vida de Malcolm a partir de alguns recortes históricos que procuram dar coerência ao desenvolvimento da consciência social e política do líder negro. Dessa forma, o artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte discuto o filme de Spike Lee a partir de cinco atos. Na segunda parte, tomando como referência o livro de Manning Marable, *Malcolm X: uma vida de reinvenções* (2013), procuro elaborar uma reflexão sociológica e política sobre a vida e trajetória de Malcolm X.

PALAVRAS-CHAVE: Malcolm X. Atlântico negro. Diáspora negra.

ABSTRACT

The article aims to reflect on certain aspects of Malcolm X's life. The central objective of the work is to present Malcolm as a representative of the "Black diaspora" who fought against white supremacy and for the ideals of human emancipation. The justification for this work is to develop a critical reflection on modernity from the perspective of the African-American activist. Another justification lies in the impact of Paul Gilroy's work, *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness* (2012), which presented modernity through the eyes of former slaves like Frederick Douglass, former enslaved women like Margaret Garner, and descendants of slaves and intellectuals such as W. E. B. Du Bois, Richard Wright, and James Baldwin. A third justification is related to cinema, specifically the film adaptation of Malcolm X's life directed by Spike Lee. The film *Malcolm X* was released in 1992 and starred the Black actor Denzel Washington in the lead role. Lee's biographical dramatization is a high-level aesthetic experience. The film portrays Malcolm's life through selected historical moments that seek to provide coherence to the development of the Black leader's social and political consciousness. Thus, the article is divided into two parts. In the first part, I discuss Spike Lee's film through five acts. In the second part, referencing Manning Marable's book, *Malcolm X: A Life of Reinvention* (2013), I aim to elaborate a sociological and political reflection on Malcolm X's life and trajectory.

KEYWORDS: Malcolm X. Black atlantic. Black diaspora.

¹ Professor na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) e Rede CNEC. Mestre em Sociologia e Graduado em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: caiohtc@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

“Viu negros privados de qualquer esperança, e outros que desperdiçaram seus privilégios, suas oportunidades, seus dons. Ao andar por Washington, Boston e Nova York, as sementes de suas futuras atitudes antiburguesas foram semeadas” (Manning Marable, *Malcolm X: uma vida de reinvenções*, 2013, p. 64).

“Negro drama
Cabelo crespo
E a pele escura
A ferida, a chaga
À procura da cura

Negro drama
Tenta ver
E não vê nada
A não ser uma estrela
Longe, meio ofuscada

Sente o drama
O preço, a cobrança
No amor, no ódio
A insana vingança”.

(Racionais MC's, *Negro Drama*, 2002, Nada como um dia após o outro).

Em uma das várias interpretações da relação senhor-escravo de Hegel, o filósofo coreano Byung-Chul Han (2017, p. 41) afirma que essa dialética “denota uma luta de vida e morte”. Dessa maneira, seria o “medo da morte” que levaria o escravo a submeter-se ao senhor. Segundo Han, a relação dialética de Hegel determina que “o estopim da luta entre a vida e a morte “não é a superioridade física”. O decisivo nesta relação seria a “capacidade da morte” - “Quem não tem a liberdade frente à morte não ousa viver”. Assim, na interpretação de Hegel feita por Han, na relação entre senhor-escravo nos mostra que o escravo, em vez de caminhar consigo mesmo até a morte, permanece para em si mesmo dentro da morte. Como veremos, a morte para Malcolm X será o preço pago à liberdade.

A letra da música do Racionais fala sobre as condições sociais de um homem negro. O trecho que separei para compor a epígrafe deste trabalho, tem a intenção de mostrar os efeitos do racismo na formação do caráter da pessoa negra. A alegoria do “negro drama” carrega traços de gênero, raça e classe, que segundo a pensadora feminista bell hooks (2013, p. 20) seria a forma



de um “verdadeiro reconhecimento das diferenças”. Mobilizo os ensinamentos da professora Hooks porque ela, como feminista afro-americana, tornou-se uma importante referência para mim como homem branco e professor de Sociologia no Ensino Médio. Além disso, sua teoria feminista articula-se com as ideias que serão apresentadas neste trabalho. Uma vez que, a perspectiva da “descolonização” do pensamento está presente tanto em bell hooks quanto em Malcolm X.

Dessa forma, o artigo tem por objetivo falar sobre a vida de um negro em particular: Malcolm X. O objetivo central do trabalho é apresentá-lo como um representante da “diáspora negra” que lutou pelo fim da supremacia branca e pelos ideais de emancipação humana.

A justificativa desse trabalho é desenvolver uma reflexão crítica sobre a modernidade a partir do ponto de vista de um ativista afro-americano. Outras duas justificativas para este trabalho foram o impacto que a obra de Paul Gilroy me causou ao apresentar a modernidade aos olhos de ex-escravos, como Frederick Douglas; de ex-escravas como Margaret Garner; e os descendentes de escravos e intelectuais W. E. B. Du Bois, Richard Wright e James Baldwin. Uma terceira justificativa é da ordem do cinema com a adaptação cinematográfica da vida de Malcolm X feita pelo diretor Spike Lee.

Como mostra Vladimir Miguel Rodrigues (2010, p. 119) o diretor Spike Lee é conhecido mundialmente pelo estilo de fazer filmes focado na temática étnico-raciais. Após lançar *She’s gotta have it* em 1987, o diretor negro dos EUA teve uma carreira meteórica. Vieram, então, *Do the right thing* (1989), *Jungle fever* (1991) e *Clockers* (1995), todos abordando o caldeirão racial em explosão nos EUA. Em *Milagre em Sant’Anna* (2009), Lee, aborda o racismo nas fileiras do Exército dos EUA durante campanha na Itália na Segunda Guerra Mundial. No seu último filme *BlacKkKlansman* (2018), o diretor retrata a vida de Ron Stallworth, um policial negro do Colorado que conseguiu se infiltrar na Ku Klux Klan. Após alguns meses de investigação, Ron se torna influente na seita e acaba sabotando uma série de linchamentos e outros crimes de ódio.

O filme *Malcolm X* foi lançado em 1992 e teve o ator negro Denzel Washington como protagonista. A dramatização biográfica feita por Lee é uma experiência estética de alto nível. Digo isso porque quando assisti ao filme, não conhecia a vida de Malcolm além de alguns recortes históricos. Após assisti fiquei maravilhado com a trajetória de vida desse rapaz. Principalmente com a sua conversão ao Islã e com a sua precoce morte.

Após rever o filme feito por Spike Lee (1992) me entreguei a leitura da grandiosa obra de Manning Marable, *Malcolm X: uma vida de reinvenções* (2013). Este livro com mais de 600 páginas é resultado de décadas de pesquisas historiográficas e biográficas que procuraram reconstituir a



vida e morte de Malcolm. Ganhador do prêmio Pulitzer de 2012, o texto está dividido em 16 capítulos que acompanham ano a ano a vida de do líder negro.

Dessa forma, o artigo está dividido em duas partes. Na primeira parte discuto o filme de Spike Lee. Na segunda parte, procuro elaborar uma reflexão sobre a vida e trajetória de Malcolm X.

2 A REPRESENTAÇÃO DE SPIKE LEE: UMA VIDA EM CINCO ATOS

De acordo com Vladimir Miguel Rodrigues, em sua dissertação *Malcolm X: entre o texto escrito e o visual* (2012), Spike Lee criou uma interpretação da vida de Malcolm, selecionando eventos reais e imaginativos. Buscando dar uma coerência a narrativa do filme, Lee procurou construir a imagem de um homem negro com a personalidade forte e com grande capacidade de liderança.

Como mostra Rodrigues (2012) o filme pode ser dividido em cinco momentos: i. A simbologia da alienação; ii. A doutrinação; iii. O discurso radical contra os brancos e o caos da comunidade negra; iv. A chegada a Meca e a transformação do discurso e v. O assassinato.

No primeiro momento da vida de Malcolm que simboliza a alienação, Rodrigues (2012) acredita que Spike Lee recorreu à metáfora do “cabelo liso” para representar esse período da vida do jovem Malcolm X. Durante a juventude, como mostra o filme, Malcolm procura alisar seus cabelos crespos com produtos químicos para ficar parecido com o cabelo de um homem branco. A ideia de alisar o cabelo para parecer “bonito” de acordo com os padrões de masculinidades branca. Nas palavras do próprio Malcolm:

Minha primeira olhada no espelho fez o sofrimento dissipar. Eu tinha visto alguns cabelos alisados e bonitos, mas quando é a primeira vez, na sua própria cabeça, a transformação, após uma existência de embaraçamentos, é surpreendente. O espelho refletiu Shorty atrás de mim. Ambos estávamos sorrindo e suando. E minha cabeça estava coberta por estes cabelos vermelhos – vermelhos mesmo - grossos e sedosos, tão lisos quanto os de qualquer branco. Como eu era ridículo! Estúpido o suficiente para ficar lá simplesmente perdido, admirando meus cabelos, que agora pareciam de branco, refletidos no espelho no quarto de Shorty. Eu jurei nunca mais deixar de alisar meus cabelos, e eu nunca deixei por muitos anos. Este foi meu primeiro passo realmente importante para a autodegradação: quando eu suportei toda aquela dor, literalmente queimando minha carne, para ter meus cabelos parecidos com os do branco. Eu tinha me juntado a essa multidão de homens e de mulheres Negros da América que são forçados a acreditar que as pessoas negras são “inferiores” - e que as pessoas brancas são “superiores” - e que eles chegarão até mesmo a violar e mutilar seus corpos criados por Deus para tentarem parecer “bonitos”, segundo os padrões dos brancos (Halley, 1965 apud Rodrigues, 2012, p. 137-138).



Este momento da vida do jovem futuro ativista se passa na cidade de Boston em meados da década de 1940. Em uma das cenas do filme, logo após limpar o produto químico de seus cabelos, ele olha para o espelho da barba e diz: “Parece branco, né? Tudo bem! Bom, tudo legal! Tudo nos conformes!”.

Spike Lee procura representar a juventude “alienada” de Malcolm X, pouco antes da sua prisão, através de cenas que mostram a relação contraditória que o jovem negro tinha com sua própria identidade de afro-americano. O flerte com os valores de branquitude foi um recurso utilizado no trabalho cinematográfico de recriar os anos de juventude, ambiguidades e a procura por reconhecimento.

O segundo momento escolhido por Lee conforme escreve Rodrigues (2012, p. 141), se passa na prisão. É neste contexto que marca “a doutrinação de Malcolm” ao islã e o desenvolvimento de uma consciência racial. O filme o mostra sendo acompanhado pelo amigo doutrinado Baines até a biblioteca do presídio. Spike Lee tentou criar uma cena que representasse o maniqueísmo entre o Bem e o Mal; Branco e Negro. Dessa forma, a câmera focaliza o diálogo entre Malcolm e Baines quando abrem um dicionário e Baines pede a Malcolm para ser o verbete black:

Destituído de luz, desprovido de cor, encoberto pela escuridão, por consequência, totalmente, sombrio e obscuro como ‘O futuro parecia negro.’ ‘Sujo de terra’, imundo. Escuro, hostil, medonho como ‘um dia negro’. Pírfida ou excessivamente perverso como em “crueldade negra”. Indicando desgraça, desonra ou culpa”. E há ainda outras: Blackmail (chantagem). Blackball (votar contra). Blackguard (vilão) (Rodrigues, 2012, p. 141).

Após a leitura do verbete, Baines pede a Malcolm para ler o verbete White: “A cor da neve pura. Refletindo todos os raios do espectro. O oposto do preto. Sem mácula ou defeitos. Inocente. Puro. “Sem más intenções. Inofensivo. Honesto, correto e decente”.

O binarismo entre black e white será um recurso utilizado no resto do filme. A ideia de representar esta dicotomia é uma estratégia do diretor para conduzir a narrativa da vida de Malcolm em torno do “ódio aos brancos” e aos ideais de segregação racial.

O terceiro momento selecionado pelo diretor Lee na interpretação de Rodrigues (2012, p. 144) é quando Malcolm adota um discurso radical contra os brancos. Logo após a saída da prisão, convertido ao Islã e integrando a Nação do Islã, Malcolm retorna ao Harlem, Nova York, onde em breve assumirá a responsabilidade pela Mesquita N° 7. Antes disso, o filme se preocupa em mostrar



como a realidade degradada na comunidade negra da época, impactou e mobilizou a radicalidade das ideias de Malcolm em relação aos brancos. Como mostrar essa passagem feito em voice over quando o personagem representado pelo ator Denzel Washington caminha por uma rua de Harlem:

O que aconteceu com nossas mulheres? Elas poderiam ter sido médicas, advogadas ou professoras ou mães. Quem vai criar nossos filhos? O que aconteceu com nossos homens? Homens que poderiam ter sido matemáticos, eletricitas, médicos. O que o garotinho vai fazer enquanto espera seu pai que está na cadeia? O que a garotinha vai fazer enquanto espera sua mãe que saiu pra se vender?

Com essas indagações a respeito de homens e mulheres negras, Spike Lee tem a intenção de mostrar para quem assististe ao filme, como Malcolm X consolidou a perspectiva “demoníaca” em relação, principalmente, aos homens brancos. (Rodrigues, 2012, p. 146).

A penúltima seção escolhida para representar a trajetória de vida do líder mulçumano foi a sua viagem até Meca. Essa viagem foi responsável por significativas transformações no pensamento de Malcolm. Mudando completamente sua visão sobre o Islamismo. Lee procurou retratar essa experiência e mudança de personalidade, extraindo um relato da autobiografia de Malcolm X escrita por Alex Halley:

Ora, você pode estar chocado com estas palavras, mas eu comi no mesmo prato, bebi no mesmo copo e rezei para o mesmo Deus que Muçulmanos, cujos olhos eram azuis, cujo cabelo era loiro, e cuja pele era de um intenso branco. E nós éramos verdadeiramente todos irmãos. Povos de todas as cores e raças acreditando em um único Deus, em uma única humanidade. Cada hora nesta terra sagrada me oferece uma maior compreensão espiritual do que está acontecendo na América. O negro americano nunca poderá ser responsabilizado por suas animosidades raciais. Ele está apenas reagindo aos anos de opressão e discriminação. Mas como o racismo conduz a América ao caminho do suicídio, eu acredito firmemente, a partir das experiências que eu tive com eles, que os brancos da geração mais nova, nas faculdades e nas universidades, verão os presságios, e muitos deles se voltarão para caminho espiritual da verdade - a única maneira deixada para a América evitar o desastre ao qual o racismo deve inevitavelmente levar (Halley, 1965 apud Rodrigues, 2012, p. 149).

Concordando com Rodrigues (2012, p. 149), Spike Lee “conseguiu, por meio do cinema, criar uma substancial alegoria” sobre a transformação na consciência política e social de Malcolm, que numa outra fase da vida “chamava o homem branco de “demônio”, mais que agora mudava significativamente seus conceitos e compartilhava do pão e do vinho com homens de todas as cores”. Neste momento, o binarismo que estrutura a narrativa é deixado de lado.



Por fim, o último momento selecionado por Spike Lee é a cena que procura reconstituir o assassinato de Malcolm X no dia 21 de fevereiro de 1965. Um fato importante a se considerar, é que ele já estava preparado para morrer. Como revela esse trecho da sua autobiografia:

Eu estou apenas encarando os fatos quando eu sei que qualquer momento, ou qualquer noite, poderia me trazer a morte. Isto é particularmente verdadeiro desde a última viagem que eu fiz para o exterior. Eu vi a natureza das coisas que estão acontecendo, e eu ouvi coisas de fontes confiáveis. Especular sobre a morte não me incomoda como poderia fazer com determinadas pessoas. Eu nunca tive a impressão que eu viveria até me tornar um homem idoso. Mesmo antes de eu ser Muçulmano - quando eu era um garoto de programa na selva do gueto, e depois um criminoso na prisão, sempre pairou em meu pensamento que eu teria uma morte violenta (Halley, apud Rodrigues, 2012, p. 151).

Spike Lee criou sua própria versão sobre o assassinato de Malcolm. Nas palavras de Rodrigues (2012, p. 152) “o diretor começou a monta a tragédia que marcou o final de vida de Malcolm” após sua volta para Nova York depois de ter viajado para Meca. Após o retorno, o líder negro não deve descanso. Foi perseguido por membros da Nação do Islã e monitorado pela CIA que grampearam seu telefone. A intenção do Lee foi representar o ambiente hostil que Malcolm estava vivendo nos dias que antecederam sua morte. Como a cena onde sua casa é queimada.

Na cena do assassinato, a esposa e as filhas de Malcolm dirigem-se para seus lugares, logo nas primeiras fileiras. Como descreve Rodrigues (2012, p. 158) “quando uma das garotas deixa cair sua boneca no chão” um homem negro pega a boneca e devolve para a garota. Ele dá um sorriso forçado para a menina. Este homem será um dos algozes de Malcolm.

Malcolm X aguarda a hora do seu pronunciamento. Neste momento, a câmera focaliza os presentes – o salão Aubudon está lotado. Os quatro homens negros envolvidos no assassinato são focalizados. Chega a hora do pronunciamento: “As-salaam alaikum” (“A paz de Deus esteja com você”), declarou Malcolm em árabe. “Walaikum salaam” (“Esteja ela com você também”), responderam centenas de pessoas. Antes que ele pudesse continuar, houve um distúrbio na plateia, ao fundo um homem gritou “Tire as mãos dos meus bolsos!”. Com a confusão instalada, Malcolm estava de pé no palco quando o homem que instante antes havia recolhido a boneca de sua filha no chão retira uma arma do bolso da jaqueta e dispara contra o corpo de Malcolm, que cai no chão. Em seguida dois homens negros se aproximam do palco e atiram novamente contra o corpo com a tentativa de finalizar o trabalho de execução. Spike Lee utilizou de vídeos contendo cenas da época para dar mais veracidade a representação cinematográfica.

Na última cena do filme, Denzel Washington é carregado na maca até uma ambulância. No hospital, um homem branco vem a público e anuncia: “O cavaleiro que os senhores conheciam



como Malcolm X está morto”. Por fim, a cena continua com um vídeo original que traz um depoimento de Martin Luther King:

O assassinato de Malcolm X foi uma tragédia lamentável. E ele revela que há ainda muitas pessoas em nossa nação que degeneraram ao ponto de expressar discordância com assassinato e que nós não aprendemos a discordar sem sermos violentamente desagradáveis.

A vida de Malcolm a partir do ponto de vista do diretor Spike Lee é uma das várias possibilidades de interpretação. Por meio da arte cinematográfica, o diretor tentou dar a sua versão dos fatos. Dentro da complexidade que é a vida humana, particularmente a de Malcolm, não é possível constituir totalmente trajetória de uma pessoa, de modo que, alguns fatos foram selecionados e outros negligenciados.

De qualquer forma, acredito que o filme é um ótimo material de análise, possibilitando uma reflexão sobre a constituição de sujeitos políticos, a construção de identidades, os engajamentos políticos e os processos de conscientização racial. Um exemplo de como isso é verdade, aconteceu na cerimônia de premiação do Oscar de 2019. Ao receber o prêmio por “Melhor Roteiro Adaptado” por *BlacKkKlansman*, Lee disse:

A palavra hoje é 'ironia', o dia, 24. O mês fevereiro, que também é o mês mais curto do ano, que também é o mês da História Negra. O ano, 2019. O ano, 1619. História. 1619-2019, 400 anos. Quatrocentos anos. Nossos ancestrais foram roubados da Mãe África e trazidos para Jamestown, Virgínia, escravizados. Nossos ancestrais trabalharam na terra de antes do nascer do sol até depois do pôr do sol. Minha avó, que viveu até os 100 anos, se formou no Spellman College apesar de sua mãe ter sido escrava. Minha avó que economizou 50 anos de seguro social para colocar seu primeiro neto – ela me chamava de Spikie-poo – no Morehouse College e na NYU para estudar cinema. NYU! Antes do meu mundo hoje, louvo nossos ancestrais que construíram este país no que ele é hoje e no genocídio de seus povos nativos. Somos todos conectados com nossos ancestrais. Vamos reganhar nosso amor e sabedoria, vamos reganhar nossa humanidade. Vai ser um momento poderoso. A eleição presidencial de 2020 está virando a esquina. Vamos nos mobilizar. Vamos ficar do lado certo da história. Fazer a escolha moral entre amor e ódio. Vamos fazer a coisa certa! Vocês sabem que eu tinha que falar isso aqui.

3 MALCOLM X: “O ÓDIO PRODUZIDO PELO ÓDIO”

“A apresentação de uma persona pública torna-se assim um motivo fundador dentro da cultura expressiva da diáspora africana” (Paul Gilroy, *O atlântico negro*, 2012, p. 151).



É possível identificar na trajetória de Malcolm X alguns elementos que o colocam como um legítimo representante do atlântico negro. Encontramos no livro de Paul Gilroy (2012) várias definições para o conceito do “atlântico negro”. Em sua origem dirá Gilroy (2012, p. 35), estão “negros disperso nas estruturas de sentimentos, produção, comunicação e memória”. Em vários momentos, o autor pontua que o “radicalismo do atlântico negro” está na capacidade de oferecer utopias ao mundo.

Além da revolta e do radicalismo, Malcolm também possuía utopias. Uma delas, talvez a mais importante, era defender uma sociedade só para negros e negras. Na maior parte dos discursos religiosos e políticos, o líder mulçumano, argumentava a favor da criação de um estado-nação segregado racialmente. Mesmo que polêmica, essa utopia não deixou de alimentar os corações e mentes de milhares de afro-americanos durante a década de 1960.

Malcolm nasceu no dia 19 de maio de 1925 em Omaha, Nebraska. Em 1941 passou a viver em Boston. Passou o resto da vida em Harlem, Nova York onde morreu aos 39 anos brutalmente assassinado. Sua história é uma fonte de inspirações e ideais de negritude para toda uma geração de afro-americanos. Nos finais dos 1960 seu pensamento “tornou-se conhecido por suas críticas desafiadoras aos líderes de direitos civis e aos políticos brancos” (Marable, 2013, p. 15).

Malcolm X foi um sujeito radical. Seu desejo era pela revolução e a sua agência era pela transformação. Deseja para os outros aquilo que também desejava para si. Sua vida foi repleta de mudanças e reinvenções até encontrar um modelo de identidade que pudesse lhe oferecer determinada segurança ontológica (Giddens, 2003):

O vigarista ou delinquente que “contornava o problema” era a personificação do oportunista que aproveitava dos outros para alcançar seus objetivos. Malcolm logo seria obrigado a escolher qual desses modelos de masculinidade negra adotaria (Marable, 2013, p. 75)

A constituição da sua personalidade, assim como da sua identidade não foi livre de contradições. O seu ódio aos brancos também é parte da própria ambivalência do seu projeto político e religioso. Sendo um produto do gueto moderno, uma antinomia da modernidade (Gilroy, 2012) a “raiva que expressava era uma reação ao racismo de contexto urbano”. Malcolm X é produto de um contexto social segregado racialmente. Conviveu como as “escolas urbanas segregadas, moradias de baixa qualidade, altas taxas de mortalidade infantil, drogas e crime” (Marable, 2013, p. 16).



A crítica radical proferida aos valores e as instituições brancas foram uma marca nos discursos e na personalidade de Malcolm. Ele via nela, um importante elemento na luta pela garantia de direitos civis e emancipação negra. Uma estratégia usada para fugir da opressão racial, dirá ele, seria uma necessária “rejeição fundamental dos valores brancos”.

Nos discursos de Malcolm os “brancos” eram representados na figura do “demônio”: “a arma mais poderosa do demônio”, escreverá ele numa carta em 14 de novembro de 1950, “é a sua capacidade de tornar nosso pensamento em algo convencional” dessa forma “continuamos a ser deliberadamente servos humildes das ideias alheias, exceto das nossas...fizemos de nós mesmos os escravos desvalidos do desgraçado mundo ocidental”. (Marable, 2013, p. 113). Encontramos nesta passagem algo que se aproxima da ideia de dupla consciência. Conforme mostra Gilroy (2012, p. 249) ela “emerge da simbiose infeliz entre três modos de pensar, ser e ver”. O primeiro modo é “radicalmente particularista”. O segundo é nacionalista, “porque deriva mais do estado-nação, na qual se encontram os ex-escravos, mais ainda não cidadãos do que de sua aspiração por um estado-nação própria”. E o terceiro modo é “diaspórico” – “às vezes global e ocasionalmente universalista”.

Além disso, Malcolm relaciona-se com a política da transfiguração. Para Gilroy (2012, p. 96-97) esta forma de fazer política contribuiu para “revelar as fissuras internas no conceito de modernidade”. A política da transfiguração “recusa-se a aceitar que a política seja um domínio prontamente separável”. Com isso, ela deseja “conjurar e instituir os novos modos de amizade, felicidade e solidariedade consequentes com a superação da opressão social sobre a qual se assenta a modernidade e sua antinomia do progresso racional, ocidental, como barbaridade excessiva”.

Complemento esse ponto de vista Stuart Hall (2003, p. 30-31) afirma que a modernidade é constituída partir de um “mito fundador com violência”, no sentido, de ter criado uma sociedade “a partir de violações”. Hall, está pensando a modernidade em relação ao papel da escravidão na formação do Caribe. De acordo com ele, os escravos e as escravas são “os recrutas da modernidade”. (Hall, 2003, p. 32).

A articulação das ideias de Gilroy e Hall, para os objetivos desse trabalho, é fundamental para a compreensão da persona pública incorporada na representação de Malcolm X. Mesmo não utilizando do arcabouço acadêmico, o líder mulçumano produzia seus discursos e direcionava sua prática, conforme os preceitos da política da transfiguração na busca da superação da opressão racial. Mesmo assim, ele acreditava que uma vez solucionada os problemas sociais, os negros e



negras não estariam verdadeiramente libertos porque a questão racial permaneceriam sendo um elemento de desigualdade, opressão e violência.

Encontramos em (Gilroy, 2012, p. 99) uma passagem que complementa essa reflexão, que afirma que “a memória da escravidão”, por sinal muito utilizada por Malcolm X, quando “ativamente preservada como recurso as necessidades (redefinidas) de seres humanos que emergiram quando a violência – epistêmica e concreta – da tipologia racial chegar ao fim”, teremos a razão “reunificada com a felicidade e a liberdade dos indivíduos e o reino da justiça no âmbito da coletividade”.

Se levar a sério os ensinamentos de Anthony Giddens em *Modernidade e identidade* (2003), Malcolm X, durante a sua vida elaborou um processo de reflexividade de si que o permitiu se autoinventar. Sua identidade foi forjada por meio de estratégias eficazes que deu a ele a oportunidade de alcançar “os setores mais marginalizados da comunidade negra, oferecendo uma justificativa para suas esperanças” (Marable, 2013, p. 21). Como mostra Gilroy, a:

identidade negra não é meramente uma categoria social e política a ser utilizada ou abandonada de acordo com a medida na qual a retórica que a apoia e legítima é persuasiva ou institucionalmente poderoso. Seja o que for que os construcionistas radicais possam dizer, ela é vivida como um sentido experiencial coerente (embora nem sempre estável) do eu (self). Embora muitas vezes seja sentido como natural e espontâneo, ela permanece o resultado da atividade prática: linguagem, gestos, significações corporais, desejos (Gilroy, 2012, p. 209).

Segundo os ensinamentos de bell hooks (2013, p. 120) a identidade política dos sujeitos “nasce da luta de grupos oprimidos ou explorados para assumir uma posição” na estrutura social “a partir da qual possa criticar as estruturas dominantes”. Dentro dessa política de identidade os sujeitos procuram por “uma posição que dê objetivo e significado à luta”. Por isso a conversão de Malcolm ao islamismo é um elemento chave para compreender sua trajetória.

Da infância e juventude marginalizada até torna-se ministro da Mesquita N° 7 em Harlem (Nova York), e o segundo na hierarquia da Nação do Islã atrás do seu guru espiritual Elijah Muhammad. Penso este processo de conscientização da luta por direitos as comunidades negras sofridas pelo jovem Detroit Red, representa um intenso processo de reflexividade até vir a tornasse o líder mulçumano Malcolm X. Dessa maneira, é possível perceber na sua conversão ao islã um compromisso total que deu a ele a oportunidade:

para fazer uma mudança geral em seu futuro. Malcolm – Detroit Red, Satã, trapaceiro, gigolô, viciado em drogas e traficante, amante homossexual, sedutor de mulheres,



vigarista do jogo, arrombador de casas e ladrão condenado – estava convencido da necessidade de uma revolução em sua identidade e em suas crenças (Maragle, 2013, p. 94).

Em uma palestra em 10 de novembro de 1959 em Detroit - o então ministro – agora encarregado de espalhar os ensinamentos de Eliah Muhammad e divulgar a religião islâmica pelos Estados Unidos, dirá aos presentes que o Islã “espalha-se como um incêndio, despertando e unindo grupos onde quer que se faça ouvir”.

Em Boston, na década de 1940, Detroit Red era um jovem negro sem grandes expectativas com a vida. Não se interessava por política. Apesar de alienado as “lições que recebera na infância sobre o orgulho e autossuficiência dos negros não tinham sido inteiramente relegadas” (Maragle, 2013, p. 65). Ao se mudar para Harlem, Nova York, Malcolm X encontrou um ambiente cosmopolita da atividade política negra, não apenas nos Estados Unidos, mas para o mundo todo.

Como mostra Maragle (2013, p. 69), a região de Harlem, “estabeleceu um modelo dinâmico de reforma social e de protestos urbanos que se repetiria por todo o país”. Era difícil não ser influência pela “agitação social, feita principalmente por associações locais” que acabaram culminando com uma “série de manifestações bem divulgadas, seguidas de insurreição urbana”. Dessa forma, o sucesso que Malcolm posteriormente viria a ter em Nova York, “baseava-se no que acontecia fora da mesquita” onde costuma proferir seus sermões. Sua influência ocorreu também devido as “condições que a maioria dos negros enfrentam na vida diária” (Maragle, 2013, p. 141). Em síntese:

os negros eram barrados na maioria dos lançamentos imobiliários privados e empurrados para guetos como o Harlem. O zoneamento das escolas públicas confinava a maioria de seus filhos a uma educação inferior, e havia frequentes exemplos de brutalidade policial contra negros (Maragle, 2013, p. 147).

A partir de 1957 com a campanha pelos direitos civis, Malcolm mudou sua estratégia de pregação. Procurando expandir sua influência na comunidade negra, ele “passou a dar mais atenção à elaboração de uma mensagem popular”. Com isso, passou a incorporar em suas palestras “uma consciência, cada vez mais aguda dos acontecimentos mundiais” não deixando de relaciona-los “a situação e os objetivos dos povos oprimidos dos Estados Unidos” (Maragle, 2013, p. 150).

A professora, escritora e feminista bell hooks cresceu no Sul dos Estados Unidos na década de 1960. Ela nos revela que no “Sul, na época do apartheid, as meninas negras de classe trabalhadora tinham três opções de carreira”. Elas podiam casar, trabalhar como empregadas e se



tornar professoras de escola. Como mulheres negras, continua Hooks, aprendíamos “desde cedo que nossa devoção ao estudo, à vida do intelecto, era um ato contra hegemônico”. De acordo com a autora, era “um modo fundamental de resistir a todos as estratégias brancas de colonização racista” (hooks, 2013, p. 9-10).

O desejo contra hegemônico de se dedicar a vida intelectual começou quando Malcolm estava na cadeia – “Acho que ninguém jamais ganhou tanto indo para a prisão como eu” – dirá ele em um dos seus pronunciamentos (Marable, 2012, p. 108). Se a liberdade for o desejo que move as utopias, Malcolm contraditoriamente despertou esse sentimento estando preso. Como registro, confessara que “eu seria capaz de passar o resto da vida lendo”.

Após sair da prisão não deixou de se desenvolver intelectualmente. Neste momento, já era uma referência intelectual para milhares de afro-americanos.

Em um dos ensinamentos mais belos proferidos por Malcolm X escrito numa carta para o estudante afro-americano Martin Miller, em 6 de dezembro de 1963, dirá que: “Nossas raízes culturais precisam ser restauradas, para que a vida (estímulo) possa fluir para dentro de nós; porque, assim como uma árvore sem raízes está morta, uma pessoa sem raízes culturais está automaticamente morta também” (Marable, 2013, p. 310-311).

O legado, memória e a identidade de Malcolm são como raízes que se espalharam. Seus ensinamentos e prática de vida contra hegemônico são referenciais para todas pessoas que buscam por sistemas políticos alternativos. Onde a vida possa ser mais justa, digna e livre. Malcolm foi um revolucionário. Revolucionou-se a si mesmo para depois conduzir a revolução a outras pessoas. Morreu defendendo as raízes culturais que o tornaram uma das maiores lideranças negras do século XX.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS: “EU SOU MALCOLM X”

“Não sou antiamericano, contrário às características e aos interesses americanos, sedicioso ou subversivo. Não acredito na propagando anticapitalista dos comunistas, nem na propaganda anticomunista dos capitalistas” (Manning Marable, 2013, p. 412).

“Não estamos aqui neste comício porque já conquistamos a liberdade. Não! Estamos reunidos aqui pela liberdade que há muito nos prometeram, mas que ainda não recebemos”. (Malcolm X, Harlem, 28 de maio de 1959).



Talvez, em uma das mais belas passagens do livro de bell hooks, *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade* (2013), ela confessa que chegou até a teoria “porque estava machucada” (hooks, 2013, p.83):

[...] a dor era tão interna que eu não conseguiria continuar vivendo. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender – aprender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, [...], um local de cura (hooks, 2013, p. 83).

Foi assim que me identifiquei com a trajetória de vida de Malcolm X, um afro-americano que ficou mundialmente famoso pela luta pelo reconhecimento político e social das comunidades negras. Antes de ter entrado em contato com os estudos de autores e autoras que refletem a partir de uma perspectiva pós-colonialista, não possuía o vocabulário conceitual para expressar as inquietações que se avolumarão no meu pensamento. Dessa forma, sentia-me desesperado, como bell hooks.

Após assistir ao filme sobre a vida de Malcolm, entrei num processo de cura. Na época minha única referência teórica era o estudo clássico de Florestan Fernandes, *A integração do negro na sociedade de classes* (2008). O filme deu materialidade às minhas inquietações sobre as relações étnico-raciais. Mesmo representando o contexto histórico e social norte-americano, o filme de Spike Lee, dialoga com o texto do professor Fernandes produzido na década de 1960 na cidade de São Paulo. Como mostra o professor:

Sem exagero, esse período da história social do “negro” na cidade de São Paulo merece ser considerado como o dos anos de espera. Os anos de desengano, em que o sofrimento e a humilhação se transformaram em fel, mas também incitaram o “negro” a se vencer e a se sobrepujar, pondo-se à altura de suas ilusões igualitárias. Enfim, os anos em que o “negro” descobre, por sua conta e risco, que tudo lhe fora negado e que o homem só conquista aquilo que ele for capaz de construir, socialmente, como agente de sua própria história (Fernandes, 2008, p. 117).

Malcolm, foi um homem negro pobre, que procurou conduzir sua vida de acordo com seus ideais emancipatórios. Não livre de contradições e incoerências, mas tentou ser um “agente de sua própria história”. Fez isso com a ajuda de outros negros e negras, principalmente, a de sua esposa Betty Shabazz.

A expressão “Eu sou Malcolm X” é uma tentativa de resgatar a memória e a herança do líder negro. Como dirá Manning Marable (2013, p. 401), a “grande força de Malcolm era sua capacidade de falar em nome daqueles a quem a sociedade e o Estado negavam voz por preconceito



racial”. Malcolm, “compreendia seus anseios e previa suas ações”. Terminou sua vida acreditando na possibilidade de viver numa sociedade sem racismo, “mas o que não pode prever foram os terríveis perigos à sua volta”, que o conduziram a sua morte.

Por fim, esse trabalho tinha por objetivo apresentar a figura de Malcolm X como um representante da diáspora negra. As minhas reflexões foram uma tentativa de demonstrar o “pensamento vivo” de Malcolm e a sua relação com a teoria que mobilizei para sustentar a argumentação. De qualquer forma, esse trabalho utilizou de recortes bibliográficos e teóricos que construíram a imagem de um homem negro religioso e militante dos direitos civis.

Como toda imagem baseada em recortes, o trabalho apresenta inconsistências referenciais e teóricas. Mesmo assim, escrever esse artigo foi uma experiência feliz e construtiva. Acreditando no “processo de cura” tão bem colocado pela professora bell hooks, é possível afirmar que após a leitura dos textos sugeridos pela professora Miriam Adelman na disciplina sobre “Teoria Sociológica Contemporâneas” e depois de conhecer um pouco sobre a vida e o legado de Malcolm X, sinto-me curado.

Neste sentido, dirá hooks – “é preciso deixar de ser objeto do conhecimento para se tornar sujeito do conhecimento”. Entendo que “ser um sujeito do conhecimento” é quando somos afetados pela teoria. E este afeto é que cura, mas também é o que transforma. Por isso, todos que se identificam com a vida e obra de Malcolm Little podem afirmar a plenos pulmões – “Eu sou Malcolm X”.

REFERÊNCIAS

BROWN, Mano; ROCK, Edi. Negro Drama. **Nada como um dia após o outro**. São Paulo: Cosa Nostra, 2002.

HAN, Byung-Chu. **Agonia do eros**; tradução Enio Paulo Giachini. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. 5ª ed. São Paulo: Globo, 2008.

GIDDENS, Anthony. **Modernidade e identidade**. Tradução Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

GILROY, Paul. **O atlântico negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Candido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.



hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

MALCOLM X. Direção: Spike Lee. Warner Bros. Pictures, 1992, 202 min.

MARABLE, Manning. **Malcolm X:** uma vida de reinvenções. Tradução Berilo Vargas. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2013.

MISKOLCI, Richard. **Desejos digitais:** uma análise sociológica da busca por parceiros on-line. 1ª ed. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2017.

HALL, Stuart; SOVIK, LIV (org). **Da diáspora:** identidades e mediações culturais. Editora Autêntica: 2001. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

RODRIGUES, Vladimir Miguel. **Malcolm X:** entre o texto escrito e o visual. Dissertação (Mestrado em Teoria Literária) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, 2010.

Enviado em: 12/12/2024

Aceito em: 17/03/2025



A PAISAGEM DE MAQUEZE E SUAS INFLUÊNCIAS NOS CASAMENTOS PREMATUROS E NO FRACASSO ESCOLAR DAS RAPARIGAS DA ESCOLA SECUNDÁRIA LOCAL

THE MAQUEZE LANDSCAPE AND ITS INFLUENCES ON EARLY MARRIAGES AND SCHOOL FAILURE OF GIRLS AT THE LOCAL SECONDARY SCHOOL

Carlitos Luis Sitoie¹
Loide da Graça Acácio Macuacua²

RESUMO

As principais proposições da psicologia das paisagens defendem que o ambiente natural e o artificial podem influenciar na construção de valores, hábitos e costumes que representam o comportamento do indivíduo. A presente pesquisa teve como objetivo compreender como a relação dos espaços geográficos influenciam na gravidez prematura, causando fracasso escolar em raparigas³ da escola secundária de Maqueze, em Moçambique. O método aplicado para o estudo foi qualitativo, de caráter exploratório, e a mostra da população foi composta por 22 sujeitos sociais. Os resultados da pesquisa evidenciaram que o baixo aproveitamento escolar das raparigas em situações de união prematura está associado ao ambiente local (paisagem natural e artificial, valores, crenças etc.), que constituem fatores externos. Essas raparigas são incentivadas pela crença de que a gravidez proporciona um marido que dará boa vida à esposa e de que ter filhos significa ter alguém que cuidará dos pais quando idosos. A gravidez prematura também é resultado de sexo praticado em troca de benefícios (bens de uso e consumo). A convicção local de que uma mulher grávida e/ou com filho não pode continuar a estudar, mas deve ficar restrita ao lar, dentre outras, constitui-se em uma variável ambiental materializada no território de Maqueze, influenciando tanto a gravidez prematura como o abandono escolar.

PALAVRAS-CHAVE: União prematura. Aproveitamento escolar. Escola. Rapariga.

ABSTRACT

The main propositions of landscape psychology argue that the natural and artificial environment can influence the construction of values, habits and customs that represent the individual's behavior. The research aimed to understand how the relationship between geographic spaces influences premature pregnancy, which leads to school failure among girls at Maqueze secondary school in Mozambique. The method applied for the study was qualitative and exploratory in nature, the population sample was made up of 22 social subjects. The research results showed that the low academic performance of girls in situations of early marriage is associated with the local environment (natural and artificial landscape, values, beliefs, etc.) which constitute external factors. Encouraged by the belief that pregnancy provides a

¹ Professor na Universidade Save (Unisave), em Moçambique. Pós-doutorado em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Doutor em Ciências do Ambiente e Sustentabilidade na Amazônia pela Ufam. Mestre em Educação/Ensino de Geografia e Graduado em Licenciatura em Ensino de História e Geografia pela Universidade Pedagógica de Moçambique. E-mail: carlitossitoie@yahoo.com.br.

² Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Rondônia (PPGG/Unir). Graduada em Psicologia Educacional pela Universidade Save (Unisave). E-mail: loidegracamacuacua@yahoo.com.br.

³ Em Moçambique, a palavra rapariga refere-se à menina ou à adolescente.



husband who will give his wife a good life and having children means having someone who will take care of their parents when they are old. Premature pregnancy is also the result of sex practiced in exchange for benefits (goods for use and consumption) and the local conviction that a pregnant woman and/or with a child cannot continue studying but must go home, among others, constitute environmental variables that materialize the territory of Maqueza, influencing premature pregnancies and school dropout.

KEYWORDS: Premature union. School achievement. School. Girl

1 INTRODUÇÃO

A influência do ambiente no comportamento reflete a ação das pessoas no espaço em que vivem. Este processo se dá quando o indivíduo age sob influência das variáveis ambientais que representam o mundo em torno de onde ele habita e faz a vida ter significado. Dessa forma, a situação espacial (lugar, território ou paisagem) influencia as escolhas do indivíduo. Daí surge o questionamento acerca de como as características físicas e estruturas presentes no meio em que se vive podem determinar os hábitos e os comportamentos das pessoas.

Esta pesquisa foi realizada no povoado de Maqueze, distrito de Chibuto, em Moçambique. Nesse lugar regista-se frequentemente gravidezes e casamentos prematuros, que simbolizam uma das piores formas de violência contra meninas moçambicanas. Mais da metade das meninas se casam antes da idade legal, ou seja, antes dos 18 anos. Esse fenômeno tem repercussões negativas no aproveitamento escolar das raparigas quando comparado com o dos rapazes da mesma faixa etária. Dentre os fatores determinantes para esta situação destacam-se os socioeconômicos e políticos, o espaço escolar, a sala de aula, a localização geográfica de casa, o tipo de habitação e a paisagem, entre outros.

Em Maqueze, prevalece ainda a ideia machista de que uma mulher foi feita simplesmente para cuidar do lar (marido, filhos e família do esposo), o que viola os princípios do processo do desenvolvimento e da educação estipulados na teoria de desenvolvimento humano ou de educação de Jean Piaget. Sobre esse assunto, em Moçambique, Cardoso (2010) afirma que as uniões prematuras afetam quase metade das raparigas abaixo dos 18 anos de idade. Uma vez realizado o casamento, espera-se que a rapariga assuma o seu papel de esposa e mãe, sendo que ela deverá cumprir com suas obrigações que não são apenas de cuidar da casa, mas também de cumprir com todos os deveres conjugais, incluindo a procriação. Por isso, o casamento prematuro pode ser entendido como uma forma de legitimação do abuso sexual de crianças.



O setor da Educação tem desenvolvido, desde o seu primeiro Plano Estratégico, instrumentos para orientar a implementação dos seus planos na perspectiva de gênero, dando enfoque à equidade através da promoção da entrada para a escola, particularmente das raparigas, aos seis anos de idade, por meio da construção de escolas mais próximas às comunidades. Em nível institucional, promoveu-se o equilíbrio de gênero na planificação e gestão de recursos humanos, por via de recrutamento de um número significativo de professoras e gestoras. Sem deixar de lado a abolição do Despacho nº 39/GM/2003, que obrigava as raparigas grávidas a serem transferidas para o curso noturno (Minedh, 2019). A criação de ambientes adequados na sala de aula, que propicie ao aluno um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico para que possa atender às exigências do mundo contemporâneo, pode ser uma das formas de trazer ambientes globais para o local e de empoderar as raparigas para almejem a tal equidade de gênero.

Os estudos desenvolvidos pela Unesco (2023) indicam que um número muito grande de meninas continua sem poder ter acesso ao direito à educação, uma vez que a pobreza, o casamento, a gravidez precoce e o trabalho infantil ou doméstico as impedem disso. Em todo o mundo, 122 milhões de meninas ainda estão fora da escola. São diversas as causas apontadas para essa situação, como os casamentos prematuros, a tradição e as práticas culturais que reforçam as desigualdades de gênero, valorizando o papel da mulher apenas na perspectiva do casamento, geração de filhos e cuidados com o lar. Além disso, o baixo conhecimento dos direitos e o baixo nível de escolaridade influenciam negativamente o aproveitamento escolar das raparigas casadas prematuramente, sobretudo devido à pressão de familiares, sejam eles pais, tios, avós ou parentes próximos.

A motivação para esta pesquisa partiu do interesse em compreender como a paisagem local influencia as raparigas em situação de casamentos prematuros, associada ao contexto educativo, e pelo fato de que, apesar de este fenômeno constituir-se em um assunto de discussões e interpretações das mais diversas áreas, os números de raparigas em descaso escolar continuam a aumentar.

2 PSICOLOGIA AMBIENTAL, AS RAPARIGAS E A SITUAÇÃO ESCOLAR

Para esta pesquisa partiu-se do pressuposto de que o comportamento de um indivíduo pode ser influenciado pelas condições geográficas do lugar (Hardy, 1939). Georges Hardy, no livro *La Géographie Psychologique*, desenvolveu a noção de que os escritos psicológicos se materializam



no espaço geográfico, num determinado tipo de habitat. Depois dele, vários outros autores se destacaram no uso da Geografia para potencializar estudos da mente ou da Psicologia.

A paisagem tem possibilidades ilimitadas para a criação de valores e para a compreensão de práticas sociais. O ambiente físico pode potencializar ou inibir diferentes atividades. A planificação escolar deve ter em conta o contexto do meio rural ou urbano, considerando os usos existentes e desejados para cada realidade, o ambiente em que a escola está inserida, os desejos e as necessidades das pessoas que vivem ou circulam no local. Todas essas variáveis ajudam a determinar as aspirações das raparigas e dos rapazes na idade escolar daquele lugar. Assim, as peculiaridades geográficas de Maqueze fazem desse espaço geográfico uma territorialidade, com valores de pertencimento específicos. Ao estudar as raparigas, foi necessário entender que elas fazem parte de uma comunidade rural com prioridades específicas, relacionada a processos de construção da identidade, impregnados de sentimentos de pertencimento e ligação ao lugar. Esse vínculo, por sua vez, está intimamente alinhado aos valores das pessoas que vivem nesse ambiente e à relação existente entre ambas as partes. O ambiente rural apresenta carências de lazer e recreação. Como aspectos negativos do lugar, destacam-se o hábito de dormir cedo e a valorização do sexo como prática divertida. As paisagens locais são associadas ao erotismo, sendo ideais para encontros românticos, namoros e relações sexuais. É inculcada nas raparigas a crença de que o marido é mais importante do que a formação escolar e o emprego. Agrega-se a isso os ensinamentos locais sobre feminização e masculinização de atividades, a flora, a fauna, o tipo de habitação e diversos mitos que fortificam essas crenças.

Em Moçambique, a idade núbil é de dezoito anos, podendo o casamento ser realizado entre indivíduos de sexos opostos com a idade mínima de dezesseis anos apenas excepcionalmente, “quando ocorram circunstâncias de reconhecido interesse público e familiar e houver consentimento dos pais ou dos legais representantes” (Lei da Família 10/2004). Neste contexto, toda e qualquer união marital entre dois jovens de diferentes sexos que não observe as idades mínimas estabelecidas na Lei da Família é considerada casamento prematuro. Ao estabelecer a mesma idade núbil para ambos os sexos, esse dispositivo legal pretende garantir, em primeiro lugar, a aplicação do princípio constitucional de igualdade dos cidadãos perante a lei. Tenta, ainda, salvaguardar os direitos preconizados na Convenção dos Direitos da Criança, em particular, “o direito à educação, saúde reprodutiva e mental, o direito a brincar e a poder crescer no tempo certo” (Siteo, 2011). Por fim, procura acautelar o casamento de menores, principalmente levando em consideração a persistência da prática de casamentos prematuros. Como explicar, então, que



apesar da existência desses dispositivos legais e institucionais que garantem a igualdade de direitos, inclusive com aplicação de multas e/ou possibilidade de dissolução do casamento, Moçambique, em 2014, ocupou a décima posição no ranking mundial dos países mais afetados pelos casamentos prematuros? (Unicef, 2016). Que fatores contribuem para a preocupante situação das elevadas taxas de gravidez e uniões prematuras em Moçambique?

Existem vários estudos e análises sobre o fenômeno das uniões prematuras e assuntos conexos, nomeadamente, a gravidez precoce e a educação da rapariga em Moçambique, como por exemplo, Bassiano e Lima (2018); Unicef, FNUAP e Cecap (2015); Osório (2015); GDM (2015); Unicef (2015); Francisco (2014); Osório e Macuácuá (2013). Todos esses chegam à conclusão de que as uniões prematuras têm como causas fatores de ordem ambiental (lugar), sociocultural e econômica: pobreza, desigualdades e marginalização dos tecidos sociais rurais dos processos de produção e distribuição da riqueza, bem como dos processos de tomada de decisão.

De acordo com a Unicef (2016), em famílias carentes, principalmente na zona rural, o sexo precoce se destaca como um dos elementos dinamizadores da gravidez indesejada e das graves doenças que podem levar à morte, fazendo com que as crianças fiquem limitadas para continuarem seus estudos. Em vez de dedicar o seu tempo à escola e às brincadeiras, a rapariga assume seu novo papel social, o de esposa, sendo que dificilmente consegue progredir. Cada menina casada antes dos 18 anos promove uma tragédia individual e colectiva. As raparigas afetadas pela gravidez precoce ficam mais pobres e marginalizadas. Não chegam a obter emprego do seu gosto; ficam vulneráveis à instabilidade psicológica e têm as suas vidas e os seus futuros comprometidos. A eliminação do casamento prematuro ainda não é uma prioridade do Estado moçambicano, pois não envolve ativamente o Conselho de Escola em ações de combate.

Os Conselhos teriam maiores possibilidades de atuação, posto estarem próximos das comunidades onde estão situadas as escolas primárias. Francisco (2014) adverte que o casamento prematuro é um flagelo social no país: gera altas taxas de desistência nas escolas primárias e faz com que a maioria das mulheres vivam em extrema pobreza e desgraçadas, pois compromete sua sobrevivência e o seu desenvolvimento integral.

Dentre a legislação e documentos oficiais relacionados ao combate aos casamentos prematuros em Moçambique, importa mencionar a Resolução nº 66/170 (2011), que instituiu o dia Internacional da Rapariga, visando promover uma maior mobilização e sensibilização de pessoas em todo o mundo para evitar que se perpetuem a discriminação e todas as formas de violência contra ela. A Resolução nº 66/170 (2011) também recomenda que se faça uma reflexão acerca da



situação da rapariga em todo o mundo, no dia 11 de outubro de cada ano, na vertente da promoção e proteção dos seus direitos, com vistas a alcançar um desenvolvimento sustentável até o ano de 2030, em âmbito mundial, conforme metas traçadas pela ONU (Osório, 2015).

A Carta Africana dos Direitos e Bem-Estar da Criança (2005), no seu Art. 11º, estabelece que “toda a criança deve ter o direito à educação que deve ser orientada para a promoção e desenvolvimento da personalidade da criança, talentos e habilidades físicas e mentais para o desempenho total das suas potencialidades”. Para o caso concreto de Moçambique, há que se ressaltar que a aplicação desse artigo ainda é um desafio, haja vista os dados da investigação conduzida por Osório (2015), segundo os quais as 110 crianças que deixaram de frequentar a escola em três províncias moçambicanas (Cidade de Maputo, Província de Maputo e Cabo Delgado) eram do sexo feminino. Excepcionalmente, um menino da Cidade de Maputo casou-se com menos de 18 anos de idade. Tal fato evidencia que nem todas as crianças têm os mesmos direitos, e que as meninas têm mais direitos violados que os meninos. Em cumprimento às recomendações da ONU, que havia definido o ano de 1979 como o Ano Internacional da Criança, o Estado moçambicano, dentre as comemorações, publicou a Declaração dos Direitos da Criança de Moçambique, através da Resolução nº 23 (1979), com o intuito de divulgar e debater os direitos da criança em todo o país.

3 METODOLOGIA DO ESTUDO

A preferência metodológica pela investigação qualitativa (Lakatos; Marconi, 2017) foi fundamentada por um interesse na exploração das várias ideias dos professores sobre a influência dos casamentos prematuros no aproveitamento escolar das raparigas. Do ponto de vista da abordagem, foi quali-quantitativa (Creswell, 2010), com o intuito de explorar e entender o significado que os indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. Quanto aos objetivos, trata-se de uma pesquisa exploratória, pois envolveu levantamento bibliográfico, entrevistas e estudos de caso.

Também foi realizado o trabalho de campo, no qual se utilizou a técnica da entrevista para colher depoimentos que relatam os fenômenos vivenciados pelas raparigas da Escola Secundária de Maqueze. Cabe salientar que foram respeitadas as questões éticas, com um prévio pedido feito à secretaria da Escola Secundária da Maqueze, por meio de uma credencial fornecida pela Secretaria da Faculdade de Educação e Psicologia da Universidade Save de Massinga, a fim de não haver



impedimentos para a execução do estudo e para comprovar seu caráter exclusivamente acadêmico. Também foi feita a apresentação formal do pedido ao grupo alvo explicando-se, de forma clara, os objetivos e as modalidades de participação; a apresentação do consentimento para os professores e a garantia do sigilo e confidencialidade aos participantes da pesquisa através de atribuição de códigos. Por fim, houve garantia de liberdade de participação, permitindo aos participantes responderem as questões no dia em que tivessem disponibilidade.

Conforme Marconi e Lakatos (2017, p. 67), “a população é a totalidade de indivíduos que possuem as mesmas características definidas para um determinado estudo”. Nesse sentido, o presente estudo tem a população de 22 participantes ou informantes, sendo 4 membros do Conselho de Escola Secundária de Maqueze, constituídos por pai e mãe de alunos da escola; 6 professores de diferentes classes, incluindo o Diretor; 4 encarregados de educação da mesma comunidade; 6 alunas em situação de união prematura e 2 parceiros da escola (membros da ONG envolvida).

As técnicas de coleta de dados são um conjunto de regras ou processos utilizados por uma ciência, ou seja, corresponde à parte prática da coleta de dados (Lakatos; Marconi, 2017). Para Gil (2022), na coleta de dados podem ser utilizadas três técnicas, nomeadamente: entrevista, observação e questionário. Para a recolha de dados, utilizou-se a entrevista semi-estruturada, ministrada a 22 participantes, que explicaram sobre diversos aspectos relacionados à análise do aproveitamento escolar de raparigas em situação de união prematura. Essa entrevista foi administrada por um tempo de 20 minutos a cada participante. A duração foi de duas semanas, nas quais trabalhou-se com 3 participantes por dia. As informações coletadas foram arquivadas através das anotações dos depoimentos ou das falas dos participantes do estudo.

Para Bardin (2016), a análise de conteúdo corresponde a um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando à obtenção, por procedimentos sistemáticos e objetivos, de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (qualitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) dessas mensagens. Segundo essa linha de pensamento, a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados - a inferência e a interpretação.

Os dados foram organizados em tabelas para facilitar sua análise. Antes disso, fez-se a codificação dos participantes usando a combinação de letras e números para respeitar os princípios éticos de tutela.



Assim, os professores foram codificados pela letra P do alfabeto português e seguido de um número natural de 1 a 4. Sendo E.P1 professor 1 ou primeiro professor, incluindo o diretor e o presidente do Conselho da Escola, e PC, respectivamente, os encarregados são codificados por E.EnC, mãe e pai turma são codificados por MPT e por fim parceiros da escola estão codificados em PONG.

4 APRESENTAÇÃO, ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Após realização das entrevistas foi feito o tratamento dos dados obtidos com os 22 informantes citados. Para melhor apresentação, análise e discussão dos resultados, segue-se a ordem das perguntas antecipadamente estabelecidas.

Os professores da Escola Secundária de Maqueze relataram acerca de lugares, árvores, bosques, sombras que têm sido utilizados para encontros românticos, relações sexuais, conversas e descanso. Eles acrescentaram que os hábitos e os valores que caracterizam o ambiente local são responsáveis pelas uniões prematuras. Também afirmam que os conteúdos programáticos de ensino incentivam o machismo, ao indicarem as tarefas domésticas como sendo de responsabilidade da mulher e os serviços/empregos para o homem. E não devia ser assim, visto que a escola é o lugar de formação de futuros adultos que vão desempenhar papéis essenciais no desenvolvimento da Nação. Desse modo, essas atitudes perpetuam a retenção das raparigas e violam seus privilégios de acesso à educação.

Perante essa situação, existe uma necessidade de potenciar o amor com as paisagens (topofilia, Yu-Fu-Tuan, 2011). Isso é relevante porque contribui para preservação e conservação das florestas. Por outro lado, é preciso criar uma topofobia, caracterizada pelo medo do ambiente das florestas, o que vale para que o conforto das paisagens locais não seja utilizado para manter relações sexuais. Quanto aos conteúdos programáticos de ensino, precisa-se educar os jovens, e a rapariga em especial, para que tenham atitudes de namoro saudável (com jovens da mesma idade, em lugares seguros como na casa dos pais e/ou encarregados da educação, um namoro sem sexo, educar para sexo depois de concluir da formação). Essa situação poderá servir para mitigar o sofrimento psíquico/adoecimento mental da rapariga, caracterizado por índices elevados de alunas com problemas de depressão, esgotamento psíquico e baixa auto-estima.

Em Maqueze, as raparigas são responsáveis pelos cuidados domésticos a favor de seus irmãos mais velhos e novos, mesmo sem ser órfãos de pais. Mas existe também meninas órfãs que



enfrentam severas dificuldades para cuidar dos seus irmãos menores após o falecimento de seus pais, optando por se casarem com homens adultos com posse, para que tenham apoio familiar. Isto contraria a Política da Juventude nº 16/2013, que pretende assegurar que a juventude moçambicana tenha uma vida longa e saudável, com saúde, educação e trabalhos dignos, remuneração compatível e habitação condigna. Para operacionalizar isso, em 2014 o então Primeiro-Ministro Alberto Vaquina liderou o lançamento da Campanha Nacional contra as Uniões Prematuras (Osório; Macuácuá, 2013).

Olhando para os pressupostos destacados pelos depoimentos dos participantes EP1, EP2, 3 e 4, eles evidenciam o ambiente local e a pobreza como promotores de uniões prematuras nas alunas, em particular nessa escola. Porém, também concorrem para essa situação o fracasso do trabalho do professor, do psicólogo e das organizações sociais que não desempenham seu trabalho com vistas a mitigar a situação, visto que a escola não possui gabinete do psicólogo.

Os depoimentos anunciados pelas alunas E.Alu-3, até 6, deixam evidente que muitas vezes o sexo iniciou no bosque, floresta ou mata em torno de casa. A escolha do parceiro não precisa ser coincidentemente da mesma idade, isso é irrelevante desde que seja um homem que irá sustentar a si, aos filhos e toda a família. O marido pode ser até idoso. A busca de auto-sustentabilidade, seja ela econômica, social ou política, é mais essencial do que o que defende a escola e as políticas nacionais e globais. Porém, numa perspectiva piagetiana de percepção do espaço geográfico - desde o espaço euclidiano até o projetivo -, as raparigas demonstram avanços significativos ao escolherem lugares com conforto térmico, livres de conflitos com animais e, por vezes, com frutos nativos da floresta local. Entretanto, a cultura local peca por submissão das menores de idade às questões/obrigações socioculturais, e isso leva em conta a violação dos princípios de aprendizagem no processo de desenvolvimento humano, sendo que não se deve considerar a criança como sendo um adulto em miniatura.

O governo moçambicano focaliza suas ações de combate à união prematura nas áreas urbanas e, com maior dificuldade, na zona rural, o que pode contribuir para desequilíbrios em termos de taxas de prevalência nas duas áreas. Estudos recentes comprovam que em Moçambique se registraram mais uniões precoces nas áreas rurais do que nas urbanas (Unicef- Moçambique, 2016).

Reativamente, na cidade de Maqueze, por ser uma zona rural, as uniões prematuras interferem diretamente no processo escolar - mais concretamente, no aproveitamento -, pois as meninas passam a ter uma dupla responsabilidade, envolvendo a escola e o casamento, e essa



dualidade acaba influenciando seu rendimento escolar. As raparigas desistem após a gravidez prematura e se sentem mais velhas em relação aos colegas, pois já contraíram matrimônio e continuam cuidando, em geral, dos irmãos mais novos, dos maridos e de suas famílias - situação que afeta a qualidade da vida psíquica dessas menores. De fato, a união prematura tem dois efeitos diretos na educação: o primeiro é o abandono escolar e, o segundo, o fraco desempenho escolar da rapariga. Na Estratégia de Gênero do Setor da Educação e Desenvolvimento Humano (2016-2020), o Minedh nota que à medida que as raparigas crescem, os índices de desistência aumentam (Bassiano; Lima, 2018).

Adicionalmente, o Art. 9.1 do Diploma Ministerial nº 46 (2008) estabelece três encontros anuais, no mínimo, que podem ser reaproveitados no colegiada para procurar melhores mecanismos que visem à eliminação de uniões prematuras que forcem o abandono por meninas que ainda se encontram no ensino primário, conforme o Regulamento Geral do Ensino Básico do Ministério da Educação e Cultura (Osório; Macuácuá, 2013).

Mesmo grávidas, algumas raparigas tentam dar continuidade ao processo educativo mas, devido às preocupações, o rendimento acadêmico torna-se baixo, acabando por culminar com a desistência do ensino. Dentre as razões que levam uma rapariga a abandonar a escola nessa situação estão as dificuldades de organização do tempo para cuidar do bebê, bem como possíveis atitudes conservadoras por parte dos professores em relação às mães adolescentes, que podem aumentar o estigma e a discriminação (Giga, 2019).

5 ESTRATÉGIAS VOLTADAS PARA A REDUÇÃO DO ÍNDICE DE UNIÕES PREMATURAS NA ESCOLA SECUNDÁRIA DE MAQUEZE

Que estratégias têm sido aplicadas no intuito de reduzir o índice de uniões prematuras na Escola Secundária de Maqueze?

A interligação pode ser traduzida na medida em que, no âmbito do Conselho Escolar, tem havido encontros entre as partes que o compõem (diretor da escola, representantes dos professores, dos alunos, do pessoal técnico administrativo, dos pais e/ou encarregados de educação e da comunidade), a fim de garantir a participação de todos na tramitação de estratégias com vistas à resolução dos problemas enfrentados pela escola, como: difusão de métodos de planejamento, transferência de alunas grávidas para o período pós-laboral; reuniões com todos os membros do



conselho e divulgação da legislação sobre as consequências de uniões prematuras, conforme testemunhado nos depoimentos abaixo:

Os membros da escola temos convocado reuniões com os encarregados para debater-mos sobre as consequências de união prematuros (EP5, data: 26.02.2024).

O conselho da escola tem incentivado os alunos nesta situação a não desistir dos estudos tentarem cumprir o ano (EP5, data: 26.02.2024).

A escola como uma das estratégias de retenção a rapariga na escola é por transferir a estas alunas para o pós-laboral para terem mais tempo de estudo (EP5, data: 26.02.2024).

Para Fernando (2019), espera-se que a Assembleia da República discuta e aprove, com urgência, uma legislação que permita ao país (i) proibir as uniões com ou entre crianças; (ii) adoptar medidas para fazer cessar uniões prematuras já existentes; e (iii) definir critérios de proteção de direitos adquiridos pela criança em situação de união prematura e seus eventuais filhos – tal como consta nos objetivos do referido projeto de lei. Além de advogar por uma lei específica contra as uniões prematuras, seria interessante divulgar e monitorar outras leis e programas ligados à proteção dos direitos sexuais e reprodutivos de jovens e adolescentes. Ibraimo e Machado (2014) reconhecem o papel de destaque que a escola desempenha, ao defenderem que o Conselho de Escola deveria ser um espaço de participação da comunidade.

6 MEDIDAS PARA A REDUÇÃO DO BAIXO APROVEITAMENTO ESCOLAR

Quais medidas são levadas a cabo pelo Conselho de Escola, encarregados e parceiros no sentido de reduzir o índice de baixo aproveitamento escolar das raparigas em situação de união prematura? Os depoimentos dos participantes apontam as seguintes estratégias: convocação dos encarregados para reuniões da escola e aconselhamento dos encarregados a fim de evitar essas práticas. Como testemunham os depoimentos abaixo:

Nos como pais e mãe turma sensibilizamos os encarregados para evitar a submeterem os filhos a união prematuros (E.MPT1 e 2, data: 27.02.2024).

Como parceiro da escola temos implementamos gabinetes de aconselhamento a raparigas e implementamos os métodos de planeamento familiar (E.PONG-1 e 2, data: 27.02.2024).



Entretanto, as medidas fornecidas nos depoimentos dos participantes podem não ganhar tanta efetividade sem que estes não interajam com os líderes comunitários, visto que não são todos os encarregados que participam das reuniões escolares. Outrossim, a inexistência de gabinete do psicólogo para intervir tanto junto ao aluno como junto ao encarregado também é um fator de impasse para que essas medidas possam mitigar as práticas de uniões prematuras que desencadeiam o insucesso do aproveitamento escolar bem com o risco educacional.

Reconhecendo esse fato, o governo de Moçambique destaca como ação necessária para a redução das uniões prematuras o empoderamento das raparigas com informação, habilidades e redes de apoio para aumentar os conhecimentos sobre si próprias, o mundo que as rodeia e que sejam capazes de tomar decisões sobre as suas vidas (Fernando, 2019).

7 IMPLICAÇÕES DA UNIÃO PREMATURA PARA O APROVEITAMENTO ESCOLAR DAS RAPARIGAS DA ESMQ

Foi perguntado às raparigas se a sua união atrapalha seu aproveitamento escolar e de que modo. Dentre as respostas, temos:

O casamento e o meu aproveitamento escolar têm sido uma dificuldade porque é muito difícil gerir os dois sobre pressão (E.Alu-1, 2 e 3, data: 26.02.2024).

As vezes vêm para escola enquanto estou stressada devido a situação vivenciada com meu marido e isso acaba impactando a minha atenção nas aulas (E.Alu-4, data: 26.02.2024).

Houve um tempo que foi me muito crítico que ficava pensativa e angustiada porque estava em crise com o meu parceiro e os professores falavam que eu devia-me concentrar mais quando estiver na escola (E.Alu-5, data: 26.02.2024).

As vezes não consigo gerir as situações de casa, isso tem-me atrapalhado na escola (E.Alu-6, data: 26.02.2024).

O casamento prematuro não só compromete o futuro da menina envolvida como também constitui um grave problema de saúde pública. As possíveis implicações são: abortos espontâneos ou provocados, depressão infantil, fístula obstétrica e episiotomia. Em casos piores, o casamento prematuro tem aumentado sobremaneira a mortalidade materna infantil. Em suporte com os depoimentos patentes acima, tem-se como certo que as uniões prematuras têm sido uma alavanca para o fraco aproveitamento escolar das raparigas. Portanto, tem como implicações uma maior



incidência de mulheres analfabetas e/ou com baixa escolaridade, a desistência ou abandono escolar, a violação de direitos, o comprometimento do processo de desenvolvimento humano, o sofrimento e adoecimento psíquico, a baixa autoestima e a dependência das mulheres.

REFERÊNCIAS

- BARDIN, L. (2016). **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70.
- BASSIANO, V., & Lima, C. A. União prematuros em moçambique: causas e consequências do abandono escolar. **Imagens da Educação**, v. 8, n. 2, e43085, 2018.
- BUENO, A. M. O., Pereira, E. K. R. O. **Educação, Escola e didáctica**: uma análise dos conceitos das alunas do curso de pedagogia do terceiro ano. In: Anais da II Jornada de Didática e I Seminário de Pesquisa do CEMAD - Docência na Educação Superior: Caminhos para uma práxis transformadora, Universidade Estadual de Londrina (UEL), 2013.
- CARDOSO, I. C. B. de V. **A equidade de género em Moçambique: a contribuição de Graça Machel**. (Dissertação de Mestrado em Línguas e Relações empresariais). Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas. Aveiro-Portugal, 2010.
- CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DE MOÇAMBIQUE de 2004. Maputo: Imprensa Nacional, 2004.
- DOLA, P. R. *Causas da desistência das meninas nas escolas moçambicanas*. Moçambique, 2018.
- FRANCISCO, A. **Situação da união prematuros em Moçambique**. Comunicação apresentada na IV Conferencia Nacional sobre Mulher e Genero. Forum da Sociedade Civil, para o Direito da Criança (ROSC) Maputo-Moçambique, 2014.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA EM MOÇAMBIQUE. Um Perfil do Casamento Prematuro em África. Maputo-Moçambique, 2016.
- GIGA, O. M. **Contributos para a caracterização do abandono escolar das raparigas em Moçambique**: estudo de caso da Escola Secundária de Anchilo, na Província de Nampula. (Dissertação). Instituto Universitário de Lisboa. ISCT-IUL, 2019.
- GIL, A. C. **Como Elaborar Projetos de Pesquisa**. 7.ed. São Paulo: Atlas, 2022.
- IBRAIMO, M. N., & Machado, J. O Conselho de Escola como espaço de participação da comunidade. **REID Revista Electrónica e Desenvolvimento da UCMISSN**. 2 p. 24-38, 2014.



JANUÁRIO, T. J. **Causa de Abandono Escolar no Instituto Industrial e Comercial Joaquim Marra Chimoio (2010-2014)**. (Dissertação). Universidade Católica de Moçambique. UCM. Março, 2016.

LEI N. 10, DE 10 DE AGOSTO DE 2004. Aprova a Lei da Família em Moçambique. BOLETIM DA REPÚBLICA. I Série, Número 34, 2004.

LAKATOS, E. M. & Marconi, M. A. **A metodologia do trabalho científico**: projectos de pesquisa, pesquisa bibliográfica, teses de doutorado, dissertações de mestrado, trabalhos de conclusão do curso. Ed. 08. São Paulo: Atlas, 2017.

LEMOS, G. Almeida. **Inteligência e aproveitamento escolar**: análise da sua relação ao longo da escolaridade, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO DE MOÇAMBIQUE (2019). **Plano Estratégico da Educação 2010-2016 (2ª impressão)**. Maputo-Moçambique, 2019.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO. (MINEDH). **Plano Estratégico da Educação 2010-2019**. MINEDH. Maputo, 2010.

MUCOPELA, V. M. **Abandono escolar em Moçambique**: políticas educativas, cultura local e práticas escolares. (Tese). Lisboa, 2016.

NEVES, M. **Factores do abandono escolar precoce e motivação para o regresso em educação de adultos**. (Dissertação). Vila nova de Gaia, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Actividades da OMS na Região Africana 2015- 2016**. Relatório da Directora Regional. Escritório Regional para a África II. República do Congo, 2016.

OSÓRIO, C., & Macuácuá, E. **Os ritos de iniciação no contexto actual**: ajustamentos, rupturas e confrontos. Construindo identidades de género. Editora: Maria José Arthur. Maputo-Moçambique, 2013;

PINTO S. M. X. **União prematuros no contexto dos ritos de iniciação femininos, praticados pela etnia Macua**: olhares dos finalistas do curso de licenciatura em Serviço Social. (Dissertação de mestrado), Universidade Aberta, Lisboa, Portugal, 2017.

RESOLUÇÃO nº 23/79, de 26 de Dezembro. **Dispõe a Declaração dos Direitos da Criança Moçambicana**. Boletim da República. I Série, Número 90, 1979.

SANTOS, S. **Um Olhar Sobre o Abandono Escolar no Concelho da Trofa**. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra: Câmara Municipal da Trofa, 2010.

SITOE, C. **União Prematuros em Moçambique**: Causas e Consequências da pobreza, 2017.



UNESCO. Declaração mundial sobre educação, sobrevivência proteção e desenvolvimento. Brasília, 2023.

UNESCO. **Educação amiga da criança**. Moçambique, 2010.

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância e Fundo das Nações Unidas para a População. **Comunicado de imprensa da UNICEF e UNFPA contra união prematura**. Nova Iorque, 8 de março de 2016.

UNICEF-Fundo das Nações Unidas para a Infância, o Fundo das Nações Unidas para a População e Coligação para a Eliminação dos União Prematuros. **Casamento Prematuro e Gravidez na Adolescência em Moçambique: Causas e Impacto**. Maputo Moçambique, 2015.

Enviado em: 28/12/2024

Aceito em: 21/03/2024



AS COTAS RACIAIS E OS SERVIDORES NEGROS TÉCNICO-ADMINISTRATIVOS DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

RACIAL QUOTAS AND BLACK TECHNICAL-ADMINISTRATIVE EMPLOYEES AT THE FEDERAL UNIVERSITY OF PARANÁ

Cibele Vieira Passos dos Santos¹
Wellington da Silva Pereira²

RESUMO

Não há dúvidas de que a temática racial é um dos grandes desafios da sociedade brasileira. Os dados socioeconômicos nacionais apontam para uma imensa desigualdade social em nosso país. Apesar dos pretos e pardos representarem 54% da população do país, lamentavelmente, eles constituem a parcela social que enfrenta maior vulnerabilidade e respondem pelos piores indicadores socioeconômicos do Brasil, sobretudo em relação à renda média e ao desemprego (IBGE, 2023). Dada esta reflexão, a implementação das ações afirmativas é um mecanismo que pode contribuir na redução das desigualdades existentes entre brancos e negros, ou seja, são políticas públicas de promoção da igualdade racial e social. Assim, o artigo objetiva apresentar a implementação da ação afirmativa, a lei 12.990/2014, que reserva 20% das vagas ofertadas em concursos públicos federais às pessoas pretas e pardas, na Universidade Federal do Paraná (UFPR) e relatar o estudo de caso realizado na UFPR com os servidores efetivos Técnico-Administrativos em Educação (TAE's) que entraram por cotas raciais nos concursos. Por fim, analisar quais foram os efeitos e impactos sociais dessa política de ação afirmativa na entrada desses profissionais negros na UFPR. Para isto, foram analisados dados dos editais para o cargo de Técnico-Administrativo em Educação (TAE), entre os anos de 2014 até 2023. A fundamentação teórica é baseada nos levantamentos das principais bases de dados como o portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Scientific Electronic Library Online (SciELO) e Scopus que reúnem e disponibilizam os principais periódicos. Realizou-se consultas e triagem de artigos científicos e em livros. Portanto, a pesquisa é descritiva, com estratégia do estudo de caso único (Ventura, 2007) e os procedimentos técnicos utilizados foram a pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas. Com os dados documentais coletados, foi possível verificar a nomeação de 153 servidores TAE's cotistas na UFPR, ocupando diversos cargos e funções na instituição. Foram realizadas entrevistas com alguns dos servidores, utilizando-se das entrevistas semiestruturadas, analisadas sob o enfoque da análise de conteúdo de Bardin (1977). Adicionalmente, recorreu-se ao procedimento denominado amostragem por saturação “uma ferramenta conceitual de inequívoca aplicabilidade prática, podendo, a partir de sucessivas análises paralelas à coleta de dados, nortear sua finalização” (Fontanella; Ricas; Turato, 2008, p.25).

PALAVRAS-CHAVE: Cotas raciais. Ação afirmativa. Política pública. Lei 12.990/2014. Técnico-administrativo em educação.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Políticas Públicas da Universidade Federal do Paraná (PPGPP/UFPR). Graduada em Administração pela Faculdade Dom Bosco. Administradora na Universidade Federal do Paraná (UFPR). E-mail: cibelevieiras@gmail.com.

² Professor Associado na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Doutor em Políticas Públicas e Mestre em Desenvolvimento Econômico pela UFPR. Graduado em Ciências Econômicas pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). E-mail: wdspereira@ufpr.br.



ABSTRACT

There is no doubt that racial issues constitute one of the major challenges facing Brazilian society. National socioeconomic data reveal a profound social inequality in the country. Although black individuals account for 54% of the Brazilian population, they unfortunately represent the segment most affected by social vulnerability and exhibit the worst socioeconomic indicators, particularly in terms of average income and unemployment rates (IBGE, 2023). Considering this reality, the implementation of affirmative action emerges as a mechanism that may contribute to reducing the existing disparities between white and black populations, thus representing public policies aimed at promoting racial and social equality. This article aims to present the implementation of affirmative action, Law number 12,990/2014, which reserves 20% of vacancies in federal public service examinations for black individuals, at the Federal University of Paraná (UFPR). It also reports on a case study conducted with tenured Technical-Administrative in Education (TAE) staff who were admitted through racial quotas in competitive examinations. Finally, the study seeks to analyze the effects and social impacts of this affirmative action policy on the entry of black professionals into UFPR. To this end, data from public notices for Technical-Administrative in Education (TAE) positions issued between 2014 and 2023 were analyzed. The theoretical framework is based on surveys from major academic databases, including the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (Capes) journal portal, Scientific Electronic Library Online (SciELO), and Scopus, which compile and provide access to leading academic journals. Scientific articles and books were consulted and screened. Therefore, this research adopts a descriptive approach, employing a single case study strategy (Ventura, 2007), with documentary research and semi-structured interviews as the technical procedures. Through the analysis of collected documentary data, the appointment of 153 quota TAE staff members at UFPR, occupying various positions and functions, was identified. Interviews were conducted with some employees, using semi-structured interviews analyzed through the lens of Bardin (1977) content analysis approach. Additionally, the sampling by saturation procedure was applied, "a conceptual tool of unequivocal practical applicability, allowing, through successive parallel analyses during data collection, to guide its completion" (Fontanella; Ricas; Turato, 2008, p. 25).

KEYWORDS: Racial quotas. Affirmative action. Public policy. Law 12.990/2014. Technical-Administrative In Education.

1 INTRODUÇÃO

Em 1980, o então deputado federal Abdias do Nascimento apresentou o Projeto de Lei nº 1.332/1983, que previa a reserva de vagas para homens e mulheres negras em todos os órgãos públicos. No entanto, o projeto não teve êxito em sua tramitação na Câmara dos Deputados e foi arquivado. Essa primeira iniciativa afirmativa é parte do legado deixado por Abdias do Nascimento na luta contra o racismo e a discriminação no Brasil. Além de sua importante atuação política, sua contribuição inclui a idealização do Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1944, sua participação no Movimento Negro desde os anos 1930, na Frente Negra Brasileira, entre outras ações, tanto dentro quanto fora do país (Ipea, 2011; MIR, sem data).

Considera-se oportuno discutir uma política pública focada em ações afirmativas, dado que a desigualdade social no país afeta de forma mais intensa a população negra (pretos e pardos), segundo IBGE (2022), embora numericamente maior com 54% da população brasileira, a população negra integra os piores indicadores socioeconômicos do país. Em relação à renda média per capita, entre os 10% com menores rendimentos, 74,1% são pretos ou pardos e 25% brancos.



A população negra integra apenas 27,7% dos 10% com os maiores rendimentos, enquanto os brancos representam 70,5% (IBGE, 2023). A taxa de desemprego da população branca foi de 5,9%, enquanto pretos 8,9% e pardos 8,5%, acima da média nacional alcançou o índice de 7,4% (Moura, 2024).

Deste modo, o artigo objetiva-se apresentar a lei 12.990/14 enquanto ação afirmativa que reserva aos negros (pretos e pardos) 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos no âmbito federal. A discussão envolve um olhar a partir da implementação da lei de cotas na UFPR e a entrada dos servidores negros técnico-administrativos (TAE's) no período de 2014 até 2023. Apresenta-se também, por meio de entrevistas com servidores cotistas, quais foram os impactos sociais percebidos por eles ao acessarem a política de ação afirmativa.

A metodologia aplicada à pesquisa que deu origem a este artigo utilizou-se da estratégia do estudo de caso único “[...] procedimento se supõe que se pode adquirir conhecimento do fenômeno estudado a partir da exploração intensa de um único caso” (Ventura, 2007, p. 383). É também uma pesquisa descritiva. Fez-se uso de pesquisa documental e entrevistas semiestruturadas.

2 A UFPR E AS AÇÕES AFIRMATIVAS

A Universidade Federal do Paraná, possui sede em Curitiba, no estado do Paraná, foi fundada em 19 de dezembro de 1912. Antes, como Universidade do Paraná, é a mais antiga do Brasil. Ao ser federalizada em 1950, “torna-se uma instituição pública, oferecendo ensino gratuito e garantindo sua consolidação e expansão” (UFPR, sem data). Trata-se de uma autarquia federal, ou seja, no âmbito da Administração Pública, é uma entidade descentralizada que possui recursos próprios, mas é fiscalizada pelo governo federal. Tem regime especial o que garante autonomia nas áreas administrativa, financeira, didática e disciplinar. Atualmente, a UFPR conta com os campi em seis cidades do estado: Curitiba, Pontal do Paraná, Matinhos, Jandaia do Sul, Toledo e Palotina (UFPR, 2022). A comunidade acadêmica é composta por 5.921 servidores, técnico administrativos são 3.187 e docentes, 2.734 distribuídos em cerca de 30 setores/unidades. Ainda, mais de 38 mil discentes de graduação e pós-graduação (UFPR, 2023), além de 1.048 profissionais terceirizados (UFPR, 2024).

Além do destaque nacional como uma das melhores universidades do país, a UFPR foi uma das pioneiras quando o assunto é ação afirmativa. Antes mesmo dos instrumentos jurídicos que trouxeram obrigatoriedade, como a lei de cotas raciais nas universidades e no serviço público



entrarem em vigor, a UFPR adotava políticas afirmativas em seus processos seletivos para a graduação. De acordo com a UFPR (2018), os trâmites “para implantação das cotas, [...] começaram durante o segundo semestre de 2003. A aprovação da política pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão - CEPE veio em 2004 e passou a valer em 2005”. Alguns dos indivíduos que responderam a esta pesquisa relataram as suas experiências enquanto cotistas de graduação nas primeiras turmas de ingressantes na UFPR. Diante daquilo que era novo, relatos de enfrentamento pelos servidores, então acadêmicos, do racismo e o discurso elitista que sofriam de alguns professores e alunos brancos.

Ainda sobre a temática racial, um pouco mais tarde a UFPR instituiu a Superintendência de Inclusão, Políticas Afirmativas e Diversidade – Sipad, criada em 2017, tem como missão não só atender aos interesses das ações afirmativas de recorte racial, mas “propor, fortalecer e concretizar políticas de promoção de igualdade e de defesa dos direitos humanos” (UFPR/Sipad, 2021). A unidade atua no fortalecimento e desenvolvimento no campo de atendimento de diversas minorias, algumas delas como: Pessoas com Deficiência - PCD's, indígenas, migrantes, LGBTQIAPN+, quilombolas “entre outros grupos histórica e socialmente subalternizados, no âmbito acadêmico, pedagógico e institucional da comunidade da UFPR” (UFPR/Coplad, art. 2º).

O trabalho da Sipad com as políticas afirmativas para negros se estende para além da graduação. Na pós-graduação acompanha e orienta ações afirmativas nos cursos de mestrado e doutorado para pessoas negras. Possui políticas de orientação para o desenvolvimento de ações afirmativas e de inclusão envolvendo de forma transversal diversos setores e pró-reitorias (UFPR/Proplan, 2022). Ademais criação da Sipad permite com que TAE's pretos e pardos sejam beneficiados, uma vez que fazem parte da comunidade acadêmica, no que se refere acesso à informação, letramento racial, acolhimento, entre outras abordagens.

3 AS COTAS RACIAIS NOS CONCURSOS DA UFPR PARA TAE'S

Em cumprimento à Lei 12.990, sancionada em 9 de junho de 2014, os primeiros editais, nº 412, nº 413 e nº 414, começaram a ser publicados pela UFPR com previsão de vagas destinadas a pessoas pretas e pardas. O processo de implementação da lei 12.990/14 na UFPR demonstra que nestes quase 10 anos foi possível traçar um panorama de como se deu o ingresso dos TAE's negros na universidade.



3.1. RESULTADOS DOS DADOS DOCUMENTAIS

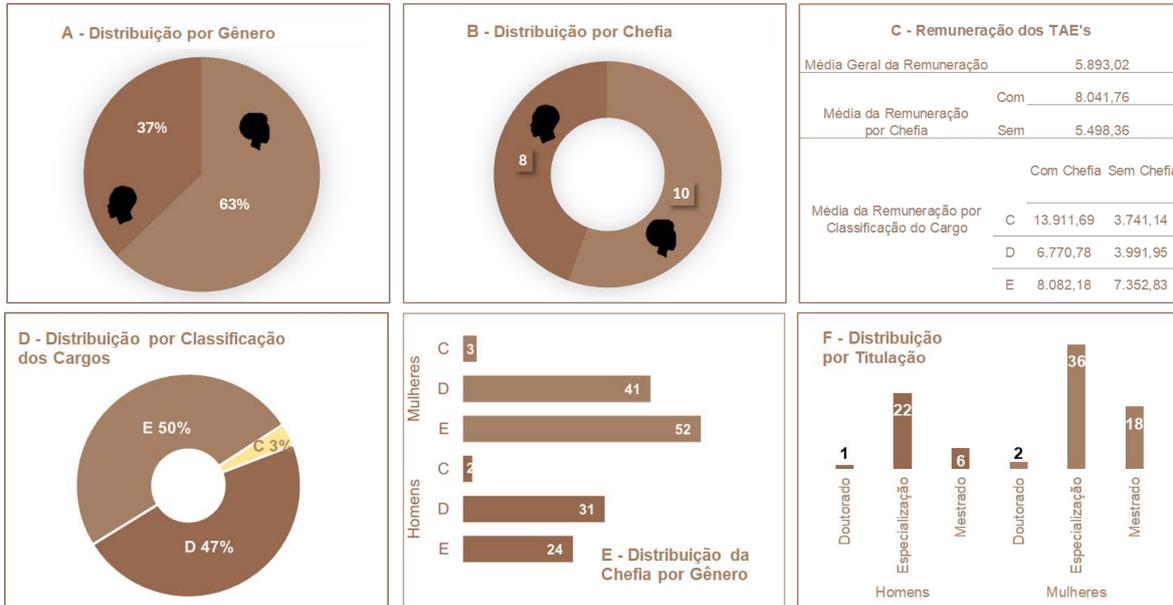
Quanto aos dados documentais, a realização da pesquisa permitiu traçar um panorama do ingresso dos TAE's negros na UFPR. Na Figura 1, são trazidos alguns dados dos concursos realizados entre 2014 e 2023. Neste período, 153 servidores negros foram nomeados para diversos cargos na Universidade Federal do Paraná.

De maneira geral, a composição da força de trabalho da Administração Pública Federal é majoritariamente masculina. Na UFPR, entre os 3.245 TAE's, 39% são homens e 61% são mulheres (UFPR/Progepe, 2024). Em relação aos TAE's que ingressaram por cotas, a Figura 1 no item A, apresenta o percentual distribuído entre os cotistas, ou seja, 57 homens e 96 mulheres.

A falta de representatividade de pretos e pardos em posição de liderança na Administração Pública Federal reflete a sub-representação em órgão como a UFPR. Sobre isso, a Figura 1 no item B apresenta a relação entre mulheres e homens negros que exercem posições de liderança. Este número representa apenas 15% dos servidores cotistas que ocupam cargos de chefia na UFPR. Contudo, como medida para melhoria desse quadro, em 2023, o Poder Executivo editou o Decreto nº 11.443 que garante às pessoas negras (pretas e pardas) o percentual mínimo de 30% na ocupação de cargos em comissão e funções de confiança na Administração Pública Federal. Para isso, os órgãos públicos federais têm prazo até 31 de dezembro de 2025 para alcançar os percentuais mínimos (Brasil, 2023).

Com relação as médias salariais, a remuneração dos servidores pretos e pardos varia conforme o cargo, o nível de escolaridade e a titulação e o tempo de serviço público que leva em consideração a progressão por mérito funcional, progressão por capacitação, incentivos por qualificação e ainda se o servidor tem ou não uma função gratificada ou cargo de direção, ou seja, alguma chefia. a Figura 1 no item C a média da remuneração é R\$ 5.893, 02. Os respectivos ganhos médios mensais são consultas ao portal da transparência do governo federal. A base é a remuneração básica bruta conforme ficha de remuneração do servidor e referência é abril de 2024.

Figura 1: Levantamento de Dados dos Técnico-Administrativos



Fonte: A autora, (2024). Adaptado de UFPR/PROGEPE, (2014).

Os cargos para os quais os TAE's foram aprovados são classificados pelas letras C, D e E. São as carreiras de nível fundamental, nível médio e superior, respectivamente. A Figura 1 no item D apresenta essa distribuição e aponta um equilíbrio entre o número de cargos de nível médio e superior.

O item E apresenta a distribuição dos 153 servidores negros de acordo com a classificação de cargos e a representação por gênero. Em todas as três modalidades de cargos, as mulheres estão em maior número.

Por fim, um dado importante: a Figura 1 no item F apresenta a titulação entre os TAE's. Dos 153 servidores pretos e pardos, 85, ou seja, 56%, possuem alguma especialização, mestrado e/ou doutorado. Para que esse número cresça cada vez mais entre os servidores pretos e pardos, é necessário, além de interesse na pós-graduação e o incentivo à qualificação, que os servidores qualificados sejam ainda mais aproveitados no ambiente acadêmico.

3.2. ANÁLISE DOS RESULTADOS DAS ENTREVISTAS

Nesta etapa foram selecionados dez (10) dos de 153 servidores cotistas, que se dispuseram colaborar com a pesquisa de forma totalmente voluntária. Quantos aos participantes, são servidores que representam a categoria de Técnicos-Administrativos em Educação que entraram na UFPR por meio da lei de cotas raciais.



Para a seleção dos participantes para as entrevistas utilizou-se do procedimento denominado amostragem por saturação por ser “uma ferramenta conceitual de inequívoca aplicabilidade prática, podendo, a partir de sucessivas análises paralelas à coleta de dados, nortear sua finalização” (Fontanella; Ricas; Turato, 2008, p.25). O perfil dos dez entrevistados, sete são mulheres cisgênero e três são homens cis. A média de idade é de 41,6 anos, com a mais velha tendo 49 anos e o mais jovem, 27 anos. Em termos de escolaridade, seis possuem especialização, dois são mestres, e dois têm apenas graduação. Quanto ao interesse em pós-graduação, seis pretendem cursar mestrado ou doutorado, e dois já iniciaram um mestrado em 2024, enquanto dois fazem doutorado. Cinco ocupam cargos de nível médio e cinco de nível superior, mas todos têm, no mínimo, graduação. Todos entrevistados são lotados em setores/unidades de Curitiba.

Quanto ao resultado das entrevistas realizadas com os participantes, ela ocorreu sob o enfoque da análise de conteúdo, apresentada por Bardin (1977). Quanto ao método a autora aborda as fases de organização da análise, a codificação, a categorização, a inferência e o tratamento informático. A organização da análise refere-se ao processo de estruturação e planejamento da análise dos dados coletados. A categorização tem como intuito agrupar o material em unidades significativas que facilitem a compreensão e interpretação dos padrões emergentes (Bardin, 1977). Para Sampaio e Lycarião (2021, p. 46), as “categorias são elementos que nos dão meios para descrever o fenômeno sobre investigação, aumentando o conhecimento e gerando conhecimento.” As categorias de análises obtidas nos relatos dos respondentes são apresentadas no Quadro 1.

Quadro 1: Categorias com os relatos dos participantes

REPRESENTATIVIDADE NEGRA	
E7 - “[...] eu tive oportunidade de fazer estágio na universidade e a minha chefe era negra. Ela era uma puta negona, mega inteligente. [...] ela começou a me explicar como que funcionava o concurso público, o que eram as cotas. E foi através dela que eu comecei a estudar e participar [...].”	Destaca-se o quanto a representatividade negra presente nos espaços foi, segundo a respondente, um fator de incentivo para sua entrada no universo dos concursos, assim como o aprendizado obtido sobre questões raciais, especialmente por ver uma mulher negra em um cargo de chefia.
E10 - “[...] eu fui a uma Caixa Econômica com a minha mãe. Eu lembro que quando eu vi um negro. Nossa! Um negro! No caixa, tinha mais uns sete japoneses. Aquilo já mexeu com uma criança, um adolescente. Imagina se tivesse mais 10 negros ali como ficaria a cabeça de uma criança?”	O fato de uma pessoa negra trabalhar em agência bancária tinha um certo prestígio social e ver uma pessoa negra naquele lugar, mesmo sendo criança, lhe causou estranheza.
IDENTIDADE RACIAL OU IDENTIDADE NEGRA	
E10 - “[...] eu não me vejo de outra cor. Eu sou preto. Eu já nasci determinado [risos]. Porque tem gente que diz: “ah, eu sou branco, tá na minha	O participante se identifica como preto. Conta com muita ênfase sem titubear e carrega a sua negritude na fala. Ele possui uma visão sobre sua identidade



<p>certidão” [risos], aquilo não significa nada. A minha família é bem combativa nessa parte. [...] Aqui no Sul essa questão de cor é muito forte. Não tem o meio termo. Você é ou não é. Todo mundo sabe quem é branco.”</p>	<p>muito arraigada, algo construído desde muito cedo no ambiente familiar.</p>
<p>E4 - “[...] me identifico como preta, mas é difícil. Depende muito de que região você está, porque lá em [trecho ocultado] eu sou quase branca. [...] Como eu morei lá no Norte e Nordeste, não tinha tanto essa diferenciação. Eu acho que eu comecei a me reconhecer mesmo depois que eu cheguei em Curitiba, que eu vi a dificuldade, inclusive para o primeiro emprego. Eu consegui[...] depois de muita, muita luta. [...] algumas entrevistas de emprego que eu não consegui [talvez tenha sido] por conta da cor da pele.”</p>	<p>A resposta dialoga com o argumento de Munanga (2019) em que diz que a construção da identidade não é um produto acabado, pelo contrário, é um processo desenvolvido a partir das relações em que o indivíduo se insere.</p>
<p>DISCRIMINAÇÃO RACIAL, PRECONCEITO RACIAL E RACISMO</p>	
<p>E7 - [...] quando eu cheguei, era só eu. Agora que tem outras duas servidoras. Mas é complicado quando você chega num lugar e só tem branco. Às vezes, você escuta [umas] falas meio racistas. [...] Foi com o meu cabelo. Ela falou assim: “ai que bom que o seu cabelo hoje tá amarrado, tá preso”. Tudo bem, eu gosto dele black.”</p>	<p>Lamentavelmente, as práticas sofridas pelos negros (pretos e pardos) na instituição parecem sugerir, para quem as pratica, um ambiente favorável para isso. Nenhum dos participantes fez qualquer tipo de relação entre os crimes sofridos e o racismo institucional. Curiosamente, eles perceberam tais práticas criminosas como ações individualizadas. Almeida (2019) considera esse argumento frágil e limitado. Esse entendimento, percebido pelos participantes, não surpreende, uma vez que desmontar essa concepção foi um avanço teórico nos estudos das relações raciais.</p>
<p>E2 - “[...] já ouvi uma situação em que a chefe perguntou assim: “você fez concurso mesmo?” e eu falei para ela não, eu tava passando na esquina e peguei um crachá e coloquei no pescoço. Claro que eu fiz concurso! né? [...] então assim são coisas sutis, né? Não é aquele racismo escancarado. No dia a dia a gente passa por situações como essa.”</p>	
<p>COTA RACIAL</p>	
<p>E10 - “[...] eu achava que tavam dando tipo uma esmola. Sabe? Não... eu sou capaz. Depois eu fui estudar a História e ver. Ninguém tá dando nada. Eles devem muito pra gente. Porque todo mundo já teve cota, só a gente que não teve cota nenhuma. Italiano teve cota, alemão teve cota, japonês teve cota. Todo mundo teve cota. Qual que era a cota deles? Eram as terras que eles ganharam. [...] A gente começou a frequentar a escola muito tarde porque não éramos aceitos. Então o que era isso? Era cota, pra outras etnias não para a nossa. A gente não teve benefício nenhum. A Isabel assinou o papel e nós fomos pra rua, para os morros. [...] eles já saíam do navio com alimento, hospedagem e um pedacinho de terra. A gente saiu da senzala e fomos pra rua.”</p>	<p>“O passado pós-Abolição remonta uma História cruel, enquanto outros povos, citado pelo respondente, de fato chegaram ao Brasil com um tratamento completamente diferente, os povos africanos chegaram na condição de escravizados e trancafiados em navios negreiros. A fala do respondente compreende a experiência de saber sobre o passado e o quanto isso muda a sua percepção quanto a política de cotas sobre ser uma esmola. Esta experiência denota que se trata de algo único.”</p>
<p>E3 - “Eu vou te falar aqui. Eu era ignorante quanto a questão de cotas, eu achava que poderia fazer o que eu quisesse sem cotas. [...] eu achava que não tinha essa diferença, eu fiz faculdade [sem cotas], eu</p>	<p>Neste relato vê-se a importância de cada vez mais se afirmar a política de cotas enquanto de caráter racial não social. Na visão da entrevistada, a sua</p>



<p>fiz pós-graduação [sem cotas], eu trabalhei em grandes empresas, então, tipo assim, eu acho que eu entro normal [sem cotas], não acho que eu tenha necessidade. [...] eu entendi melhor essa questão e comecei a enxergar que no meu mundo corporativo era um mundo que não existiam negros. [...] Eu entendi que vivia num mundo de brancos. Aí eu tomei a conscientização de que eu poderia também."</p>	<p>condição social fazia com que dispensasse um direito que foi conquistado por décadas.</p>
<p>REPARAÇÃO HISTÓRICA</p>	
<p>E1 - "Enquanto a sociedade não mudar tem que ter cotas, é isso que eu acredito. Nesse sentido, o intuito de reparar os danos, 30 anos talvez fosse suficiente, mas se a sociedade não aprender e continuar fechando as portas para os negros. Vai ter cota sim. Tem que ter cotas até quando quiser, até aprender."</p>	<p>Eles entendem as cotas raciais, enquanto ação afirmativa, na medida em que as suas falas evocam a continuidade da lei como uma medida de reparação. Essa ideia dialoga com Conceição (2023, p.72), quando afirma que a “[...] a noção de reparação histórica que passou a legitimar as reivindicações do movimento negro” tem, mesmo sem agenda única, a ação afirmativa como uma pauta “tida como reparatória”.</p>
<p>E10 - "[...] política de cotas não é esmola, é uma reparação histórica é por causa da quantidade de tempo que o povo negro trabalhou aqui."</p>	
<p>EQUIDADE RACIAL</p>	
<p>E2 - "Eu avalio que ela é de grande importância. Acho que deve continuar porque como eu já falei, os servidores públicos federais de vários níveis, a maior parte é branca. É necessário ter concurso para cotas raciais de professor, pois eu acho que a gente quase não vê, é pior ainda as cotas para os docentes."</p>	<p>Iniciativas do governo federal visam contribuir para a promoção da equidade racial no serviço público. Por conta de avanços na pauta por parte do poder público, esta categoria requer reflexão a partir da sinalização nas falas de alguns entrevistados.</p>
<p>E3 - "Eu acho que ela ainda não chegou na meta de equivalência do povo negro ao povo branco. Então, em virtude desse dado que é real e científico, ela tem que continuar para que outras pessoas tenham uma ascensão, para que a sociedade fique mais igualitária."</p>	

Fonte: A autora, (2024).

Quanto aos impactos e as mudanças percebidas pelos respondentes em suas vidas, o Gráfico 1 apresenta os principais temas surgidos nas entrevistas. Na sequência são apresentados alguns relatos dos entrevistados.

Gráfico 1: Temas surgidos nas entrevistas



Fonte: A autora, (2024).

Conforme todos os relatos dos respondentes abaixo, apontam para uma melhor condição de vida. Por mais pessoal que sejam, as falas demonstram o quanto que uma ação pública pode diminuir desigualdades e fazer a diferença.

E4 — Ah! eu acho que com certeza tá melhor. Apesar de a gente estar em greve para melhorar. Se eu tivesse na iniciativa privada, eu cheguei e 3 dias depois [...] grávida, a gente. O tratamento seria diferente, não é? Você está no concurso público, te garante **estabilidade** que no privado não tem, então com certeza, para mim, mesmo o salário sendo baixo ainda está muito melhor do que está na iniciativa privada.

E10 — Ah, sim **autoconfiança**, né? Você saber que você fez uma prova, você passou e você assumiu um cargo público, isso é como andar com peito aberto. Eu trabalhava na construtora, eu tinha um cargo bom assim, [...] eu gostava muito do que eu fazia, mas não era pessoal, entendeu? Que você faz não” sou servidor público da Universidade Federal.

E6 — Parece estranho o que vou falar. Eu morava com meus pais. Mesmo sendo já uma mulher adulta, eu ainda vivia no conforto da casa dos meus pais. Vir pra cá me tirou de, como posso dizer...me tirou de uma zona de conforto. Então pra mim, assumi o cargo aqui em Curitiba foi uma questão de **independência**.

E7 — Aqui com certeza foi melhor. Antes eu trabalhava num supermercado no litoral. Eu saí de um salário-mínimo para ganhar aqui com os benefícios um **salário bem melhor**. Melhor qualidade de vida, aqui eu pago um plano de saúde, minha alimentação também melhorou muito, a questão de acesso a financiamento que eu troquei carro, a casa, tudo. Com certeza a melhoria na qualidade de vida é muito grande. É claro, a gente olha não é aquelas [grandes] coisas. É tanto que estamos em breve, pedindo uma melhor de estruturação da carreira. Mas comparando ao salário que eu vim, é assim, é muito melhor.

E5 — Poxa, eu passei no concurso. [...] fora o salário, eu tive a oportunidade de **vir para Curitiba**. Quando eu passei no concurso e vir para cá. Minha irmã veio morar aqui comigo fazer a faculdade dela, tive mais condições de ajudar meus pais, principalmente



com a minha irmã hoje. Ela se formou e agora tá morando sozinha. A **qualidade de vida**, com certeza, menos estresse. **Oportunidade de estudo** não dá para negar aqui com certeza mudou muito a minha vida. Eu acho que de certa forma estar aqui, né? Ou em algum concurso [...], eu acho que traz essa oportunidade, né? Estudar, a qualidade de vida é diferente [...].

E3 — Eu não pensei nisso. [*Pensei*] na **qualidade de vida**. É que hoje, eu tenho tempo de fazer uma academia, eu tenho tempo de ter um **horário flexível** e antes eu não tinha.

E1 — Eu **pago uma escola particular** para ele porque eu acredito. Eu quero dar para ele a oportunidade [...] que eu não tive. Porque eu acredito que a minha vida mudou através da educação. Eu sempre uso essa frase: se eu não tivesse estudado, se eu não tivesse ido atrás dos meus objetivos [...] eu não tava aqui. Eu quero dar mais oportunidade para o meu filho. **Conforto** mesmo.

As falas dos entrevistados elencadas acima evidenciam as percepções acerca das mudanças sentidas em diversos aspectos como: na área financeira, educacional, familiar, qualidade de vida, independência entre outras abordagens relatadas pelos respondentes.

Quanto à estabilidade, o respondente E4 falou sobre esse tema. O quanto que outras pessoas buscam esta estabilidade que o serviço público oferece. Embora para muitos a estabilidade seja apenas um privilégio, no âmbito do Direito Administrativo, as “funções exclusivas do Estado só podem ser exercidas por servidores concursados, dotados de estabilidade e/ou vitaliciedade” (Di Pietro, 2018, p.8). Portanto, trata-se de uma medida ancorada na lei.

Alguns apontamentos bem pessoais: E10 apontou autoconfiança quando expressa uma conquista por algo. A entrevistada E6 falou sobre independência, ela migrou do estado do Rio de Janeiro para Curitiba por causa do concurso. Entrar neste cargo, para ela, representou sair da casa dos pais e poder viver sua vida de maneira mais independente. Outro relato bem significativo é quando a entrevistada fala da mudança que ela teve na vida ao entrar em um cargo público. Para ela, onde se está e o que se tem superam o que se tinha.

4 CONCLUSÃO

De todo o modo, a lei 12.990, aprovada em 2014, por mais demorada que tenha sido, há 10 anos promove mudanças na realidade das pessoas pretas e pardas. O processo de implementação da referida lei na UFPR, pode-se dizer, obteve êxito, na medida em que propiciou a entrada de TAE's pretos e pardos por meio dos editais abertos desde o início da aplicação do documento legal. Entretanto, até o presente momento, ainda há questões pendentes que requerem adequações, tais como: a necessidade de busca e viabilização em titulação acadêmica dos servidores, o que pode



favorecer uma melhor renda e uma maior participação na ocupação de cargos de chefia por servidores pretos e pardos conforme foram apontadas pelo levantamento de dados documentais.

No estudo de caso realizado na instituição, foram entrevistados dez (10) servidores pretos e pardos. A partir da análise das categorias propostas, os dados qualitativos revelaram elementos que indicam mudanças na realidade social dos indivíduos participantes. Esses servidores, que contribuíram com suas percepções sobre a lei de forma bastante singular, relataram como essa política pública de ação afirmativa impactou suas próprias vidas e, em alguns casos, a de seus familiares.

REFERÊNCIAS

MOURA, Bruno de Freitas. Desemprego de mulheres e negros termina 2023 acima da média nacional. 2024. **Agência Brasil**. Rio de Janeiro, 16 fev. 2024.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. In: Feminismo Plurais. RIBEIRO, D. São Paulo: Pólen. 2019.

BARDIN, L. Análise de Conteúdo. 1977. Lisboa. Edições 70, 225.

BRASIL. **Decreto determina reserva de 30% de vagas às pessoas negras em cargos e funções de confiança**. Ministério da Gestão e Inovação em Serviços Públicos, 2023.

BRASIL. **DECRETO Nº 11.443, DE 21 DE MARÇO DE 2023**. Dispõe sobre o preenchimento por pessoas negras de percentual mínimo de cargos em comissão e funções de confiança no âmbito da administração pública federal. Brasília, 2023.

CONCEIÇÃO, E. B da. **Tributação Justa, Reparação Histórica**. 2023. Editora: Casa do Direito, 104p.

DI PIETRO, M. S. Z. **O Futuro do Concurso Público**. Revista Eletrônica da Procuradoria Geral do Estado do Rio de Janeiro - PGE-RJ, Rio de Janeiro, v. 1, n.1, mai./ago. 2018.

FONTANELLA, B. J. B.; RICAS, J.; TURATO, R. E. Amostragem **por saturação em pesquisas qualitativas em saúde**: contribuições teóricas. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, 24(1):17-27, jan., 2008.

INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA (Ipea). **Perfil Abdias do Nascimento**. Revista Desafios do Desenvolvimento. Ano 8. Edição, 2011.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo 2022**.



INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais:** uma análise das condições de vida da população brasileira: 2023 / IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. - Rio de Janeiro, 2023.

SAMPAIO, R. C.; LYCARIÃO, D. **Análise de conteúdo categorial:** manual de aplicação. Brasília: Enap, 2021.

MINISTÉRIO DA IGUALDADE RACIAL (MIR). **Percorso Histórico das Ações Afirmativas no Serviço Público Federal.** Disponível em: <https://www.gov.br/igualdaderacial/pt-br/assuntos/pl-de-cotas-no-servico-publico-1/linha-do-tempo>. Acesso em: 28 ago. 2024.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** Identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. amp. - Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Relação de candidatos convocados para nomeação.** 2014..

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Estatuto da UFPR.** Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2020/02/Estatuto-da-UFPR-alterado-em-10.02.2020-ultima-alteracao-Res-32-19-COUN-1.pdf> . Acesso em 17 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Política de cotas da UFPR oportuniza ingresso de diversos grupos no ensino superior.** 2018. Disponível em: <https://ufpr.br/politica-de-cotas-da-ufpr-oportuniza-ingresso-de-diversos-grupos-no-ensino-superior/>. Acesso em 13 jul. 2023.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **SIPAD. Regimento SIPAD.** 2021. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2021/08/RESOLU%C3%87%C3%83O-N%C2%BA-66-19-COPLAD.pdf> . Acesso em 27 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Contratos terceirizados vigentes.** 2024. Disponível em: <https://pra.ufpr.br/delog/caast/contratos-terceirizados-vigentes/> . Acesso em 18 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **UFPR, a universidade mais antiga do Brasil, celebra 110 anos com sessão pública no dia 15.** Disponível em: <https://ufpr.br/ufpr-a-universidade-mais-antiga-do-brasil-celebra-110-anos-com-sessao-publica-no-dia-15/#:~:text=UFPR%2C%20a%20mais%20antiga%20do,do%20Sul%2C%20Toledo%20e%20P.alotina> . Acesso em 17 abr. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). **Plano de Desenvolvimento Institucional - PDI UFPR 2022 – 2026.** 2022. Disponível em: http://www.proplan.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2022/11/Plano_de_Desenvolvimento_Institucional_UFPR_2022-2026.pdf . Acesso em 30 abr. 2024.



VENTURA, M. M. **O estudo de caso como modalidade de pesquisa.** Revista SOCERJ, Rio de Janeiro, v. 20, n. 5, p. 383-386, 2007.

Enviado em: 10/09/2024
Aceito em: 05/05/2025



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS EM PERSPECTIVA: UM BREVE BALANÇO HISTÓRICO DO FINAL DO SÉCULO XIX ATÉ OS DIAS ATUAIS

EDUCATION FOR ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN PERSPECTIVE: A BRIEF HISTORICAL REVIEW FROM THE END OF THE 19TH CENTURY TO THE PRESENT DAY

Daniel Antônio Coelho¹

RESUMO

Para a elaboração deste artigo, foi realizada uma revisão da literatura relativa aos estudos sobre experiências históricas negras e a educação para as relações ÉTNICO-RACIAIS, portanto, na dinâmica da pesquisa, considera-se que este estudo é de caráter bibliográfico e de natureza qualitativa. Desse modo, as análises partiram de obras acadêmicas e autores de reconhecida importância no campo das ciências sociais e da educação que dialogam direta e indiretamente com o objeto da pesquisa. O objetivo estabelecido durante a revisão da literatura foi concentrar as análises nas produções que debatessem mais diretamente as bases históricas da educação para as relações ÉTNICO-RACIAIS-ERER a fim subsidiar a fundamentação teórica e a elaboração deste estudo. Nesse aspecto, Müller (2015) afirma que a revisão da literatura possibilita o mapeamento das produções acadêmicas e permite ter amplo painel das pesquisas já realizadas sobre a temática. As próximas seções visam explorar, de maneira histórica e contextualizada, os aspectos centrais da formação do Brasil como nação, com foco nas principais correntes do pensamento social entre o final do século XIX e meados do século XX sobre a questão negra. Serão destacados os estudos de Gilberto Freyre (2003) e Florestan Fernandes (2008), que, embora tenham contribuído significativamente para a compreensão das relações étnico-raciais, apresentam algumas limitações em suas interpretações sobre as experiências negras. Também serão discutidas as origens e bases teóricas da educação para as relações étnico-raciais, incluindo a visão geral da ERER e seu arcabouço político-jurídico e normativo. A educação é um campo de disputas e tensões, e a luta contra o racismo não é exceção. A partir da Lei nº 10.639/2003, houve avanços na implementação de políticas públicas antirracistas nas escolas, mas também existem limitações institucionais, políticas e econômicas que dificultam a plena execução de uma educação antirracista.

PALAVRAS-CHAVE: Relações étnico-raciais. Experiências negras. Lei nº 10.639/2003. Movimento Negro.

ABSTRACT

To prepare this article, a literature review was carried out on studies conducted on historical black experiences and education for ETHNIC-RACIAL relations. Thus, in the dynamics of the research, it is considered that the study is of a bibliographical and qualitative nature. Thus, the analyses were based on academic works and authors of recognized importance in the field of social sciences and education that dialogue directly and indirectly with the object of the research. The objective established during the literature review was to concentrate the analyses on productions that debated more directly the historical bases of Education for ETHNIC-RACIAL-ERER relations in order to support the theoretical foundation and the elaboration of this study. In this regard, Müller (2015) states that the literature review

¹ Professor no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Triângulo Mineiro (IFMT). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE/Unube). Mestre e Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Graduado em História pela Faculdade AD1 e em Geografia pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). E-mail: daniel.coelho@educacao.mg.gov.br.



enables the mapping of academic productions and provides a broad overview of the research already conducted on the subject. The following sections aim to explore, in a historical and contextualized manner, the central aspects of the formation of Brazil as a nation, focusing on the main currents of social thought between the end of the 19th century and the mid-20th century on the black issue. The studies of Gilberto Freyre (2003) and Florestan Fernandes (2008) will be highlighted, which, although they have contributed significantly to the understanding of ethnic-racial relations, present some limitations in their interpretations of black experiences. The origins and theoretical bases of Education for ethnic-racial relations will also be discussed, including the general vision of EREER and its political-legal and normative framework. Education is a field of disputes and tensions, and the fight against racism is no exception. Since Law 10.639, there have been advances in the implementation of anti-racist public policies in schools, but there are also institutional, political and economic limitations that hinder the full implementation of anti-racist education.

KEYWORDS: Ethnic-racial relations. Black experiences. Law 10.639/2003. Black Movement

1 INTRODUÇÃO

A introdução da educação para as relações étnico-raciais na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) é resultado de lutas históricas dos movimentos negros, setores políticos, acadêmicos e sociais na busca pela superação das desigualdades étnico-raciais. Essas lutas surgiram em meio a contradições políticas e econômicas, permeadas por rupturas e continuidades, inserindo-se em um contexto histórico mais amplo relativo à construção do Brasil como nação.

Em relação ao processo histórico brasileiro, em especial, a compreensão dos fenômenos requer análises que desvendem contradições a fim de produzir teorias que superem a simples descrição das aparências. Em outras palavras, a análise crítica acerca da essência dos fenômenos históricos busca contribuir efetivamente para o desenvolvimento e atualização do conhecimento científico.

O tipo de revisão da literatura adotado neste artigo é denominado de revisão narrativa ou tradicional (Batista; Kumada, 2021,) e tal abordagem justifica-se por atender aos objetivos teórico-metodológicos deste estudo. O objetivo da revisão da literatura foi concentrar as análises nas produções que discutem as bases históricas da EREER, a fim de fundamentar teoricamente este trabalho. Nesse sentido, Müller (2015) afirma que a revisão permite mapear as produções acadêmicas, proporcionando uma visão abrangente das pesquisas já realizadas sobre o tema.

A proposta nas próximas seções é a de percorrer historicamente e de forma contextualizada aspectos centrais da formação do Brasil como nação, com destaque para as principais correntes do pensamento social no período do final do século XIX até meados do século XX que abordaram a questão negra. Também serão discutidas as origens e bases teóricas da Educação para as relações étnico-raciais, incluindo a visão geral da EREER e seu arcabouço político-jurídico e normativo.



2 O NEGRO E A ESCRAVIDÃO NO BRASIL: BREVE HISTÓRICO

A história do Brasil é complexa e cheia de nuances e, nesse sentido, é salutar a revisão das análises até então realizadas. No entanto, muitas dessas análises ignoraram ou minimizaram a importância dos negros como sujeitos históricos, resultando na negação e silenciamento da cultura afro-brasileira por gerações. Essa exclusão contribuiu para a perpetuação da discriminação racial no país. Para entender a trajetória dos negros, é vital considerar a complexa inter-relação entre fatores econômicos, culturais e sociais no Brasil, que formaram contradições ainda presentes na estrutura social.

Boris Fausto (2009) examina a ocupação portuguesa e como a escravização de indígenas e africanos desde 1500 foi fundamental para a exploração da riqueza local. No Brasil colonial, a escravidão tornou-se a base econômica principal com impactos sociais, econômicos, culturais e políticos, e tal situação não se alterou profundamente no período imperial apesar das várias experiências de resistência, como a formação de quilombos, as conquistas de liberdades por meio das alforrias e constituição de grupos de intelectuais negros que alcançaram ganhos importantes na luta contra a desigualdade étnico-racial (Fausto, 2009).

No final do século XIX, o abolicionismo no Brasil se divide em duas vertentes. A primeira, composta principalmente por homens brancos, buscava o fim da escravidão sem considerar a inclusão dos negros na sociedade, priorizando políticas públicas de imigração europeia financiadas pelo Estado para substituir os ex-escravizados e promover o “branqueamento” da população. (Azevedo, 1987). A segunda vertente, liderada por intelectuais negros como José do Patrocínio, André Rebouças e Luís Gama, defendia não apenas a abolição da escravidão, mas também a inclusão educativa e profissional dos negros e pardos, visando garantir sua cidadania e mobilidade social. No entanto, essas propostas foram amplamente ignoradas, prevalecendo a implementação da liberdade jurídica (Schueler, 2016) com a Proclamação da República em 15 de novembro de 1889. Como desdobramento histórico, as políticas oficiais em relação à população afrodescendente, especialmente em São Paulo, caracterizaram-se pelo abandono dessa população, conforme destacou o historiador Petrônio Domingues (2004).

A partir dos anos 1930, Getúlio Vargas assume o poder alterando em parte as bases políticas do Brasil ao incorporar o trabalhador como ator político, tomando inclusive medidas de restrição à entrada de estrangeiros, como a Lei de Cotas de 1934. Em contrapartida, tal processo foi cercado



de contradições na medida em que o objetivo primordial era tutelar a classe trabalhadora, evitando assim que a luta sindical dos trabalhadores fosse autônoma e, por consequência, contrariasse os interesses do capital (Paranhos, 2015).

Ao revisitar as lutas políticas dos afrodescendentes contra o racismo ao longo da história, observa-se a formação de conhecimentos moldados pelas adversidades impostas pelas autoridades dominantes. Experiências históricas como o fechamento da Frente Negra na Era Vargas e a repressão ao movimento negro durante a Ditadura civil-militar (1964–1985) foram reinterpretadas como fatores que impulsionaram a continuidade das lutas. Siss (2003), ao avaliar a atuação dos grupos negros nos primeiros 70 anos do século XX, critica a República brasileira ao afirmar que ela:

[...] nunca primou pela democracia, como demonstram os governos da ‘República dos fazendeiros’, a ditadura Vargas e o governo militar autoritário pós-1964. Não obstante, os afro-brasileiros sempre elevaram suas vozes, e tentaram influenciar o processo de democratização política materializado nas ações governamentais. A luta pela integração social dos afro-brasileiros, primeiro pela vertente assimilacionista e em um segundo momento com respeito à diferença, as demandas por educação e o respeito à diversidade cultural foram uma constante, como podemos observar pelas ações da Frente Negra Brasileira e do Teatro Experimental do Negro. Entretanto, as iniciativas e as realizações desses movimentos até o final dos anos 70 não se constituíram como potencializadoras de ações governamentais (Siss, 2003, p. 65).

A partir dos anos 1970, com a reorganização dos movimentos de luta contra a Ditadura civil-militar e a abertura lenta e gradual promovida pelo regime, o movimento negro também se rearticula em termos políticos e organizacionais para ampliar o alcance e resultado de suas reivindicações e, com isso, em 7 de julho de 1978 é criado o Movimento Negro Unificado Contra a Discriminação Racial (MNU) (Katrib; Martins, 2010).

As políticas afirmativas² implementadas a partir dos anos 1990 refletem a longa trajetória dos movimentos negros na busca por políticas públicas que efetivamente enfrentassem a desigualdade étnico-racial (Siss, 2003). Entre elas, destacam-se as relacionadas à educação, como as alterações realizadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, que culminaram na aprovação da Lei nº 10.639/2003 e a posterior efetivação do Parecer do CNE/CP nº 03/2004, que

² De acordo com o etnólogo Carlos Moore Wedderburn (2005), o conceito de ação afirmativa teve sua origem na Índia, logo após a Primeira Guerra Mundial, antes mesmo que esse país se tornasse independente do Império Britânico. No ano de 1919, Bhimrao Ramji Ambedkar (1919-1956), jurista, economista, historiador e membro de uma casta considerada “intocável”, propôs a representação diferenciada dos segmentos populacionais designados e considerados como inferiores na sociedade indiana. Para ele, isso significava instituir políticas públicas diferenciadas e constitucionalmente protegidas em favor da igualdade para todos os segmentos sociais (Carvalho, 2012, p. 162).



aprovou as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira.

Na próxima seção, faremos uma análise crítica de correntes do pensamento social brasileiro, abrangendo obras do final do século XIX até meados da década de 1960. O objetivo é destacar as contradições e o contexto histórico que influenciaram sua elaboração, especialmente em relação às questões étnico-raciais. Além disso, serão apresentadas pesquisas recentes que oferecem novas perspectivas sobre as experiências negras, enfatizando o protagonismo desses sujeitos nas lutas contra a discriminação racial na história do Brasil.

3 ANÁLISE DAS EXPERIÊNCIAS NEGRAS SOB A PERSPECTIVA DE GILBERTO FREYRE E FLORESTAN FERNANDES: ENTRE A "DEMOCRACIA RACIAL" E A "HERANÇA RÚSTICA"

Na década de 1930, Gilberto Freyre, pensador pernambucano, desafiou a lógica racista defendida inclusive pelos teóricos do racismo científico ao adotar uma perspectiva cultural sobre as diferenças comportamentais entre os indivíduos, baseada em pesquisas antropológicas e no seu próprio trabalho intelectual. Freyre (2003) via a miscigenação como algo enriquecedor, culminando em uma nova cultura no Brasil, integrando diferentes identidades culturais. Nessa perspectiva, na introdução ao capítulo IV da obra *Casa Grande e senzala*, observa-se o reconhecimento da presença do negro na vida social e cultura brasileira a partir de uma perspectiva intimista e saudosista dessa experiência:

Todo brasileiro, mesmo o alvo de cabelo louro, traz na alma, quando não na alma e no corpo – há muita gente de jenipapo ou mancha mongólica pelo Brasil – a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro. No litoral, do Maranhão ao Rio Grande do Sul e em Minas Gerais, principalmente do negro. A influência direta, ou vaga e remota, do africano. Na ternura, na mímica excessiva, no catolicismo em que se deliciam nossos sentidos, na música, no andar, na fala, no canto de ninar menino pequeno, em tudo que é expressão sincera de vida, trazemos quase todos a marca da influência negra (Freyre, 2003, p. 367).

Florestan Fernandes (2008) argumenta que Gilberto Freyre romantizou as relações entre brancos e negros, reforçando a ideia de democracia racial no Brasil. O autor destacou de forma objetiva as contradições entre esse discurso e as práticas sociais e econômicas durante a escravidão e no pós-abolição, questionando a noção de integração harmônica entre os grupos. Florestan (2008) fez uma crítica significativa no campo das ciências sociais ao mostrar que as ideias sobre a



democracia racial eram, na verdade, estratégias que mantinham intactos os processos de desigualdade social.

As contribuições de Florestan Fernandes são fundamentais para o debate sobre o racismo nas ciências sociais no Brasil. Suas pesquisas, que combinam dados estatísticos e rigor metodológico, incluíram diálogos com os sujeitos pesquisados, reconhecendo os processos de luta e resistência do movimento negro. Isso resultou em produções acadêmicas significativas para a compreensão das experiências negras no Brasil. Contudo, algumas análises foram posteriormente criticadas, especialmente a ideia de superioridade técnica e moral do trabalhador imigrante europeu. Essa conclusão aparece já no capítulo I, "Os movimentos sociais no meio negro", do segundo volume do livro *A integração do negro na sociedade de classes*, no qual Fernandes realiza uma análise histórica e sociológica sobre a atuação política dos grupos negros, destacando a melhoria na organização e na conquista de espaço na sociedade capitalista brasileira da primeira metade do século XX:

[...] formou -se uma compreensão madura das 'fontes do sucesso italiano'. Assim aos poucos se deixou de dar relevo à preferência dos 'brancos' brasileiros pelos homens de sua 'raça', ao favoritismo do Governo e à assistência 'do consul' aos súditos de seus países, passando-se à percepção dos fatores mais profundos e ao confronto do estilo de vida do 'italiano' com o da 'gente Negra'. Por essa via, a 'população de cor' da capital logrou uma visão realista das coisas e começou a absorver atitudes ou comportamentos típicos das populações migrantes. Não só 'fez justiça ao italiano', atribuindo o enriquecimento ao trabalho árduo, à poupança severa e ao anseio de 'subir na vida'. Foi ao fundo do problema, relacionando seus padrões de êxito com as formas de vida social organizada, imperantes entre os 'italianos'. Essa percepção, alcançada mais ou menos quando os movimentos sociais começaram a germinar, teve enorme significação dinâmica (Fernandes, 2008, p. 16-17).

Petrônio Domingues (2004), ao refutar essa tese, afirma que essas conclusões são equivocadas e não condizem com o contexto brasileiro, ao contrário, elas reforçam o estereótipo de atraso cultural, ético e moral dos afrodescendentes, atribuindo aos europeus a posse de atributos psicossociais e técnicos superiores à maioria dos brasileiros, negros ou não. Para Domingues, a tese de marginalização do operário

[...] brasileiro não pode ser atribuída às diferenças culturais inatas entre nativos e estrangeiros, pois ambos usufruíram de características comuns. Ambos haviam migrado das zonas rurais para as cidades, lá chegando com um baixo nível de qualificação para o trabalho urbano. Os imigrantes italianos, portugueses e espanhóis também eram considerados ignorantes fatalísticos e retrógrados pelas elites de seus países. Entretanto, no Brasil, os empregadores viam os europeus do sul como gente trabalhadeira, ambiciosa, muito mais adaptável à vida urbana que o próprio brasileiro (Domingues, 2004, p. 92).



Predominou até bem pouco tempo atrás, no pensamento social brasileiro, a visão que diminuía a importância das lutas de resistência dos sujeitos ao descrevê-los praticamente como meros observadores das ordens sociais. Tal pensamento era dominante nos estudos marxistas brasileiros durante o século XX, e nesse aspecto, Paranhos (2015) comenta que:

Por outras palavras, entendo que as classes trabalhadoras devem ser encaradas a exemplo das demais classes sociais, como sujeitos e objetos de poder ao mesmo tempo. Em vez de concebê-las como classes – fantoches constituídas sob o peso das determinações econômicas e político sociais externas e inelutáveis classes transformadas em joguetes de circunstâncias alheias à sua vontade é preciso levar em conta sua condição de classes que se constituem a si próprias em meio aos condicionamentos históricos que balizam sua presença na história. Não é por outra razão que, sintonizados com a produção que rompia a ‘lógica institucional’ enraizada no pensamento sociológico brasileiro, Eder Sader e Maria Célia Paoli acentuavam, na década de 1980, que, nas representações instituintes, finalmente ‘o cotidiano, antes opaco da repetição, passa a ser visto como lugar de luta, onde se produz a dominação e a resistência a ela (Paranhos, 2015, p.40-41).

A produção intelectual na educação entre 1930 e 1970 cometeu erros semelhantes aos de autores do pensamento sociológico brasileiro, como Florestan Fernandes, ao ignorar a complexidade das experiências negras na história do Brasil. A maioria dos estudos silenciou ou omitiu o papel ativo de afrodescendentes em setores importantes da sociedade. É crucial destacar que as reivindicações afrodescendentes vão além de trabalho e liberdade, incluindo iniciativas educacionais e artísticas de organizações como a Frente Negra Brasileira, o Teatro Experimental do Negro e o Movimento Negro Unificado no século XX (Siss, 2003). A próxima seção abordará o processo histórico de consolidação da educação para as relações étnico-raciais, seus limites e possibilidades para a incorporação de uma educação antirracista nos currículos e práticas escolares.

4 AS ORIGENS E FUNDAMENTOS TEÓRICOS DA EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA VISÃO GERAL DA ERER

A promulgação da Lei nº 10.639/2003 foi um marco na inclusão do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas do Brasil, cuja finalidade era não somente o âmbito acadêmico, mas também a aplicação prática em sala de aula. Isso iniciou a estruturação da educação para relações étnico-raciais, buscando transformar o currículo e as práticas educacionais que historicamente limitaram o acesso aos conhecimentos africanos e afro-brasileiros. Nesse sentido,



Santos e Santana (2022) ressaltam os significados históricos, políticos e sociais das reivindicações do movimento que se materializaram em 2004, quando 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- DCNERER (Brasil, 2004) que orientam o trabalho de implementação da referida lei. A lei 10.639 abre caminho para a implementação da educação das relações étnico-raciais. Nas DCNERER (Brasil, 2004) essas relações são pensadas como relações entre negros e brancos. É evidente que os marcadores étnicos e raciais abrangem outros grupos além destes dois citados, no entanto, a lei se volta a pensar a transformação da condição do negro no Brasil por meio da educação (Santos; Santana, 2022, p. 9).

Essa transformação exige a crítica aos cânones científicos estabelecidos, especialmente quando esses silenciaram as epistemologias não europeias na construção do conhecimento. Assim, universidades e instituições de ensino, ao perpetuarem esse padrão, contribuem para a continuidade das desigualdades sociais e étnicas. Santos e Santana (2022) destacam a urgência de romper com os processos que invisibilizam as contribuições dos povos de matriz africana. Assim, segundo os autores, reformular os

[...] currículos eurocentrados e padronizados para incluir conteúdos e atividades sobre história e cultura afro-brasileira e africana é, de fato, uma atitude decolonizadora. Atitude que questiona a imagem e representação dos povos negros; que demanda pela inserção de temas e vozes silenciados; que pensa as relações de poder que atravessam e tensionam a educação; que questiona as hierarquias e privilégios estabelecidos e toma a educação como vetor para a construção de relações mais igualitárias (Santos, Santana, 2002, p. 15).

A efetivação da EREER nas instituições escolares possibilita a introdução e adoção de novas abordagens sobre as experiências históricas, culturais, políticas e sociais, particularmente aquelas construídas e compartilhadas pelo movimento negro. Nessa sequência, de acordo com Oliveira e Campos (2022):

[...] a educação das relações étnico-raciais tem por alvo a formação de cidadãos, mulheres e homens empenhados em promover condições de igualdade no exercício de direitos sociais, políticos, econômicos, dos direitos de ser, viver, pensar, próprios aos diferentes pertencimentos étnico-raciais e sociais. Em resumo, o objetivo é que as aprendizagens e ensinamentos se façam nos espaços públicos formando assim cidadãos, sejam homens e mulheres capazes de discutir sobre questões de interesse geral e propor políticas de melhoria e enfrentamento das desigualdades (Oliveira; Campos, 2022, p. 371).

As propostas acima descritas demonstram pensar a educação para as relações étnico-raciais para além do contexto acadêmico e escolar e é nesse sentido que Petronilha Beatriz Gonçalves e



Silva (2018) entende haver a necessidade de superar um projeto “[...] de sociedade que ainda se faz dominante, projeto esse que tenta eliminar as diferenças étnico-raciais, folclorizar as marcas culturais, sabedoria, conhecimentos, tecnologias que não de raízes europeias” (Silva, 2018, p.135). No intuito de se contrapor a tais iniciativas, foi criado um arcabouço jurídico e normativo para a implementação da EREER e, nesse contexto, em 2013, a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana estabelece a necessidade de:

Cumprir e institucionalizar a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, conjunto formado pelos textos da Lei nº 10.639/03, Resolução CNE/CP nº 01/2004, Parecer CNE/CP nº 03/2004, e da Lei nº 11.645/08;
b) desenvolver ações estratégicas no âmbito da política de formação de professores (as), a fim de proporcionar o conhecimento e a valorização da história dos povos africanos, da cultura afro-brasileira e da diversidade na construção histórica e cultural do país (Oliveira; Campos, 2022, p. 376).

Isso não implica a criação de processos políticos livres de contradições. Conforme apontam Silva e Moreira (2019), embora as mudanças no currículo sejam significativas, elas enfrentam limites objetivos fora do controle governamental, como os interesses de frações hegemônicas do mercado, que determinam o sentido e o alcance das políticas públicas. Silva e Moreira (2019) argumentam que as políticas neoliberais iniciadas na década de 1990 persistiram, mesmo sob governos críticos como os de Lula e Dilma (2003-2010/2011-2016), sendo apenas atenuadas. Assim, Estado e mercado operam sob essa perspectiva, criando a ilusão de que o racismo está sendo combatido institucionalmente, e que políticas públicas de reparação, como ações afirmativas, demonstram que o país está superando seu histórico racista.

Não se pretende afirmar que os defensores da EREER sejam meras ferramentas da ideologia neoliberal. Silva e Moreira (2019) alertam para a necessidade de evitar uma visão romantizada dos estudos sobre EREER, que estão imersos em um contexto político, econômico e social repleto de contradições. Assim, não se deve analisar fenômenos específicos de forma isolada. Marx (2013) já destacava no século XIX a importância de compreender não apenas a dialética das relações sociais, mas também sua historicidade e as bases concretas que as sustentam. O avanço na produção de conhecimento sobre a temática étnico-racial, segundo Munanga (2004), é insuficiente para superar a negação histórica do racismo na sociedade brasileira, afetando as relações escolares. Essa realidade apresenta grandes desafios à educação para as relações étnico-raciais.



Além disso, é fundamental enfrentar os retrocessos nas políticas contra a discriminação étnico-racial, especialmente diante do avanço de ideologias conservadoras que limitam os debates sobre essas questões, sobretudo nas redes de ensino estaduais e municipais influenciadas por grupos conservadores. Nesse sentido, Santos (2022), ao analisar o contexto mais recente em que a EREER está inserida, comenta:

Destarte, com os avanços do arcabouço legal para as Relações Étnico-raciais na primeira década do século XXI, hoje vivemos tempos de retrocessos e de silenciamento de tais questões no currículo oficial, a partir de um governo conservador e neofascista, apoiado por grupos ideológicos conservadores e de base religiosa neopentecostal, que tentam desqualificar e invisibilizar as diversidades (Santos, 2022, p. 7).

Ainda que o governo Lula iniciado em janeiro de 2023, do ponto de vista da educação para as relações étnico-raciais, atue em um sentido oposto ao governo Bolsonaro, o ambiente político contemporâneo é mais adverso do que em 2003, ano de criação da Lei nº 10.639 (que foi à época celebrada como um avanço na superação da discriminação étnico-racial), na medida em que há uma perpetuação hegemônica no Congresso Nacional, nas assembleias legislativas e nos governos estaduais e municipais de forças políticas que atuam para negar o racismo e seus efeitos na sociedade. Nesse aspecto, a implementação efetiva da EREER, que já enfrentava dificuldades, ganha mais um grande desafio a ser superado.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS /RESULTADOS PARCIAIS

Apesar das dificuldades, o histórico das ações do movimento negro mostra avanços na produção de conhecimento científico no campo das relações étnico-raciais, tendo em vista, nas últimas décadas, um progressivo aumento de programas de pós-graduação e a consequente ampliação das linhas de pesquisa sobre a temática nessas instituições. Inclusive, ajudando a desconstruir uns tantos equívocos produzidos pelas ciências sociais e da educação em boa parte do século XX, demonstrando com isso que é possível avançar com base em pesquisa, diálogo, ação e capacidade de autocrítica. Nesse sentido, também ocorreram ações concretas em relação à introdução da história africana e dos afro-brasileiros nos currículos escolares por meio da promulgação da Lei nº 10.639/2003 e a institucionalização da DCENER, demonstrando assim que quando pesquisadores, movimentos sociais e outros setores da sociedade civil atuam de forma



coletiva e articulada, os resultados são visíveis e auxiliam na compreensão e transformação objetiva da realidade.

A conclusão parcial é de que a elaboração de currículos escolares, projetos políticos pedagógicos que de fato desconstruam as bases do pensamento racista, está ainda distante do que preconizam os objetivos básicos da Lei de Diretrizes e Bases (LDB) por meio das Diretrizes Curriculares para a Educação das relações Étnico Raciais (DCENER). Assim, a realidade objetiva demonstra que ainda existem grandes desafios a serem superados para a sua implementação, tanto do ponto de vista qualitativo quanto quantitativo. Saviani (2011) entende que uma proposta de educação transformadora terá maior viabilidade se for elaborada a partir da consciência de que é fundamental também repensar e atuar no sentido de romper com as bases econômicas e políticas que sustentam as desigualdades sociais. Nessa sequência, as lutas contra o neoliberalismo e sua influência nas ações do poder público brasileiro precisam estar na pauta daqueles que defendem uma educação que ajude a compartilhar os benefícios da riqueza cultural, política e econômica socialmente produzidos, incluindo a efetivação de um projeto de educação antirracista.

REFERÊNCIAS

ANTONIL, Andre João. **Cultura e opulência no Brasil: por suas drogas e minas**. Brasília: Senado Federal, 2011.

AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda Negra Medo Branco**. O negro no imaginário das elites do século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

BARBOSA, Pedro. **O movimento negro brasileiro: da liberdade de autonomia organizativa institucionalização**. Curitiba: CRV, 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução: Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BATISTA, Leonard. dos Santos; KUMADA, Kate Mamhy Oliveira. Análise metodológica sobre as diferentes configurações da pesquisa bibliográfica. **Revista Brasileira De Iniciação Científica**, v. 8, n. e021029, p. 1-17, 2021.

BRASIL. CNE/CP 003/2004. Ministério da Educação. **Parecer CNP/CP nº 3, de 10 de março de 2004**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais e para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: MEC, 2004.



BRASIL. Presidência da República. **Lei nº 10639, de 9 de janeiro de 2003**. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, p. 20, n. 43, p. 98-111, 2021.

CARNEIRO, Sueli. Racismo na educação infantil. **Jornal Correio Brasiliense**, Coluna Opinião, 10 nov. 2000.

CARVALHO, Ana Paula Comin *et al.* **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. Curitiba: InterSaber, 2012.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao racismo escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1998. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998.

CHALHOUB, Sidney. **Visões da liberdade**: uma história das últimas décadas da escravidão na corte. São Paulo: Cia. das Letras, 1990.

DIAS, Bruno Santos Nascimento. América Latina por uma epistemologia decolonial da comunicação. **Brazilian Journal of Latin American Studies**, v. 19, n. 38, p. 46-74, 2020.

DOMINGUES, Petrônio José. **Uma história não contada**: negro, racismo e branqueamento em São Paulo no pós-abolição. São Paulo: Senac, 2004.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Editora da Usp, 2009.

FERNANDES, Florestan. **A Integração do negro na sociedade de classes**: no limiar de uma nova era. São Paulo: Globo, 2013. v. 2.

FERNANDES, Florestan. O mito revelado. **Folha de São Paulo**, 08 de jun. 1980.

FONSECA, Marcos Vinicius. As primeiras práticas educacionais com características modernas em relação aos negros no Brasil. *In*: GONÇALVES, Pentronilha Beatriz; PINTO, Regina Pahin (org.). **Negro e Educação**: presença do negro no sistema educacional brasileiro. São Paulo: Ação Educativa; Rio de Janeiro: ANPED, 2001.

FREYRE, Gilberto. **Casa grande & Senzala**: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 47. ed. São Paulo: Global, 2003.

FREYRE, Gilberto. O negro na formação social do Brasil. *In*: MUSEU IMPERIAL. **Anuário do Museu Imperial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1976. p. 69-77

GELEDÉS. Pesquisa inédita mostra engajamento das secretarias de Educação com aplicação da Lei 10.639. **Portal Geledés**, 18 abr. 2023.

GOMES, Nilma Lino. Educação cidadã, etnia e raça: o trato pedagógico da diversidade. *In*:



CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na Educação**: repensando nossa escola. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 83-96.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: RJ, Vozes, 2017.

GONÇALVES, Edvaldo de Souza. **A implantação da Lei 10639 no município de Araucária-Paraná**. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização em Educação das Relações Étnico-Raciais) – Programa de Pós-Graduação do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015.

GONÇALVES, Luís Alberto Oliveira. A discriminação racial na escola. *In*: MELO, Regina Lúcia Couto de; COELHO, Rita de Cássia Freitas (org.). **Educação e discriminação dos negros**. Belo Horizonte: IRHJP, 1988. p. 59-62.

KATRIB, Mohamad Ibrahim; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins (org.). O ensino de História da África em debate: módulo 3. *In*: KATRIB, Mohamad Ibrahim; BERNARDES, Vânia Aparecida Martins. **A dívida social do Brasil com a população negra após o 13 de maio**. Uberlândia: Lopes, 2010.

MARX, Karl. **Para a crítica da economia**. São Paulo: Abril Cultural, 1982. p.1-32. (Coleção Os economistas)

MARX, Karl. **O capital**. Tradução: Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social**. Teoria, método e criatividade. 18. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

MÜLLER, Tânia Mara Pedroso. As pesquisas sobre o “estado do conhecimento” em relações étnico-raciais. **Revista Do Instituto De Estudos Brasileiros**, n. 62, p.164-183, 2015.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 3. ed. Brasília: MinC/Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. *In*: PORTAL GELEDES. **Programa de Educação sobre o negro na sociedade brasileira**, 2004.

OLIVEIRA, Cristiane Miranda de; CAMPOS, Mária de Fátima Hanaque. **RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS, RACISMO E EDUCAÇÃO: LEI N° 10.639/2003 E SUAS DIRETRIZES**. @rquivo **Brasileiro De Educação**, v. 8, n. 17, p. 363-383, 2020.

PARANHOS, Adalberto. **Os desafinados**: sambas e bambas no Estado Novo. 2005. Tese (Doutorado em História Social) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2005.

SANTOS, Carlos Geilson Souza; SANTANA, José Valdir Jesus de. Das relações raciais à educação para as relações étnico-raciais no Brasil: alguns apontamentos. **Sertanias**: Revista de Ciências Humanas e Sociais, v. 3, n. 2, p. 1-19, 2023.



SANTOS, Karla de Oliveira. Qual o lugar das relações étnico-raciais na base nacional comum curricular? **EccoS – Revista Científica**, n. 60, p. e21730, 2022.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2013. 472 p.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011. (Coleção educação contemporânea)

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez de. Trajetórias cruzadas e ação docente em luta por Educação: André Rebouças, José do Patrocínio e Manuel Querino. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aarovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016. p. 191-216.

SILVA, Adriana Maria Paulo. A escola de Pretextato dos Passos e Silva: questões a respeito das práticas de escolarização no mundo escravista. *In*: FONSECA, Marcus Vinícius; BARROS, Surya Aarovich Pombo de (org.). **A História da Educação dos Negros no Brasil**. Niterói: EDUFF, 2016. p. 141-162.

SILVA, Daniel Antonio Coelho; CARVALHO, Danilo Nunes de. A integração do negro na sociedade de classes: a resistência negra sob perspectiva marxista. **Revista Brasileira de Educação e Cultura**, n. 1, p. 8-23, jan./jun. 2010.

SILVA, Lady Daiana Oliveira da; MOREIRA, Núbia Regina. O CONTEXTO DISCURSIVO DAS POLÍTICAS CURRICULARES: relações étnico-raciais. **Revista Espaço do Currículo**, v. 12, n. 2, p. 277-288, 2019.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. Educação das Relações Étnico-Raciais nas instituições escolares. **Educação em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 69, p. 123-150, jun. 2018.

SISS, Ahyas. **Afro-brasileiros, cotas e ação afirmativa: razões históricas**. Rio de Janeiro: Quartet; Niterói: PENESB, 2003.

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**, v. 7, n. 3, p. 745-760, set./dez. 2012.

WEBER, Max. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. São Paulo: Pioneira, 1985.

Enviado em: 20/12/2024

Aceito em: 25/04/2025



LEI DE COTAS RACIAIS E AS “QUESTÕES” DO PARDO:

A ATUAÇÃO DOS COLETIVOS ANTIRRACISTAS E DA COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO NO COMBATE ÀS FRAUDES NA UFPE

RACIAL QUOTAS LAW AND BROWN-SKINNED “ISSUES”: THE ROLE OF ANTI-RACIST COLLECTIVES AND THE HETERO-IDENTIFICATION COMMITTEE IN COMBATING FRAUD AT UFPE

Edmilson Bezerra do Nascimento Júnior¹

RESUMO

Este artigo discute ações para o combate às fraudes na implementação da política de ações afirmativas com recorte racial na Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Para tanto, investiga a partir da aplicação de um questionário aplicado entre os meses de janeiro/fevereiro de 2024, percepções de docentes, discentes e integrantes de movimentos sociais acerca da atuação das comissões de heteroidentificação na atuação e no combate às fraudes. Como também, enfoca no histórico das políticas afirmativas em outras instituições de ensino público do país, abordando a implementação da Lei de Cotas e dos ajustes necessários para a melhoria do processo. A pesquisa evidenciou a diversidade de grupos na UFPE que atuam para que a política pública atinja o público desejado, no caso, o ingresso de negros e negras na universidade. Os quais, formados em sua maioria por discentes, foram os principais responsáveis por denúncias acerca de possíveis fraudes. E buscou problematizar afirmações em torno de pessoas pardas.

PALAVRAS-CHAVE: Combate às fraudes. UFPE. Comissões de Heteroidentificação. Pardo.

ABSTRACT

This article discusses actions to combat fraud in the implementation of the racially biased affirmative action policy at the Federal University of Pernambuco (UFPE). To that end, it investigates, based on the application of a questionnaire administered between January and February 2024, the perceptions of professors, students, and social-movements members about the role of hetero-identification committees in detecting and combating fraud. It also focuses on the history of affirmative action policies at other public education institutions in the country, addressing the implementation of the Quota Law and the adjustments needed to improve the process. The research highlighted the diversity of groups at UFPE that work to ensure that public policy reaches the desired audience, in this case, the admission of black men and women to the university. These groups, formed mostly by students, were the main responsible for reporting possible fraud. And it sought to problematize statements concerning brown-skinned people.

KEYWORDS: Combating fraud. UFPE. Hetero-Identification Committees. Brown-skinned people.

¹ Mestre e Graduado em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Graduado em Filosofia pela Universidade Católica de Pernambuco (Unicap). E-mail: edmilsonbjunior2017@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Em 29 de agosto de 2012 entrou em vigor uma das principais políticas de ação afirmativa, a Lei de Cotas raciais 12.711/2012 (Brasil, 2012), a qual dizia que bastava aos vestibulandos se autodeclararem pretos, pardos ou indígenas para obterem o direito a eles concedido. A Lei apenas seguia os mesmos passos das pesquisas de recenseamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o qual utiliza a autodeclaração para registrar a cor/raça do indivíduo.

Falando, especificamente, sobre as pesquisas do censo, mas também abrangendo a Lei de Cotas, a autodeclaração serve, fundamentalmente, de acordo com Osório (2003, p. 17): “como um critério favorável e adequado, uma vez que impede que imposições raciais sejam feitas orientadas por pensamentos baseados em preconceitos e promove a consciência racial por parte da população negra”, sem falar que esta consideração contribui, também, como afirmação e autoidentificação para que um indivíduo que, enquanto ser social e pertencente a um grupo, se veja e se sinta inerente à determinada etnia sem se preocupar com sua cor ou aspectos econômicos.

Essa autoidentificação racial, para nós, brasileiros, perpassa vários questionamentos, discussões, mas sempre resulta no pertencimento a um mesmo país, cidade, estado, grupo ou na convivência em sociedade, da qual provêm todas as divisões, desigualdades e conflitos que influenciam diretamente nessa percepção. Souza (2018) afirma que o que define como um indivíduo será socialmente compreendido no Brasil são os seus traços, sua pele e seu cabelo. Ou seja, a nossa leitura racial é baseada no fenótipo.

Porém, o que percebemos ao olhar para a nossa tenra história, é que no decorrer dos seus poucos mais de dois séculos de existência como uma nação e uma República, diversos autores e intelectuais, além de uma parcela de nossa sociedade, afirmam que no Brasil não existe racismo e que vivemos numa suposta harmonia social quando se fala de raça. “Harmonia” esta que, talvez, tenha perpassado a sociedade e se transformado de uma outra forma, como podemos enxergar a partir da constatação de Panizzi (apud RICH, 2016, p. 8), quando pontua: “(...) uma pessoa fenotipicamente ambígua, ou seja, que é difícil definir se é negra ou branca, se vestir um terno é classificada como branca, e se vestir um uniforme de faxineira é classificada como negra” O autor (apud Zaid, 2016, p. 9) acrescenta que: “Muitas vezes, a pessoa que não tem sua raça claramente definida tende a se autodeclarar como branca para ter melhores oportunidades” (Panizzi, apud Zaid, 2016, p. 9).



Estas conjunturas tão intrínsecas do que se constituiu em nós sociedade brasileira reverberam também nas políticas de ações afirmativas, como a Lei de Cotas raciais. É o que vamos começar a ver no presente artigo, numa perspectiva historiográfica, que teve como objetivo verificar a atuação e o combate às fraudes pela comissão de heteroidentificação da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e de alguns coletivos antirracistas que atuam na referida universidade, porque muito se falou sobre as fraudes, mas é necessário realizar uma pesquisa que mostre o porquê e de onde elas se originam. Tais conclusões podem ser efetivadas, principalmente, através da comunicação com aqueles que estão diretamente ligados ao processo do Sistema de Seleção Unificada (SiSU) e daqueles que são os que mais querem que as ações afirmativas sejam confirmadas para quem de fato está dentro da política, que são os coletivos atuantes na instituição.

Como metodologia, realizamos um questionário através de um formulário do Google Forms com alguns coletivos e com a comissão de heteroidentificação da UFPE. Através deste questionário, averiguamos um dos principais “problemas” encontrados anualmente no processo do SiSU no que se refere às cotas raciais, que é o pardo. Assim, abordamos aqueles que estão diretamente dentro deste processo, que é a comissão de heteroidentificação, entendendo a partir das respostas obtidas do formulário por que é tão difícil deferir alguém que se autodeclara pardo?

2 FRAUDES NA LEI DE COTAS RACIAIS

Ao longo destes anos em que a lei 12.711/2012 (Brasil, 2012) está em vigor, foram descobertas várias fraudes a partir da autodeclaração de negros (pardos e pretos), principalmente dentre aqueles que se autodeclararam pardos. Isso ocorria, sobretudo, porque não existia uma verificação para validar a autodeclaração do indivíduo, bastava apenas se autodeclarar negro que o candidato já estava contemplado com as cotas. A respeito disso, Quenaz de Almeida evidencia: “vale ressaltar que a lei que estabeleceu as cotas raciais no Brasil não previu nenhum mecanismo de controle efetivo” (Almeida, 2023, p. 6). Este fato levou as instituições de ensino a criarem comissões de heteroidentificação para autenticar a comprovação.

A criação destas comissões já tinha sido relatada pelo atual Ministro da Justiça e Segurança Pública do Brasil, Ricardo Lewandowski, numa ação contrária às cotas movida pelo Partido Democratas (DEM), em 2012, contra a primeira instituição pública de ensino Federal a utilizar o sistema, a Universidade de Brasília (UnB). Na Arguição de Descumprimento de Preceito



Fundamental (ADPF) 186² foi publicado um acórdão, no qual os demais ministros do supremo seguiram o entendimento de Lewandowski, afirmando que as cotas da UnB não se mostravam desproporcionais ou irrazoáveis como alegava o partido político e que a regra utilizada pela instituição de ensino pioneira nas cotas tem o objetivo de superar distorções sociais históricas, empregando meios marcados pela proporcionalidade e pela razoabilidade.

Mesmo com a experiência da UnB, muitas outras universidades só criaram as comissões tardiamente, baseando-se, inclusive, a própria Universidade de Brasília, apenas no texto da Lei que previa a autodeclaração como forma de veracidade. A UFPE só aderiu ao sistema de reserva de vagas pelo critério étnico-racial em 2013, para o ingresso em 2014. Antes, “em 2009, ela adicionava um bônus de 10% no processo de vestibular às notas de candidatos oriundos de escolas públicas” (Souza, 2016, p. 41) e só criou as comissões em 2019, quando alguns comitês e pessoas da sociedade começaram a denunciar fraudes no sistema de cotas. Carvalho (2021) diz o seguinte sobre a criação das comissões de heteroidentificação na UFPE:

... a publicação da Portaria Normativa n 24 CEPE³ foi um passo extremamente necessário para que a universidade institucionalizasse a política de cotas através desse mecanismo de controle, que para além das comissões para o ingresso nos cursos de graduação, também está ligada à Comissão de Inquérito que opera internamente apurando possíveis casos de fraude (Carvalho, 2021, p. 107).

Tratando-se ainda da implementação das reservas de vagas de cotas raciais na UFPE é relevante trazer um trecho da dissertação “Identidade negra e (des)igualdade racial nos discursos sobre a política de cotas na UFPE”, de João Vinicius Pereira de Souza, o qual diz o seguinte:

A Universidade Federal de Pernambuco, conforme se observa, não dava visibilidade as ações afirmativas, tampouco considerava essa uma temática a qual devesse ser problematizada tanto que, normalmente, nas reuniões, perguntava se deveriam mesmo tratar desse tema, ou se poderiam abordar outro, que segundo os opositores das cotas, se apresentavam como sendo mais importantes e significativos para a comunidade acadêmica e também para o espaço social. A própria Gestão da universidade afirmava que se encontrava obrigada a encaminhar porque era norma, lei, contudo, preconizava que era absurdo ter de discutir essa temática. Apontando nitidamente que, se não fosse a obrigatoriedade da lei, a UFPE sequer discutiria esse tema, pois julgava irrelevante e desnecessário para ser tratado, em detrimento de outros que, segundo eles, se apresentavam como mais necessários e pertinentes. Demonstrando, portanto, desconhecimento ideológico e racismo institucional dentro do âmbito da Universidade Federal de Pernambuco (Souza, 2016, p. 49).

² Ver mais em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=TP&docID=6984693>.

³ Ver mais em: https://sisu.ufpe.br/arquivos/2023/resolucao-n24-2019_CEPE-UFPE.pdf.



Constatações como estas acabaram por corroborar com situações, nestes poucos mais de 10 anos da Lei de Cotas, em que negros precisaram reivindicar um lugar que lhes é de direito. É o que constatamos ao depararmos com a imagem abaixo. Foi preciso ironizar um fator utilizado por aqueles que se autodeclararam “pardos” para chamar atenção da sociedade brasileira de que nossa situação não é igual à dos Estados Unidos, onde uma gota de sangue preto define a pessoa como tal. Em outros termos, pode-se até ter um avô ou avó negra, mas se a pessoa é branca ou de cor clara não sofrerá racismo no Brasil. Logo, um descendente direto talvez não se enquadre na Lei de Cotas Raciais.

Imagem 01: Afroconveniência



Fonte: BBC (2020).

Para compreender a imagem acima, vejamos o pensamento de Livia Maria Santana e Sant’Anna Vaz:

A falsidade das autodeclarações raciais tem ocasionado verdadeiro desvio de finalidade do sistema de cotas, com a ocupação de significativa parte das vagas reservadas por pessoas que não são destinatárias da política pública. Quando, pela primeira vez no Brasil, garante-se um direito - de caráter reparatório -, cujo gozo depende da condição de negro do sujeito, então, não tarda a proliferação do fenômeno que se convencionou denominar de afroconveniência ou afro-oportunismo. Pessoas brancas passam a se autodeclarar negras, com o objetivo de se beneficiarem da reserva de vagas para negros, o que configura não apenas uma burla ao sistema de cotas, mas também revela mais uma das facetas do racismo (Vaz, 2018, p. 36).

Conforme mencionado anteriormente, a UFPE só implementou a comissão de heteroidentificação no ano de 2019 após uma série de denúncias de possíveis fraudes referentes às cotas raciais de negros (pretos e pardos) e indígenas, já que, naquele momento, as vagas destinadas aos mesmos faziam parte de um mesmo código do sistema da universidade. Conforme Hallana de



Carvalho defendeu em sua dissertação sobre os acontecimentos que fizeram eclodir debates e reivindicações acerca da necessidade de se ter uma comissão de heteroidentificação:

Passados quatro anos após a adoção das cotas raciais por parte da instituição, o ano de 2018 foi de grande agitação na UFPE, por conta de uma série de eventos problemáticos que ocorreram e que foram sendo vorazmente denunciados pela comunidade acadêmica, dando destaque a massiva participação de estudantes negros da instituição nesse processo, esse que, em sua maioria, faziam parte das primeiras gerações de estudantes cotistas da universidade e que foram se articulando politicamente dentro desse cenário. No início do primeiro semestre do ano letivo de 2018, tais estudantes e coletivos da UFPE passaram a identificar algumas irregularidades no uso das cotas raciais por parte de alguns estudantes já matriculados na instituição, que tiveram como consequência a realização de denúncias através das redes sociais no intuito de chamar atenção dos gestores (Carvalho, 2021, p. 65).

Em relação às fraudes, um dos grupos antirracistas que mais reivindicou foi o Coletivo “Cara Preta”⁴ que em 2018 criou uma campanha “Cotas sim, fraudes não!”, convidando de forma privada alguns estudantes, professores e militantes da pauta racial com o objetivo de fotografá-los como forma de protesto para levantar questionamentos sobre as denúncias das suspeitas de fraudes. Abaixo, segue um card produzidos pelo coletivo e exposto em sua página no Instagram.

Imagem 02: Como a UFPE realiza as Cotas?



Fonte: Reprodução Instagram

Outro grupo bastante atuante foi o Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros (NEAB) da UFPE, que se tornou na época, e ainda é, um “QG” para discutir o processo do SiSU por um cotista que se autodeclara negro. Desta discussão, este grupo levou, à época, uma carta direcionada à

⁴ Ver mais em: <https://www.instagram.com/coletivocarapreta/>.



Universidade para que providências fossem tomadas frente às denúncias de fraudes⁵ no SiSU. Já no primeiro ano da comissão de heteroidentificação⁶ implementada vários alunos que tentaram o ingresso na UFPE pelo sistema de cotas raciais foram reprovados⁷.

3 “QUESTÕES” DO PARDO E ATUAÇÃO DA COMISSÃO DE HETEROIDENTIFICAÇÃO DA UFPE NO COMBATE ÀS FRAUDES

Foi justamente pensando em todo o trabalho realizado por estes coletivos desde 2018 e da implantação, desde então, da comissão de heteroidentificação da UFPE que este artigo se propôs, através do Google Forms, a elaborar um questionário a fim de ouvir os relatos de estudantes, servidores, professores e demais pessoas da sociedade que atuassem em coletivos antirracistas na universidade ou que fizessem parte da comissão de heteroidentificação. O devido formulário foi enviado para alguns grupos de coletivos antirracistas da instituição através do contato pelo Instagram e, também, para um grupo privado do WhatsApp da comissão de heteroidentificação. Vale ressaltar que a comissão, também, é composta por diversos atores da sociedade, inclusive, por alunos que fazem parte de coletivos que lutam contra o racismo ou possuem maioria negra em seus componentes.

Ao todo recebemos 27 respostas e, dos dados analisados, é válido destacar a presença dos seguintes grupos acadêmicos e coletivos antirracistas da UFPE: Núcleo de Estudos Afro-brasileiros (Neab); Laboratório de Educação das Relações Étnico-Raciais (Laberer); Grupo de Estudos Narrativas e Sonoridades (Trans)Atlânticas (N.E.S.T.A.); Linguagens e Estudos Afro-Latino-Americanos (Leafro); Núcleo de Políticas de Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER); Núcleo de Educação Integral e Ações Afirmativas (NEAfi) e Coletivo Neusa Santos.

Dentre estes grupos acadêmicos e o coletivo antirracista que participaram do questionário pudemos notar que apenas o Neab é anterior à Lei de Cotas e o NEAfi foi criado três anos após a lei. É sabido que não conseguimos atingir muitos outros coletivos e grupos acadêmicos, porém é perceptível através da criação deles que a discussão acerca do tema de cotas e das relações raciais é

⁵ Ver mais em: <https://www.di.ariodepernambuco.com.br/noticia/vidaurbana/2018/04/cotas-mudam-o-perfil-da-ufpe.html>.

⁶ Ver mais em: <https://g1.globo.com/pe/pernambuco/educacao/noticia/2019/02/12/cotistas-pretos-e-pardos-reprovados-em-avaliacao-racial-pela-ufpe-questionam-decisao.ghtml>.

⁷ Ver mais em: <https://jc.ne10.uol.com.br/colunas/enem-e-educacao/2020/01/22/ufpe-explica-como-funcionam-as-cotas-para-pretos-e-pardos-no-sisu>.



pujante e como são necessários para fazer da instituição um local com mais equidade e dinamismo para todo seu corpo humano.

Sobre o Coletivo Neusa Santos, eles são bem atuantes e ao caminhar pelo primeiro andar do Centro de Filosofia e Ciências Humanas (CFCH) da UFPE encontramos cartazes espalhados em suas paredes e em suas portas, o que demonstra como eles estão atentos para reivindicar qualquer suspeita e como isto, também, mostra uma das armas principais contra as fraudes, a informação, tendo em vista a divulgação, nos cartazes, do e-mail institucional e dos telefones da ouvidoria da UFPE.

Imagem 03: Denuncie fraudadores de cotas



Fonte: Acervo pessoal do autor

Antes de destrincharmos os dados obtidos a partir do questionário que enviamos para alguns grupos antirracistas e para a comissão de heteroidentificação, precisamos ver primeiramente como é formada e como funciona a comissão de heteroidentificação da UFPE. A resolução nº 24/2019 – CEPE mencionada mais acima e referenciada no pé de página diz que a comissão de heteroidentificação (no caso a primeira formada pela instituição) é constituída após a seleção simplificada (cuja validade é de 2 anos) por membros da comunidade universitária e membros externos, desde que sejam de reputação ilibada, residentes no Brasil, que tenham participado dos treinamentos e que, preferencialmente, sejam experientes na temática da promoção da igualdade racial e do enfrentamento ao racismo. Sobre os membros da comunidade universitária, especificamos, docentes e técnicos administrativos em atividade ou aposentados, bem como estudantes regularmente matriculados, maiores de 18 anos. E aos membros externos (da sociedade civil), os vinculados a grupos de pesquisa, movimentos sociais negros, coletivos ou outras instâncias congêneres dedicadas às relações étnico-raciais⁸ essas mesmas características configuram a

⁸ Ver mais em: https://www.ufpe.br/inicio/-/asset_publisher/dlhi8nsrz4hK/content/id/3360824.



composição da comissão de heteroidentificação atual aprovada na seleção simplificada de 2023. O funcionamento da comissão ocorre, desde a pandemia de covid-19, via videoconferência, primeiramente através do google meet e, posteriormente, através do Sistema Integrado de Patrimônio, Administração e Contratos (Sipac). Cada comissão é composta por 3 membros que assistem aos vídeos enviados com as autodeclarações dos candidatos e fazem a heteroidentificação de suas características fenotípicas podendo deferi-los ou indeferi-los.

Passando agora para os dados obtidos, dentre as perguntas que elaboramos no formulário, essencialmente quisemos saber das “questões” do pardo, da dificuldade ou não de deferi-lo, assim como da importância dos coletivos antirracistas e da comissão de heteroidentificação (o link para as perguntas do formulário encontra-se no apêndice deste artigo). Foi perguntado aos participantes se eles aceitariam que suas respostas fossem nomeadas. A grande maioria concordou. Para melhor visualização dos que autorizaram a identificação, construímos o quadro abaixo.

Quadro 01: Relação dos participantes do questionário

Nome	Idade	Relação com a UFPE	Profissão/Atividade	Cotas Raciais	Cor/Raça	Coletivo
Cleber	48	Estudante do Mestrado em ensino de História		Não	(Pardo) Negro	Não
Vladimir	56	Foi estudante da pós em História	Historiador e Gestor Cultural	Não	Branca	Não
Ronnei	52	Foi estudante	Professor	Não	Preta	NEAB
Rebeka	23	Estudante do curso de Geografia		Não	Preta	Não
Silas	36	Estudante do curso de Dança		Sim	Preta	LABERER
Renato	39	Professor Substituto do Dep. Antropologia e Museologia		Não	Branca	N.E.S.T. A
Maria	26	Estudante do curso Ciências Sociais		Não	Parda	Não
Cynara	51	Servidora	Advogada	Não	Branca	Não
Ciani	44	Docente		Sim	Negra (Pardo)	Não
Emerson	48	Estudante da pós		Não	Negro	LEAFRO
Tereza	73	Docente do curso Educação Física		Não	Negra	ERER
Thiago	29	Estudante do curso de Ciências Sociais		Sim	Parda	Não
Jhonatas	37		Músico/Estudante		Preto	Não



Ana Paula	27	Estudante do Doutorado em Sociologia		Sim	Parda	Não
Raab	42	Servidora		Não	Negra	Não
Ana Camila	29		Advogada	Não	Preta	Não
Efê	27	Estudante do curso de Psicologia		Sim	Pardo/Negro	Coletivo Neusa Santos
Maria Vitória	25	Estudante do curso de Pedagogia		Não	Negra	NEAB
Ângela			Advogada		Negra	Não
Rejane	48		Pedagoga	Não	Parda	NEAB

Fonte: o autor

A partir deste quadro, podemos perceber que dentre as 27 respostas que recebemos através do formulário que foi enviado em um grupo privado da comissão de heteroidentificação da UFPE, apenas 7 não quiseram se identificar. Escolhemos deixar neste quadro as 20 pessoas que nos autorizaram a identificação. A média de idade destes é de 38 anos e, dos 10 estudantes, apenas 1 não estuda na UFPE. Os demais são alunos dos cursos de Geografia, Dança, Ciências Sociais, Psicologia e Pedagogia. Dentre estes estudantes, 5 ingressaram na UFPE através do sistema de cotas e 1 é uma professora concursada. Há um aluno que é cotista, mas que não nos autorizou sua identificação. Os demais consultados são professores, servidores e membros da sociedade civil que compõem a comissão.

Outra constatação que retiramos ao observar o quadro é ver que 2 pessoas se autodeclararam como brancas, 5 pessoas como pretas, 4 como pardas, 2 pardas que colocaram entre parênteses negras e 5 que se autodeclararam como negras. Podemos pensar que, talvez, as pessoas que se declararam como pardas [negras], responderam no automático, já que para a pergunta não havia alternativa. Por esta razão, não pensaram na classificação oficial do IBGE, que nos classifica como brancos, negros (pardos e pretos), indígenas e amarelos.

No questionário enviado via Google forms foi perguntado sobre a importância do trabalho realizado pelas bancas de heteroidentificação. Dentre as respostas, se destaca a seguinte elaborada por Ana Camila, que considera importante o trabalho realizado pela banca:

Levando em consideração o pouco letramento racial existente em nossa sociedade, assim como a desonestidade por parte dos candidatos que buscam uma vaga na Universidade através das cotas raciais, o trabalho desempenhado pelas bancas se fará necessário por muito tempo.



Esta percepção da Ana Camila recai no olhar perspicaz de Renato de Lyra Lemos, que também indaga sobre as pessoas que fraudaram ou tentaram fraudar as cotas raciais falarem sobre ser pardo. Nos excertos de suas respostas, preservamos sua grafia em linguagem neutra:

...É possível perceber que as pessoas não têm muita noção sobre o que é ser pardo e provavelmente em alguns casos as pessoas talvez nem estejam agindo de má fé. É possível perceber que há uma completa desinformação. Inclusive por parte de estudantes negres de pele escura que ao recorrerem às cotas ficam com medo de optarem pela opção preto e serem considerados pardos pela banca e assim acabarem perdendo a vaga. (Renato de Lyra Lemos).

Sobre estes casos de estudantes que são validados pelas bancas e outros que não são, recordamos aqui Livia Araújo, em seu TCC, onde entrevistou algumas pessoas na UFPE, diz o seguinte:

...alguns dos entrevistados ressaltam como o ingresso ao ensino superior mudou sua perspectiva acerca da autodeclaração e identidade... ao relatar como tiveram uma reviravolta em suas reflexões acerca de sua identidade racial ao ter contato com estudos e leituras que envolvessem questões raciais (Araújo, 2022, p. 29).

Porém, sabemos que muitos cursos, principalmente das áreas de exatas e de saúde, não oferecem disciplinas que abordem as questões raciais e não há muitas discussões referentes a isto. Quando há cadeiras, elas são disponibilizadas como eletivas, o que faz com que os alunos destes cursos que queiram se inteirar do assunto recorram a grupos de estudos ou cadeiras específicas em outros cursos.

Ultimamente, temos percebido várias discussões em relação ao trabalho realizado pelas comissões de heteroidentificação, em que até pesquisadores e pessoas da sociedade têm dito que as bancas são “tribunais raciais”⁹. Neste ponto é válido mencionar o erro que aconteceu na banca de heteroidentificação da USP¹⁰, que foi muito falado e comentado recentemente. É necessário enfatizar que apenas em 2023¹¹ a USP implementou a sua comissão de heteroidentificação, a qual realizou seu primeiro trabalho no ano de 2024. Como é passível de ocorrer em qualquer instituição,

⁹ Ver mais em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/comissoes-de-heteroidentificacao-ou-tribunais-raciais/866348996>.

¹⁰ Ver mais em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2024/03/12/justica-manda-usp-reintegrar-estudante-que-perdeu-vaga-em-engenharia-por-nao-ser-considerado-pardo.ghtml>.

¹¹ Ver mais em: <https://jornal.usp.br/atualidades/vestibular-fuvest-2023-tera-comissao-de-heteroidentificacao-como-principal-novidade/>.



ela cometeu erros, porém estas discussões são necessárias em uma sociedade democrática, afinal, como afirmou a entrevistada Rebeka Viana,

a banca evita fraudes de pessoas que se declaram negras sem apresentar fenótipos para tal. A banca é pensada a partir do fenótipo e não do genótipo, pois o racismo no Brasil se performa a partir do que se vê. Quanto mais negra é a pessoa, mais racismo sofre. (Rebeka Viana).

Ou seja, o racismo no Brasil é percebido em âmbito social e é o que mais temos visto, recentemente, na TV e nas redes sociais, visto que hoje as ações racistas estão sendo filmadas e discutidas. Nesse contexto, a comissão de heteroidentificação foca nas características fenotípicas dos candidatos. Outro fator que reitera a importância do trabalho realizado pelas comissões de heteroidentificação é notar que 100% das pessoas que participaram do questionário autenticaram o real valor da banca na busca contra o racismo e na validação para que as vagas sejam de fato destinadas a quem lhes é de direito. Uma participante do formulário, que não quis ser identificada, disse o seguinte sobre a importância da comissão: “enquanto houver negação do racismo, há possibilidade de fraudes”.

É pertinente mencionar aqui o artigo de Lenivaldo Idalino de Oliveira Júnior “A cor dos estudantes da UFPE: análise das políticas de ações afirmativas nas perspectivas das cotas raciais”, onde ele fala o seguinte em relação a cor dos estudantes da instituição:

Dados dos editais de matrícula da UFPE demonstram que ao longo dos 10 (dez) anos da legislação, a UFPE ofertou 19.718 vagas, via Sisu/MEC, exclusivamente para pessoas cotistas autodeclaradas negras/indígenas, ou seja, a cor dos estudantes da UFPE está sendo paulatinamente modificada através da Lei de Cotas, transformando a Universidade em um espaço mais plural e diverso, uma vez que o acesso antes da política de ação afirmativa era exercido majoritariamente por pessoas brancas de rendas elevadas, principalmente nos cursos de graduação mais concorridos (Oliveira Júnior, 2023, p. 5-6).

Retomando o questionário, um outro aspecto questionado e bastante discutido no formulário foi o fator “x” deste artigo, as supostas “questões” do pardo e do porquê ser difícil seu deferimento. A respeito desse assunto, uma pessoa que não quis ter sua identidade revelada, afirmou:

...o conceito de pardo é fluido, e não é fácil traçar limites, diante dos casos concretos, entre o pardo negro (conforme o IBGE) e o pardo não negro (aquele que é socialmente denominado pardo, mas sem traços fenotípicos negroides). (Dn)



Essa dita “fluidez” do termo pardo pode ser esmiuçada com esta resposta do participante Jhonatas Moreno: “... os pardos sempre são incógnitas. Porém também podemos observar uma grande porcentagem de pretos retintos e não retintos que se declaram pardos”. Sua reflexão nos remete às observações que foram apresentadas mais acima referente ao desconhecimento, muitas vezes, dos candidatos em relação à própria lei de cotas e a questões de identidade.

Esses argumentos partilhados pelos participantes do formulário nos levam a um condicionante que ainda age em nossa sociedade, o mito da democracia racial, que insere na cabeça de muitos “a ideia de não-racialização” (Araújo, 2022, p. 48), de que vivemos numa sociedade onde não existem raças: branca, negra ou indígena, existindo apenas pessoas miscigenadas (pardas). Dentre os miscigenados (pardos): “... há um pardo que se racializa, o qual tem um movimento que parte da pardificação para a negritude, e um que não se racializa, contendo um movimento que beira encarar a raça mas não a incorpora” (Araújo, 2022, p. 30).

A respeito dessas questões de autoidentificação e heteroidentificação, Eueliton Marcelino Coelho Junior, em seu artigo “autoidentificação e heteroidentificação como ferramentas de monitoramento”, diz o seguinte:

Grande parte dos candidatos... não tem conhecimento que o pardo a que se refere a lei de cotas é o pardo inserido na população negra, ou seja, uma pessoa que apresenta um menor grau de traços fenotípicos relacionados à cor/raça negra, mas que, ainda assim, é uma pessoa negra (Coelho Júnior, 2017, p. 262).

Em se tratando, especificamente, do nosso objeto de estudo, que foi a investigação dos coletivos e da comissão de heteroidentificação no combate às fraudes na UFPE, verificamos através das respostas obtidas do formulário que uma grande parcela das pessoas não enxerga mais os cursos conhecidos como elitizados e mais concorridos (Direito, Medicina, etc.) como sendo os que mais vão atrair pessoas “dispostas” a burlar a lei, visto que a comissão de heteroidentificação está atenta à autoidentificação da pessoa e às suas características fenotípicas e não ao curso que ela está pleiteando a vaga. Isto de fato ocorreu muito no passado, fraudes ou tentativas de fraudes em cursos hegemonicamente brancos, mas, de acordo com as respostas obtidas através do formulário, é um cenário que vem mudando.

Discorrendo ainda sobre o trabalho da comissão, vários participantes do formulário reclamaram da forma como são analisados os candidatos. Desde 2020, por causa da pandemia da covid-19, que a UFPE pede aos candidatos que enviem a documentação de forma remota e façam



um vídeo fazendo sua autoidentificação. Para isso, na página do SiSU/UFPE¹² há um vídeo explicativo informando inclusive do que se trata a heteroidentificação e de como é feito o trabalho da comissão, mostrando como são essenciais uma boa luz e um bom enquadramento para a análise da banca. Mas, o que se percebe em muitos casos são vídeos de baixa qualidade que prejudicam na heteroidentificação e que podem ocasionar o indeferimento do candidato e seu possível pedido de recurso. Tal realidade provoca atrasos nos trâmites, algo que poderia ser minimizado, caso o processo voltasse a ser presencial, prática que levaria ainda mais às diminuições de tentativas de fraudes. Ademais, em alguns casos os vídeos são ruins de forma proposital, escuros demais e de baixa qualidade. Uma das questões que foram feitas aos participantes do formulário foi sobre qual seria a maior dificuldade para eles como membros na análise de um candidato à vaga de cotista. Um dos participantes afirmou:

Em primeiro lugar, o trabalho da comissão é excepcional na efetivação dessa política, o que torna nosso olhar aguçado em quem de fato tem acesso a essa política. Sendo assim, a dificuldade se torna presente quando, através dos vídeos submetidos pelos candidatos, não conseguimos analisar um candidato (a), seja pela qualidade ruim, seja por problemas técnicos (Thiago).

Porém, o que se percebe através do relato do autor Oliveira Júnior é que de acordo com,

Dados da Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) da UFPE destacam que ao longo dos anos de implementação das Comissões de Heteroidentificação o número de recursos contra as decisões nas bancas em processos judiciais vem diminuindo, ou seja, percebe-se uma consolidação desse processo na sociedade, através de um papel pedagógico que as IES vêm realizando para demonstrar que as cotas raciais são necessárias e que os sujeitos a elas pertencem devem figurar entre as prioridades no ingresso dos Cursos de Graduação nestas modalidades (Oliveira Júnior, 2023, p. 8).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste artigo, pudemos perceber que de fato existe uma consolidação no processo de acesso a vagas destinadas a cotistas raciais na UFPE, decorrente do papel denunciador de grupos e coletivos antirracistas, mas também por ações pedagógicas da própria instituição, através da clareza dos textos publicados ou por meio do vídeo instrucional no período de inscrição do SiSU. Os dados obtidos através do questionário enviado para a comissão de heteroidentificação e um grupo antirracista nos proporcionaram analisar nosso objetivo central, que era justamente o trabalho de combate às fraudes exercido pela comissão, porém centrado nas supostas “questões”

¹² Ver mais em: <https://sisu.ufpe.br/> Acessado em 12/03/2024.



do pardo e da “dificuldade” em si de deferi-lo no processo, o qual é a última etapa da política pública de acesso à Universidade pela Lei de Cotas no SiSU.

Através das respostas ao formulário, pudemos entender como tem ocorrido o processo das bancas de heteroidentificação e o seu papel fundamental para que a Lei de Cotas Raciais seja de fato cumprida em sua plenitude. Vimos, também, a necessidade de a UFPE repensar o processo de análise e voltar a fazer a heteroidentificação de forma presencial, o que pode dar mais credibilidade ao processo e segurança para a banca e para os candidatos.

Em linhas gerais, percebemos a importância da atuação da comissão de heteroidentificação e dos coletivos antirracistas dentro da instituição no combate às fraudes, na fiscalização dos processos e na facilitação do acesso às informações sobre a Lei de Costas Raciais. Esperamos que o presente estudo colabore para um ciclo de consciência e informação em que, cada vez mais, discentes, docentes e sociedade no geral pesquisem sobre o assunto e estejam empenhados nas discussões necessárias para mostrar à sociedade que o negro das cotas é o mesmo negro que ela enxerga nas esferas cotidianas.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Q. N. C. de. **As fraudes nas cotas raciais: desinformação ou má fé?** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Pernambuco, Pedagogia – 2023.

ARAÚJO, L. M. dos S. **A pele parda que habito: uma análise das percepções de subjetividade acerca da consciência racial em pessoas autodeclaradas pardas.** Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Universidade Federal de Pernambuco, Ciências Sociais – 2022.

BBC. **A luta contra os fraudadores de cotas raciais nas universidades públicas.** G1, Rio de Janeiro, 23 de fevereiro de 2020.

BRASIL. Lei 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, 2012.

CARVALHO, H. M. A. de. **“Nenhuma política pública pra negro funciona sem o pardo”:** cotas raciais, fraudes e comissões de heteroidentificação na UFPE em diálogo com as relações raciais no Brasil. Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de Pernambuco, 2021.

COELHO JUNIOR, E. M. Autoidentificação e heteroidentificação como ferramentas de monitoramento. **Unesp Ciência**. São Paulo, n. 86, 2017.



OLIVEIRA JÚNIOR, L. I. de. **A cor dos estudantes da UFPE: análise das políticas de ações afirmativas nas perspectivas das cotas raciais.** IV Copene Nordeste, Maceió, 2023.

OSÓRIO, Rafael Guerreiro. **O sistema classificatório de cor ou raça do IBGE: texto para discussão.** Ipea, 2003.

PANIZZI, Carolina Santos. **Autodeclaração como técnica de identificação racial no direito brasileiro.** Centro Universitário Ritter dos Reis. XII Semana de Extensão, Pesquisa e Pós-Graduação. SEPesq – 24 a 28 de outubro de 2016.

SOUZA, J. V. P. de. **Identidade negra e (des) igualdade racial nos discursos sobre a política de cotas na UFPE.** Dissertação de Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Educação Contemporânea / CAA, Universidade Federal de Pernambuco, 2016.

SOUZA, Leticia Castor Maria de. Sobre colorismo, privilégios e identidade racial. In: **Portal Geledés**, 21/09/2018.

SOUZA, R. L. de. Método, raça e identidade nacional em Sílvio Romero. **Revista de História Regional.** V. 9, p. 9-30. UEPG, 2004.

VAZ, L. M. S. e S. “As comissões de verificação e o direito à (dever de) proteção contra a falsidade de autodeclarações raciais”. In: DIAS, G. R. M. e J., P. R.F. T. **Heteroidentificação e Cotas Raciais: Dúvidas, metodologias e procedimentos.** 1ª Edição. Canoas, RS. 2018.

APÊNDICE

Formulário do *Google Forms*:

https://docs.google.com/forms/d/e/1FAIpQLSeFQEEOPDzf2tpfaAo22ddTKD05XwWYmSs2C53sfIFb3BAg8Q/viewform?usp=pp_url

Enviado em: 26/12/2025

Aceito em: 03/04/2025



CORPO, RACISMO E PENSAMENTO ABISSAL: INVESTIGAÇÕES ACERCA DO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICAS NOS ANOS INICIAIS

BODY, RACISM AND ABYSSAL THINKING: RESEARCH ON THE PHYSICAL EDUCATION CURRICULUM IN THE EARLY YEARS

Igor de Souza Rodrigues Rezende¹
Marcelo Paraíso Alves²

RESUMO

Mais de um século após o fim do sistema escravocrata brasileiro, parte da sociedade observou a necessidade de se incluir a história e cultura da população afro-brasileira nos currículos escolares, o que precisou ser feito por meio de uma obrigatoriedade com peso de lei (Lei 10.639/03). Mas apenas colocar o corpo-território negro no currículo não se constitui ferramenta suficiente para promover a descolonização histórica, é válido questionar se e sob qual ótica o negro vem sendo abordado no currículo e o que pode ser feito para diminuir a colonialidade social sobre este corpo-território. Diante disso, este trabalho visa investigar o corpo-território negro no currículo escolar das aulas de Educação Física do município de Volta Redonda, para isso se aproximando em perspectiva teórica do pensamento Pós-abissal, de Boaventura de Souza Santos e outros autores, na busca por uma visão crítica e decolonial do currículo. Foi encontrado que o currículo da referida rede apresenta traços de colonialidade por meio de silenciamentos e normatizações que pouco orientam para a construção de uma educação efetivamente decolonial do negro nas aulas. Consideramos que se faz necessário um maior diálogo com os professores na elaboração curricular e que se faz indispensável maiores reflexões sobre a presença do negro no currículo para que os conteúdos referentes a cultura afrodiáspórica não estejam no currículo por mera força de lei, desse modo, se tornando presenças que sem reflexão para além do pensamento abissal podem continuar ausentes.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Física. Epistemologias do Sul. Negro

ABSTRACT

More than a century after the end of the Brazilian slave system, part of society noted the need to include the history and culture of the Afro-Brazilian population in school curricula, which had to be done through an obligation with the weight of law (Law 10,639/03). But simply placing the black body-territory in the curriculum is not a sufficient tool to promote historical decolonization. It is worth questioning whether and from what perspective black people are being approached in the curriculum and what can be done to reduce social coloniality over this body-territory. In view of this, this work aims to investigate the black body-territory in the school curriculum of Physical Education classes in the municipality of Volta Redonda, for this purpose, approaching in theoretical perspective the Post-abysal thought, by Boaventura de Souza Santos and other authors, in the search for a critical and decolonial vision of the curriculum. It was found that the curriculum of the aforementioned network presents traces of coloniality through silencing and

¹ Professor da Educação Básica na Secretaria Municipal de Educação de Volta Redonda (SME/VR). Mestre em Ensino em Ciências da Saúde e do Meio Ambiente pelo Centro Universitário de Volta Redonda (UniFOA). Especialista em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena pelo Centro Universitário Internacional (Uninter). Graduado em Bacharelado e em Licenciatura em Educação Física pelo UniFOA. E-mail: igorsouzar4@gmail.com.

² Professor Titular do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ). Pós-doutorado em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e em Educação Física na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestre em História Social pela Universidade Severino Sombra. Graduado em Educação Física pela Fundação Oswaldo Aranha. E-mail: marceloparaíso@outlook.com.



regulations that provide little guidance for the construction of an effectively decolonial education for black people in classes. We consider that greater dialogue with teachers is necessary in curriculum development and that greater reflection on the presence of black people in the curriculum is essential so that content relating to Afro-diasporic culture is not in the curriculum by mere force of law, thus, if becoming presences that without reflection beyond abysmal thinking can remain absent

KEYWORDS: Physical education. Southern epistemologies. Black

1 INTRODUÇÃO

O racismo contra o corpo-território³ negro marca de forma profunda a construção da sociedade brasileira, de modo que podemos localizar como um de seus pontos históricos de referência inaugural o processo colonialista e suas íntimas relações com a instauração da modernidade (Almeida, 2018; Miranda, 2020). O colonialismo foi um processo que gerou impactos a níveis globais quando nos referimos a estruturação dos variados sistemas-mundo. Ele interferiu em dinâmicas, como a econômica e a cultural, assim possuindo íntimo vínculo com a estruturação de relações de poder. Mas, apesar do fim do processo formal colonialista em diversas sociedades, as relações de poder que este processo ajudou a construir permaneceu produzindo impactos sociais com íntimas relações com a estruturação da própria modernidade (Almeida, 2018; Santos, 2020). A este aspecto das relações de poder que se estruturou é dado o nome de colonialidade (Oliveira e Candau, 2010; Walsh, Oliveira e Candau, 2018, Santos 2020).

Quando analisamos o corpo-território negro com um olhar atento para a colonialidade histórica que sobre ele recai, podemos perceber aspectos como: epstemicídios, promoção de subalternidades e tentativas de domínio de sistemas simbólicos e materiais (Almeida, 2018; Rufino, 2019; Miranda, 2020 e Raposo, Almeida e, Santos 2020). Mas aqui cabe pensar: como esta relação de poder pautada na colonialidade vem se mantendo e se renovando ao longo dos tempos, mesmo após o fim do processo colonialista formal? Sobre isso, Raposo, Almeida e Santos (2021) nos oferecem indícios de respostas ao considerarem a relevância do papel das instituições sociais na reprodução dessa estrutura de poder, para os autores as instituições sociais possuem um representativo papel tanto para a reprodução como também para o rompimento no modus operandi de relações de poder que promovem a subalternidade do sujeito.

³ Conceito trabalhado nas ideias de Miranda (2020).



Ao considerarmos a escola como uma importante instituição social formativa, assim como os autores supramencionados, também podemos ver nela tanto o potencial reprodutivista quando o potencial para romper com esta relação de poder que subalterniza o corpo-território negro. E ao lançarmos os nossos olhares sobre a instituição escolar, e mais especificamente sobre as aulas de Educação Física, consideramos o currículo um importante material de análise para compreender como a colonialidade do corpo negro se faz presente no âmbito formativo escolar. Diante disso, cabe aqui as questões norteadoras: Até que ponto os currículos oficiais contribuem para a permanência de uma visão eurocentrada do corpo-território negro nas práticas pedagógicas? Como a colonialidade se manifesta nos currículos de Educação Física escolar? Quais são os possíveis caminhos emergentes⁴ para construir um currículo em prol do rompimento da colonialidade nas aulas de Educação Física escolar?

As formas de preconceito, discriminação e subalternidades que se voltam contra o corpo-território negro podem ser analisadas por diversas óticas, éticas e/ou epistemologias que nos conduzem a nos posicionarmos e extrairmos conclusões variadas sobre o fenômeno. Neste artigo, optamos em realizar nossas análises a partir do Pensamento Abissal/Pós-abissal, buscando contribuir com o desenvolvimento das chamadas Epistemologias do Sul. Compreendendo também que métodos de análises banhados na colonialidade podem nos conduzir a visões viciadas/colonializadas sobre o fenômeno, e buscando se distanciar criticamente de uma análise viciada, também nos aproximamos do chamado Paradigma Indiciário para compor o processo analítico pelo qual tomamos como referência as contribuições do historiador Ginzburg (1989).

2 APROXIMAÇÕES AO PENSAMENTO PÓS-ABISSAL

Para que possamos compreender as contribuições das epistemologias do Sul para os questionamentos desta pesquisa, na busca de uma educação descolonial/decolonial voltada para as aulas de Educação Física, entendemos que se faz necessário compreender as perspectivas e premissas sobre a mesma, para isso recorreremos principalmente as contribuições que nos é ofertada pelo denominado pensamento pós-abissal (Santos 2002; 2006; 2010; 2020).

Santos (2002; 2006; 2007a; 2007b; 2020) reconhece que o projeto da modernidade carregou consigo avanços importantes para a sociedade, todavia observa que em sua estruturação o projeto

⁴ Fazendo alusão a sociologia das emergências contida nas perspectivas de Boaventura de Souza Santos (2006, 2018, 2020).



também abarcou, para além dos avanços técnico-científicos, uma gama de exclusões e invisibilidades que ocasionou o desperdício de experiências diante da diversidade de conhecimento existente no globo. O autor observa que na estruturação da modernidade há uma linha que divide o mundo, linha esta que se encontra para além de meras linhas cartográficas. Esta linha imaginária é marcada por três estruturas que são fundamentais para o desenvolvimento da modernidade: o colonialismo, o capitalismo e o patriarcado.

Para o autor esta linha, que é fundada pelo colonialismo, pelo capitalismo e pelo patriarcado, separa dois polos distintos, sendo um as metrópoles e o outro as colônias, assim gerando um verdadeiro abismo social entre elas. A esta linha Santos (2007a; 2020) denomina de linha abissal. Não só Boaventura de Souza Santos como há também uma gama de outros autores que fazem alusão ao colonialismo, o patriarcado e o capitalismo como estruturas fundantes da modernidade (Walsh; Oliveira; Candau, 2018; Santos; Betes; Barbosa, 2019)

Diante desta divisão ocasionada pela existência desta linha abissal o autor evidencia uma relação de poder e dominação que se estruturou de forma injusta entre os dois lados da linha sendo esta relação fundamentada por uma epistemologia. A esta epistemologia é dada a denominação de epistemologia do Norte, que faz correspondência e privilegia o lado da metrópole, concebendo tudo que se localiza no lado da colônia como sendo reino da ignorância. Segundo o autor “As epistemologias do Norte concebem o Norte epistemológico eurocêntrico como sendo a única fonte de conhecimento válido, seja qual for o local geográfico onde se produza esse conhecimento” (Santos, 2020, p.25).

Tendo a observação acima como um dos pontos de partida, assim se estrutura uma das máximas norteadoras que constroem a perspectiva do autor: “[...] não existe justiça social global sem justiça cognitiva global”. (Santos, p.384). Diante disso, o autor parte na localização das chamadas epistemologias do Sul, que não se trata de uma oposição simétrica as epistemologias do Norte, mas sim uma epistemologia que visa a justiça cognitiva global e a diminuição das subalternidades e invisibilidades geradas pelas epistemologias do Norte, para isso se utilizando de ferramentas como: a artesanaria das práticas; a tradução intercultural; a sociologia das ausências; a sociologia das emergências; e a ecologia dos saberes (Santos, 2020).

Ao compreendermos que a lógica do pensamento abissal se pauta na negação do outro colonializado em relação a metrópole fundamentada em uma epistemologia do Norte e na produção de não-existência deste outro (Santos, 2020), podemos pensar o negro no Brasil, que teve sua produção de inexistência desde antes de sua chegada ao país/colônia. Para Santos (2020) uma



das lógicas que fundamentam as epistemologias do Norte é a lógica a violência/apropriação. Lógica esta que marca a história negra no Brasil por meio de apropriação e violências nos sistemas simbólicos, identitários e culturais dos mesmos, assim fundamentando estruturas de poder e discriminação que subalternizam o negro no meio social (Águas, 2011).

3 AINDA É PRECISO FALAR SOBRE: COMPREENSÕES FUNDAMENTAIS ACERCA DO RACISMO

A noção de raça enquanto fator segregador ainda está presente em nosso cotidiano dirigindo atitudes, estereótipos e políticas (e/ou necropolíticas). Mas, apesar de conduzir muitos aspectos em nossa vida cotidiana, o racismo enquanto conceito se distingue das compreensões de outros dois fenômenos: o preconceito racial e a discriminação racial (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019). Assim podemos apreender o preconceito racial como um “[...] juízo baseado em estereótipos acerca de indivíduos que pertençam a um determinado grupo racializado e que pode ou não resultar em práticas discriminatórias” (Almeida, 2018, p. 25), e a discriminação racial como “[...] a atribuição de tratamento diferenciado a membros de grupos racialmente identificados” (Almeida, 2018, p. 25), que pode se manifestar de forma direta e/ou indireta, negativa ou positiva. A positiva, apesar de soar estranho, é compreendida pelo autor “[...] como a possibilidade de atribuição de tratamento diferenciado a grupos historicamente discriminados com o objetivo de corrigir desvantagens causadas pela discriminação negativa – a que causa prejuízo e desvantagens”.

Mas ao buscarmos compreensões acerca do fenômeno do racismo, encontramos que o mesmo pode ser compreendido como:

“[...] **uma forma sistemática de discriminação** que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes e inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencem” (Almeida, 2018, p. 25, grifo nosso).

O racismo, enquanto sendo esta forma sistemática, pode se manifestar de três⁵ principais formas, sendo elas a individual, a institucional e a estrutural. (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019). Almeida (2018) nos alerta que a concepção de racismo individual é incapaz de admitir a existência de racismo, mas somente a de discriminação, na medida em que esta concepção encara o racismo

⁵ Ribeiro (2019) também nos apresenta o racismo recreativo como contributo ao entendimento das manifestações desta sistemática.



como uma irracionalidade e/ou uma patologia que afeta indivíduos ou grupos isolados da sociedade, assim ignorando o racismo enquanto algo sistêmico e compreendendo este fenômeno mais no âmbito individual do que como algo socialmente instituído.

Para Ribeiro (2019, p. 5), o racismo é “[...] um sistema de opressão que nega direitos, e não um simples ato da vontade do indivíduo”. Em decorrência disso, nos deparamos com o racismo institucional, que, ao considerar o papel das instituições no processo de formação e organização social, transcende a concepção individual. Nesta concepção:

“[...] o racismo não se resume a comportamentos individuais, mas é tratado como resultado de funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios a partir da raça” (Almeida, 2018, p. 29).

É notório que, em sua concepção institucional, a dimensão das relações de poder ganha mais evidência. Assim sendo, a raça passa a ser vista, também, como ferramenta para a manutenção das relações de poder da hegemonia sobre um determinado grupo racialmente identificado que é subalternizado, “isso faz com que a cultura, a aparência e as práticas de poder de um determinado grupo tornem-se o horizonte civilizatório do conjunto da sociedade” (Almeida, 2018, p. 29). Todavia a manutenção deste poder dependerá da forma e da capacidade de institucionalização dos interesses do grupo hegemônico. Aqui se faz presença constante as relações de conflito e a capacidade das instituições de absorver este conflito (regular).

Como dito, nesta concepção as instituições possuem relevante papel, e por ter esse vínculo com as relações de poder

“[...] o racismo pode ter sua forma alterada pela ação ou pela omissão dos poderes institucionais – Estado, escola, etc. –, que podem tanto modificar a atuação dos mecanismos discriminatórios, como também estabelecer novos significados para a raça, inclusive atribuindo certas vantagens sociais a membros de grupos raciais historicamente discriminados” (Almeida, 2018, p. 30).

Mas para que haja instituições sociais é necessário que se tenha uma organização social, sendo assim para que haja instituições racistas movida por interesses de grupos hegemônicos também é necessário que haja uma estrutura social racista. “As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito isso de modo mais direto: **as instituições são racistas porque a sociedade é racista**” (Almeida, 2018, p.36, grifo do autor). Sendo assim, em instituições



racistas, o racismo “não é algo criado pela instituição, mas por ela reproduzido” (idem). Tal ordenamento do pensamento nos conduz a compreender a terceira concepção do racismo, sendo ela o racismo estrutural. Esta concepção encara o racismo como parte estruturante da ordem social.

4 O NEGRO E A RAZÃO INDOLENTE: COMPREENSÕES A PARTIR DO PENSAMENTO PÓS-ABISSAL

A forma como o racismo se apresenta nos remete a aspectos do pensamento abissal que fundamentaram a modernidade, que é muito discutido por Santos (2020, 2007a, 2006). Para o autor, o pensamento abissal é uma estrutura de pensamento que gerou/gera verdadeiros abismos entre sociedades, povos e culturas. O pensamento abissal é fundamentado por uma razão denominada de razão indolente, que se subdivide em quatro outras principais formas de manifestação: razão impotente, razão arrogante, razão metonímica e razão proléptica. O autor destina certa atenção às razões metonímica e proléptica.

Para o autor, a razão metonímica contrai o nosso presente, a nossa percepção dele, por meio do uso das chamadas monoculturas. Assim como o racismo, esta razão é excludente, e não admite a existência de outras concepções de mundo que não sejam a ocidental eurocêntrica. E assim é metonímica porque reduz a multiplicidade de conhecimento e saberes existentes no mundo (Santos, 2006). Se considerarmos o cenário do negro diaspórico neste contexto, podemos pensar que esta produção sistemática de monocultura eurocentrada que fundamentou a modernidade é a mesma que gerou invisibilidades a todo o corpo-território do negro diaspórico.

Na medida em que o racismo traz esse vínculo com as relações de poder e dominação utilizando-se do viés da raça para justificar a soberania de um determinado grupo social sobre o outro (Almeida, 2018; Ribeiro, 2019), podemos aqui traçar um paralelo com a razão metonímica, na medida em que podemos localizar a produção da chamada monocultura da naturalização das diferenças. Esta monocultura traz as hierarquias das diferenças/dos diferentes como um processo simplesmente natural. Algo muito similar ao que fez as diversas escolas de pensamento racial modernas que contribuíram para o racismo estrutural, tal como: as escolas étnico-biológica, que vinculava raça à mutações e privilegiava a chamada raça branca; a escola histórica, que trazia a história e o desenvolvimento a partir da visão eurocêntrica como comprovação da superioridade racial; e a escola do darwinismo social, que se apossava das teorias de Charles Darwin por meio de



um silogismo falacioso e considerava os brancos europeus em uma escala evolutiva acima das demais populações (Carvalho et.al., 2012).

Quando analisamos aspectos históricos, assim como faz Águas (2011) e Gonzalez e Hasenbalg (2022), podemos identificar traços de sistemáticas tentativas de produção de não existência na população negra que configuram o racismo. Um grande exemplo está na forma com que tratavam a população negra ao vê-los como objetos, mercadorias a serem expostas e vendidas para múltiplas finalidades ou na divisão racial dos espaços.

Por traz desta forma sistemática de discriminação racial se apresenta uma lógica característica do pensamento abissal moderno, sendo esta, a chamada lógica da apropriação-violência (Águas, 2011). Para Santos (2007a, 2018, 2022) a lógica da apropriação-violência se constituiu uma lógica que reconhece apenas o direito de coisas e não de pessoas, gerando assim subhumanidades. Esta lógica assume diferentes figurações, “[...] em geral, a apropriação envolve incorporação, cooptação e assimilação, enquanto a violência implica destruição física, material, cultural e humana” (Santos, 2007a, p. 75), ou seja, o que não se foi apropriado foi violentado. Tais figurações marcam e descrevem relevantes aspectos do que foi e vem sendo feito com a população negra no Brasil e em outros países.

Santos (2020, 2006) apresenta saídas que se contrapõem a essas razões e lógicas excludentes, sendo assim apresenta as sociologias das ausências e das emergências como ferramentas das epistemologias do Sul e do pensamento pós-abissal. Das ausências por visar a identificação das diversas formas de produção de inexistência que a apropriação-violência geram; e das emergências por buscarem possíveis saídas emergentes que estão sendo cotidianamente produzidas e podem auxiliar no contexto das lutas contra as opressões e subalternidades, dentre elas o racismo.

5 O CURRÍCULO DA REDE: EM BUSCA DE UM OLHAR PÓS-ABISSAL PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) é um documento de aproximadamente 600 páginas, de caráter normativo e que define as chamadas aprendizagens essenciais para a educação básica nacional. Ela se subdivide em três etapas da educação básica formal, sendo elas: a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio. A etapa do ensino fundamental é subdividida em anos iniciais (do 1º ao 5º ano) e anos finais (do 6º ao 9º ano). Ela é organizada em áreas de



conhecimento, em que a Educação Física se encontra como um componente curricular da área de linguagens.

Ao começarmos a nossa busca por indícios que possam nos desvelar respostas para os questionamentos aqui apresentados, optamos por analisar inicialmente o documento que orienta as aulas de Educação Física do município de Volta Redonda-RJ, por meio de uma ‘viagem não programada’ (Estecanela, 2009) para que, assim, possamos melhor nos abrir aos indícios. Partiremos, desta forma, das análises do currículo proposto pela rede.

Ao analisarmos o currículo proposto pela referida rede é possível observar que ele apresenta uma reprodução fiel das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento da BNCC. Quanto às habilidades, as mesmas também foram reproduzidas, porém feitas subdivisões por ano de escolaridade.

Neste ponto é válido ressaltar que durante as duas elaborações do currículo oficial, nos anos de 2021 e 2022, o mesmo chegou aos professores como uma proposta pronta, de modo que não foi observada a participação ativa do coletivo professores da disciplina no processo de elaboração, mesmo com a possibilidade de encontros remotos entre os profissionais. Tal posicionamento por parte dos elaboradores demonstra a criação de um conteúdo curricular de caráter pouco participativo e democrático em relação aos principais agentes que vivem o cotidiano de aplicação e construção destes currículos, os professores e estudantes.

Se a intenção da Secretaria Municipal de Educação (SME) é criar um currículo capaz de atender as necessidades do município, torna-se de extrema importância que esta construção venha por meio de um conhecer com (Santos, 2020), ou seja, que se tenham uma escuta dos profissionais que possuem um lugar de fala importante (Ribeiro, 2019) que vem a partir do cotidiano das escolas da rede.

Em reuniões de equipe com o implementador de área da Educação Física, um dos principais responsáveis pela formulação do currículo, foi explicitado que os professores possuíam autonomia para incluir novos conteúdos e dividir o tempo destinado a cada um, desde que transmitissem o mínimo exigido pelo currículo proposto.

Aqui cabe pensar que se não há diálogo ativo para a criação do documento, este pode abrir brechas para disfarçar omissões e subalternidades sob o véu da suposta liberdade, na medida em que vivemos em uma sociedade que se depara cotidianamente com estruturas de machismo, racismos, misoginias, discriminações étnico-religiosas, entre outras. Não se discute aqui, a necessidade de se ter liberdade, mas sim que essa dita ‘liberdade’ da forma como é posta, sem as



trocas provenientes do diálogo, pode na verdade estar favorecendo a persistência do silenciamento de certas discussões no currículo.

Neste ponto, algumas colocações se fazem necessárias. Segundo Arroyo (2014, p. 38), o currículo está atrelado a um projeto de sociedade, assim sendo, “[e]m toda disputa por conhecimento estão em jogo disputas por projetos de sociedade”. Torna-se pouco provável que a criação de um currículo com pouco diálogo possa garantir um projeto de sociedade democrático que abarque as demandas dos cotidianos. Por sua vez, a característica de pouco diálogo não se limita ao currículo proposto pela rede como também está presente na própria criação da BNCC ao qual se espelha, segundo investigações de Neira (2018).

Com a intenção de caminharmos em direção aos objetivos, mas sempre com um olhar de viajante⁶, cabe questionarmos: como o negro se apresenta no currículo na rede?

Se o currículo da rede se trata de uma reprodução quase fiel ao que é estipulado na BNCC, ao analisarmos o currículo proposto, também estaremos analisando aspectos da própria BNCC. Ao direcionarmos o nosso olhar, tanto para a BNCC quanto para o currículo da rede, podemos observar que tanto no conteúdo do 1º ano de escolaridade quanto no conteúdo do 2º ano não há menções diretas, nas habilidades a serem trabalhadas, à cultura afro-brasileira, africana e/ou afrodiáspórica. Dos 5 objetos de conhecimento propostos, dentre as 4 unidades temáticas (Jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e dança), apenas dois fazem alusão a aspectos culturais. Sendo esses: brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário e regional e danças do contexto comunitário e regional.

Cabe aqui um questionamento: esta omissão de se tocar diretamente na cultura afrodiáspórica não estaria indo também na contramão de aspectos legais amparados pela lei 11.645/2008?

Menções diretas à cultura e conhecimento afrodiáspóricos são encontradas somente no currículo do 3º, 4º e 5º ano, onde dos dez objetos de conhecimentos que se encontram divididos dentre as cinco unidades temáticas (dança, jogos e brincadeiras, ginástica, esportes e lutas), três citam diretamente a cultura de matrizes africanas, sendo elas: Danças de matriz indígena e africana; Lutas de matriz indígena e africana; e Brincadeiras e jogos de matriz indígena e africana.

⁶ Segundo Pais (2003) o pesquisador turista vai com um roteiro pré-estipulado e ignora alguns pontos que podem surgir no caminho, já o viajante possui um olhar mais atento e menos dependendo dos roteiros. Um olhar aberto ao que o cotidiano pode ofertar.



Por meio destas colocações podemos entender que a cultura afrodiáspórica tem espaço no currículo proposto de forma clara somente a partir do 3º, 4º e 5º ano. Mas mesmo tendo este espaço nada é falado sobre combate ao racismo, preconceito e discriminação. Tal observação nos faz levantar os seguintes questionamentos: por que estes conteúdos não aparecem de forma clara para os estudantes do 1º e 2º ano? É certo que há a possibilidade de se trabalhar esse conteúdo utilizando-se do viés da cultura popular e do contexto comunitário e regional, mas a falta de clareza não poderia levar a uma omissão? Por que as unidades temáticas de ginástica e de esportes não fazem nenhuma alusão à cultura afrodiáspórica?

Torna-se importante aqui salientar que a presença destes objetos de conhecimento não garante um processo de ensino aprendizagem efetivo que crie relações em decorrência de meros contatos⁷ e muito menos uma não reprodução de uma visão colonializada sobre a cultura afrodiáspórica, por isso dialogar se torna tão importante. Outro ponto importante é que a palavra racismo não é citada no currículo de Educação Física da rede e nem na BNCC de Educação Física, desse modo falar de matrizes africanas não necessariamente implica em uma educação transformadora, antirracista ou descolonial, podendo, assim, estar sendo produzida sob um viés reprodutivista da colonialidade. Assim como é necessário identificar a linha abissal para promover uma consciência pós-abissal, é necessário abordar o racismo para que se possa promover uma educação antirracista.

A explicitação de se abordar o conteúdo das chamadas matrizes africanas somente no conteúdo de dança, lutas e jogos e brincadeiras é um relevante indício de uma invisibilidade que é dada e reforçada ao negro no campo dos esportes e da ginástica – onde é válido lembrar que no Brasil já teve caráter eugenistas e elitista por meio de uma Educação Física higienista. Tal movimento contribuiu com a invisibilidade dos negros. Se o racismo é estrutural, ele também está nos esportes e na ginástica, e a história do negro é transversal a estes dois campos. E falar de matrizes africanas no 3º ao 5º ano sem um direcionamento específico mais aparenta que o conteúdo está ali por força de lei⁸ do que por uma educação decolonial e antirracista.

Nas palavras de Cunha, Junior e Devernoy (2019, p. 200), sobre o negro no currículo:

Vista e lida das nossas zonas de conforto, a BNCC parece trazer apenas normativas densas e letras frias de como se pensar a educação brasileira, mas, se a considerarmos como um documento institucional e político, detentor de poder, intencionalidades e

⁷ Freire (2014) faz uma diferenciação entre criar contatos e relações no processo de ensino aprendizagem. Dando ao aspecto das relações um caráter mais potente para gerar transformações.

⁸ Lei 10. 639/2003; Lei 11. 645/2008



mudanças, se torna perigoso aceitá-la e segui-la apenas, sem ela ser discutida e refletida de forma ampla, democrática e acessível por toda sociedade brasileira.

Para Miranda (2020, p.88) a BNCC é “[...] um documento oficial que desperdiça valores culturais ao propor uma padronização conteudista para atender as avaliações do desempenho quantitativo da educação”. O currículo possui um papel norteador da educação e fazer uma reprodução simplista da BNCC como currículo de uma rede sem que haja diálogo é reproduzir o mesmo perigo e os mesmos silenciamentos que já existem na BNCC (SOUZA; CARVALHO, 2022).

6 EDUCAÇÃO, CORPO E CONHECIMENTO: POSSÍVEIS CAMINHOS EMERGENTES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para as Epistemologias do Sul, o conhecimento é corporizado, o corpo e a mente não se dão de forma dicotômica. Dessa forma, indo na contramão das perspectivas modernas que privilegiavam a mente, ou que viam o corpo como um obstáculo ao conhecimento, tal qual Arthur Schopenhauer. O corpo, as experiências, as vivências e os sentidos ganham destaque na produção de conhecimento para as epistemologias do Sul (Santos, 2020). A Educação Física é uma disciplina com um enorme potencial para se trabalhar a partir das epistemologias do Sul dentro da educação escolar, uma vez que trabalhar com o corpo como um todo e suas experiências faz parte do seu processo ou deveria fazer.

Mas não podemos pensar a produção de um currículo pensadopracicado⁹ contra-hegemônico a partir do Sul utilizando-se de uma forma de pensar derivativa do Norte. Para que isso não ocorra gostaríamos de pinçar alguns elementos que podem auxiliar na construção de um currículo que atenda as questões afrodiáspóricas. Um primeiro passo está em Santos (2020), ao entender que para se pensar um currículo a partir das epistemologias do sul torna-se essencial a identificação desta linha.

Na construção de uma perspectiva outra, Santos nos fornece elementos interessantes como a pedagogia sensorial pós-abissal, que leva por meio do uso dos sentidos a nos aproximarmos do que é produzido como estranho. Tal pedagogia “exige que o investigador pós-abissal se distancie daquilo que conhece e esteja disposto a familiarizar-se com aquilo que lhe é estranho” (Santos,

⁹ Termo utilizado por Oliveira (2012) ao tecer considerações sobre a Epistemologia do Cotidiano e a construção curricular.



2020, p. 262). Dentro desse contexto, aquilo que nos é produzido como estranho pode se mostrar como sendo possibilidade de soluções emergentes para os mais variados cotidianos.

Outras perspectivas epistêmicas podem se mostrar muito relevantes na busca pela ruptura com a hegemonia da epistemologia do Norte, tais como a interculturalidade crítica (Walsh, 2012; Macedo; Macêdo, 2018), a pedagogia das encruzilhadas (Rufino, 2018), as formas de interpretar características da exunêutica (Miranda, 2020), dentre outras mais que possam juntar-se ao coro pós-abissal, decolonial/descolonial, contra-hegemônico em favor de uma educação justa em amplo aspecto. Torne-se válido ressaltar que em nossas aplicações cotidianas a pedagogia das encruzilhadas vem se mostrando uma potente ferramenta na construção de novos caminhos.

Levando em consideração a proximidade das aulas de educação física com os movimentos, o corpo e a expressão, também gostaríamos de dar destaque ao uso da chamada racionalidade estético-expressiva. Para Santos (2020) o corpo tem tanto uma dimensão individual como também coletiva, e possuem diversas formas de se manifestar na luta contra a opressão, tal como o corpo sofredor, o moribundo e o corpo jubiloso. No corpo jubiloso se encontra uma dimensão de resistência que se expressa por meio da alegria, das expressões, das festas, dos encontros.

Para as epistemologias do sul a dança e o canto adquirem certo destaque de valor epistemológico:

“O seu valor epistemológico reside nas formas como intensificam a dor e a alegria, como conferem mais energia aos corpos e aos afetos e infundem comunicação e comunhão com dimensões espirituais ou eróticas que reforçam a disponibilidade para partilhar lutas e riscos. (Santos, 2020, p. 143)

Para o autor, “a dança, especificamente, merece uma atenção especial nesse contexto, uma vez que é uma das formas mais complexas de conhecimento corporal, experiencial, vivido. O corpo se torna especialmente animado e vivo na dança.” Desta forma a dança é vista como um conhecimento corporal estando atrelado a uma racionalidade estético-expressiva, racionalidade essa tão valiosa pelo fato de a modernidade não ter conseguido dominar a ela por completo e por assim ser, se tornar um importante meio para romper com as epistemologias do Norte.

Desta forma utilizar-se da racionalidade estético-expressiva nas aulas como contramovimento ao racismo, ou qualquer outra forma de opressão, pode se tornar uma importante ferramenta. E no currículo de Educação Física a dança já se encontra com um potencial imerso nesta racionalidade, mas dependerá de quem cria o currículo usar a racionalidade estético-expressiva como um contramovimento ao pensamento abissal moderno.



7 CONSIDERAÇÕES PARCIAIS

Tendo em mente a pergunta da introdução, que versava sobre até que ponto os currículos contribuía para uma visão eurocentrada do corpo território negro, podemos dizer que tanto a BNCC quanto o currículo da rede analisada apresentam indícios que contribuem para uma visão eurocentrada e colonializada na medida em que não abordam o racismo estrutural e institucional como parte fundante do currículo; invisibilizam as contribuições da cultura negra no âmbito dos conteúdos de ginástica e esportes; e não explicitam esta abordagem no 1º e 2º ano de escolaridade.

Tendo em vista que o racismo é estrutural, ou seja, ele já faz parte do status quo social, se omitir em abordá-lo é concordar com o status quo vigente. Abordar jogos, danças e lutas de matrizes africanas com intuito de valorizar estas contribuições, não é sinônimo de abordá-los de forma decolonial ou antirracista. Podemos questionar até mesmo a própria valorização que é intuída. É valorizar sob qual ótica/epistemologia de valor? Seria a colonializada, que traz as contribuições do negro somete no âmbito folclórico?

Através do que o currículo da rede diz, mas principalmente sobre o que ele se cala, é possível identificar que no mesmo há uma estrutura de pensamento abissal e, portanto, colonial que ainda o orienta. Vertentes conservadoras historicamente tendem a se alinhar com o pensamento abissal, e Neira (2018) identifica na própria BNCC, que rege o currículo da rede, uma criação calcada no conservadorismo social.

Diante do que é produzido como ausente por uma racionalidade fundamentada em um pensamento abissal, também é possível ver saídas a partir de olhares para o que é emergente a partir das epistemologias outras. É possível, e necessário, criar currículos capazes de transgredir ao currículo frio da BNCC, mas isso não se dará sem diálogos, sem debates e sem discussões. É preciso que se permita criar e estar em encruzilhadas¹⁰ de conhecimentos outros. Se para Santos (2020), não se atinge a justiça global sem a justiça cognitiva global, podemos dizer que não se atinge a justiça cognitiva global fechando os olhos na produção do currículo para o racismo que se encontra velado.

Não podemos nos contentar que o corpo-território negro afrodiáspórico esteja presente no currículo como um subterfúgio para cumprir uma lei. Se faz necessário refletir sobre ele, sua história e suas lutas, sob uma visão que não é a do colonizador. As aulas de Educação Física têm muito a contribuir através das epistemologias do Sul, seja por meio da sua proximidade com a racionalidade

¹⁰ Ver livro *Pedagogia das Encruzilhadas* de Rufino (2018).



estético-expressiva, seja pela compreensão de aprendizado em movimento através de um corpo que é um, e não parte obsoleta em função de uma mente.



REFERÊNCIAS

ÁGUAS, Carla. Pensamento abissal e o contexto quilombola. **O Cabo dos Trabalhos: Revista Electrónica dos Programas de Doutorado do CES/FEUC/III**, n. 5, 2011.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Vozes Limitada, 2014.

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **O que é o racismo estrutural?**. 1. ed. Belo Horizonte: Letramento, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017.

CARVALHO, Ana Paula Comin de et al. **Desigualdades de gênero, raça e etnia**. 1ª ed Curitiba: Intersaberes, 2012.

CUNHA, Adrielle Soares; JÚNIOR, José Correia de Amorim; DUVERNOY, Doriele Andrade. Educação para as Relações Étnico-raciais e BNCC: Descontinuidades e Silenciamentos. **Conjecturas**, v. 19, n. 1, 2019.

STECANELA, Nilda. O cotidiano como fonte de pesquisa nas ciências sociais. **Conjectura: filosofia e educação, Caxias do Sul: Educs**, v. 14, p. 63-75, 2009.

GONZALEZ, Lélia; HASENBALG, Carlos. **Lugar de Negro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

GUINZBURG, Carlo. **Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Corpo-território e Educação Decolonial: proposições afro-brasileiras na invenção da docência**. 1. ed. Salvador: EDUFBA, 2020.

MACEDO, Janine Couto Cruz; MACÊDO, Dinalva de Jesus Santana. Educação, currículo e a descolonização do saber: desafios postos para as escolas. **Revista Tempos e Espaços em Educação**, v. 11, n. 27, p. 16, 2018.

NEIRA, Marcos Garcia. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, p. 215-223, 2018.

OLIVEIRA, Inês Barbosa. **O currículo como criação cotidiana**. 1ª ed. Petrópolis: DP et Alii; Rio de Janeiro: FAPERJ, 2012.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em revista**, v. 26, n. 01, p. 15-40, 2010.

RAPOSO, Patrícia Lorena; DE ALMEIDA, Roberta Santos; DOS SANTOS, Simone Cabral Marinho. O pensamento decolonial como estratégia de enfrentamento ao racismo estrutural no contexto escolar. **Praxis educativa**, v. 16, 2021.



RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das letras, 2019.
Rufino, Luiz. **Pedagogia das Encruzilhadas**. 1ª ed. Rio de Janeiro: Mórula Editora, 2019

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Críticas a razão indolente: contra o desperdício de experiências**. 4ª ed. São Paulo: Cortez, 2002.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Conhecimento prudente para uma vida decente: um discurso sobre as ciências revisitado**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007a.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. 1ª ed. São Paulo: Boitempo, 2007b

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Construindo as epistemologias do Sul: Antologias Essenciais**. 1ª ed. Buenos Aires: CLACSO, 2018

SANTOS, Marcio Antonio Raiol dos; BENTES, Livia Maria Neves; BARBOSA, Suellen Ferreira. Currículo, Educação Física e multiculturalismo: análise de um currículo ribeirinho colonizado. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 24, n. 2, p. 300-317, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SOUZA, Ellen de lima; CARVALHO, Alexandre Filordi de. “Cadê a criança negra que estava aqui?”: da visibilidade seletiva ao apagamento da criança negra na BNCC. **Debates em Educação**, v. 14, p. 1-25, 2022.

WALSH, Catherine E.; DE OLIVEIRA, Luiz Fernandes; CANDAU, Vera Maria. Colonialidade e pedagogia decolonial: Para pensar uma educação outra. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas= Education Policy Analysis Archives**, v. 26, n. 1, p. 112, 2018.

Enviado em: 13/02/2025

Aceito em: 28/03/2025



QUE NOITE MAIS FUNDA CALUNGA: A VINDA DE EXU AO BRASIL E A RESISTÊNCIA DA CULTURA AFRO-BRASILEIRA

WHAT A DEEP NIGHT, CALUNGA: THE ARRIVAL OF EXU IN BRAZIL AND THE RESISTANCE OF AFRO-BRAZILIAN CULTURE

Gab Dias¹

RESUMO

Calunga ou Kalunga é o nome dado para a travessia atlântica, ou o próprio Oceano Atlântico, por onde foram levados povos africanos de diversas etnias e culturas para serem escravizados no Brasil (Moura, 2000). Nas religiões afro-brasileiras, a Calunga Grande representa o mar, sendo associada ao mundo espiritual profundo e desconhecido, onde residem os mistérios da morte e da ancestralidade. O oceano é visto como um portal entre o mundo dos vivos e dos mortos. A Calunga Pequena é o cemitério e, assim como o mar, também é um local de passagem entre os mundos material e espiritual. Parafraseando o verso “Que noite mais funda calunga” da música Yaya Massemba, interpretada pela Maria Bethânia, no álbum *Brasileirinho*, e abordando o tráfico negreiro e a resistência da espiritualidade negra, esse artigo pretende analisar a construção da cultura afro-brasileira ao explorar parte do percurso histórico da divindade Exu, pertencente ao panteão africano, que se transformou em outros ao chegar ao Brasil. Justifica-se pela importância das investigações sobre lugar, memória, corpo, religiosidade e espaço cotidiano do povo afro-brasileiro. Tendo como principal referencial teórico as obras de Muniz Sodré (1988, 1998), Alves (2013), Kawahala (2014) e Costa (2012), a metodologia deste trabalho fundamenta-se no método qualitativo de pesquisa bibliográfica. Utilizando conceitos e perspectivas de diversos autores e pesquisadores que exploram temas relacionados, este artigo samba junto com Exu e rodeia as encruzilhadas da afro-brasilidade, concluindo que a espiritualidade e a cultura reverberam como formas de resistência e insistência na vida das populações marginalizadas pela escravidão.

PALAVRAS-CHAVE: Afro-brasilidade. Exu. Cultura.

ABSTRACT

Calunga or Kalunga is the name given to the Atlantic crossing, or the Atlantic Ocean itself, through which African peoples from various ethnicities and cultures were taken to Brazil to be enslaved. In Afro-Brazilian religions, Calunga Grande represents the sea, being associated with the deep and unknown spiritual world, where the mysteries of death and ancestry reside. The ocean is seen as a portal between the world of the living and the dead. Calunga Pequena refers to the cemetery, which, like the sea, is also a place of transition between the material and spiritual worlds. Paraphrasing the verse “Que noite mais funda calunga” (“What a deep night, Calunga”) from the song *Yaya Massemba*, sung by Maria Bethânia on the album *Brasileirinho*, which addresses the transatlantic slave trade and the resistance of Black spirituality, this article aims to analyze the construction of Afro-Brazilian culture by exploring part of the historical journey of the deity Exu, belonging to the African pantheon, who transformed into other forms upon arriving in Brazil. The study is justified by the importance of investigating place, memory, body, religiosity, and daily space of the Afro-Brazilian people. By exploring works by Muniz Sodré (1988, 1998), Alves (2013), Kawahala (2014), and Costa (2012) as its main theoretical references, the methodology of this article is based on the qualitative method of bibliographic research. Drawing on concepts and perspectives from various authors and researchers who explore related themes, this article dances along with Exu and circles the crossroads of Afro-Brazilianess, concluding that spirituality and culture resonate as forms of resistance and persistence in the lives of peoples and communities marginalized by slavery.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Artes da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PPGArtes/UERJ). Graduada em Artes Visuais pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: gab99dias@gmail.com.



KEYWORDS: Afro-Brazilianess. Exu. Culture.

1 QUE VIAGEM MAIS LONGA CANDONGA

Laroyê Exu! Início esse texto saudando o senhor dos caminhos e das encruzilhadas, símbolo de subversão, movimento e transformação. Exu² e outras divindades eram cultuadas por diversos povos africanos como Orixás, Voduns ou Nkises³. Também conhecido como Elegbara⁴, Legba⁵, Eleguá, e Aluvaiá⁶, ele foi associado ao demônio pelos europeus desde o início do processo de escravatura e colonização (Prandi, 2001).

Os cristãos, ao desembarcarem em terras africanas, se depararam com representações e cultos a divindades como Olodunmaré/Olorum (Iorubá), Zambi (Angola-Congo) e Mawu-Lissá (Daomé) e identificaram nestas uma equivalência ao Deus Criador Cristão (Alves, 2013). E ao se depararem com estátuas de Exu que continham formatos fálicos, um caráter contraditório, liberto, “indecente” e provocativo, o associaram ao Ser que estava em oposição a Deus.

É preciso considerar que os africanos não conheciam sequer a ideia de diabo, menos ainda de um opositor de Olodunmaré. Essas oposições Bem e Mal como entendidas pelo Ocidente Cristão e pelos Islâmicos não fazem parte das religiões nativas africanas (Alves, 2013, p. 24).

Exu, na realidade, era e ainda é um guardião, um mensageiro entre os humanos e as divindades, o dono das encruzilhadas e das possibilidades. Exu desmonta o que está pronto e remonta o que está desmontado, é o senhor do tempo espiralar e do tempo linear. É a pedra primordial e o homenageado antes de todas as cerimônias que cultuam Orixás, pois sem Exu não se faz nada. E como aponta Costa (2012):

² Exu é um nome originário da tradição iorubá.

³ “Orixás, Voduns e Nkises são senhores de forças da natureza, expressões dos antepassados (reis e heróis divinizados) que influenciam nos destinos humanos, tendo cada qual sua área de atuação e poder” (Alves, 2013, p. 20).

⁴ É nos domínios de Elegbara — Senhor do poder mágico — que se manifestam o dinamismo e a pulsação das energias que constituem, conectam e atravessam todas as formas de existência. É nele que se assentam as potências que impulsionam o movimento e a ação criativa. Elegbara representa o princípio originário da existência, das possibilidades e da própria imprevisibilidade que permeia a vida (Rufino, 2018).

⁵ Para os povos Fon/Jeje e Ewe do antigo Reino do Daomé (atual Benin), Legba era a divindade mensageira dos deuses e guardião das encruzilhadas, assim como o Exu Iorubá (Verger, 1981).

⁶ Aluvaiá é um nkise (inquice) da comunicação e dos caminhos, similar ao Exu Iorubá e o Legba Jeje. Aluvaiá era cultuado pelo povo Bantu/Congo (Lopes, 2012).



O orixá Exu é um orixá diferenciado dos demais pelo fato de se subdividir infinitamente, desempenhando suas funções de acordo com os seus domínios, especialmente a encruzilhada que dá acesso a todos caminhos, sempre fazendo o elo de ligação entre o *aiye* e o *òrun*, entre os orixás e entre os homens. A encruzilhada é seu ponto de atuação por ser um ponto de força, um centro vibracional onde se cruzam os quatro elementos e os quatro pontos cardeais, podendo ser uma encruzilhada de estradas ou uma encruzilhada cósmica (Costa, 2012, p. 60).

Para Ortiz (1999), “um primeiro significado de exu pode ser assim inferido: ele é o que resta de negro, de afro-brasileiro, de tradicional na moderna sociedade brasileira” (Ortiz, 1999, p.134). Raul Lody, em seu livro *Tem Dendê Tem Axé: Etnografia do Dendezeiro*, publicado em 1992, ressalta a negritude e a marginalidade do Orixá mensageiro:

Exu é sem dúvida um dos orixás mais negros, o mais marginal, mais imoral, mais temido, mais querido, mais necessário, imprescindível ao início de qualquer cerimônia nos terreiros. Exu é africano, é Santo Africano o que marca um lado de meio escravo para o olhar dominador colonial que lhe auferiu uma relação imediata com o Diabo dos católicos. Esta relação confirma o temor do colono diante da oposição cultural africana cujo personagem fundamental é Exu e tudo o que gira em torno dele (Lody, 1992, p.11).

No século XVI, a demonização de Exu e das outras divindades africanas, aliada à imposição do cristianismo aos povos escravizados, constituiu uma das principais estratégias ideológicas para justificar e legitimar a escravidão (Schmidt, 1999; Trindade, 2010). O epistemicídio⁷, que a partir do processo colonial desumanizou e demonizou toda a cultura negra e indígena, ajudou a sustentar o sistema escravocrata e o racismo.

Estima-se que 4,9 milhões de africanos foram trazidos ao Brasil nos navios negreiros entre os séculos XVI e XIX, conforme atestam os dados da *Trans-Atlantic Slave Trade Database* (2022). A maioria dos africanos vieram da região da África Ocidental e do Centro-Oeste da África, como as atuais Angola, Congo, Moçambique, Nigéria e Benim. Eram majoritariamente conhecidos como povos Iorubás/Nagôs (originários da região que hoje corresponde à Nigéria e a Benim, e cultuavam Orixás), Fons/Jejes (provenientes do Benim e Togo, que cultuavam Voduns), Hauças (do norte da Nigéria, muitos dos quais eram muçulmanos/malês) e o povo Bantu/Congo (originários das regiões correspondentes ao Reino do Congo, cultuavam Nkises) conforme Verger (1987) e Parés (2006).

⁷ “[...]o silenciamento sistemático dos saberes produzidos por grupos historicamente oprimidos” (Silva; Benedito, 2022, p. 50).



Ao chegarem ao Brasil, os africanos escravizados foram forçados a se converter à religião cristã e eram proibidos de cultivar as suas divindades e manter sua fé espiritual, religiosa e cultural (Schmidt, 1999). Entretanto, suas divindades os acompanharam na trágica trajetória de atravessar o Atlântico até as terras brasileiras, como atesta Ferretti (2016). A mistura de crenças dos povos africanos, indígenas e espíritas kardecistas deu origem a diversas práticas religiosas que hoje são as religiões afro-brasileiras e ameríndias (Paula; Andrade, 2023).

Os africanos, por seu turno, devido às condições em que foram trazidos e espalhados por várias partes do Brasil, urdiram um vasto e complexo processo sincrético, a saber: buscaram contornar as diferenças entre as religiões ancestrais por eles mesmo trazidas; certamente acolheram conteúdos das religiões indígenas quando análogos aos seus e; de modo a evitar confronto direto com os senhores que não lhes permitiam a prática de outra religião que não fosse o catolicismo, camuflaram suas crenças por meio da justaposição dos orixás com os santos católicos (Bittencourt Filho, 2003, p. 59).

Para Ferretti (1995) o sincretismo afro-brasileiro foi uma estratégia de sobrevivência e de adaptação que os africanos trouxeram para o Novo Mundo. Dentre as religiões que foram desenvolvidas ao longo do período escravocrata e pós-escravocrata podemos destacar o candomblé, o catimbó ou jurema, o xangô, a quimbanda e a umbanda que sempre tiveram culto à Exu, seja como Orixá, Vodum, Nkice ou como entidade.

2 **QUEM ME OUVIU FOI O VENTO NO VAZIO**

O primeiro culto africano registrado no Brasil — na metade do século XVII — era chamado popularmente de calundu. Para Souza (1986) os calundus foram uma religião afro-brasileira que começou no estado de Minas Gerais, no início do século XVIII e, posteriormente, na Bahia e no Rio de Janeiro, dando início a uma série de perseguições por parte da igreja católica. Segundo Marques (2017) “os calundus são os protótipos, por assim dizer, dos nossos atuais terreiros de Umbanda e Candomblé” (Marques, 2017, p. 84).

De forma pejorativa, os calundus eram conhecidos como feitiçaria e curandeirismo pelos brancos (Costa, 2012) e se apresentavam como um “complexo de crenças e práticas rituais envolviam possessão espiritual (daí dança e batuque), adivinhação, cura, propiciação e a garantia da sobrevivência” (Reis, 2023, p.16). A mandinga, o feitiço e o veneno também se consolidaram como instrumentos de ataque e defesa de escravos contra os senhores no Brasil patriarcal.



Os negros e indígenas “curandeiros” e “feiticeiros” que agiam às escondidas e perpetuavam suas práticas, mantiveram vivas as tradições religiosas que foram reinventadas e hoje fazem parte da cultura brasileira. A população negra escravizada que não tinha acesso a profissionais de saúde convencionais recorria aos cuidados desses “curandeiros” e “feiticeiros” que eram reprimidos pelas autoridades e a igreja católica. Para Silva e Reis (1989) “os escravos tiveram de enfrentá-los com inteligência e criatividade. Eles desenvolveram uma fina malícia pessoal, uma desconcertante ousadia cultural, uma visão de mundo aberta ao novo” (Silva, Reis, 1989, p.32).

Os calundus e, posteriormente, as outras religiões afro-brasileiras se consolidaram no Brasil como forma de resistência e sobrevivência da população negra. A cura, a celebração, o toque do atabaque⁸, a comunhão e as danças proporcionadas pelos rituais nos terreiros, eram as poucas formas possíveis que o negro africano e afro-brasileiro tinham para se conectar com seu semelhante, com sua cultura original e com seus ancestrais e não sucumbir ao banzo⁹.

o espaço do terreiro vai ser o lugar de reterritorialização de uma cultura fragmentada, de uma cultura de exílio. É ali que o indivíduo vai reviver, vai tentar refazer a sua família, e o seu clã, que tal como na África, são formados independentemente de laços sanguíneos. No espaço do terreiro, o indivíduo buscará o sentido de pertencimento a uma coletividade e ritualisticamente vai reencontrar a sua nação (Sodré, 1988, p. 50).

As religiões afro-brasileiras e seus participantes só sobreviveram e existem até hoje graças ao axé. O axé é “o poder ou força de realização, que possibilita o dinamismo da existência” (Sodré, 1998, p. 20) e para Nei Lopes “Axé é a força que permite a realização da vida” (Lopes, 2004, p. 83). Exu é o próprio movimento e, sendo assim, também é o responsável pela movimentação do axé e por fazê-lo circular.

Exu Bará, o dono do corpo, sem o qual nada acontece. Aquele responsável por qualquer movimento e mudança configura-se também como dono da fala. Somente a partir dele é possível acessar e manter o axé - força vital que permite a sobrevivência e a reação diante das adversidades sofridas pelos negros na diáspora (Kawahala, 2014, p.71).

⁸ Importante instrumento de percussão das religiões afro-brasileiras, é um tambor feito em madeira e aros de ferro. E para Reis (2023) “O atabaque foi visto, frequentemente, não apenas como instrumento de culto, mas também de revolta, e por isso proibido” (Reis, 2023, p. 25).

⁹ Uma profunda tristeza causada pela perda da terra natal consumia os escravizados, conduzindo muitos à morte. Alguns sentavam-se à beira do mar, recusando-se a comer e a beber, permitindo que o corpo definhasse até que, enfim, suas almas pudessem voltar ao continente de origem. Havia a crença de que, mesmo que o corpo permanecesse preso em uma terra estranha, a alma se libertava e encontrava o caminho de volta ao seu lugar de pertencimento. Na umbanda, essa jornada espiritual é representada pelos pretos-velhos, espíritos de escravizados desencarnados que retornam por meio da possessão/incorporação.



Os terreiros se consolidaram como forma de africanos e indígenas se reterritorializarem na diáspora (Sodré, 2019). O canto, a dança e o batuque desempenham um papel importantíssimo. O som é um elemento fundamental nas culturas africanas e para os sistemas gêgê-iorubá e iorubá, o som é o condutor do axé (Sodré, 1998) e assim, “Às rodas de candomblé se complementam as de capoeira e as do samba, expressando a complexa cosmologia africana e afro-brasileira” (Fernandes, 2014, p. 64).

3 É O SEMBA¹⁰ DO MUNDO CALUNGA

Além do Exu Orixá, nas religiões afro-brasileiras também existem exus, uma pluralidade de entidades que são regidas pelos Orixás. Exu Caveira, Exu Capa Preta, Exu Marabô são alguns dos nomes de espíritos que chegam nos terreiros por meio de incorporação¹¹ para exercer proteção, cura e intermediação (Ortiz, 1978). São almas que já viveram na terra em outras épocas e, assim como o Orixá, eles apresentam um caráter trickster e brincalhão.

As pombagiras, como Maria Padilha, Maria Quitéria, Rainha das 7 Encruzilhadas e Maria Mulambo, são consideradas Exu-mulher e são muito procuradas nos terreiros por pessoas que querem tratar de questões amorosas. São almas que prestam auxílio espiritual e, quando em vida, foram mulheres que viveram nas ruas de diversas maneiras, tendo sofrido por amor e também subvertem a lógica patriarcal de dominação do homem sob a mulher (Prandi, 1996; Haddock-lobo, 2020; Simas, 2021)

Os malandros, como Zé Pelintra, Zé Pretinho e Maria Navalha (pombagira que trabalha na linha dos Malandros), são entidades muito relacionadas ao samba e à vida boêmia e também trabalham nos terreiros na linha dos exus (Santos, 2020). A nomenclatura do malandro, nesse caso, está relacionada a um modo de sobrevivência (DaMatta, 1984). E como bem descrito na canção “Sorriso Aberto”, de Jovelina Pérola Negra; “Malandro desse tipo Que balança, mas não cai De qualquer jeito vai Ficar bem mais legal Pra nivelar A vida em alto astral”. A malandragem é vista como uma forma de “trupicar, mas não cair” e conforme reflete Lau Santos (2020) no artigo A filosofia do Malandro: estéticas de um corpo encantado pela desobediência:

¹⁰ Semba é um ritmo, gênero musical e dança angolana considerado uma das matrizes do samba.

¹¹ A incorporação é um fenômeno mediúnico complexo em que o médium, após um processo de desenvolvimento espiritual, serve como canal para a manifestação de outros espíritos ou entidades (Silva, 2020).



[...] o samba e a capoeira, funcionaram e funcionam ainda hoje como estratégias de sobrevivência cultural, física e de autoafirmação. As práticas opressivas de poder representadas por uma ideologia de branquitude devem ser combatidas, assim como uma ideologia de um conhecimento universal, hegemônico, com base no cartesianismo euro-ocidental. A população negra na condição determinada pela diáspora africana, atuou e atua assentada nos fundamentos ancestrais e nos rastros históricos de uma luta de resistência contra o racismo e as estruturas dominantes de poder. E é assim que agiu e age o malandro. É nas entrelinhas, nas frestas do poder dominante que acontece o jogo de dentro (Santos, 2020, p.102).

Com a vinda dos africanos e a consolidação das religiões afro-brasileiras no Brasil, as ruas do país foram tomando vida. O que antes poderia ser uma simples encruzilhada, foi se tornando localização por onde transitam entidades espirituais e local de realização de oferendas para os mesmos. A compreensão de espaços sagrados para as religiões afro-brasileiras não se restringe aos terreiros e/ou espaços construídos para os cultos, uma vez que as tradições transcendem demarcações desses lugares e também as categorias de sagrado e profano (Manoel Neto, 2023).

Além de ser cultuado no terreiro, Exu é louvado em espaços públicos, como encruzilhadas, matas, cemitérios, pedras, em estradas de terra, na areia das praias, ao pé de árvores, em mercados públicos, na entrada de lojas etc. São lugares limítrofes ou de passagem (Silva, 2013, p. 1100).

Para Barros Sullivan (2008), o imaginário umbandista mergulha profundamente na realidade brasileira, encontrando nela sua principal fonte de inspiração. Ele transforma em símbolos figuras do cotidiano popular, muitas vezes alvos das formas mais cruéis de preconceito.

Entidades umbandistas são representações de tipos sociais existentes no Brasil. Aliás, essa é uma das características marcantes da Umbanda. É de sua natureza resgatar e sacralizar figuras nacionais, as mais sofridas e marginalizadas. Assim, se num primeiro momento, surgem caboclos de pena, como representantes dos já escravizados e, em muito dizimados, indígenas autóctones; os preto-velhos representando por sua vez o africano, desterrado e escravizado; as crianças (ibeje/êres) que embora representem a inocência também são ícones da dependência, da impotência e da submissão aos mais velhos. Para além destas três figuras reconhecidas como pilares da Umbanda, outras foram sendo agregadas, incluídas em seu panteão, que exige para licenciar sua presença e reconhecer sua pertença apenas que se proponham tais espíritos à prática da caridade (Alves, 2013, p.52).

Essas figuras carregam qualidades e atributos essenciais para oferecer ajuda e orientação àqueles que as buscam diariamente nos terreiros. Passes, banhos de ervas, oferendas, o canto e a dança e até mesmo o fumo e a bebida servem como instrumentos de cura, sabedoria, abertura de caminhos e contato com a ancestralidade. E tudo isso só acontece pela movimentação do axé. O povo da rua; exus, pombagiras e malandros e o povo da linha das almas; pretos velhos, caboclos e



erês, juntamente com Orixás, Voduns e Nkises foram auxiliando a sobrevivência do povo e a perpetuação de uma nova cultura que valoriza os marginalizados da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

“Que noite mais funda, calunga!” A música Yaya Maseмба, de autoria de por Roberto Mendes e Capinan e interpretada por Maria Bethânia, foi fonte de inspiração na escrita nesse artigo, uma vez que aborda justamente a viagem dolorosa dos africanos e sua espiritualidade até o Brasil, além de conter expressões de línguas de matriz africanas como “semba” e “calunga”. O nome “maseмба” é o plural de semba, que significa umbigada em quimbundo, ou seja, ungi em torno do umbigo (Ferreira, 2017), que durante o samba de roda e jongo promove convocação, conexão e pertencimento. Durante as danças, a umbigada é usada para convocar outra pessoa para o centro da roda, promovendo interação, circularidade e continuidade (Bogado; Souza; Cardoso Filho, 2024).

As contradições, os dilemas, os encantamentos e as soluções dos povos que foram forçados a se misturar pela colonização deram origem a uma rica diversidade de práticas religiosas. A conexão com os ancestrais, encantados, espíritos e divindades e a resistência negra possibilitaram o fortalecimento de práticas religiosas e culturais que hoje fazem parte da cultura afro-brasileira, como por exemplo o samba, a capoeira, as rodas de jongo, o afoxé e o maracatu. E como afirma Sodré: “O corpo exigido na síncope do samba é aquele mesmo que a escravatura procurava violentar e reprimir culturalmente na História brasileira: o corpo do negro.” (Sodré, 1998, p.11).

Para Hall (2009), em uma cultura eurocêntrica branca, o povo da diáspora negra tem desenvolvido táticas de produção cultural que viabilizam ações de resistência e salienta; “[...] pensem o corpo como se ele fosse, e muitas vezes foi, o único capital cultural que tínhamos. Temos trabalhado em nós mesmos como em telas de representação.” (Hall, 2009, p.324).

Além de criar novos modos de vida, as religiões afro-brasileiras também oferecem uma base para a organização política e a resistência frente às consequências da escravidão e do colonialismo (Kawahala, 2014). Nesse sentido, Werneck discorre sobre o corpo usado como resistência:

Além de uma resposta às contingências que o regime de escravidão e de racismo impôs, esse privilegiamento do corpo responde também às formas africanas culturais



transpostas para a vivência diaspórica, atualizadas segundo a necessidade de sobrevivência nos diferentes cenários sociopolíticos. (Werneck, 2007, p. 225).

Èsù Bará (oba + ara = rei do corpo)¹² é o deslocamento que chega primeiro, o fundamento que vem de lá do outro lado do Atlântico, se reinventa, se transforma em outros nas terras brasileiras e dá vazão às infinitas possibilidades. Exu apresenta aos afro-diaspóricos a possibilidade da constante reinvenção, do corpo como instrumento de resistência, de potência criativa, pois Exu é diretamente relacionado com a criatividade. E para Facina (2023), “o encanto de Exu pelo ser criativo se dá porque criatividade é movimento, é invenção de caminho, é possibilidade de arrancar alegria ao cotidiano, é o que sustenta a vida” (Facina, 2023, p. 18).

Nas religiões e na cultura afro-brasileira, tudo é movimento, tudo gira, tudo tem ritmo e musicalidade. Como cantado por Martinho da Vila na música Roda Ciranda “Ciranda de roda De samba, de roda da vida, Que girou, que gira, Na roda da saia rendada, Da moça que dança a ciranda, Ciranda da vida”, e como afirma Nego Bispo “O samba é rodando, a capoeira é rodando, o reggae é rodando, a gira é rodando, tudo nosso é na circularidade.”. Para Niegro (2020,), “a dança, o giro, é ao mesmo tempo arte e reza. Arte porque tem o poder de encantar e expressa o sentimento de um povo. É uma reza porque carrega toda a ancestralidade da comunidade” (Niegro, 2020, s.p.).

“A persistência cultural é um ato defensivo contra as ameaças e os atos agressivos através dos quais a cultura dominante tem violado a cultura africana” (Nascimento, 2019, p. 127). A persistência em sobreviver, a resistência ao epistemicídio, e a malandragem como forma de administrar os conflitos abrem portas para a possibilidade das encruzilhadas como ponto de encontro entre diferentes culturas. Exu nos mostra as possibilidades de criar vida a partir do caos, do inconformismo e do questionamento. Reconhecer a sabedoria de povos marginalizados e reconhecer Exu e a afro-brasilidade como construtores de cultura é uma maneira de confrontar o colonialismo e apresentar novas formas de ver e viver o mundo. Laroyê!

REFERÊNCIAS

ALVES, Ana Cristina Zecchinelli. **"Quando o certo é errado e o errado é certo":** reações e peripécias de Exus no Brasil. 2013. Dissertação (Mestrado em Antropologia) — Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

¹² A tradução Bará “rei do corpo” é encontrada em Sodré (1998), Luz (2013) e Santos (2014).



BOGADO, Angelita; CARDOSO FILHO, Jorge Cardoso; SOUZA, Scheilla Franca de. *Dá uma umbigada na outra: matrizes sensíveis nas encruzilhadas do samba de roda*. **ComSertões**, Juazeiro, BA, ano 24, v. 15, n. 1, 2024.

BITTENCOURT FILHO, José. **Matrizes religiosas brasileiras: religiosidade e mudança social**. Petrópolis, RJ: Vozes; KOININIA, 2003.

COSTA, Oli Santos da. **Exu, o orixá fálico da mitologia nagô-iorubá: demonização e sua ressignificação na Umbanda**. 2012. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) — Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

DAMATTA, Roberto. **O que faz o brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

FACINA, Adriana. Jung na encruzilhada ou lendo Jung a partir de Exu. **Revista da Sociedade Brasileira de Psicologia Analítica**, v. 41, n. 3, p. 11-24, 2023.

FERNANDES, Alexandre. **Axé: apontamentos para uma a-tese sobre Exu que jamais (se) escreverá**. 2015. 343 p. Dissertação (Mestrado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2015.

FERREIRA, Elizia Cristina. Umbigo do mundo – subjetividade, arte e tempo. **Ensaios Filosóficos**, v. XV, jul. 2017. Versão apresentada no VIII Encontro Nacional da Associação Brasileira de Etnomusicologia (ENABET), maio 2017.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o sincretismo: estudos sobre a Casa das Minas**. São Paulo: EDUSP; São Luís: FAPEMA, 1995.

HADDOCK-LOBO, Rafael. **Deixa a moça dançar! Arruaças: uma filosofia popular brasileira**. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2009.

KAWAHALA, Edelu. **Na encruzilhada tem muitos caminhos — teoria descolonial e epistemologia de Exu na canção de Martinho da Vila**. 2014. Tese (Doutorado em Literatura) — Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

LODY, Raul. **Tem dendê, tem axé: etnografia do dendezeiro**. Rio de Janeiro: Pallas, 1992. ISBN 85-347-0003-6.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**. São Paulo: Selo Negro, 2004.

LUZ, Marco Aurélio. **Agadá: dinâmica da civilização africano-brasileira**. 3. ed. Salvador: EDUFBA, 2013.

MARQUES, Francisco C. A. Algumas considerações sobre a Umbanda e o Candomblé no Brasil. **Revista Contemplanção**, n. 15, Presidente Prudente, 2017.



MOURA, Carlos Eugênio Marcondes de. **A travessia da Calunga Grande**: três séculos de imagens sobre o negro no Brasil (1637–1899). São Paulo: Edusp, 2000.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo**: documentos de uma militância pan-africanista. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NETO, Manoel Vitor Barbosa. O elevado pentecostal sobre a encruzilhada de Exú: a presença no espaço urbano de Belém. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará**, v. 7, p. 66-84, 2023.

NIEGRO, Guilherme. Quilombo do Samba: Circularidade — Princípio, Meio Princípio dos Saberes Tradicionais dos Quilombos Escolas de Samba. **Carnavalize**, 1 nov. 2020. Disponível em: <https://carnavalize.com/quilombo-do-samba-circularidade-principio-meio-e-principio-dos-saberes-tradicionais-dos-quilombos-escolas-de-samba/>. Acesso em: 11 dez. 2024.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**. São Paulo: Brasilien, 1978.

ORTIZ, Renato. **A morte branca do feiticeiro negro**: umbanda e sociedade brasileira. São Paulo: Brasiliense, 1999.

PARÉS, L. N. **A formação do Candomblé Jeje**. Campinas: Unicamp, 2006.

PAULA, Flavio José de; ANDRADE, Paulo Fernando Carneiro de. Iemanjá, da África para o Brasil: mitologia e identidade. **Numen: revista de estudos e pesquisa da religião**, Juiz de Fora, v. 26, n. 2, p. 227-242, jul./dez. 2023.

PRANDI, Reginaldo. **Pombagira e as faces inconfessas do Brasil**. Herdeiras do Axé. Hucitec. São Paulo. 1996.

PRANDI, Reginaldo. Exu, de mensageiro a diabo: sincretismo católico e demonização do orixá Exu. **Revista USP**, n. 50, p. 46-63, 2001.

REIS, João José. Revisitando "Magia Jeje na Bahia". In: COSTA, Valéria; GOMES, Flávio (orgs.). **Religiões negras no Brasil**: da escravidão à pós-emancipação. São Paulo: Selo Negro Edições, 2016. 378 p. ISBN 9788584550081.

RODRIGUES JUNIOR, Luiz Rufino. Pedagogias das encruzilhadas. **Periferia**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 1, p. 71-88, jan./jun. 2018.

SANTOS, Lau. A filosofia do malandro: estéticas de um corpo encantado pela desobediência. **Revista da ABPN**, v. 12, n. 31, 2020.

SANTOS, Rodrigo de Almeida dos. **Baraperspectivismo contra logocentrismo ou o trágico no prelúdio de uma filosofia da diáspora africana**. 2014. Dissertação (Mestrado em Filosofia) — Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.



SCHMIDT, Mario Furley. **Nova história crítica**. São Paulo: Nova Geração, 1999

SIMAS, Luiz Antônio. **Umbandas: uma história do Brasil**. Rio De Janeiro: Civilização Brasileira, 2021

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu do Brasil: tropos de uma identidade afro-brasileira nos trópicos**. *Revista de Antropologia*, v. 55, n. 2, p. 1086-1114, 2013.

SILVA, Valmir Luis Saldanha da; BENEDITO, Simone Gabriela Rodrigues. **Decolonialismo e epistemicídio na literatura: o que querem calar?** *Revista Com Censo*, v. 9, n. 2, p. 46-58, 2022.

SILVA, Eduardo; REIS, João José. **Negociação e conflito: a resistência negra no Brasil escravista**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

SILVA, Thiago Bispo da. **A educação do corpo do terreiro: cuidados e aprendizados do corpo no ritual umbandista**. 2020. Orientadora: Alik Wunder. In: XXVIII Congresso Virtual de Iniciação Científica da Unicamp, 2020. Campinas: Unicamp, 2020.

SILVA, Vagner Gonçalves da. **Exu: o guardião da casa do futuro**. 1. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

SODRÉ, Muniz. **O terreiro e a cidade — a forma social negro-brasileira**. Petrópolis: Ed. Vozes, 1988.

SODRÉ, Muniz. **Samba, o dono do corpo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Editora Mauad, 1998.

SODRÉ, Muniz. **Terreiro e a cidade: a forma social negro-brasileira**. Rio de Janeiro: Mauad X, 2019.

SOUZA, Laura de Mello e. **O diabo na Terra de Santa Cruz: feitiçaria e religiosidade popular no Brasil Colonial**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

SULIVAN, Charles BARROS. **Possessão, gênero e sexualidade transgressora: análise biográfica de uma pomba-gira da Umbanda**. In: *Fazendo Gênero 8 —Corpo, Violência e Poder*, UFSC, Florianópolis, 2008.

TRANS-ATLANTIC SLAVE TRADE DATABASE. **Voyages: The Trans-Atlantic Slave Trade Database**. [S.l.]: Emory University, 2022. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org>. Acesso em: 20 mar. 2024.

TRINDADE, Diamantino; LINHARES, Ronaldo Antonio; COSTA, Wagner Veneziani. **Os orixás na umbanda e no candomblé**. São Paulo: Madras, 2010.

VERGER, Pierre. **Orixás: Deuses Iorubás na África e no Novo Mundo**. Salvador: Corrupio, 1981.

VERGER, Pierre. **Fluxo e refluxo do tráfico de escravos entre o Golfo do Benim e a Bahia de Todos os Santos: dos séculos XVII a XIX**. Tradução de Tasso Gadzanis. 2. ed. São Paulo: Corrupio, 1987.



WERNECK, Jurema. **O samba segundo as ialodês**: mulheres negras e a cultura midiática. 2007. Tese (Doutorado em Comunicação e Cultura) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007.

Enviado em: 31/12/2024
Aceito em: 03/04/2025



POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA, INTERCULTURAL E DECOLONIAL: DEBATE À LUZ DOS APARATOS LEGAIS E TEÓRICOS QUE FUNDAMENTAM A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO- RACIAIS NO BRASIL

FOR AN ANTI-RACIST, INTERCULTURAL AND DECOLONIAL EDUCATION: DEBATE IN LIGHT OF THE LEGAL AND THEORETICAL APPARATUS THAT UNDERPIN EDUCATION ON ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN BRAZIL

Ivana Maria Santana Andrade¹
Marizete Lucini²

RESUMO

Este artigo objetiva discutir a proposta da Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) a partir das principais políticas institucionais e referenciais teóricos que respaldam a temática no Brasil. Para tanto, realizamos um resgate histórico das mobilizações de luta dos povos originários e africanos e afro-brasileiros e observamos seus impactos na educação nacional, refletidos nos documentos instituídos e nas contribuições epistemológicas de pensadores de grande destaque no âmbito educacional. Nos ancoramos nos pressupostos da pesquisa qualitativa em educação, com procedimentos pertinentes à pesquisa bibliográfica, contemplando produções contemporâneas sobre a história do Brasil e sobre a Educação das Relações Étnico-Raciais e, pesquisa documental, com análise de documentos orientadores das políticas educacionais voltadas à Educação das Relações Étnico-Raciais. Durante a investigação, foi possível compreender a complexidade, profundidade e cuidados adotados no processo de organização e implementação dos pareceres, cujos apontamentos indicam viabilidades latentes para a transformação social e superação do racismo. Outrossim, logramos entendimento da íntima relação das contribuições da população negra brasileira e dos povos indígenas para a construção do pensamento étnico-racial, que indica a necessidade de um rompimento curricular significativo, tendo sua premissa principal a efetivação de uma prática docente comprometida com a destituição da hierarquia racial e de qualquer discriminação étnica. Autores como Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Rita Potyguara, Vera Maria Candau e Edson Kayapó compõem tal pensamento, e endossam a urgência da temática-étnico racial na educação e na sociedade, tese que subsidia o aporte epistêmico adotado no trabalho. A partir da análise empreendida, pudemos notar que os caminhos possibilitados pela luta histórica dos grupos étnicos em questão, bem como suas contribuições teóricas e repercussões jurídicas são visceralmente interligadas e apontam direções significativas na busca de uma postura decolonial, intercultural e antirracista na práxis.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Relações étnico-raciais. Marcos legais. Referenciais teóricos. Brasil.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). E-mail: ivanamaria588@gmail.com.

² Professora Associada IV na Universidade Federal de Sergipe (UFS). Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Mestra em Educação pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos). Graduada em Licenciatura em História e em Estudos Sociais pela Universidade de Santa Cruz (Unisc). E-mail: marizetelucini@gmail.com.



ABSTRACT

This article aims to discuss the proposal for Education on Ethnic-Racial Relations (ERER) based on the main institutional policies and theoretical frameworks that support the theme in Brazil. To this end, we conducted a historical review of the struggles of indigenous African and Afro-Brazilian peoples and observed their impacts on national education, reflected in the established documents and in the epistemological contributions of prominent thinkers in the educational field. We anchored ourselves in the assumptions of qualitative research in education, with procedures pertinent to bibliographic research, contemplating contemporary productions on the history of Brazil and on Education on Ethnic-Racial Relations, and documentary research, with an analysis of documents guiding educational policies aimed at Education on Ethnic-Racial Relations. During the investigation, it was possible to understand the complexity, depth and care adopted in the process of organizing and implementing the opinions, whose notes indicate latent viability for social transformation and overcoming racism. Furthermore, we were able to understand the intimate relationship between the contributions of the black Brazilian population and indigenous peoples to the construction of ethnic-racial thinking, which indicates the need for a significant curricular rupture, with its main premise being the implementation of a teaching practice committed to the elimination of racial hierarchy and any ethnic discrimination. Authors such as Kabengele Munanga, Nilma Lino Gomes, Rita Potyguara, Vera Maria Candau and Edson Kayapó compose this thinking and endorse the urgency of the ethnic-racial theme in education and society, a thesis that supports the epistemic approach adopted in the work. Based on the analysis undertaken, we were able to note that the paths made possible by the historical struggle of the ethnic groups in question, as well as their theoretical contributions and legal repercussions, are viscerally interconnected and point to significant directions in the search for a decolonial, intercultural and anti-racist stance in praxis.

KEYWORDS: Education. Ethnic-racial relations. Legal apparatus. Theoretical references. Brazil.

1 INTRODUÇÃO

Sabe-se que a Educação das Relações Étnico-Raciais (Erer) é uma temática urgente e necessária para a superação do racismo e discriminação étnica dentro da escola e demais espaços/instituições educativas. Nesse sentido, é relevante compreender e reafirmar a importância do papel dos movimentos negros e indígenas no Brasil e suas lutas por emancipação, respeito, políticas públicas e direitos humanos, visto que estas mobilizações implicaram em implementações significativas no âmbito político-curricular do país, somadas às contribuições teóricas de pesquisadores negros, indígenas e demais ativistas pela diversidade/equidade. Neste artigo, será apresentado um resgate histórico, jurídico e teórico da Erer, que contribui para pensarmos na viabilidade de defesa de uma educação libertadora, ancorada nos pressupostos da interculturalidade, decolonialidade, antirracismo e diversidade.

Neste sentido, a diversidade é o elo que liga a compreensão da viabilização de uma educação intercultural, decolonial e antirracista. É relevante destacar que o debate da diferença precisa ser observado a partir de um olhar otimista, de maneira que ela seja ressignificada e que a diversidade, seja étnico-racial, de gênero e afins, possa ser entendida como potencialidade pulsante no debate educativo, implicando no favorecimento da criação de identidades sociais e étnicas conscientes de sua relevância (Munanga, 2003). Assim, quando a diversidade como potencialidade se torna



realidade, pensa-se nessa consciência como uma ponte para o debate intercultural, visto que o fortalecimento da identidade nacional plural, multiétnica e multicultural faz parte de um currículo que representa os diferentes grupos e povos constituidores da nação, que é o currículo intercultural (Potyguara, 2019).

A noção de interculturalidade relacionada à diversidade e a pluralidade étnico-racial dialoga intimamente com a proposta de uma educação decolonial. Educação que têm como uma de suas ramificações a própria interculturalidade e pressupõe uma pedagogia como prática política – que também é pedagógica, que se contraponha à geopolítica hegemônica monocultural e monorracial, enfrentando e transformando as estruturas que se fundem na lógica de dominação ocidental e, conseqüentemente, de sua perpetuação como colonialidade. Isto significa dizer que compreendemos a pedagogia decolonial, como uma postura teórico-prática de enfrentamento à opressão vivida pelos sujeitos subalternizados, sendo os negros e negras, indígenas, mulheres, comunidade LGBTQIA+ e quaisquer outros que ousem ir em direção contrária à doutrina racista e colonial. (Oliveira, 2016).

Nesse cenário, pensa-se na resignificação e superação da universalização da história, trazendo a resistência de grupos minoritários como protagonistas na superação dos processos de dominação/colonização/escolarização. Reelaborar a história, os conceitos e noções anteriormente aprendidos constituem a ideia central deste trabalho, bem como frisar a necessidade de adoção de uma postura crítica na práxis, no trato com as crianças e demais sujeitos do corpo social e educativo. É essencial compreender a Educação para as Relações Étnico-Raciais como um elemento chave na busca pela construção e manutenção de uma infância respeitosa, garantindo os direitos básicos estabelecidos constitucionalmente para as crianças, em especial as crianças negras e indígenas. Essa compreensão simboliza a materialização do antirracismo como uma prática política e educativa, que se intersecciona estreitamente com as discussões acerca da diversidade e se ramifica enquanto parte constituinte e fundamental da pedagogia decolonial e intercultural.

A partir da exposição dos marcos legais e aportes teórico-políticos, pretende-se compreender como as leis, pareceres e diretrizes correspondentes à Erer, entendem estas temáticas e indicam sua abordagem na educação. A datar daí, discute-se como esta temática pode dialogar com uma ideia de educação diversa e plural, em consonância com os principais autores e pensadores trazidos para o debate. Com esse fim, são destacadas as contribuições de Rita Potyguara, Nilma Lino Gomes, Kabengele Munanga, Vera Maria Candau e Edson Kayapó como cruciais, pois estes educadores trazem elementos importantes e essenciais para a discussão das



temáticas étnicas e raciais na escola, voltando-se à inclusão das temáticas indígenas, afro-brasileiras e africanas na educação.

No primeiro momento do texto, traremos uma sucinta rememoração da trajetória de luta dos movimentos negros e indígenas no Brasil, com o intuito de compreender como suas lutas e mobilizações contra as colonialidades nos permitem refletir sobre as proximidades entre o passado e o presente, principalmente no que diz respeito à educação. No segundo momento, evidenciar-se-á um panorama das diretrizes, leis e pareceres instituídos como políticas curriculares pertinentes à Erer, relacionando-os com as contribuições teóricas dos autores que compõem o pensamento étnico-racial. Por fim, dialogaremos com os apontamentos trazidos e discutiremos sobre as possibilidades de efetivação de uma educação decolonial, intercultural e antirracista na realidade brasileira.

2 A RESISTÊNCIA INDÍGENA E NEGRA PERANTE OS ESFORÇOS COLONIAIS: REFLEXÕES SOBRE UM PASSADO PRESENTE

Ainda que o Brasil tenha sido submetido a um processo colonizador e escravocrata durante muitos séculos, cabe mencionar o papel fundamental dos povos indígenas, dos africanos, africanas e afro-brasileiros/as na luta contra a colonização e, no decorrer das mudanças de configuração da sociedade, contra as colonialidades que cercam as relações sociais/políticas/econômicas/culturais no país. Com a invasão portuguesa, os povos originários brasileiros se viram num contexto de extrema violação de direitos e violência, por meio da exploração forçada de seus trabalhos, do roubo de suas terras, riquezas e destruição de seus bens naturais. Sob essa perspectiva, o Brasil³ foi lido pelos invasores como uma terra a ser ocupada, e não como uma terra que já era habitada.

Em decorrência disso, os indígenas tiveram suas culturas, cosmogonias, espiritualidades e formas de viver desrespeitadas, bem como suas vidas ceifadas e destruídas sob essas premissas, mas é errôneo afirmar que o comportamento reativo à tal operação era passivo ou omissivo. A resistência foi e é uma característica inerente aos povos originários desse país, visto que até hoje

³ É importante frisar que “Brasil” é um nome secundário atribuído pelos colonizadores a um lugar que já existia. O território compreendido hoje por tal nome, era denominado *Pindorama* pelos povos que aqui viviam antes dos anos de 1500. Do tupi-guarani, *Pindorama* significa “Terra das Palmeiras”, característica da vegetação nordestina litorânea. Um fato a ser destacado é que após a modificação do nome do país pelos portugueses, os povos indígenas resistiram e continuaram utilizando o nome verdadeiro de sua terra por muitos e muitos anos, como uma forma de se contrapor às imposições ideológicas e violentas dos europeus (Ramos, 2020).



existem diversas violências de cunho estrutural refletidas e perpetuadas na sociedade. Os povos indígenas que viviam nestas terras não aceitaram a investida europeia, assim como não aceitam as investidas capitalistas e neoliberais na atualidade. Todos esses processos violentos foram exercidos sob muitos conflitos, pois os povos originários se recusavam a deixar suas habitações, seus costumes e seus modos de vida para viver em prol da ideologia branca dominante com as premissas do progresso e da civilização.

Na atualidade, as pautas centrais do movimento indígena giram em torno da contraposição à atuação ilegal dos garimpeiros em territórios pertencentes às comunidades tradicionais, à negação aos direitos básicos de saúde, aos projetos de lei que retiram direitos já conquistados e promovem novas destruições, aos assassinatos orquestrados e operados por autoridades do agronegócio, bem como da defesa de uma educação intercultural, que contemple a diversidade indígena e que se comprometa com a superação do racismo e discriminação étnica. Segundo o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2022, os povos originários representam 0,83% dos habitantes do Brasil, compostos por mais de 300 etnias (IBGE, 2023).

Isto significa dizer que, ainda que os números pareçam expressivos, eles simbolizam a materialidade de um processo cruel de aniquilação de vidas indígenas, visto que a população que vivia em Pindorama, antes da invasão, correspondia à totalidade dos habitantes. É neste sentido que se frisa e reafirma que, ainda que haja uma tentativa de apagamento historicamente empreendida, na mesma medida ela é respondida com muita resistência e luta por liberdade.

Na contemporaneidade, o descaso do Estado brasileiro com as populações originárias continua em curso. Em contraposição a determinadas medidas e políticas, o movimento indígena tem realizado um trabalho árduo de mobilização. Na política, no Direito, na educação, nas lutas por terra ou quaisquer outros enfrentamentos e demandas coletivas, os povos indígenas protagonizam mobilizações antagônicas, lutando por justiça social, equidade, respeito, preservação ambiental. Uma das principais simbolizações dessas mobilizações é representada pelo Acampamento Terra Livre⁴ (ATL).

No tocante à educação, reconhece-se também a herança de violências estruturais com raízes implantadas desde o Brasil colônia. No século XVI, a catequese foi um dos instrumentos utilizados pelo Estado, sob aval e execução da Igreja Católica, para “purificar” e “converter” as almas

⁴ Considerada a maior mobilização do movimento indígena já feita no Brasil, o ATL é um evento que ocorre desde 2004 e que busca lutar contra as aprovações de PLs e demais políticas públicas que afetem diretamente os povos originários negativamente. Além de ser uma manifestação que busca visibilidade por parte da sociedade, que, infelizmente, ainda acredita que os povos indígenas só existiram no passado.



indígenas. Essa educação escolarizada tinha a missão de convertê-los à fé católica, ensiná-los a ler e escrever o português, e difundir, direta ou indiretamente, costumes e modos de vida europeus. A Companhia de Jesus, assim chamada a educação jesuítica pelo Estado colonial português, representou, por muito tempo, a composição de um ambiente escolar que não contemplava os povos indígenas e suas diversidades, bem como não reconheciam suas culturas e as consideravam irrelevantes (Rosário; Melo, 2015).

Analisando a realidade educacional brasileira, é perceptível notar que os desafios de construção de uma escola plural e que contemple a história e memória dos povos originários de maneira ética continuam sendo latentes. Isto ocorre, pois, os ambientes escolares não são preparados para atender às demandas dos grupos minoritários, seja no silenciamento perante as situações de violências étnico-raciais, no apagamento curricular, na falta de formação e negativa dos professores ao debate intercultural e antirracista ou na frequente ideia de que pessoas indígenas estão acometidas ao passado e a estereótipos vazios. Nesse sentido, é preciso se desvencilhar do mito do “índio genérico”, que fala o tupi, adora o Tupã e vive nu na floresta (KAYAPÓ, 2019) e compreender que as pessoas indígenas estão ocupando todos os lugares, inclusive a escola, sendo ela indígena ou não.

No que se refere aos meios legais, a Constituição Federal garante aos povos indígenas o direito a uma educação que leve em conta as particularidades de suas etnias. Ademais, a Lei 11.645, de 2008, torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas instituições públicas e privadas de ensino fundamental e médio (Brasil, 2008). As Diretrizes Operacionais para a realização do cumprimento desta Lei, publicadas alguns anos depois, também direcionam e elencam elementos centrais para uma educação intercultural e antirracista. Contudo, percebe-se que a realidade material das instituições de educação para crianças indígenas é cercada por uma lógica monocultural, racista e discriminatória, fato que é veementemente combatida pelo movimento e pelas autoras que compõem este trabalho.

A escravização negra, a partir do tráfico transatlântico, culminou em outro processo histórico de violência e herança de discriminações raciais em toda a sociedade e, neste caso, na escola. O projeto de dominação do Brasil, assim como das Américas e da África, resultou num enriquecimento da Europa através da escravização forçada de pessoas. Aqui no país, após certo tempo de exploração indígena, a Coroa Portuguesa operou o processo de retirada contrafeita de africanos, removendo-os de suas famílias, de suas comunidades, de seus países, sem direito de escolha, como uma mercadoria. Esse processo pretendia trazê-los, de forma compulsória, para as



terras brasileiras, com o intuito de explorar seus trabalhos nas fazendas dos senhores de engenho. Acompanhado dos castigos, surras e estupros, a exploração da força de trabalho negra foi uma das mais lucrativas práticas coloniais brasileiras, resultando também na aniquilação e morte desse segundo grupo de pessoas exploradas, o das africanas e, posteriormente, afro-brasileiras.

Considerando isso, o atributo de passividade também não pode ser uma característica atribuída aos africanos e afro-brasileiros, ao passo que a resistência é inerente a estes grupos e se mostrou viva durante todo o processo, iniciado com o tráfico de pessoas nos chamados navios negreiros e que perdurou pela escravização negra no solo brasileiro durante muitos séculos. Este sistema escravocrata e racista é refletido até os dias atuais, visto que, segundo o IBGE, a população negra tem menos acesso à saúde, educação, saneamento básico e empregos⁵. A instituição da escravidão como um sistema econômico foi instaurada sob muita revelia, e diversas rebeliões, fugas, revoltas e a própria organização dos quilombos marcaram uma parte importante da história. Isso nos mostra que a necessidade de compreendê-las em suas potencialidades é mais do que primordial. No diálogo com Beatriz Nascimento, consegue-se notar a necessidade de uma história que traga a resistência como o elemento central, buscando se contrapor a ideia de que a escravidão foi recebida de forma passiva e que o quilombo era apenas um local de fuga.

Ao tratar e teorizar sobre os quilombos, Nascimento frisa a indispensabilidade de trazer o negro para o protagonismo e, com isso, enfraquecer o opressor. Para ela, os quilombos devem ser definidos como “uma tentativa vitoriosa de reação ideológica e político-militar” (Nascimento, 2021, p. 125), e precisam ser explanados com a profundidade que representam. A autora discute a grandiosidade do quilombo, e explica que essa organização nasce de um movimento ideológico consciente, com a premissa de criar um outro modelo de sociedade, se contrapondo ao sistema colonial, e com um novo padrão econômico, político e social. Para Nascimento, reescrever a história dos quilombos significa trazer a luta dos africanos e afro-brasileiros para o centro do debate, se desvencilhando das perspectivas omissas adotadas pela bibliografia da época, que sempre resumia o quilombo a um esconderijo de negros fujões, não tecendo nenhuma crítica a este tipo de abordagem.

Exaltar as potencialidades do quilombo, bem como da resistência negra e indígena dentro dele ou em outras expressões, viabiliza e reforça a construção de uma identidade histórica brasileira, e reforça o fato de que a colonização não foi passiva e foi instituída sob grandes conflitos. Os

⁵ Ver mais em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35467-pessoas-pretas-e-pardas-continuam-com-menor-acesso-a-emprego-educacao-seguranca-e-saneamento>



povos indígenas e negros, dentro e fora do quilombo, protagonizaram embates significativos contra o modelo colonizador e suas formas organizacionais (Nascimento, 2021).

Por muito tempo, os africanos e afro-brasileiros se organizaram e criaram práticas de resistência perante o sistema colonial escravocrata vigente. Com a abolição, o cenário não mudou significativamente para as pessoas negras, pelo contrário, tal medida resultou no abandono e na exclusão/estigmatização desses grupos minoritários. Nesse período, transcorreu-se, para além das marginalizações, um momento de ordenação e fortalecimento de outras organizações de mobilização racial dos negros libertos, africanos e afrodescendentes, que buscavam reverter esse quadro de marginalização e fortalecer a união desse grupo. Essas organizações, que se apresentam até os dias atuais, são criadas com o intuito de honrar a memória dos muitos que se foram e dos que permaneceram, prezando pela consolidação da luta negra e da reverberação de todas as formas de resistência empreendidas no decorrer da história.

Assim, à medida em que a tática ideológica da elite brasileira se apresenta como um grande mecanismo de perpetuação dos valores e ideais racistas, a luta do movimento se apresenta com grande potência ao se contrapor a esta lógica de dominação. No decorrer das décadas, a ausência de políticas públicas voltadas para o combate à discriminação racial e a reivindicação por reparação à violência sofrida foram aspectos constituintes da mobilização do movimento negro por políticas específicas em diferentes âmbitos como saúde, trabalho e educação. Por isso, as associações, os grupos, as organizações e demais articulações começaram a cobrar e mobilizar ações no âmbito político e educacional, defendendo o antirracismo como um tópico essencial às escolas. Essas lutas, intensificadas a partir da década de 1970 (Santos, 2018), tinham como uma das principais exigências a adoção de uma proposta de uma política de promoção da igualdade racial pelo Estado brasileiro, buscando minimizar o impacto do processo histórico de violência e reverter esse status, efetivando, assim, o fim das desigualdades provenientes desse empreendimento colonial.

Dito isso, é importante frisar que muito da ausência do debate antirracista, decolonial e intercultural nas escolas advém da falta de informação da equipe docente e gestora acerca das Leis, pareceres, Diretrizes, Resoluções e do próprio documento curricular, quando indica determinadas inclusões de conteúdos voltados à Erer. Além disso, há uma falha na própria formação docente nos cursos de ensino superior, que optam, na maioria das vezes, por não trazer o debate da história numa perspectiva crítica ao colonialismo e às colonialidades. Esse fato nos mostra que é preciso



difundir a informação, para que seja possível a materialização de uma prática docente consciente, responsável de seu papel e que contemple as relações étnico-raciais de forma adequada.

3 POR ENTRE ALÍNEAS JURÍDICAS E CONCEPÇÕES TEÓRICAS: A INSTITUCIONALIZAÇÃO DA ERER E O PENSAMENTO ÉTNICO-RACIAL

As interseccionalidades das lutas indígena e negra propõem e realizam ações que reverberaram no âmbito político-curricular/educacional do cenário brasileiro. Para tanto, a Educação para as Relações Étnico-Raciais é moldada e pensada a partir da reformulação das bases de um sistema colonial que tem suas raízes fincadas na educação e no currículo, tendo seus principais marcos legais/institucionais subsidiados nessa premissa, e entendendo que a educação intercultural, antirracista e decolonial é uma emergência pulsante no cenário social e educacional do Brasil. Neste tópico, os documentos aprofundados são o parecer 003/2004 e o parecer 14/2015, ambos do Conselho Nacional de Educação (CNE), que tratam de forma mais específica da inclusão das temáticas afro-brasileiras, africanas e indígenas na educação básica.

Alguns anos após a promulgação da Constituição⁶, é publicada a Lei 10.639/2003, que se trata de uma alteração da Lei 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB), e institui como obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana na educação básica. Logo após a implementação desta Lei, é instituído um parecer promulgado pelo Conselho Nacional de Educação, de número 003/2004. Este parecer trata das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana, com o intuito de divulgar e possibilitar a construção de conhecimentos, a formação de atitudes e práticas educativas que busquem formar cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

Para isso, os escritos destacam que os sistemas de ensino devem conscientizar-se sobre a reparação histórica aos povos negros brasileiros, herdados do sistema colonial escravista (Brasil, 2004), e traça um paralelo entre as violências sofridas pelos afro-brasileiros e africanos historicamente. Além disso, chama para a responsabilidade as escolas de educação infantil, ensino fundamental, médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e instituições de ensino superior para o

⁶ A Constituição Federal, que antecede a publicação das leis e pareceres, já indicava algumas partes de seus escritos para frisar o compromisso com a garantia de direitos às pessoas negras e indígenas, respeitando seus pertencimentos culturais, étnicos, religiosos e outros, como o artigo 3º, que repudia quaisquer atos de discriminação, seja ela de origem, raça, cor, sexo, idade ou de outra natureza. A CF também expõe como um dos objetivos do Estado brasileiro a criação de uma país livre, justo, solidário e sem desigualdades e marginalizações, somado ao inciso XLII do artigo 5º, que torna o crime de racismo como inafiançável (Brasil, 2016).



enfrentamento do racismo, considerando os povos indígenas e com ascendência asiática como também agentes compositores da formação do Brasil. O documento pretende questionar relações étnico-raciais baseadas em preconceitos contra minorias étnicas e no reforço aos estereótipos depreciativos dela, para tanto, compreende as relações étnico-raciais como uma “reeducação de negros e brancos” (Brasil, 2004, p. 13), de modo que esta seja empreendida através de um trabalho conjunto de articulação entre processos educativos escolares, políticas públicas e movimentos sociais.

Este trabalho conjunto deve ser feito sob muita responsabilidade e cuidado. Primeiramente, é preciso reconhecer o racismo enquanto uma realidade, não sendo permitido sua negativa. Gomes (2005) destaca que é comum alguns professores cogitarem negar tais violências, ou até mesmo ligá-las a temporalidade do passado, como na Alemanha sob o domínio nazista de Hitler ou na África do Sul, com o Apartheid. Se contrapor a tais perspectivas, para Gomes, implica no reconhecimento do racismo enquanto uma problemática que aflige diretamente e cotidianamente a existência de pessoas negras e indígenas no Brasil. Negar tal fato é contribuir com a lógica da democracia racial, veementemente combatida pelo parecer 003.

Nesse sentido, o documento endossa que o combate ao racismo deve ser um dever de todo o corpo social e que esta tarefa transcende os muros da escola, mas ao mesmo tempo frisa a importância de protagonismo da luta antirracista nesses espaços, ao passo que diversas violências raciais perpassam por ela. Tendo o psiquiatra martinicano Frantz Fanon como principal referência teórica, o parecer menciona-o para reafirmar que a culpa do racismo não deve ser acometida diretamente aos descendentes de senhores/mercadores de engenho do período da colonização, mas que estes devem se atentar para a responsabilidade moral e política de ressignificar a história e combater o racismo, atentando e contribuindo para as transformações sociais.

Essa superação, para o parecer, deve romper com o imaginário étnico-racial que privilegia a branquidão em detrimento das raízes culturais indígenas, africanas e asiáticas. Nessa lógica, o trabalho docente deverá “desfazer a mentalidade racista e discriminadora secular, superando o etnocentrismo europeu, reestruturando relações étnico-raciais e sociais e desalienando processos pedagógicos” (Brasil, 2004, p. 15). Esse esforço de se educar enquanto cidadãos conscientes e responsáveis no seio de uma sociedade pluriétnica implicam sustentar as bases de uma nação democrática, por isso deve ser levado a sério e adotado em suas especificidades, incluindo no contexto dos estudos e atividades/projetos pedagógicos dentro da escola as contribuições histórico-culturais dos povos indígenas, dos descendentes de asiáticos e de raízes africanas e



européias (BRASIL, 2004). Ao decorrer do texto, o documento elenca alguns aspectos fundamentais para a implementação de uma educação antirracista e plural no contexto brasileiro, determinando que:

Caberá aos sistemas de ensino, às mantenedoras, à coordenação pedagógica dos estabelecimentos de ensino e aos professores, com base neste parecer, estabelecer conteúdos de ensino, unidades de estudos, projetos e programas, abrangendo os diferentes componentes curriculares (...) acabando com o modo falso e reduzido de tratar a contribuição dos africanos escravizados e de seus descendentes para a construção da nação brasileira, e fiscalizando para que, no seu interior, os alunos negros deixem de sofrer os primeiros e continuados atos de racismo de que são vítimas (Brasil, 2004, p. 18).

À vista disso, esse conjunto de ações e responsabilidades acometidas a diferentes agentes públicos e privados devem levar em conta alguns fatores e princípios, como a consciência política/histórica da diversidade, o fortalecimento de identidades e de direitos e ações diretas de combate ao racismo e demais discriminações (Brasil, 2004). Para esse debate, destacamos as contribuições de Munanga (2003), que prioriza a discussão da diferença enquanto instrumento de grande relevância para a conscientização. Conforme o autor, é urgente abordar a diversidade sob uma ótica positiva, de maneira que minorias étnicas não sejam estigmatizadas ou compreendidas como um grupo social de menor valor (Munanga, 2003). Para Munanga, deve-se destacar a diferença em suas interfaces com raça, cultura, classe, sexo/gênero, religião ou idade, mostrando que elas existem e que o grande problema está posto quando se utilizam destas para desunir, desumanizar ou ferir, de algum modo, algum grupo minoritário.

A construção de uma educação respeitosa deve contemplar todas “as diferenças e diversidades raciais, étnicas, culturais e linguísticas” (Brasil, 2015), que são o pilar da história do país. Essa mobilização fortalece a criação de identidades raciais/étnicas e o respeito à diversidade cultural para a formação da cidadania (Munanga, 2003). Sob essa lógica, discutir e considerar a diversidade e a diferença são cruciais na defesa de uma educação plural e antirracista.

Dito isso, em 2008, instituiu-se a Lei 11.645, que também é uma alteração da LDB, modificada pela Lei 10.639/2003, e que inclui agora a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Indígena nos currículos (Brasil, 2008). Em resposta a efetivação desta Lei, foi protocolado o parecer de nº 14, em 2015, que trata das Diretrizes Operacionais para a Implementação da História e das Culturas dos Povos Indígenas na Educação Básica. Este parecer pauta questões centrais ao debate da educação intercultural. De início, subsidia a concretização da Lei 11.645 na luta e cobrança dos povos indígenas e em alguns marcos, resoluções ou decretos de



entidades e organizações nacionais e internacionais. Depois, se encaminha no sentido de justificar como tais decretos, juntamente com a Constituição Federal, auxiliam na garantia do direito dos povos indígenas de serem representados nos currículos escolares em suas diversidades e particularidades históricas, econômicas, políticas, culturais e linguísticas (Brasil, 2015). Para tanto, reconhece a importância do parecer 003/2004 e sua relevância para o debate étnico e plural na educação brasileira, visto que propõe uma revisão das práticas docentes equivocadas e endossa a formação continuada sob a perspectiva de conscientização para o combate ao racismo e demais discriminações étnicas.

Ao destacar marcos importantes encabeçados pelo Ministério da Educação⁷ (MEC) após a homologação do parecer 003, o parecer de nº 14 nomeia essas constituintes como próprias ações contribuintes com a Lei 11.645 e com o compromisso exigido pela demanda de implementação da diversidade indígena, orientando e enumerando alguns aspectos que não podem ocorrer perante à implementação de tais determinações nas instituições escolares, como a simplificação do papel indígena na história brasileira, o remetimento dos indígenas à temporalidade do passado, a folclorização dos povos indígenas, a utilização do termo “índio” de maneira generalizante, bem como a classificação dos povos e comunidades como ultrapassadas ou pobres (Brasil, 2015).

Essa reformulação, a partir da inclusão da história e cultura indígena e afro-brasileira nos currículos escolares, conforme indica Potyguara, implica pensar quem nós somos e qual pluralidade nos constitui (Potyguara, 2019). Para isso, o parecer chama os professores e demais agentes educativos para superar preconceitos e desinformações sobre os povos indígenas, mostrando como essa superação pode ser operada. Uma das principais demandas da implementação da Lei é a de trazer o protagonismo e voz indígena ao contar sobre suas próprias histórias e culturas. Para tanto, é dito que as escolas devem se comprometer com o incentivo às publicações de materiais didáticos escritos por pessoas indígenas, bem como fomentar a presença dos povos originários (pajés, xamãs, sábios, intelectuais, pesquisadores, professores) dentro das instituições. Esses rumos são a materialização do que se entende por um rompimento estrutural, epistemológico e curricular (Gomes, 2012).

⁷ O parecer em questão destaca as ações do MEC perante as discussões posteriores à implementação da Lei 10.639, principalmente no âmbito da formação continuada de professores realizada por Instituições de Ensino Superior (IES), e da distribuição de livros e demais materiais didáticos/pedagógicos para escolas de educação básica. Esses movimentos encabeçados pelo MEC demarcavam a necessidade de se contrapor aos estabelecimentos de estereótipos, preconceitos e de reconhecer os temas relacionados às questões de identidade, diferença, cultura e diversidade (Brasil, 2015).



Eles, assim como outros caminhos apontados pelos documentos, fazem parte da defesa de uma postura transformadora, com vistas a renovação do status quo de violências étnicas e raciais na escola. Refletir sobre isso sob a perspectiva de um projeto coletivo de transformação do existente, como indica Moreira (2001) é vislumbrar a elaboração de uma crítica cultural que denuncie estratégias elitistas, viabilizando a construção de um projeto de sociedade mais solidário, justo e democrático. Por isso é tão importante a amplificação de profissionais que se comprometam com “alternativas que caminhem na contramão de visões e interesses hegemônicos” (Moreira, 2001), apresentadas pelos pareceres como instrumento propício a um ambiente educativo plural e respeitoso.

Ainda, é exposto pelo documento em questão que o objetivo primordial da Lei e de sua efetivação é criar um cenário em que seja possível a “construção da imagem do povo brasileiro e o reconhecimento da diversidade cultural e étnica que caracteriza nossa sociedade como multicultural, pluriétnica e multilíngue” (Brasil, 2015, p. 8). Nesse sentido, é ordenado que essa premissa possibilite uma convivência mais democrática e empática dentro da escola, de modo que se estabeleça um pacto social igualitário, tolerante e fraterno, promovendo o respeito e o apreço pela riqueza e diversidade das culturas brasileiras. Este ponto é um dos fatores-chave do trabalho de Potyguara, que parte do reconhecimento da pluralidade étnica e multilinguismo/multiculturalismo presentes no corpo social enquanto um elemento essencial ao combate à discriminação étnico-racial (Potyguara, 2019).

Para operar tais medidas, é primordial que se tenha a compreensão histórica de como o eurocentrismo influencia a formação do Brasil, para que seja possível traçar os caminhos de efetivação e combate ao racismo. Estes caminhos, organizados pelo parecer em tópicos, dispõem maneiras a serem seguidas para que os povos indígenas não sejam desumanizados e sejam contemplados em suas especificidades. Segundo o documento, é preciso que se reconheça a pluralidade indígena brasileira; seus direitos legais; sua contribuição para a história, literatura, arte, culinária e afins; e suas especificidades sob óticas positivas (Brasil, 2015).

Nesse sentido, um dos caminhos que se inferem em evidência nos dois pareceres é a importância da formação profissional docente dentro dos cursos de licenciatura. À vista disso, Kayapó (2019) nos mostra que é crucial direcionar ações pedagógicas subsidiadas em competências e habilidades coerentes para o trabalho com a história e a cultura indígena, a medida em que as instituições de ensino superior se proponham a reformular suas estruturas curriculares, criando disciplinas específicas ou tratando dos temas em conteúdos da própria matriz curricular. Para o



autor, é preciso que todos os agentes educativos “problematizem e se apropriem dos conhecimentos sobre o tema, tornando-se produtores e protagonistas da produção de outras histórias que avancem contra a versão dominante” (Kayapó, 2019, p. 77).

Nesse viés, o parecer nº 14 de 2015 elenca questões primordiais ao enfrentamento do racismo anti-indígena, por meio de uma práxis docente compromissada e com bagagem/repertório de conteúdos, conhecimentos e saberes críticos em relação a história do Brasil e aos povos indígenas, de modo que sejam colocados no centro do debate. Sob essa lógica, é visto que o documento em questão compacta diferentes contribuições legais e institucionais, para reafirmar o que diferentes instituições brasileiras e diferentes documentos oficiais internacionais já ordenaram em outro momento. Por isso ele é tão relevante no debate étnico-racial, pois elucida questões, traz contribuições significativas para os professores, conscientiza, mostra caminhos errôneos e propõe caminhos oportunos.

Sob o mesmo ângulo, Candau (s.d.) reforça o fato de que tais iniciativas não podem ser limitantes e nem servirem ao eurocentrismo. Por isso, esse esforço deve perpassar por diferentes aspectos do currículo e estar presente nas práticas/relações entre alunos e professores, bem como, deve contribuir para que todos os educadores e educadoras ressituem suas teorias e práticas perante as premissas da educação diversa e emancipatória. Para Candau, em harmonia com os demais, isso significa dizer que defender a pedagogia intercultural é uma forma de denunciar as injustiças, lutar contra elas e romper com a cultura hegemônica (Candau, s.d.). Proporcionar um ambiente saudável para os alunos, neste caso, pertencentes a diferentes grupos étnicos ou raciais, fazem parte da agenda decolonial e intercultural, que se fundam a partir de um corpo educativo e social compromissado com a justiça, com os direitos humanos, com o antirracismo.

A criação desse ambiente permite tanto que a escola funcione como um espaço para discussões e mobilizações políticas relacionadas a questões de ensino aprendizagem, compostos por conteúdos organizados/escolarizados dispostos em planos de aula e livros didáticos, quanto um local de discussões relacionadas às questões ambientais, culturais, de saúde, territoriais, dentre outras (Potyguara, 2017). Esse cuidado deve ser adotado até que seja inerente à nossa própria prática, pois não faz sentido compor uma escola que não tenha como meta final a igualdade de direitos sociais a cidadãos e cidadãs (Gomes, 2005).

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS



Diante do exposto, percebe-se que as lutas históricas dos povos indígenas e negros brasileiros, somadas as políticas educacionais instituídas para à Erer no Brasil e as contribuições dos pensadores da temática étnico-racial indicam caminhos possíveis e potentes na busca pela educação antirracista, intercultural e decolonial. A partir da leitura cuidadosa dos documentos, bem como dos trabalhos de autores e pesquisadores negros e indígenas de destaque e referência nacional e internacional no debate étnico-racial, foi possível inferir que há interseccionalidades muito presentes entre uns e outros, e que a junção da compreensão de ambos, são de extrema importância para a criação de um ambiente respeitoso, acolhedor e responsável para as crianças.

Percebemos que a conscientização docente, a partir de sua formação inicial e continuada, constitui um dos elementos-chave na transformação social e na superação do racismo e violência étnica que assola as escolas brasileiras. Estar munido dessas informações, questionando os conhecimentos já postos e referências didáticas historicamente consolidadas, bem como estar aberto às muitas outras aprendizagens e atender às proposições e demandas dos movimentos sociais, são tópicos presentes nos dois documentos e nas contribuições dos autores, concomitantemente.

Através das discussões apresentadas no artigo, foi possível estabelecer a visão de um parâmetro e de significativas noções acerca da Educação das Relações Étnico-Raciais no Brasil. Nesse sentido, em conformidade com os documentos oficiais e apontamentos teórico-políticos, frisamos a necessidade de questionar as diferentes formas de violência/dominação e propor novas formas de pensar e se posicionar a partir da diferença colonial, sob a perspectiva de criação de um mundo mais justo. Essa necessidade, entendida como a concretude da pedagogia decolonial, deve ser compromissada com os direitos humanos, sobretudo com os marginalizados socialmente/historicamente.

Desse modo, ressalta-se aqui o compromisso empreendido através da compreensão das demandas sociais, legais e teóricas, com a criação de uma pedagogia intercultural, antirracista e decolonial, que se funde sob as premissas da igualdade, justiça, antirracismo, interculturalidade e decolonialidade. O Estado brasileiro, junto com as referências teóricas que inauguram e fundamentam o pensamento étnico-racial brasileiro, têm suas determinações para a educação básica muito bem estabelecidas. Agora, os esforços são para que se cumpram os parâmetros legais e político-teóricos já estipulados.



REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, 2016.

BRASIL. Parecer 03/2004 do Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 mar. 2008.

BRASIL. Parecer 14/2015 da Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília: MEC, 2015.

CANDAUI, V. M. Interculturalidade e educação escolar. **Dhnet**. s.d. Disponível em: https://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/veracandau/candau_interculturalidade.html Acesso em: 02 nov. 2024.

GOMES, N. L. Educação e Relações Étnico-Raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: Ministério da Educação/Kabengele Munanga (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: MEC, 2005.

GOMES, Nilma L. Relações Étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem fronteiras**, v.12, n.1, p. 98-109, Jan/Abr 2012.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2023.

KAYAPÓ, E. A diversidade sociocultural dos povos indígenas no Brasil: o que a escola tem a ver com isso?. In: Serviço Nacional do Comércio. **Educação em Rede: Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

MOREIRA, A. F. B. Currículo, cultura e formação de professores. **Educar**, Curitiba, n. 17, p. 39-52. 2001. Editora da UFPR.

MUNANGA, Kabengele. Diversidade, etnicidade, identidade e cidadania. Palestra proferida no 1º Seminário de Formação Teórico Metodológica-SP. 2003. Disponível em: https://www.academia.edu/6967769/Diversidade_etnicidade_identidade_e_cidadania. Acesso em: 02 dez. 2024.

NASCIMENTO, Beatriz. Uma história feita por mãos negras. Editora Schwarcz - Companhia das Letras, 2021.

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



POTYGUARA, R. A Lei n. 11.645/08 e o ensino da temática indígena: fundamentos e desafios de um currículo intercultural para uma sociedade pluriétnica. In: Serviço Nacional do Comércio. **Educação em Rede: Culturas indígenas, diversidade e educação**. Rio de Janeiro: SESC, 2019.

POTYGUARA, R. Escola como local das culturas: o que dizem os índios sobre escola e currículo. **Educação Pública**. Cuiabá, v. 26, n. 62/1, p. 373-389, maio/ago. 2017.

RAMOS, J. E. M. Nomes do Brasil. **Sua Pesquisa**, 2020. Disponível em:
https://www.suapesquisa.com/historiadobrasil/nomes_do_brasil.htm. Acesso em 18 de nov. 2024.

ROSÁRIO, M. J. A. do; MELO, C. N. de. A educação jesuítica no Brasil Colônia. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, nº 61, p. 379-389, mar. 2015.

SANTOS, Rosenverck Estrela. O movimento negro e a luta pelas políticas de promoção da igualdade racial no Brasil. **Kwanissa**, São Luís, v.1, n.1, p.139-153, jan./jun., 2018.

Enviado em: 31/12/2024
Aceito em: 31/03/2025



ESTÁGIO SUPERVISIONADO E DOCÊNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA NAS INFÂNCIAS: PERSPECTIVAS E DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

SUPERVISED INTERNSHIP AND TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION IN CHILDHOOD: PERSPECTIVES AND CHALLENGES FOR AN ANTI-RACIST EDUCATION

Joselene Ferreira Mota¹
Iguatemi Santos Rangel²
Rosineide Cristina de Freitas³

RESUMO

O objetivo deste estudo é analisar as práticas docentes nos estágios supervisionados dos cursos de Educação Física, da Universidade Federal do Espírito Santo, da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro na Educação Infantil e Séries Iniciais, tendo como questão problematizadora: como os temas relacionados às questões étnico-raciais, na perspectiva de uma Educação Antirracista, se apresentam nos planos de ensino e/ou trabalho do Estágio Supervisionado? A metodologia do estudo adotou a perspectiva da pesquisa documental, devido ao caráter das fontes de dados para análise, os planos de ensino e os elementos que constituem a organização do trabalho pedagógico, objetivo, conteúdo, método e avaliação, do componente curricular Estágio Supervisionado. O estudo/análise se justifica por considerarmos o Estágio Supervisionado um momento de indução profissional, capaz de desenvolver potencialidades para identificar práticas de discriminação racial e racismo, a segurança de intervir com práticas e domínio do repertório político-pedagógico e conduzir os estudantes à superação destas práticas discriminatórias. A sustentação teórica se deu a partir de Pimenta e Lima (2012), Araújo (2015), Bell Hooks (2022), Kilomba (2019), Nascimento (2018), entre outra(s). Conclui-se que, de modo geral, os planos analisados não apresentaram textualmente elementos alinhados a uma Educação Antirracista, ainda que tenham dimensões em potencial para o desenvolvimento do debate, sobretudo a partir das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, dados que nos impõem a repensarmos os elementos que compõem os planos de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Estágio Supervisionado. Formação docente. Infâncias. Educação antirracista.

ABSTRACT

The objective of this study is to analyze teaching practices in supervised internships in Physical Education courses at the Federal University of Espírito Santo, the Federal University of Pará and the State University of Rio de Janeiro, in Early Childhood Education and Initial Series, with the following problematizing question: how are themes related to ethnic-racial issues, from the perspective of Anti-Racist Education, presented in the teaching and/or work plans of the Supervised Internship? The study methodology adopted the perspective of documentary research, due to the nature

¹ Professora na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Geografia pela UFPA. Mestra em Educação e Graduada em Educação Física pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). E-mail: joseleneffmota@gmail.com.

² Professor na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Doutor e Mestre em Educação e Graduação em Educação Física pela UFES. E-mail: iguatemi.rangel@ufes.br.

³ Professora na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Educação da UERJ (PPGED/UERJ). Mestra em Educação e Graduada em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). E-mail: rosineide.freitas@uerj.br.



of the data sources for analysis, the teaching plans and the elements that constitute the organization of the pedagogical work, objective, content, method and evaluation, of the Supervised Internship curricular component. The study/analysis is justified because we consider the Supervised Internship a moment of professional induction, capable of developing potential to identify practices of racial discrimination and racism, the confidence to intervene with practices and mastery of the political-pedagogical repertoire and lead students to overcome these discriminatory practices. The theoretical support was based on Pimenta and Lima (2012), Araújo (2015), Bell Hooks (2022), Kilomba (2019), Nascimento (2018), among others. It is concluded that, in general, the analyzed plans did not present textual elements aligned with an Anti-Racist Education, even though they have potential dimensions for the development of the debate, especially based on Laws 10.639/03 and 11.645/08, data that force us to rethink the elements that make up the teaching plans.

KEYWORDS: Supervised Internship. Teacher training. Childhoods. Anti-racist education.

1 INTRODUÇÃO

Um dos pilares para a formação de professoras(es), na perspectiva defendida por esta escrita, é se pautar em uma Educação Antirracista, entendendo-a nas dimensões objetivas/conceituais e subjetivas/relacionais. Nesta medida, deve ir para além do aspecto histórico e cultural que atende às diretrizes orientadas pelas Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 e desenvolver nas pessoas responsáveis pelo ensino-aprendizagem a capacidade de identificar as situações de racismo e discriminação racial do cotidiano escolar e intervir positivamente sobre elas, de forma pedagógica, no tripé: identificação/coerção/superação, sem expor sujeitos(as) que sofrem a ação que, no nosso caso, são as crianças negras. Portanto, uma Educação antirracista deve ser capaz de garantir o acesso ao conhecimento plural, produzido pelos diferentes povos que constituíram a história nacional, contrapondo-se a uma lógica eurocentrada e, ao mesmo tempo, produzir reflexões sobre os impactos que o trauma da escravização negra e indígena impuseram à sociedade brasileira. E, neste sentido, identificar e combater todas as formas de discriminação racial, de racismo e de supremacismo branco⁴.

Todos os elementos que compõem o processo de formação de professoras(es) devem indicar possibilidades para que as orientações das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08 sejam materializadas e para o estabelecimento de ambientes educacionais igualitários para todas as pessoas, sem distinção de raça, cor, credo e orientação sexual. Dessa forma, a obrigatoriedade de

⁴ Bell Hooks (2022), Kilomba (2019), Gonzalez (2018), Nascimento (2018) e Carneiro (2023) nos convocaram a pensar sobre o imperativo que a colonialidade formou sobre a identidade branca, no sentido de ser a performance da pessoa branca a idealização do que deve ser a pessoa humana, do ideal de humanidade a ser perseguido, em contraposição a outros estereótipos raciais. Neste sentido, as sociedades formadas a partir do *fenômeno ideológico do dano e do trauma* da colonização são pavimentadas pela condição de supremacia, ou seja, de uma hegemonia constituída branca.



desenvolver conhecimentos sobre a história e a cultura indígena e afro-brasileira deve perpassar pela estrutura curricular para a formação ao nível superior, na formação de professoras(es), na medida em que estes serão os responsáveis pela condução do processo ensino-aprendizagem e porque é na formação inicial que devem ser construídas as bases para o pleno exercício profissional. Essa consideração parece óbvia, mas, pela obrigatoriedade legal do ensino da história indígena e afro-brasileira e das suas contribuições à cultura brasileira estar condicionada à Educação Básica, cabe reforçar a igual importância desses temas como componentes curriculares para o ensino superior.

Este estudo objetivou analisar as práticas docentes nos estágios supervisionados dos cursos de Educação Física (Licenciatura) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Universidade Federal do Pará (UFPA) e da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), na Educação Infantil e séries iniciais, a partir do que é descrito nos elementos didáticos e pedagógicos tais como: nos objetivos, nos conteúdos, nas metodologias sugeridas e nas avaliações a partir de documentos que orientam a organização do trabalho pedagógico da(o)s professora(s). A escolha das três instituições formadoras se deu devido à atuação comum das(as) professoras(es) pesquisadora(s) no Grupo de Trabalho de Política de Classe, Gênero, Questões Étnico-raciais e Diversidade Sexual (GTPCGEDS), do Sindicato de Docentes do Ensino Superior (ANDES-SN). A questão problematizadora que norteou a análise foi: há evidências temáticas, proposições metodológicas e estudos que possam ser associados à concepção de Educação Antirracista?

Com intuito de obter resposta à questão anteriormente citada, recorreremos à caracterização da Pesquisa Documental de Gil (2008), que busca analisar os documentos “de primeira mão” (documentos de arquivos, igrejas, sindicatos, instituições, etc.), ou seja, documentos ou fontes que ainda não receberam um tratamento analítico, nesse caso, recorreremos aos planos de ensino por entender que tais documentos correspondem à materialização da coerência e coesão entre a luta político-sindical e a organização político-pedagógica dos integrantes que atuam nos cursos de licenciatura em Educação Física e no GTPCGEDS/ ANDES-SN. Esses documentos comumente sofrem alterações semestrais e/ou anuais no que concerne à sua dinâmica metodológica, diferentemente dos Projetos Pedagógicos de Cursos, que se mantêm cristalizados e não descrevem a materialização do trabalho docente nos estágios supervisionados. Os anos de referência de análise desses documentos foram de 2022 a 2023, nos cursos de licenciatura em Educação de Física da UFPA, UFES e UERJ.



Torna-se relevante expor nesse escrito, mesmo que brevemente, as concepções de Estágio Supervisionado, de Infâncias e de Educação Antirracista, para que possamos pontuar a relação intrínseca desses campos teóricos e pedagógicos e as suas relações com a questão central do estudo.

2 CONCEPÇÕES DE ESTÁGIO NA FORMAÇÃO DOCENTE

Consideramos o Estágio como campo de conhecimento, assim como Pimenta e Lima (2012), que afirmam que ao atribuímos um possível estatuto epistemológico podemos superar a concepção que tem predominado ao longo da história na formação de docentes, reduzindo-o a uma atividade meramente prática e instrumental. A superação dessa caracterização do Estágio Supervisionado precisa entendê-lo para além de uma mera atividade prática e instrumental, como tem sido concebido ao longo do processo da formação docente, sobretudo em detrimento de outros componentes curriculares.

Na verdade, os currículos de formação têm-se constituído em um aglomerado de disciplinas, isoladas entre si, sem qualquer explicitação de seus nexos com a realidade que lhes deu origem. Assim, sequer pode-se denominá-las de teorias, pois constituem apenas saberes disciplinares, em cursos de formação que, em geral, estão completamente desvinculados do campo de atuação profissional dos futuros formandos. Neles, as disciplinas do currículo assumem quase que total autonomia em relação ao campo de atuação dos profissionais e, especialmente, ao significado social, cultural, humano da atuação profissional. O que significa ser profissional? Que profissional se quer formar? Qual a contribuição da área na construção da sociedade humana, de suas relações e de suas estruturas de poder e de dominação? Quais os nexos com o conhecimento científico produzido e em produção? São questões que muitas vezes não são consideradas nos programas das disciplinas, nos conteúdos, objetivos e métodos que desenvolve (Pimenta; Lima, 2012, p. 134).

Tais questões colocadas pelas autoras são pertinentes ao campo da formação docente e tantas outras poderiam vir à tona para convergirem no sentido de superar o reducionismo aplicado a esse componente curricular, inclusive, por ele ter orientação legal que rege qual é o seu papel, sua obrigatoriedade na formação profissional, sua dinâmica institucional e, sobretudo, pela sua relação com o mundo do trabalho, como rege a Lei nº 11.788/08.

A orientação legal do Estágio Supervisionado reafirma o seu papel articulador com os conhecimentos do campo científico ao contexto real da atuação profissional, o que requer maior rigorosidade na organização da sua dinâmica e da seleção dos conhecimentos científicos a serem desenvolvidos no processo de exercício da docência. Esse é o papel do Estágio Supervisionado, “ser elemento aglutinador do modo de fazer a docência” (Barreiro; Gebran, 2006, p. 87).



Para o presente estudo, consideramos o Estágio Supervisionado aplicado à formação docente em Educação Física - Licenciatura, enquanto componente curricular, que se orienta pela política nacional para a formação de docentes, ou seja, pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para a Formação Inicial em Nível Superior de Professoras(es) para a Educação Básica e a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professoras(es) da Educação Básica (BNC-Formação), a partir do parecer do Conselho Nacional de Educação que, em 2019, alterou a Resolução 02/2015.

Dessa forma, o Estágio Supervisionado está diretamente vinculado aos preceitos da DCN e a BNC que, segundo D'Avila (2020), são políticas sustentadas pela lógica das competências, premissa para o currículo que tem como base a psicologia comportamentalista, que predominou nas décadas de 1960 e 1970 nos Estados Unidos e aqui no Brasil.

No Brasil, a ideologia importada do pensamento norte-americano sustentou uma pedagogia de caráter tecnocrático (ou tecnicista) em voga nos anos da ditadura militar (1964-1985). Salientamos que há, por decorrência, uma associação direta das DCN-BNC com o ensino universitário nas licenciaturas e os perigos da reedição de uma docência marcada pelo tecnicismo em pauta. Aspecto este que se vê desde as chamadas “Competências gerais” às chamadas “Competências específicas” (D’avila, 2020, p. 92).

A autora aponta que a política nacional para a formação de docentes ainda está pautada na lógica central do “saber fazer”, ou seja, de caráter praticista, sem base teórica sólida e com viés humanizante, emancipatório e crítico, o que compromete a formação pelo ensino de conteúdos descontextualizados da realidade, com a negação da história, a exemplo dos processos de formação da sociedade, sobretudo quanto à presença de pessoas afro-descendentes e indígenas na formação social, política, econômica e cultural do Brasil. Se a atual política para formação de professoras(es), no Brasil, ainda se pauta em preceitos da lógica tecnocrata e hegemônica, significa que temas sobre questões étnico-raciais na formação de professoras(es) não são relevantes devido ao atual projeto educacional brasileiro estar sintonizado aos preceitos neoliberais, ao individualismo e à competitividade para atender às demandas do mercado. E isso reflete a dificuldade na implementação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

3 CONCEPÇÕES DE INFÂNCIAS

Assumimos o termo infâncias no plural, pois acreditamos, assim como Gouvêa (2006), ser impossível reduzir a multiplicidade de experiências que caracteriza essa fase da vida humana, sendo



assim, é preciso compreender as crianças na diversidade de suas infâncias a partir de recortes específicos como gênero, raça, etnia, religião e classe social. É importante alertar que a maioria das abordagens em pesquisas e também no âmbito das políticas públicas se utiliza de uma concepção de criança/infância a-histórica. Araujo (2015, p. 33), em sua tese de doutorado, intitulada “Infância, educação infantil e relações étnico-raciais”, argumenta a partir das contribuições de Rosemberg, que “prepondera o discurso universalizante, etnocêntrico, adultocêntrico e homogeneizante de infância, independente das questões de idade, condições socioeconômicas e construção das identidades” (Rosemberg, 2011).

Essas abordagens descontextualizadas, na maioria das vezes, produzem invisibilização de muitas infâncias que não se enquadram nos parâmetros consagrados pelo pensamento científico. As contribuições da sociologia da infância permitem afirmar a emergência de concepções que assumem ser impossível a utilização de parâmetros únicos para o estudo das crianças/infâncias. Araujo (2015) afirma que “as análises de diversas culturas revelam uma variedade de infâncias em vez de um fenômeno único e universal. Falar de uma infância universal como unidade pode ser um equívoco ou um modo de encobrir uma realidade” (Araujo, 2015, p. 54).

Analogamente, pode-se afirmar que também não existe um estudante “aluno” da Educação Infantil/Ensino Fundamental universal. Essa compreensão ampliada coloca desafios adjacentes para se pensar uma educação que se paute na perspectiva da diferença e da diversidade e que contemple a multiplicidade de sujeitos que frequentam as escolas, como exemplo, entender que os estudantes (crianças e adolescentes) ao chegarem nas escolas trazem consigo suas histórias de vidas; o olhar racializado sobre o cotidiano escolar, tanto relativo aos conteúdos a serem trabalhados, quanto sobre as relações interpessoais estabelecidas entre as(os) diferentes sujeitos do ambiente escolar. Há uma lista de desafios, assim, caberiam muitos outros itens a serem elencados, sobretudo quando a colocamos em uma perspectiva histórica. Ao não considerar essas crianças em suas singularidades, perpetuam-se processos de discriminação e racismos. Araújo (2015), na formulação de seu objeto de investigação, enfatiza a necessidade de conhecer mais a fundo as crianças para quem as políticas se destinam, ou seja:

As questões sociopolíticas, culturais e econômicas influenciam a constituição/formação dos sujeitos e à medida que temos conhecimento das marcas sociais que pesam sobre as trajetórias de vida das crianças, torna-se fundamental antes de construir/formular políticas públicas, conhecer as infâncias reais, as formas concretas de viver a infância (Araújo, 2015, p. 33).



Em relação à especificidade da educação, também é preponderante o conhecimento da concreticidade dos sujeitos para os quais as práticas pedagógicas são endereçadas, sejam essas práticas nos componentes curriculares básicos, como também nas atividades curriculares que estabelecem interface com as escolas da educação básica. Nesse aspecto, o Estágio Supervisionado não pode prescindir de um conhecimento apurado das reais condições que as crianças e adolescentes que frequentam as escolas públicas vivem, cabendo às(aos) professoras(es) não só conhecer sobre os conteúdos que deverão ser trabalhados, desenvolver empatia com suas(seus) estudantes, mas, sobretudo, conhecer a realidade das crianças que frequentam as escolas públicas.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES SOBRE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Na busca por registrar, de forma sucinta, o que é considerado uma Educação Antirracista para este estudo, parece-nos necessário o alinhamento conceitual sobre a necessidade do debate racial em educação. Para tal, entendemos ser fundante a compreensão defendida por Almeida, ao afirmar que “em um mundo em que a raça define a vida e a morte, não tomá-la como elemento de análise das grandes questões contemporâneas demonstra a falta de compromisso com a ciência e com a resolução das grandes mazelas do mundo” (Almeida, 2018, p. 44).

Esta afirmação nos posiciona política e pedagogicamente, por considerarmos a educação como um dos principais direitos fundamentais, e por entendê-la imersa nas grandes questões contemporâneas. Ao considerar a raça como elemento de análise, incluímo-nos no gesto metodológico de racializar o olhar sobre os fenômenos estudados.

A diferenciação racial construiu historicamente uma relação dialética com o racismo que, enquanto tecnologia, garante não só a condição de diferenciação, mas o supremacismo, assim,

[...] seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (Almeida, 2018, p. 19).

Dessa maneira, a ideia de raça estabelece subjetividades calcadas nas oposições bom/mau, belo/feio, puro/pervertido. Frantz Fanon (2008), ao analisar com profundidade a construção do que é ser negro na colonialidade, a partir da reflexão sobre o povo antilhano e sua relação com a Europa Francesa, reflete sobre a construção perversa da ideia de raça:



Na Europa, o preto, seja concreto, seja simbolicamente, representa o lado ruim da personalidade. [...] O negro, o obscuro, a sombra, as trevas, a noite, os labirintos da terra, as profundezas abissais, enegrecer a reputação de alguém; e, do outro lado: o olhar claro da inocência, a pomba branca da paz, a luz feérica, paradisíaca. Uma magnífica criança loura, quanta luz nessa expressão, quanta alegria e, principalmente, quanto esperança! Nada de compatível com uma magnífica criança negra, algo absolutamente insólito. [...] Na Europa, isto é, em todos os países civilizados e civilizadores, o negro simboliza o pecado. O arquétipo dos valores inferiores é representado pelo negro (Fanon, 2008, p. 160).

Numa dimensão subjetiva e psíquica, raça expressa o estatuto do *Ser* e da(o) *Outra(o)*, daquela(e) que representa a humanidade e daquela(e) que materializa o que está de fora, que deve ser combatido. Kilomba (2019), ao mergulhar nas análises sobre o racismo cotidiano, relatou em profundidade as vivências de duas mulheres da Diáspora Africana, caracterizando-o em diferentes dimensões da vida. Desde a negação da própria natureza (expressa pelos cabelos crespos, historicamente alisados para se aproximar do ideal branco), do lugar esperado para ser ocupado (a que limpa, a que serve), à negação da fala e da capacidade de produção de conhecimento a ser considerado. Sendo, ao mesmo tempo, profundo e sutil, o racismo então se apresenta como a tecnologia que se cristaliza nas relações sociais, fundado na ideia ontológica do supremacista de raças.

Para a realidade nacional, é possível falar o que Abdias Nascimento (2016) chamou de racismo ao estilo brasileiro ou racismo à brasileira, segundo Lima (2023):

É preciso, portanto, trazer algumas inquietações sobre o racismo, mais especificamente sobre o racismo à brasileira, fazendo ver e dizer como o racial interseccionalizado por classe, gênero, sexualidade, território, entre outros marcadores sociais e dinâmicos da diferença é hoje o problema central que precisa ser enfrentado, seja enquanto cidadãos, professores, trabalhadores e gestores no campo amplo que podemos chamar de saúde coletiva (Lima, 2023, p. 2).

A autora nos convoca a pensar a centralidade dos conflitos raciais na sociedade brasileira, que condicionam a organização social, espacial e, acrescentamos, a ordenação política. Assim, ao se pensar na educação contemporânea as questões acima sintetizadas, quanto à raça e ao racismo e suas implicações, devem produzir reflexões profundas sobre a função social da educação e o papel que ela pode desempenhar para mitigar os impactos do racismo sobre a vida das(os) sujeitos que estão em formação e, assim, transformar-se numa Educação Antirracista.

Bell Hooks (2019), em seu livro *Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade*, que podemos considerar com um tratado à educação, apresenta diversos elementos que



podem dar forma a uma Educação Antirracista. Ao dividir com a(o) leitor(a) suas experiências educacionais e as reflexões que delas derivam, enfatiza a importância de uma educação para a liberdade para as pessoas negras, ao afirmar que

a ênfase na educação como necessária para a libertação, que os negros afirmavam na época da escravidão e depois durante a reconstrução, informava nossa vida. E por isso que a ênfase de Freire [referenciando o seu encontro com Paulo Freire e suas reflexões sobre a Educação libertadora e as críticas à educação bancária] na educação como prática da liberdade fez sentido imediatamente para mim. Consciente desde a infância da necessidade da alfabetização, levei comigo para a universidade a lembrança de ler para as pessoas, de escrever para as pessoas. Levei comigo as lembranças de professoras negras no sistema escolar segregado que tinham sido pedagogias críticas e tinham nos proporcionado paradigmas libertadores. Foi essa experiência precoce de uma educação libertadora na Booker T. Washington e na Crispus Attukes, as escolas negras dos meus anos de formação, que me deixou perpetuamente insatisfeita com a educação que recebi em ambientes predominantemente brancos. (Hooks, 2019, p. 72-73).

Ainda que não tenhamos experimentado na nossa história a segregação legal pós-abolição, o relato acima deve nos conduzir à reflexão sobre as bases para uma Educação Antirracista. A dimensão da sensibilidade quanto à educação direciona as pessoas negras, no que diz respeito à importância do paradigma de liberdade, do senso de comunidade na apreensão dos códigos linguísticos para si e para as suas e para os seus. E em contraposição à experiência insatisfatória e traumática nos ambientes desagregados, no convívio com pessoas brancas.

As categorias eleitas para a análise foram: objetivos, conteúdos, metodologia e avaliação. Considerando estas dimensões do planejamento, que indicam as perspectivas e concepções em educação, as análises permitiram tecer reflexões sobre o papel da formação de professoras(es) em Educação Física e depreender alguns desafios para a constituição de uma Educação antirracista para a área.

5 A MATERIALIDADE DOS PLANOS DE CURSO DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

Considerando ser o plano de ensino a materialização das intenções didático-pedagógicas e também entendendo que ele expressa concepções epistemológicas e políticas sobre o trabalho de formação das(os) futuras(os) docentes, propusemo-nos analisar três planos, a saber:

Quadro 1: Planos de ensino do componente curricular Estágio Supervisionado, anos 2022/2023



ELEMENTOS DO TRABALHO PEDAGÓGICO	PLANO DE ENSINO UFPA	PLANO DE ENSINO UFES	PLANO DE ENSINO UERJ
OBJETIVO	Possibilitar a instrumentalização para o trabalho docente na Educação Infantil e Ensino Fundamental do 1º ao 5º ano, estimulando a ação-reflexão-ação a partir da observação da prática social no campo de intervenção.	Recuperar os principais conceitos inerentes à docência na educação física, inclusive as concepções de educação Física Escolar; a compreensão sobre a indissociabilidade entre os conhecimentos teóricos com a realidade escolar; situações onde os alunos sejam capazes de refletir criticamente sobre os principais desafios inerentes à prática pedagógica de Educação Física na Educação Infantil, auxiliando-os na elaboração de alternativas pedagógicas; inserir os alunos no contexto escolar, ajudando-os a ter um olhar crítico-reflexivo sobre a realidade da escola; e discutir em aula, a partir das observações feitas nos Centros Municipais de Educação Infantil, levando os alunos a identificar as questões mais problemáticas da prática pedagógica e que precisam ser pesquisadas.	Promover condições para que os estudantes de Educação Física construam o conhecimento profissional docente a partir da elaboração, execução e reflexão crítica sobre o projeto de ensino/estágio. Induzir a reflexão crítica, por meio de dispositivos formativos, sobre os desafios relacionados às situações de ensino e aprendizagem, considerando as características dos alunos do primeiro segmento do ensino fundamental. Facilitar o desenvolvimento da profissionalidade docente dos estudantes de Educação Física, promovendo uma relação pedagógica eficaz com os professores e equipe pedagógica, assim como uma interação positiva e respeitosa com os alunos durante o planejamento e execução das aulas. Incentivar a reflexão e escrita sobre as práticas durante o estágio, promovendo a troca de experiências entre os estudantes e professores e a



			construção, se possível, de um portfólio que documente a prática pedagógica e o conhecimento profissional manifestado ao longo do estágio.
CONTEÚDOS	<ul style="list-style-type: none"> - O Estágio Supervisionado: conceito, natureza e especificidade. - Educação Física Escolar e suas possibilidades temáticas. - Aspectos Regulatórios, Pedagógicos e Legais: o Estágio Supervisionado e a Educação Física escolar. - Organização do Trabalho Pedagógico na EFE. 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos legais do estágio (resoluções, pareceres, normas). - Concepções de estágio e construção da identidade profissional do professor. - O estágio supervisionado e as contribuições da didática. - Documentos de orientação curricular (RCNEI, DCNEI), documento de orientação curricular da rede municipal, outros documentos. - Planejamento pedagógico e prática de ensino: Projeto pedagógico, plano de curso, plano de aula. - Metodologias de ensino da Educação Física na Educação Infantil. - Seminário (Relatos de Experiências). 	<p>Unidade 1: introdução ao Estágio Supervisionado em Educação Física.</p> <p>Unidade 2: desenvolvimento da profissionalidade docente.</p> <p>Unidade 3: planejamento e execução de aulas inclusivas.</p> <p>Unidade 4: reflexão e construção de casos de ensino e portfólio.</p> <p>Unidade 5: apresentação e discussão de portfólios.</p> <p>Unidade 6: encerramento e avaliação.</p>
METODOLOGIA	<ul style="list-style-type: none"> - Resgate das experiências pessoais no âmbito escolar a fim de identificar as referências pedagógicas vivenciadas ao longo da história de vida de cada indivíduo. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática de observação, diagnóstico e análise da realidade das escolas de educação infantil. - Registros em relatório e filmagens das experiências, a partir de 	<ul style="list-style-type: none"> - Aulas expositivas e discussões orientadas. - Estudos de caso e análise de situações práticas.



	<ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer a escola pública como espaço privilegiado para a intervenção do/a professor/a de educação física, identificando as condições de oferta da educação física, nos aspectos que se referem à infraestrutura, organização didático-pedagógica dos(as) professores(as) e alunos(as). - Estudo sistematizado com análise crítica das proposições metodológicas para a educação. - Planejamento orientado, de uma sequência pedagógica fundamentada em uma teoria da educação física que busque a superação das problemáticas significativas da prática educacional. - Aplicação e Intervenção (regência). - Tempo Pedagógico V: Avaliar os limites e possibilidades de avançar a prática pedagógica e o trato com os conteúdos da Educação Física. 	<ul style="list-style-type: none"> roteiros construídos com os alunos. - Planejamento, construção de material didático e intervenção em diferentes perspectivas metodológicas. - Participação em seminário temático e seminários de narrativas das experiências. 	<ul style="list-style-type: none"> - Atividades práticas supervisionadas.
AVALIAÇÃO	<ul style="list-style-type: none"> - Socialização do Estudo da Realidade – observação/entrevistas/descrição física e analítica do espaço escolar. - Regências. 	<ul style="list-style-type: none"> - A avaliação será efetuada tendo como parâmetro os seguintes pontos: - Desempenho no planejamento das atividades de intervenção nas escolas de estágio. 	<ul style="list-style-type: none"> - Elaboração de projetos de ensino/estágio. - Construção do portfólio pedagógico. - Seminários e apresentações finais.



	- Participação, assiduidade, pontualidade e autocritica sobre atuação no Estágio.	- Entrega de relatórios (relatórios de intervenção/observação, planos de aula) ao final da disciplina.	
--	---	--	--

Fonte: As(os) autoras(es)

Em relação aos objetivos estabelecidos pelos três planos de ensino analisados, observa-se uma preocupação com o trabalho de reflexão-crítica sobre os problemas que serão enfrentados pelas(os) futuras(os) docentes, porém, não são explicitados quais são esses problemas, sendo assim, não constam referências a possíveis atravessamentos que as questões étnico-raciais podem suscitar nas práticas pedagógicas da Educação Física e/ou ações de formação que se alinhem a uma perspectiva antirracista, fato que vem ao encontro da afirmação de Almeida (2018) ao apontar que, em um mundo onde a “raça define a vida e morte”, não tomá-la como elemento de análise e/ou de estudos dos limites atuais da humanidade, demonstra não só a “falta de compromisso com a ciência”, mas a necessidade urgente de articular os objetivos dos planos de ensino das três instituições de ensino superior (IES) com potencialidades para o desenvolvimento de uma Educação Antirracista na formação de docentes em Educação Física. Para os objetivos dos planos de ensino, caberia suscitar a perspectiva libertadora, no sentido de agregar valor à condição de ser humano, a educação, nesse caso, incuberia tal tarefa, como afirma Hooks (2019). E essa articulação poderia estar expressa na indicação de conteúdos programáticos e temas para estudos de casos. A dimensão crítica no Estágio Supervisionado deve conduzir reflexões sobre as questões étnico-raciais, a liberdade como condição humanizadora e do enfrentamento ao racismo desde a tenra idade.

No que se refere aos conteúdos, a compreensão do que seja o Estágio Supervisionado aparece em todos os planos, a construção da dimensão profissional é citada em dois dos três planos analisados. Possibilidades temáticas, metodologias de ensino em Educação Física, planejamento e execução de aulas inclusivas têm como potencial a interseccionalidade, como indica Lima (2023), ao apontar que devemos trazer o racismo como tema central e relacioná-lo às questões raciais com o tema de classe, gênero, sexualidade e território. Porém, o tema das questões raciais na perspectiva interseccionalizada, não estão devidamente expressas na construção textual dos conteúdos, ficam relegadas ao acaso da biografia de algum(a) estudante e/ou de algum(a) docente, tutor(a) atento às questões, bem como a conflitos flagrantemente associadas à condição étnico-racial, invariavelmente associada a episódios de racismo ou discriminação racial. E nesse aspecto, os



Planos de Ensino poderiam explorar temas da representação negra nos ambientes escolares, no sentido de desconstruir valores, heranças eurocêntricas, que inferiorizam a população negra e todas suas heranças que formam socialmente e culturalmente o Brasil, como refletem Fanon (2020) e Kilomba (2019), na construção de ser negro na colonialidade e racismo no cotidiano, respectivamente, ao se reportarem sobre construção, perversa, da ideia de raça e como as tecnologias se cristalizam nas relações sociais, sustentado pela ideia supremacista de raças.

Os conteúdos elencados nos planos focalizam aspectos relacionados à legislação que normatiza os estágios e a constituição da identidade do(a) futuro(a) professor(a), porém, de igual modo, não foi possível identificar algum conteúdo que estabeleça interfaces, mesmo no âmbito legal, com as questões étnico-raciais e as possibilidades de temáticas interseccionalizadas. Nem referência às das Leis nº 10.639/03 e a 11.645/08, que tratam da obrigatoriedade de desenvolver conhecimentos sobre a história e cultura afro-brasileira e indígena na Educação Básica, são evidenciadas. Constatção que denuncia não só a ausência de temas que remetem à real história social das crianças negras e indígenas, do legado cultural que as comunidades e povos afrodescendentes e indígenas têm no trato com as práticas corporais, como os jogos populares e as danças.

É importante destacar que, quando os planos de ensino das três IES não definem conteúdos relacionados às questões que envolvem as relações raciais nas práticas que envolvem as práticas corporais, estas estão expostas à reprodução de estereótipos racistas e discriminatórios. Visto que as “raízes” das práticas corporais brasileiras nos legados acadêmicos da área da Educação Física, majoritariamente, apontam seu viés eurocêntrico.

A ausência de temática étnico-racial remete ao que tem sido problematizado por Alves e Moreira (2021), ao afirmarem que “o racismo é uma construção social e molda o processo de construção das subjetividades” (Alves; Moreira, 2021, p. 10). Sendo assim, se expressa de maneira mais aguda nos corpos pretos, pois as características fenotípicas, que são a marca da diferença, provocam o estranhamento e potencializam comportamentos racistas.

Da mesma forma, quando analisamos as metodologias e processos de avaliação, constatamos de igual modo a ausência de abordagens que levem em consideração a importância de garantir nos processos de formação da(o) futura(o) docente o debate sobre as formas como as relações raciais atravessam as práticas sociais.

Relativamente às metodologias utilizadas nos planos de ensino do Estágio Supervisionado, a intervenção pedagógica, como esperado em estágio desta natureza, é comum a todos os planos



analisados. No entanto, em uma perspectiva de educação antirracista, tal como a que está em foco neste texto em tela, compreendemos que, se a proposta metodológica não estiver orientada para a percepção das questões raciais que se apresentam no cotidiano escolar, há o risco de perpetuação do status quo. Ou seja, as práticas pedagógicas das(os) futuras(os) docentes podem acabar por reforçar a ideia de ser a escola o lócus de reprodução dos conflitos raciais que ainda são vigentes na sociedade brasileira.

Ainda nesta dimensão do plano de ensino, chama a atenção, em um dos documentos, a convocação das experiências progressistas das(os) estudantes como estratégia metodológica, ao falar das histórias de vida de cada indivíduo. Tendo a orientação político-pedagógica de uma Educação antirracista, este seria o momento metodológico ímpar de reflexão sobre o processo de reprodução acrítico das diferentes dimensões das discriminações raciais, que reforçam estereótipos racistas e supremacistas brancos.

Cabe destacar que a Educação Física também é amplamente influenciada pela perspectiva racista, conforme aponta Soares () em sua obra *Educação Física: raízes europeias*, em aborda o quanto pensamento e os métodos científicos de base eugenista e higienista influenciaram e influenciam a Educação Física brasileira. Reafirmarmos, a partir de Clímaco (2022), que a “Educação Física, para tal deve se pautar em descolonizar o seu conhecimento e fundamentar-se por uma abordagem que tenha a prioridade de estabelecer um projeto de sociedade de formação integral, antirracista, omnilateral, emancipatória” (Clímaco, 2022, p. 68).

6 APONTAMENTOS PARA A CONCLUSÃO

Este trabalho buscou evidenciar, por meio de análises de planos de ensino da disciplina de Estágio Supervisionado de Educação Física (Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental) desenvolvidas em três Universidades (UFES, UERJ, UFPA), práticas pedagógicas que contemplem uma formação antirracista.

Pode-se constatar a ausência de objetivos, conteúdos, metodologias e processos de avaliação que contemplem a abordagem das questões étnico-raciais. Os planos analisados apresentam uma preocupação com a formação crítico-reflexiva e tomam as escolas como locus da formação, inclusive destacam a importância da(o) futura(o) docente enfrentar os problemas que afligem a escola pública. Porém, os planos focam na intimidade dos problemas da área da Educação Física em si, não havendo uma correlação mais orgânica com os problemas que transversalizam as



práticas pedagógicas da(o) docente de Educação Física, como, por exemplo, as questões envolvendo o racismo enquanto fenômeno social tão em evidência no campo das práticas que compõem as práticas corporais, sobretudo, porque é na escola pública que as crianças negras e periféricas são escolarizadas. Portanto, há de repensarmos a concepção de infâncias e criança que compõem as mais diversas comunidades escolares no Brasil, e o Estágio Supervisionado é um componente curricular em potencial para privilegiar as experiências e vivências/aprendizados na escola e suas essências, as(os) sujeitos que dão vida a esse ambiente de humanização.

Para que haja uma formação comprometida com uma educação plural, orientada pelas leis que tornam obrigatório o estudo interdisciplinar das contribuições africanas, afro-brasileiras e dos povos indígenas na constituição da sociedade brasileira, e o combate ao racismo e todas as expressões de discriminação racial, é urgente que as instituições de formação de professoras(es), em especial os cursos de Licenciatura em Educação Física, tenham disciplinas temáticas obrigatórias sobre esses assuntos. E mais que isso, que toda a grade curricular, para além do Estágio Supervisionado, entenda em qual lugar no seu conteúdo programático as questões étnico-raciais se inserem, tanto como elemento de reprodução racista, quanto como potencial para uma Educação Antirracista.

Para tal, a crítica e autocrítica, o estudo das contribuições de autoras(es) que se debruçaram a compreender a constituição racial da sociedade brasileira e a troca de experiências em Educação Antirracistas para além do eixo sul/sudeste, ao nosso ver, são centrais para um Estágio Supervisionado efetivamente antirracista e para uma Educação Física efetivamente antirracista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ALVES, Érika Cristina Silva; MOREIRA, Wagner Wey. Corpo/corporeidade do negro. **Dialogia**, São Paulo, n. 38, p. 1-14, e20450, maio/ago. 2021.
- ARAÚJO, Marlene de. **Infância, Educação Infantil e relações étnico-raciais**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais (UFMS), Belo Horizonte/MG, 2015.
- BARREIRO, I. M. F. e GEBRAN, R. A. **A prática de ensino e estágio supervisionado na formação de professores**. São Paulo: Avercamp, 2006.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília: MEC, SEB, 2010.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**: A construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

CLIMACO, Josiane Cristina. **Cultura corporal e matrizes africanas: proposição crítico superadora para o ensino da dança na formação de professores de educação física**. 2022. 156 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Primavera para as rosas negras**: Lélia Gonzalez. *Diáspora Africana*: Editora Filhos da África, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. *Escrever além da raça: teoria e prática*. São Paulo: Editora Elefante, 2022.

JOVINO, Ione da Silva. **Entre o sentimento da infância e a invisibilidade das crianças negras**: ambigüidade no século XIX Jovino. Caxambu-MG, 2008.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Fátima; GUADENZI, Paula. Racismo, Inequidades Raciais e Subjetividades—ver, dizer e fazer. **Saúde e Sociedade**, v. 32, n. 2, p. 1-9.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Editora Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Maria Beatriz. **Beatriz Nascimento, Quilombola e intelectual**: possibilidades nos dias atuais da destruição. *Diáspora Africana*: Editora Filhos da África, 2018.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. Revisão técnica: José Cerchi Fusari, 7. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

ROSEMBERG, Fúlvia. A criança pequena e o direito à creche no contexto dos debates sobre infância e relações raciais. *In*: BENTO, M. A. S. (org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, UFSCar, MEC, 2011.

SOARES, Carmen L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2001.

Enviado em: 02/01/2025

Aceito em: 08/04/2025



PRÁTICAS ANTIRRACISTAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS:

UM CAMINHO PARA A ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO NO ENSINO FUNDAMENTAL

ANTI-RACIST PRACTICES AND DIGITAL TECHNOLOGIES: A PATH TO LITERACY IN PRIMARY EDUCATION

Kellen da Silva Pinheiro Santos¹
Verônica Eloi de Almeida²
Rosa Lidice Valim³

RESUMO

Este artigo tem como objetivo investigar como as práticas antirracistas, integradas ao uso de tecnologias digitais, podem favorecer a alfabetização e o letramento, além de contribuir para o enfrentamento do racismo estrutural. A metodologia incluiu um relato de experiência em uma turma do Ensino Fundamental I no município de Maricá (Rio de Janeiro) e envolveu a revisão bibliográfica de autores que discutem relações étnico-raciais, educação antirracista e tecnologias digitais, como Gomes (2017), Munanga (2005), Soares (2023) e Smolka (1991). A abordagem pedagógica utilizada apoia-se na literatura antirracista, como eixo estruturante do processo de alfabetização e letramento, em consonância com o conceito de “alfalettrar” de Magda Soares (2023). Os resultados evidenciaram que a combinação de práticas pedagógicas antirracistas promove significativamente o desenvolvimento da leitura, da escrita e do letramento dos alunos. As práticas pedagógicas que associam à valorização da diversidade cultural com a tecnologia criam um ambiente de aprendizagem que vai além da sala de aula tradicional e que promove o desenvolvimento integral dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: Alfabetização e letramento. Educação antirracista. Tecnologias digitais.

ABSTRACT

This article aims to investigate how anti-racist practices integrated with the use of digital technologies can promote literacy and literacy, in addition to contributing to tackling structural racism. The methodology included an experience report in an Elementary School I class in the city of Maricá (Rio de Janeiro) and involved a bibliographic review of authors who discuss ethnic-racial relations, anti-racist education, and digital technologies, such as Gomes (2017), Munanga (2005), Soares (2023), and Smolka (1991). The pedagogical approach used is based on anti-racist literature, as a structuring axis of the literacy and literacy process, in line with Magda Soares' (2023) concept of “alfalettrar.” The results showed that the combination of anti-racist pedagogical practices significantly promotes the development of students' reading, writing, and literacy. Pedagogical practices that combine the appreciation of cultural diversity with

¹ Professora na Secretaria Municipal de Educação de Niterói (SME/Niterói). Mestra em Novas Tecnologias Digitais na Educação pelo Centro Universitário Carioca (UniCarioca). Graduada em Pedagogia pela Universidade Severino Sombra. E-mail: kellenpinheiro.pedagoga@gmail.com.

² Professora no Centro Universitário Carioca (UniCarioca). Doutora e Mestra em Sociologia e Antropologia pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Ciências Sociais pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: veronicaeloi@hotmail.com.

³ Professora no Centro Universitário Carioca (UniCarioca). Doutora em Psicossociologia de Comunidade e Ecologia Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Mestra em Design e Comunidade e Graduada em Comunicação Social pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC/Rio). E-mail: rvalim@unicarioca.edu.br.



technology create a learning environment that goes beyond the traditional classroom and promotes the integral development of students.

KEYWORDS: Literacy and literacy. Anti-Racist Education. Digital technologies.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo descreve uma pesquisa de campo de abordagem qualitativa, através de uma experiência vivida em uma turma de alfabetização com foco na educação antirracista, no 1º ano do Ensino Fundamental I, em uma escola pública da Rede Municipal de Maricá/RJ.

O processo de alfabetização e letramento representa um desafio essencial para a educação, visando à formação de alunos capazes de participar criticamente da sociedade. Esse conceito vai além da decodificação de signos, abrangendo o “letrar para o mundo” e incorporando temas sociais relevantes na escola, de maneira que a experiência seja prazerosa e significativa (Sandini; Paz, 2023). Em um contexto de avanços técnico-científicos, a escola é chamada a integrar ferramentas digitais, promovendo uma socialização que não só valoriza a leitura e a escrita, mas também desenvolve uma compreensão crítica da realidade contemporânea, como aponta Costa (2017).

O conceito de educação antirracista, fundamental no enfrentamento do racismo estrutural, baseia-se na necessidade de desconstruir narrativas coloniais, valorizar as culturas afro-brasileira e africana e reconhecer saberes marginalizados, conforme destacam Almeida (2020) e Gomes (2017). Nesse sentido, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) orienta a alfabetização como o desenvolvimento da consciência fonológica e da decodificação dos sons em signos, enquanto o letramento expande esse entendimento para o uso social e crítico da linguagem, alinhando-se ao conceito de “alfalettrar” proposto por Magda Soares (2023).

Diante desse cenário, o presente artigo tem como objetivo refletir sobre como práticas educativas antirracistas, aliadas ao uso de tecnologias digitais, podem promover a alfabetização e o letramento e contribuir para o combate ao racismo. A metodologia empregada inclui a revisão bibliográfica de autores que abordam as relações étnico-raciais, as tecnologias digitais na educação, a alfabetização e o letramento, além da observação participante.

Por conseguinte, fundamenta-se em três pilares principais a alfabetização e o letramento, seguindo o conceito de “alfalettrar”, de Magda Soares (2023), que propõe a utilização de textos como eixo central no processo de alfabetização e letramento; a educação antirracista, apoiada em autores como Gomes (2017) e Almeida (2020), a partir de uma abordagem que reconhece o



racismo estrutural e busca enfrentá-lo por meio de práticas pedagógicas que valorizem as culturas afro-brasileira e africana e, por fim, as tecnologias digitais em que considera-se o papel das tecnologias como ferramentas mediadoras do aprendizado, conforme apontado por Costa (2017).

2 A LITERATURA ANTIRRACISTA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

Segundo Soares (2023), a alfabetização e o letramento são processos de aprendizagem distintos. A alfabetização refere-se ao domínio do sistema de representação, ou seja, à escrita alfabética e às normas ortográficas. Por outro lado, o letramento envolve o uso da escrita no contexto das práticas sociais, capacitando o aluno a utilizar a escrita para se comunicar, informar-se, produzir diferentes tipos de textos e interpretar o mundo ao seu redor.

Apesar de a alfabetização e o letramento serem processos distintos, Soares (2023) destaca que eles ocorrem de forma simultânea. A aprendizagem do sistema de escrita não precede e nem é pré-requisito para o letramento. Durante a alfabetização, o aluno se apropria das técnicas da escrita ao se envolver em atividades de letramento por meio do contato com textos significativos que promovem o uso social da leitura e escrita. Dessa forma, os dois processos são indissociáveis e interligados, permitindo que o estudante não apenas leia as palavras, mas também compreenda e produza textos. Como ressalta Soares, “Letrar desenvolvendo habilidades de leitura, interpretação e produção de textos; alfabetizar situando no texto a aprendizagem do sistema alfabético de que os alunos precisam apropriar-se para que se tornem capazes, eles também, de ler e escrever textos” (Soares, 2023, p. 33).

O texto desempenha um papel fundamental no processo de alfabetização e letramento, pois serve como a principal ferramenta através da qual as habilidades de leitura e escrita são desenvolvidas, praticadas e aplicadas. Alfabetização e letramento vão além da simples habilidade de decodificar palavras ou escrever letras; envolvem a compreensão, a interpretação e a produção de textos em diferentes contextos sociais e culturais. O uso de textos variados expõe os alunos a diferentes gêneros, estruturas e vocabulários, essenciais para o desenvolvimento das habilidades de leitura.

A leitura de textos em contextos reais ajuda o aluno a construir sentido e a desenvolver uma compreensão crítica. Soares (2023) salienta que a função de comunicação da língua concretiza-se através do texto, possibilitando a interação das pessoas no contexto social em que vivem. Essa



função sociointerativa materializa-se por meio dos textos que usamos ao falar, escrever, ouvir ou ler, e deve ser o eixo central do processo de apropriação da leitura e da escrita.

A partir do texto, compreende-se que alfabetização e letramento são processos distintos, que demandam conhecimentos, habilidades e competências específicas, bem como processos de aprendizagem e procedimentos de ensino diferentes. Para alfabetizar e letrar de forma simultânea, é importante entender que ambos os processos necessitam de abordagens distintas, porém indissociáveis.

Nesse processo de alfabetização e letramento através da educação antirracista, é fundamental reconhecer que a criança está inserida em uma sociedade marcada pelo racismo. Alfabetizar e letrar, portanto, não significa apenas ensinar a decodificação de palavras, mas também possibilitar que a criança compreenda criticamente o mundo ao seu redor, em um ato de resistência. O uso de textos de literatura antirracista nesse contexto busca promover a apropriação do código escrito, especialmente para as crianças negras, garantindo seu protagonismo nas narrativas trabalhadas.

Dessa forma, o processo de leitura e escrita adquire um propósito real, ao permitir que essas crianças se vejam representadas nos textos, ao mesmo tempo que promove a descolonização do currículo por meio da valorização de saberes silenciados pela cultura eurocêntrica. Como destaca o Parecer CNE/CP nº 003/2004, “a luta pela superação do racismo e da discriminação racial é, pois, tarefa de todo e qualquer educador” (Brasil, 2004). Essa afirmação evidencia a relevância da educação antirracista como base essencial para o desenvolvimento da alfabetização e letramento dos alunos, potencializada pelo uso das tecnologias digitais.

3 A LEI nº 10.639/2003 E A PRÁTICA PEDAGÓGICA ANTIRRACISTA

A educação para as relações étnico-raciais emerge como um elemento crucial no processo de resgate e valorização da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Essa educação é fundamental para reverter a negligência histórica e construir um ambiente escolar mais inclusivo e representativo. A inclusão dessa perspectiva no currículo das escolas de educação básica em todo o país é um passo decisivo para reconhecer e valorizar as contribuições afro-brasileiras e africanas na formação do Brasil (Alkmim; Souza; Lopes, 2022).

Ainda segundo os autores, ao promover uma educação que respeite e inclua a diversidade cultural e histórica, a escola pode tornar-se um espaço de maior equidade e respeito, refletindo



melhor a diversidade da sociedade brasileira. Dessa forma, a valorização das diferentes culturas e histórias contribui para uma formação mais completa e enriquecedora dos estudantes.

O ensino da cultura africana e afro-brasileira busca o resgate e reconhecimento da contribuição do povo na construção da nação, bem como visa combater a discriminação racial, tendo a escola um papel de destaque nesse contexto contra o racismo, “a escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados” (Brasil, 2004, p. 7).

Com a lei nº 10.639/2003, a inclusão dos saberes busca a emancipação do negro através da ressignificação e do resgate da história, e responde a uma política de ação afirmativa do Estado, reivindicada há décadas pelos movimentos sociais negros. A inclusão dessas culturas no currículo escolar permite que os estudantes tenham acesso a informações justas, ajudando a desfazer preconceitos enraizados e a promover uma visão mais abrangente e verdadeira da diversidade cultural do Brasil.

Todavia, a obrigatoriedade do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras exige um currículo no qual haja espaço para além dos conteúdos de história, com demandas de mudanças de representação e práticas, exigindo reflexões sobre lugares de poder, um currículo que indague a relação entre direitos e privilégios na cultura política e educacional. Sendo assim, descolonizar os currículos apresenta-se como um desafio para a educação escolar na busca de uma educação antirracista (Gomes, 2012; Alkmim; De Souza; Lopes, 2022).

Neste sentido, Gomes (2012) ressalta, que a transformação promovida pela lei nº 10.639/2003 cria oportunidades para o desenvolvimento de uma educação antirracista que implica uma ruptura tanto epistemológica quanto curricular. Essa mudança legítima e traz à tona as discussões sobre questões afro-brasileiras e africanas. No entanto, não se trata de qualquer discussão, mas de um discurso que se fundamenta no diálogo intercultural. E este diálogo não é qualquer um; ele é projetado para ser emancipatório dentro do ambiente escolar, reconhecendo e valorizando a presença de um “outro” como sujeito ativo e concreto, tanto com quem se dialoga quanto sobre quem se dialoga. Para a autora, “[...] a descolonização do currículo implica conflito, confronto, negociações e produz algo novo. Ela se insere em outros processos de descolonização maiores e mais profundos, ou seja, do poder e do saber” (Gomes, 2012, p. 107).

A descolonização do currículo envolve necessariamente conflitos, confrontos e negociações que levam à criação de algo novo. Este processo faz parte de um movimento mais



amplo de descolonização, que abrange tanto o poder quanto o conhecimento. Nesse contexto, superar a perspectiva eurocêntrica de conhecimento e a visão de mundo representa um desafio significativo para as escolas, os educadores, o currículo e a formação de professores.

Faz-se necessário alfabetizar e refletir sobre as demandas sociais, com olhares cheios de infâncias, para um fortalecimento da identidade e da estética da criança negra, dissociando-se da ideia de negação e apagamento da sua cultura no currículo das escolas. “A escola, como parte da vida, não pode estar alheia à necessidade do letramento racial, em concomitância ao processo de alfabetização” (Batista; Ribeiro; Cavalcanti, 2024, p. 104). Entendo que a literatura antirracista possibilita, além da apropriação da leitura e da escrita, um campo fértil para a prática antirracista na sala de aula.

4 TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO ALIADAS ÀS PRÁTICAS ANTIRRACISTAS

As tecnologias digitais desempenham um papel significativo na promoção da educação antirracista nas escolas, oferecendo uma variedade de recursos e ferramentas que enriquecem o processo educacional. “A tecnologia da informação e a comunicação têm impactado profundamente as interações sociais e a disseminação de informações” (Ribeiro et al., 2023, p. 1293). Dessa forma, as tecnologias digitais possibilitam o acesso a uma ampla gama de materiais educacionais, como livros, artigos, vídeos e plataformas interativas que abordam questões de raça e racismo. “Com as tecnologias atuais a escola pode transformar-se em um conjunto de espaços ricos de aprendizagens significativas, presenciais e digitais, que motivem os alunos a prender ativamente, a pesquisar o tempo todo” (Moran, 2013, p. 1).

Isso permite que alunos e professores acessem diversas perspectivas culturais e históricas, contribuindo para a construção de uma compreensão mais ampla e inclusiva do mundo. As tecnologias digitais também tornam o aprendizado mais interativo e envolvente, com o uso de ferramentas como simulações, jogos educacionais e realidade aumentada, que incentivam os alunos a engajarem-se com o conteúdo, promovendo um aprendizado mais profundo e significativo. Como apontam Ribeiro et al. (2023), diversas tecnologias e inovações podem ser utilizadas para promover o antirracismo na sociedade, incluindo aplicativos e jogos educacionais.

O uso das tecnologias facilita aprendizagens significativas, contextualizadas e politizadas quanto às questões sociais. Segundo Moran (2013), a inserção desse tipo de aprendizagem utilizando tecnologias digitais desafia a escola a sair do ensino tradicional, centrado no professor,



para um modelo em que o aluno é um participante ativo do processo, seja em atividades presenciais ou a distância. “[...] Dentro da era digital, não é mais possível conceber o ensino como um processo unilateral, no qual apenas o docente é considerado o detentor de saberes” (Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020, p. 7).

Moran (2013) também destaca que o contexto atual demanda que o professor planeje suas atividades de modo que o conteúdo educacional, bem elaborado, atualizado e envolvente, possa auxiliar na seleção de materiais textuais e audiovisuais, impressos e/ou digitais, que atendam a diferentes momentos do processo educativo, como motivar, ilustrar, contar histórias e realizar a avaliação formativa.

Para os alunos dos anos iniciais, é fundamental que essas situações sejam práticas, para que eles as reconheçam como relevantes. Assim, com o uso da tecnologia, o aluno pode participar ativamente de seu próprio aprendizado. Com o auxílio da internet e outras ferramentas tecnológicas, ele pode se tornar pesquisador e criador de jogos, blogs, vídeos e diversos outros projetos. O aprendizado exige que os alunos se envolvam, pesquisem, busquem ativamente e produzam novas sínteses a partir das descobertas feitas (Moran, 2013; Almeida; Azevedo; Oliveira, 2020).

5 O CURRÍCULO ANTIRRACISTA, AS TECNOLOGIAS DIGITAIS E ALGUNS EFEITOS

Na prática cotidiana da escola, a educação antirracista ainda está longe de se consolidar como uma prática contínua e educativa. Como destaca Gomes (2012), a introdução obrigatória do ensino de História da África e das culturas afro-brasileiras nas escolas demanda mudanças nas práticas educacionais e uma descolonização dos currículos, exigindo a revisão de representações, práticas e lugares de poder, bem como o questionamento da relação entre direitos e privilégios enraizados na cultura educacional e política. A autora reforça que é necessário descolonizar os currículos e eliminar o caráter conteudista que os engessa. O currículo precisa dialogar com a escola e a realidade social, respondendo às demandas sociais. Nessa perspectiva, é essencial formar professores capazes de refletir sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos e de trazê-las para dentro de suas salas de aula.

Para enfrentar os desafios e implementar estratégias eficazes na construção de um ambiente mais inclusivo e respeitoso, é fundamental entender a ação educativa como um ato político,



rompendo com “o mito da neutralidade da educação, que leva à negação da natureza política do processo educativo e a tomá-lo como um quefazer puro, em que nos engajamos a serviço da humanidade entendida como uma abstração [...]” (Freire, 2003, p. 15). A neutralidade, que já esteve presente em minha prática, deu lugar a uma educação crítica e antirracista, carregada de significados pela mulher preta que sou e, agora, mais consciente de que o racismo também se perpetua na escola quando não se assume uma postura antirracista. Corroborando com essa ideia, Gomes destaca que “o racismo, a discriminação racial e de gênero, que fazem parte da cultura e da estrutura da sociedade brasileira, estão presentes nas relações entre educadores/as e educandos/as” (Gomes, 1996, p. 69).

Nesse processo de luta contra o racismo, cheio de significados para os alunos negros e brancos que, desde pequenos, compartilham suas vivências em uma sociedade estruturada pelo racismo, a alfabetização e o letramento dos estudantes, ainda cheios de infância e pureza, buscam refletir sobre o universo ao qual eles estão inseridos. A partir do conteúdo obrigatório de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na Educação Básica (CNE/CP 003/04), sob uma perspectiva enriquecedora, busca-se proporcionar descobertas sobre ancestralidade, a cultura africana, as letras, os sons, as palavras, o respeito, a ética e a diversidade.

Com base nos Conteúdos Básicos da Rede Pública Municipal de Ensino de Maricá (2024), o currículo foi elaborado não apenas para desenvolver sequências didáticas, definidas por Dolz; Noverraz; Schneuwly (2004) como um conjunto estruturado de atividades pedagógicas planejadas de forma sistemática, tendo como eixo central um gênero textual oral ou escrito, mas também para transformar toda a prática educativa diária. Isso incluiu a incorporação de autores e personagens negros, o uso de materiais didáticos que refletissem a diversidade, além de proporcionar uma aprendizagem significativa através do uso de tecnologias digitais.

Diante disso, foi criada uma sequência didática com o objetivo de desenvolver as habilidades de leitura e escrita dos alunos a partir de uma perspectiva crítica e reflexiva, tendo como eixo central a educação antirracista.

A sequência começou com um texto, com um livro infantil antirracista, *Com qual penteado eu vou?*, de 2021, de Kiusam de Oliveira. No segundo dia, a partir da literatura, explorava-se a correlação entre o Continente Africano e o Brasil, destacando a representatividade positiva de pessoas negras por meio da apresentação de figuras relevantes na construção cultural negra. Durante todo o processo de apropriação da leitura e da escrita, rodas de conversa permeavam os dias, promovendo diálogo e reflexão sobre as relações étnico-raciais.



No terceiro dia, os alunos realizavam a escrita espontânea, baseada na literatura antirracista apresentada no primeiro dia. Essa atividade tinha como objetivo diagnosticar o nível de compreensão da escrita, possibilitando a definição de estratégias pedagógicas adequadas à zona de desenvolvimento proximal dos alunos, conforme Vygotsky (2007), para que pudessem avançar para o nível seguinte.

No quarto dia, partindo do texto antirracista, introduzia-se uma nova letra do alfabeto, um novo fonema/grafema, conforme aponta Soares (2023) O alfabeto como representação de significados surgiu da combinação de uma descoberta e uma invenção: a percepção de que as palavras carregam significados e a criação de símbolos, as letras, para representá-los. Por meio de atividades que desenvolvem a consciência fonológica, os alunos foram imersos no mundo letrado, construindo gradualmente sua compreensão sobre o desenvolvimento da língua escrita. Com a apresentação das letras do alfabeto, os alunos começaram a compreender e descobrir os sons das unidades menores, as letras.

No quinto dia da sequência didática, as atividades propostas incluíram a valorização e o conhecimento da influência da cultura africana na cultura brasileira. Nesse processo de apropriação da leitura e da escrita através da educação antirracista, as tecnologias digitais mediaram todo o processo educativo, proporcionando uma interação lúdica e prazerosa com o conhecimento, por meio de jogos no *WordWall*, vídeos do *YouTube*, nuvem de palavras no *Mentimeter* e o uso do celular como ferramenta pedagógica.

O planejamento utilizado teve como objetivo de organizar o trabalho docente, desempenhando um papel fundamental no processo de ensino-aprendizagem. As atividades foram sistematicamente organizadas e direcionadas para o desenvolvimento das habilidades essenciais de leitura e escrita, permitindo identificar as necessidades específicas de cada aluno e preparar atividades futuras que estimulassem e promovessem um aprendizado mais eficaz.

Foi possível perceber que o texto de literatura infantil antirracista possibilita reflexões sobre as vivências e as demandas sociais nas quais os alunos estão inseridos. Durante a leitura do livro *Com qual penteado eu vou?* (2021), ficou evidente como as crianças estão atentas ao que ocorre ao seu redor e com seus familiares. A partir desse pressuposto, o texto oportuniza a prática do letramento; o texto com função social possibilita uma ação reflexiva sobre o cotidiano dos alunos e as práticas de leitura e escrita, conforme o conceito de “letramento, que se associa ao termo alfabetização para designar uma aprendizagem inicial da escrita [...] mas também como, de forma abrangente, a introdução da criança às práticas sociais da língua escrita” (Soares, 2018, p 27).



Assim, a partir de textos carregados de significado para a criança, que, ao ler, percebe a função social da escrita, inicia-se o processo de alfabetização e de letramento. Esse processo não se limita à decodificação e à memorização dos símbolos, mas envolve o entendimento da função da língua escrita. Com a literatura antirracista, um texto politizado, o pensar na construção da escrita também promove a prática antirracista.

Dessa forma, a partir de textos escritos, como as histórias que oportunizam reflexões sobre as famílias, as comparações com os familiares e as observações específicas das características das pessoas com quem convivem foram evidenciadas. Várias vezes, surgiram comparações como: “Igual ao cabelo da minha mãe!”, “Também moro com a minha avó!”, “A família é igual à minha!”.

Os alunos traziam os temas das histórias para debates na roda de conversa, dialogando entre si, questionando ou refletindo sobre vivências que também eram deles, também eram suas histórias de vida. Para reafirmar a importância de utilizar os textos como eixo central da alfabetização e letramento, Soares reflete que “a língua possibilita a interação entre as pessoas no contexto social em que vivem: sua função é, pois, sociointerativa. Essa função se concretiza por meio dos textos: quando interagimos por meio da língua, ou escrevemos textos, ouvimos ou lemos textos” (Soares, 2023, p 34).

Ao ouvirem e dialogarem sobre as situações evidenciadas nas histórias contextualizadas, a escrita assume uma função informativa e também reflexiva. A sala de aula se torna um ambiente fértil para a produção de saberes de forma significativa e social, em uma aprendizagem pautada nas vivências dos alunos.

O uso da literatura antirracista foi uma escolha política que oportunizou o protagonismo negro na literatura estudada. Como diz Freire, “Do ponto de vista crítico, é tão impossível negar a natureza política do processo educativo quanto negar o caráter educativo do ato político” (Freire, 2003, p. 15). Educar é um ato político, e ser um educador antirracista é combater o racismo dentro do ambiente escolar, descolonizando o currículo, ressignificando a raça, indo contra a cultura hegemônica, a favor da comunidade negra e contra o racismo estrutural em que estamos inseridos, entendendo que, para que a escola avance na relação entre saberes escolares, realidade social e diversidade étnico-cultural, é essencial que os educadores reconheçam o papel de dimensões como ética, identidade, diversidade, cultura, sexualidade e relações raciais no processo educativo (Gomes, 2005). Assim, o texto, neste processo de apropriação da leitura e da escrita, também possibilitou o desenvolvimento de práticas antirracistas, envolvendo o trabalho com a diversidade e a reconstrução afirmativa do negro, dentro do processo e não como algo à parte para essa função.



Essa literatura, politizada porque reflete sobre a questão racial e promove a construção positiva do indivíduo negro, além do protagonismo negro nos livros utilizados, é uma questão política. As literaturas oportunizaram que os alunos negros se percebessem nas histórias, relacionando-se de forma positiva, permitindo o debate sobre as composições familiares e as características herdadas dos pais. Evidenciou-se a afirmação da identidade de forma positiva por parte dos alunos negros, nas falas ao se referirem às próprias características ou às características dos seus familiares e ao se identificarem com os personagens. A construção do conhecimento carregada de simbologia afetiva promove a autoafirmação de si e dos seus.

Assim, como dialoga Smolka (1991), o processo de ensino da leitura e da escrita vai além de simplesmente ensinar as habilidades técnicas. O processo de leitura e escrita é uma ferramenta de comunicação e interação dentro da sala de aula. Ao fazer isso, os alunos não apenas aprendem a ler e escrever, mas também experimentam e exploram as múltiplas possibilidades da linguagem, em um aprendizado da língua dinâmico e enriquecedor através das experiências vividas em grupo.

Evidenciou-se o apoio da equipe pedagógica no engajamento no trabalho com a educação antirracista desenvolvido em sala de aula. Em algumas ocasiões, a orientadora pedagógica enviou artigos científicos e atividades para o *Whats.App* privado da professora-pesquisadora. Em uma das reuniões pedagógicas, a professora-pesquisadora sugeriu que os materiais enviados em privado fossem compartilhados no grupo de *Whats.App* da escola, para que todos pudessem desenvolver o trabalho antirracista em suas salas de aula. No entanto, a orientadora expressou que os professores poderiam considerar isso um trabalho adicional e não gostar, e os documentos não foram compartilhados. Esse fato evidencia uma das barreiras para uma reflexão efetiva sobre as questões étnico-raciais na escola como um processo amplo, garantido pela lei nº 10.639/2003. Essa afirmação “demonstra, também, a crença de que a função da escola está reduzida à transmissão dos conteúdos historicamente acumulados, como se estes pudessem ser trabalhados de maneira desvinculada da realidade social brasileira” (Gomes, 2005, p. 146).

A partir desse trecho, podemos perceber que a “transformação das cabeças” dos professores refere-se à necessidade de conscientização e reeducação que os capacite a reconhecer, respeitar e valorizar a diversidade cultural e histórica do Brasil. Somente assim poderão contribuir para a construção de uma sociedade democrática que celebre a pluralidade e combata a destruição das identidades que formam a matriz cultural do país, entendendo que o papel da escola não se resume a transmitir conhecimento. Reafirmando esse pensamento, Munanga (2005) destaca que não há dúvida de que mudar nossa mentalidade como professores é uma tarefa inicial de grande



importância. Essa mudança nos permitirá nos tornarmos educadores autênticos, capazes de participar de forma efetiva na construção da democracia no Brasil.

No entanto, essa democracia só será plenamente realizada quando deixarmos de ignorar ou apagar as identidades históricas e culturais das diversas populações que compõem a rica diversidade do povo e da sociedade brasileira. Fazendo da escola “uma instituição em que aprendemos e compartilhamos não só conteúdos e saberes escolares, mas também valores, crenças e hábitos, assim como preconceitos raciais, de gênero, de classe e de idade” (Gomes, 2003, p. 170). Como aponta Freire (2003), a educação é um ato político, não existe uma educação neutra. A educação politicamente engajada não é algo impossível de se realizar, contudo, existem entraves que dificultam a efetivação da educação antirracista na escola.

A exposição dos alunos ao protagonismo negro revelou-se um fator para a desconstrução de estereótipos sobre as capacidades da comunidade negra e para a ampliação do espaço do negro na sociedade. Uma atividade em sala de aula, que apresentou o artista Heitor dos Prazeres, evidenciou a presença do racismo estrutural. Ao solicitar que os alunos imaginassem como seria o artista, apenas um dos vinte alunos considerou a possibilidade de ele ser negro. Esse resultado reflete a internalização de um racismo estrutural que nega ao negro a possibilidade de ocupar posições de destaque, como a de um artista plástico renomado ou compositor de sucesso. É preocupante que nem mesmo os alunos negros, que compõem uma parte significativa da turma, tenham imaginado que o artista poderia ser negro.

Como aponta Gomes (2003), a identidade negra é entendida como uma construção social, histórica, cultural e plural, formada na interação entre o grupo étnico/racial e a sociedade em que está inserido. No contexto brasileiro, em que a sociedade historicamente ensina ao negro a negação de sua própria identidade para ser aceito, construir uma identidade negra positiva é um desafio constante. Essa atividade revelou dois pontos críticos: primeiro, a possibilidade de um artista ser negro foi amplamente desconsiderada; segundo, mesmo os alunos negros não visualizaram essa possibilidade. A surpresa dos alunos ao descobrirem que Heitor dos Prazeres era negro evidencia a importância do protagonismo negro no currículo escolar. Este protagonismo é crucial não apenas para a afirmação positiva dos alunos negros, mas também para a desconstrução de estereótipos perpetuados pelo racismo estrutural na sociedade.

A apresentação de um artista negro como Heitor dos Prazeres contraria o imaginário social reforçado por meios de comunicação, pela indústria cultural e pelo sistema educacional, que frequentemente não valoriza as produções de artistas negros. Como destacado por Almeida (2020),



anos de exposição a telenovelas brasileiras podem levar as pessoas a acreditarem que mulheres negras estão naturalmente destinadas ao trabalho doméstico, que homens negros são sempre retratados como criminosos ou ingênuos, enquanto homens brancos são vistos como líderes racionais e metuculosos. Quando a escola não oferece novas narrativas, ela reforça essas percepções, perpetuando uma visão distorcida na qual pessoas negras parecem ter pouca ou nenhuma contribuição significativa para áreas como história, literatura, ciência, entre outras.

Ao apresentar os saberes construídos pela população negra, o ambiente educacional não só enriquece o repertório cultural dos alunos, mas também fortalece sua identidade e autoestima, promovendo um espaço que reconhece e celebra a diversidade. A mudança na percepção dos saberes negros ficou evidente na última atividade da sequência didática, na qual os alunos participaram de um jogo da memória envolvendo compositores. Ao serem novamente solicitados a imaginar como seriam os compositores, em uma outra atividade, quatro alunos sugeriram que eles poderiam ser negros, em contraste com a atividade anterior. Embora ainda seja um número pequeno, isso aponta para a possibilidade de mudança e a importância da educação antirracista na correção da visão distorcida que marginaliza o negro e seus saberes. Transformar essas ausências em presenças, é um passo crucial para que os saberes negros sejam reconhecidos como parte integrante de nossa história, e para que eles sirvam de inspiração para os alunos negros, possibilitando a construção de uma identidade positiva e emancipada.

O racismo, como um processo político e histórico, molda não apenas as estruturas sociais, mas também a subjetividade dos indivíduos (Fanon, 2008), influenciando suas consciências e emoções. Por isso, a prática antirracista na sala de aula é também uma contribuição para a transformação das subjetividades rumo a uma sociedade menos desigual.

6 CONCLUSÃO

A pesquisa evidenciou que a integração de práticas pedagógicas que combinam educação antirracista e tecnologias digitais promoveu significativamente a apropriação da leitura, da escrita e do letramento dos alunos do primeiro ano do Ensino Fundamental. Utilizar a literatura infantil antirracista como eixo central do processo de ensino-aprendizagem, associada ao uso de plataformas como *YouTube* para vídeos e músicas, jogos pedagógicos desenvolvidos no *WordWall* e o *Mentimeter*, permitiu que os alunos acessassem conhecimentos e contextos distantes, dinamizando a aprendizagem fonológica e enriquecendo o processo educacional.



A educação antirracista, somada a esses recursos, facilitou a alfabetização e o letramento de forma significativa e reflexiva, promovendo uma análise crítica das relações étnico-raciais e a valorização de saberes historicamente marginalizados. Contudo, a responsabilidade por essa abordagem muitas vezes recai sobre o esforço individual do professor, em vez de ser uma prática coletiva da instituição. A experiência destacou a necessidade de um compromisso político-pedagógico que estenda a educação antirracista a todos os alunos, negros ou não.

Os alunos, por meio dessa educação mediada por tecnologias, tiveram contato com narrativas diversas, desconstruindo estereótipos e valorizando as identidades negras. Essa abordagem favoreceu a construção do próprio conhecimento, resultando em avanços no letramento. Puderam se reconhecer e valorizar suas heranças e ancestrais, fortalecendo a autodeclaração e o reconhecimento positivo do negro como produtor de saberes e parte essencial da história e cultura brasileiras.

Concluindo, os resultados indicam que a educação antirracista mediada por tecnologias digitais é uma estratégia eficaz para combater o racismo e enriquecer o processo de letramento e alfabetização. Essa abordagem promove uma educação mais crítica, inclusiva e comprometida com a transformação social.

REFERÊNCIAS

ALKMIM, Jennifer Oliveira; SOUZA, Ivanise Melo de; LOPES, Bernarda Elane Madureira. Educação étnico-racial e a valorização da cultura afro-brasileira e africana nos anos iniciais do ensino fundamental. **Revista ciranda**, v. 6, n. 1, p. 3-20, 2022.

ALMEIDA, Layana Silva de; AZEVEDO, Vitória Oscar de; OLIVEIRA, Maria das Graças Borges de. Alfabetização e Letramento em diferentes ambientes de aprendizagem: a relevância da tecnologia na prática pedagógica. **Revista tecnologias na educação**, v. 34, ano 12, p. 1-13, dez. 2020.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra Ltda, 2020.

BATISTA, Patrícia Barros Soares; RIBEIRO, Bruna D.; CAVALCANTI, Ana Paula Campos. Docência, currículo e negritude: caminhos (re) existentes de afeto e dissidência na prática alfabetizadora. **Série-Estudos**, 2024, 29.65: 102-113.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, DF: Presidência da República, 2003.



BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC/SEB, 2017.

BRASIL. **Parecer nº 3, de 10 de março de 2004**. Brasília, DF: MEC, 2004.

COSTA, Orlando Santana. A internet como espaço de formação de leitores: uma mediação possível do professor na sala de aula. **Revista educação & tecnologia**, Curitiba, n. 17, p. 1-10, 2017.

DOLZ, J.; NOVERRAZ, M.; SCHNEUWLY, B. **Sequências didáticas para o oral e a escrita**: apresentação de um procedimento. Gêneros orais e escritos na escola. Campinas: Mercado de Letras, 2004.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, n. 6/7, p. 67-82, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. *In*: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 143-154.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem fronteiras**, 2012, v. 12, n. 1, p. 98-109.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Editora Vozes Limitada, 2017.

MARICÁ. **Conteúdos básicos da rede pública municipal de ensino de Maricá**. Maricá: Secretaria Municipal de Educação, 2024.

MORAN, José. Desafios que as tecnologias digitais nos trazem. *In*: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecido. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21 ed. Campinas: Papirus, 2013. p. 30-35.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, 2005.

OLIVEIRA, Kiusam de. **Com qual penteado eu vou?**. São Paulo: Melhoramentos, 2021.

RIBEIRO, Elberto *et al.* Tecnologias e inovações na promoção do antirracismo: uma análise interdisciplinar para a construção de uma sociedade inclusiva. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 9, n. 7, p. 1292-1300, 2023.

SANDINI, Sabrina Plá; PAZ, Ketlyn Dessordi. Ludicidade, alfabetização e letramento nos anos iniciais do ensino fundamental. **Momento – Diálogos em Educação**, v. 32, n. 1, p. 339-363, 2023.



SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez Editora, 1991.

SOARES, Magda. **Alfabetar**: toda criança pode aprender a ler e a escrever. São Paulo: Contexto, 2023.

SOARES, Magda. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**. 7 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

Enviado em: 22/11/2024

Aceito em: 17/03/2025



A PROBLEMÁTICA SOBRE A IMPLEMENTAÇÃO DAS LÍNGUAS NACIONAIS NO SISTEMA ESCOLAR D'ANGOLA: UM CASO DE NEGLIGÊNCIA E DESVALORIZAÇÃO CULTURAL

THE PROBLEM ABOUT THE IMPLEMENTATION OF NATIONAL LANGUAGES IN ANGOLA'S SCHOOL SYSTEM: A CASE OF NEGLIGENCE AND CULTURAL DEVALUATION

Octavio Bengui José Hinda¹
Makosa Tomás David²
Justino Jorge José³

RESUMO

O colonialismo português em Angola trouxe grandes consequências irreparáveis, sobretudo no extermínio das línguas nacionais (David, 2023). Com o fim da colonização e a chegada da independência as línguas africanas foram colocadas em segundo plano ou mesmo em último lugar. Com o uso de uma abordagem qualitativa, baseada em análise bibliográfica e documental, o artigo examina a relação entre currículo, multiculturalismo e políticas educacionais em Angola, com foco na inclusão das línguas nacionais no sistema de ensino, ou seja, como o discurso político angolano justifica a exclusão das línguas nacionais, alegando obstáculos práticos, enquanto a hegemonia do português reforça a alienação cultural e a extinção progressiva dessas línguas. O multiculturalismo é apresentado como uma abordagem essencial para a construção de um currículo inclusivo, capaz de integrar as realidades culturais e linguísticas dos estudantes. A adoção de um currículo multicultural que valorize as línguas e culturas locais é essencial para combater a alienação cultural e promover um ensino equitativo. Os dados analisados mostram que as barreiras políticas e práticas, associadas à hegemonia do português, perpetuam a exclusão das línguas autóctones, mesmo estas sendo fundamentais para a identidade cultural e social de Angola.

PALAVRAS-CHAVE: Línguas. Multiculturalismo. Colonização. Hegemonia. Currículo.

ABSTRACT

Portuguese colonialism in Angola had major irreparable consequences, especially in the extermination of national languages (David, 2023). With the end of colonization and the arrival of independence, African languages were placed in second or even last place. Using a qualitative approach, based on bibliographical and documentary analysis, the article examines the relationship between curriculum, multiculturalism and educational policies in Angola, focusing on the inclusion of national languages in the education system or how Angolan political discourse justifies the exclusion of national languages, alleging practical obstacles, while the hegemony of Portuguese reinforces cultural alienation and the progressive extinction of these languages. Multiculturalism is presented as an essential approach to building an inclusive curriculum, capable of integrating students' cultural and linguistic realities. The adoption of a multicultural

¹ Discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). Graduado em Ensino de História pela Escola Superior Pedagógica de Bengo (Angola). E-mail: octaviobengui@gmail.com.

² Discente de graduação em Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. E-mail: davidmakosa929@gmail.com.

³ Discente de graduação em Interdisciplinar em Linguagens e Códigos e suas Tecnologias. E-mail: justinojorge21@gmail.com.



curriculum, which values local languages and cultures, is essential to combat cultural alienation and promote equitable education. The data analyzed shows that political and practical barriers, associated with the hegemony of Portuguese, perpetuate the exclusion of indigenous languages, even though these are fundamental to Angola's cultural and social identity.

KEYWORDS: Languages. Multiculturalism. Colonization. Hegemony. Curriculum.

1 INTRODUÇÃO

Angola em seu contexto sociolinguístico é um estado plurilíngue onde o português tem a maior porcentagem de falantes, isto é, de 71,15%, segundo o Instituto Nacional de Estatística (2014). A língua portuguesa em Angola é a língua oficial, Oliveira (2018) explica que a Língua Portuguesa foi um dos instrumentos de hierarquização, privilégio, silenciamento e isolamento (genocídio) das línguas bantu e não bantu em Angola.

Segundo o Instituto Nacional de Estatística (2014 *apud* Bernardo, 2017, p. 1):

Angola é um mosaico cultural complexo onde coabitam cerca de vinte línguas nacionais que lhe atribui características próprias de um país multilíngue. Para além do português, há várias línguas africanas, com destaque as do grupo Bantu, que circulam no território angolano. Dessas, as mais faladas são: Umbundo (22%); Kicongo (8%); Kimbundo (7%); Cokwe (6%); Nhaneka (3%); Nganguela (3%); Fiote (2%); Kwanhama (2%); Muhumbi (2%); Luvalé (1%).

Figura 1: Grupo Etnicolinguístico de Angola



Fonte: Gabriel e José (2023).



A ilustração desse mapa é muito evidente, onde mostra algumas línguas bantu faladas nesse território e várias etnias que constituem o povo bantu. Embora tenha se implementado o processo de assimilacionismo, que foi uma política colonial bem arquitetada pelos invasores portugueses, que culminaria em “linguicídio” e “epistemicídio” da cultura e tradições do povo africano (Carneiro, 2005; Nascimento, 2019; David, 2023).

Umbundo é uma das línguas bantu falada pela etnia ovimbundu, compreende a região ou as províncias: Huambo, Bié, Benguela, é o povo com mais porcentagem de falantes nas línguas bantu em Angola com cerca de 22% segundo o Instituto Nacional de Estatística (2014).

Kimbundu é uma das línguas bantu falada pela etnia ambundu/kimbundu, compreende a região ou as províncias: Luanda, Bengo, Malanje, Kwanza Sul, Kwanza Norte e em uma pequena parte do Uíge, era a segunda língua bantu mais falada em Angola, segundo as pesquisas do Instituto Nacional de Estatística (2014 *apud* Bernardo 2017).

Kikongo é umas das línguas bantu falada pela etnia bakongo, compreende a região ou as províncias: Uíge, Zaire, uma parte pequena do Kwanza Norte e em outros países africanos, como: República Democrática do Kongo, Gabão, Kongo Brazzaville, ocupando segundo lugar nas línguas bantu mais faladas em Angola.

Cokwe é uma das línguas bantu falada pela etnia Cokwe, compreende a região ou províncias do leste de Angola, como: Lunda Norte, Lunda Sul, Moxico e uma pequena parte do Bié. Também encontramos em outros países africanos no extremo sudoeste da República Democrática do Kongo e no Noroeste da Zâmbia.

Ngangela é uma das línguas nacionais de Angola, falada pelas etnias: Luenas, Kangalas, Ambuilas, etc. Esta etnia encontra-se no leste a sudoeste de Angola, nas províncias, Moxico, Kuando-Kubango e uma pequena parte de Benguela.

A língua portuguesa foi um mecanismo de poder que até hoje nas escolas somente essa língua é ensinada. A negligência política é um dos principais fatores que coloca a política linguística angolana longe da realidade multilinguística d’Angola. A curricularização das línguas nacionais é uma das condições para se pensar em várias estratégias sobre a valorização dos saberes, já que as línguas são códigos culturais de um determinada povo. É importante que os estudantes aprendam as suas línguas, contribuindo assim para uma aprendizagem significativa.



2 A COLONIZAÇÃO LINGUÍSTICA NO SISTEMA EDUCACIONAL DE ANGOLA

Para os invasores portugueses era crucial a expansão da língua portuguesa em Angola, então, criou-se a política de assimilação. Essa política foi uma forma que o colonizador implementou o “linguicídio” e o “epistemicídio” do povo africano, a partir do processo da ocidentalização que consistiu na formação de uma hierarquia, entre os privilegiados e os não privilegiados, com objetivo de servirem todos os caprichos dos colonizadores, isso no período da ditadura Salazarista (1926-1975) (Augusto, 2016; Nascimento, 2016; David, 2023).

Mariani (2004, p. 19) explica que a colonização linguística “resulta de um acontecimento na trajetória de nações com línguas e memórias diferenciadas e sem contato [...]”. Continuando no mesmo pressuposto, para nós, é importante pontuarmos que, com a chegada dos invasores portugueses em Angola, início do século XV, 1482 a 1483, por sua vez, a língua portuguesa entrou em contato com as línguas bantu e não bantu daquele território. Esse contato linguístico entre os povos africanos e os europeus estabeleceu um choque cultural, porque se tratava de dois povos que tinham culturas e histórias muito diferentes.

Segundo Mariani (2003, p. 40), a colonização linguística é entendida como uma relação entre “a língua dominante e as línguas subjugadas, ou seja, as línguas dos povos sujeitos ao domínio, em contraposição à língua predominante ou à língua da colonização, que buscava impor-se sobre as línguas minoritárias”. Para os invasores portugueses era essencial impor a sua política de dominação e exploração através da linguagem entre os povos colonizados, Portugal criou políticas coloniais, incluindo decretos, cujo objetivo era obrigar o ensino da língua portuguesa em suas colônias, ao mesmo tempo, proibiam o uso das línguas locais desses povos.

O Decreto 6322 de 24 de dezembro de 1919 assegurava o ensino da língua portuguesa como uma obrigatoriedade para os povos colonizados e, simultaneamente, a proibição do ensino das línguas bantu e não bantu nesse território (Mariani, 2008). Implantando a política linguística, a língua portuguesa seria a única língua que poderia ser falada nesse território, onde todos os que falassem bem, o português, passariam a ter vários privilégios, em contrapartida, tinham que parar de falar as suas línguas locais.

O território angolano vivia um contexto sociolinguístico forçado pelos invasores portugueses. Com a estratégia da política linguística portuguesa, Angola se tornou um lugar próprio



onde era evidente o aumento de vários falantes de língua portuguesa como a sua primeira língua (L1). Continuando no mesmo raciocínio, os falantes que tinham o português como a primeira língua eram os filhos dos assimilados⁴, porque o contexto sociolinguístico dos familiares era muito diferente (os pais eram bilíngues, a maioria deles não tinha acesso à escola).

Desse modo, Portugal continua tendo a sua influência linguística no território angolano, isto é, no contexto político, econômico e cultural (Nye, 2004). Assim, atualmente a língua portuguesa, sendo ainda oficial nesse território, invisibiliza as línguas bantu e não bantu.

No artigo 19º da constituição da República de Angola é evidente a hegemonia que o português tem em relação às línguas nacionais de Angola, destacando que “a língua oficial da República de Angola é o português” (Angola, p. 09). Num país plurilíngue, o português europeu é a língua oficial e usada no sistema educacional, além de ser a única língua legítima usada em contextos administrativos, políticos, em comunicações sociais, no geral, em contextos públicos.

Depois da independência de Angola, a nova classe elitizada instalou a língua portuguesa como a única língua legítima dos angolanos. Com o uso exclusivo no sistema educacional de Angola, resultando em desuso das línguas nacionais nas escolas, ou seja, transformando a realidade multilíngue do país em uma realidade monolíngue que não condiz com o contexto sociolinguístico do território angolano.

Assim, as políticas linguísticas que a nova classe elitizada usa atualmente reflete ainda a posição humilhada que as línguas nacionais ocupam no sistema educacional angolano implantada pelos invasores portugueses no período colonial.

Bernardo e Severo (2018, p. 215) explicam que, “as políticas linguísticas adotadas pelo Estado espelham nos artigos o lugar que ocupam as línguas nacionais no sistema de educação e ensino, o que muitas vezes não dialoga com a realidade plurilíngue local”. Os invasores portugueses implementaram a política linguística para o linguicídio das línguas africanas, essa política que tinha como objetivo tornar o território angolano um espaço monolíngue.

A nova classe de elite em Angola tem contribuído muito para que não haja a implementação das línguas nacionais no sistema educacional de Angola, como afirma Sacalembe:

A política linguística executada no território angolano atualmente, organizada pela nova classe elitizada angolana, foi definida pelas mesmas razões coloniais, porém, com finalidades distintas. Com a oficialização da língua portuguesa – e não havendo nenhuma língua angolana com o mesmo estatuto oficial – o governo do pós-independência não valorizou a cultura nacional, reforçando o que veio com o invasor colonizador. Essa

⁴ Eram pessoas que se autorizavam em aderir ao regime e valores culturais do colonizador.



política linguística de caráter colonial desrespeitou as línguas nacionais a língua do povo ovimbundu, do povo kimbundo, dos ambundos, bem como de outros povos falantes das línguas maternas (2021, p.35).

Quem fala as línguas nacionais como, por exemplo, kikongo, kimbundu e umbundo, em determinados espaços públicos, pode não ser compreendido e ser chamado como “atrasado”. Eu, Justino Jorge José, um dos autores desse artigo, trago aqui a minha vivência como angolano da etnia bakongo para explicar como atualmente em Angola são vistas as pessoas que falam as línguas nacionais. Isso foi fruto da colonização que passamos pelos colonizadores portugueses durante quase 500 anos de escravidão.

Numa escola que se fala exclusivamente a língua portuguesa, quando se tem alunos que não sabem falar bem ou falar o português, esses alunos são olhados como estranhos devido às línguas nacionais que falam, em alguns casos, eles são isolados.

Em áreas como a capital de Angola, Luanda, é comum que estudantes, especialmente do primeiro ciclo e do ensino médio, tentem esconder ao máximo suas origens e etnias, incluindo nomes nas línguas tradicionais, para evitar bullying ou serem menosprezados por sua identidade e herança cultural.

3 POLÍTICA LINGUÍSTICA ANGOLANA LONGE DA REALIDADE MULTILINGUÍSTICA D'ANGOLA

Antes da invasão colonial, o processo educacional angolano refletia métodos que tinham como objetivo a ligação cultural e identidade da população angolana nas comunidades em que estavam, mas com a presença dos invasores foi obrigado a construção (visando os interesses dos portugueses) de um ensino que desrespeita a diversidade cultural e linguístico do povo (Miranda, 2022), um ensino que até hoje predomina em Angola.

A invasão colonial em Angola trouxe desordem, supressão, segregação e desvalorização das línguas angolanas. David e Nascimento (2023, p. 2) analisam que o monolinguismo português foi um dos principais motivos para o silenciamento e isolamento das línguas angolanas (Oliveira, 2018), cujo objetivo era apagar todos os elementos linguísticos sobre o povo.

Tudo isso devido à ideologia de superioridade e inferioridade que procura prevalecer os atos do povo branco. Essas pautas de superioridade e inferioridade são dois elementos criados pelo imaginário do homem branco para se remeterem à distinção entre colonizador e colonizado ou



entre zona do ser e zona do não-ser (Fanon, 2008), quando foi/é questionada a humanidade do homem negro. A ideia do humanismo é uma instituição branca no ocidente (Nascimento, 2019; 2023) e olhar esse imaginário branco, até os dias atuais, é ficar à espera de um reconhecimento ilusório a luz da aceitação do homem negro pelo povo branco, algo que coloca esse povo como os seres certos e corretos a serem seguidos, conforme é pautado dentro da sua invenção de padronização.

A humanidade do povo angolano, durante a invasão colonial, sempre foi questionada e colocada em uma zona do não-ser, uma zona de desumanidade criada pelo imaginário do colonialismo branco, ao contrário de zona do ser (Fanon, 2008; Nascimento, 2023, p. 3), onde são impostos toda a representação do homem branco e de sua brancura em que os símbolos da branquitude são universalmente considerados como padrão de humanidade.

Falar o português, ler e escrever, era uma das formas de se obter o estatuto de assimilado e viver à maneira do branco, como explica Augusto (2016). Os portugueses consideram as línguas d'Angola como não-língua, pois não entendiam e tudo que não fazia sentido no seu mundo europeu proibiam a sua utilização. E, do ponto de vista europeu e da colonialidade (Quijano, 2000; 2005), língua é toda comunicação proferida pela comunidade branca, por isso a ideologia sobre língua é uma invenção de poder do projeto colonial.

Com esse todo processo, após a independência e desde a década de 1980, o Estado angolano procurou criar leis que pudessem inserir línguas nacionais no processo de ensino e alfabetização, assim como é apresentado no Decreto nº 40 de 18 de novembro de 1985 (Miranda, 2022, p. 2):

a) estudar todas as Línguas Nacionais, iniciando pelas que têm maior representatividade numérica; b) estimular a preservação das Línguas Nacionais, a sua promoção e conseqüente valorização, no quadro da sua competência; c) contribuir para o esclarecimento da opinião pública quanto a importância e utilidade da investigação no domínio que lhe é próprio; (Estatuto Orgânico do Instituto de Línguas Nacionais, 1985, p.4).

A idealização da lei não materializada colocou a formação de profissionais e a inclusão das línguas nacionais fora do ensino. As políticas linguísticas construídas desde a emancipação, em Angola, favorecem a língua colonial e estão longe da realidade multilinguística angolana.

Implementar o ensino multilíngue no sistema educacional angolano é uma das formas de resistência e de manter as línguas nacionais vivas (Bernardo, 2017; Miranda, 2022) longe de toda



influência colonial. Ao se fazer isso, não se pretende eliminar o ensino de língua portuguesa, pelo contrário, deve ser ensinado, mas um português que reflete a realidade linguística do país.

Fazer a inclusão e a valorização de todas as línguas nacionais que fazem parte do dia a dia dos estudantes seria uma ação muito forte da desalienação, libertação ideológica e uma forma de reforço de confiança identitária para nós, algo que até hoje a colonialidade está tirando. Essas línguas, ao se tornarem matérias de ensino, devem igualmente ser disciplinas independentes e meios de transmissão de conhecimentos e habilidades, como elas sempre são (Ndombele, 2017). Infelizmente, no âmbito da educação, essas línguas não têm sido incluídas dos tempos coloniais até hoje.

E isso faz com que, dentro dos contextos sociais/educacionais e através de todo processo colonial, as atitudes da população angolana sejam manifestadas por meio de preconceito linguístico ao tratar as línguas nacionais como tradicionais. Tudo isso devido à visão colonial ao considerar outras línguas como não-línguas, ou seja, que a deles é moderna/nova e a dos angolanos tradicional/antiga.

Fanon (2008) argumentava que, adotar a linguagem do colonizador era, na verdade, uma maneira de perpetuar a superioridade e a inferioridade enraizada nas ideias brancas de humanismo e colonialismo. Para ele, essa escolha linguística refletia uma submissão à visão dominante, onde expressar-se dessa forma significava se submeter inteiramente ao julgamento e à existência definidos pelo outro.

Olhar esse argumento, é pensar num contexto de colonialidade, em que falar a língua imposta por uma cultura dominante, implica se submeter à existência para o benefício do colonizador branco (Rosa; Flores, 2017).

Dessa forma, a língua portuguesa em Angola (mesmo que ainda não seja ensinada o português de Angola) assume todos os papéis funcionais da sociedade. Por exemplo, nas áreas urbanas o português é a língua materna da maioria das pessoas. Esse estigma foi um dos objetivos do colonizador, pois negar a sua identidade cultural e linguística foi um dos meios que os invasores ofereceram aos angolanos como forma de usufruírem de direitos e privilégios de serem brancos de cor preta (Sassuco, 2015; David, 2023). E como resultado, muitos passam, até hoje, a desprezar suas línguas nativas e a se opor às suas próprias culturas. Mas, essa identidade linguística representa um espaço de cultura do povo angolano.

A partir dessa construção colonial, Fanon (2008, p. 33 *apud*, Nascimento, 2023) observa que a experiência do negro é moldada por duas interações distintas, uma com pessoas de sua



própria raça e outra com brancos. Ele se comporta de maneira diferente dependendo do contexto que se encontra. E isso é uma consequência da história colonial.

4 A PROBLEMÁTICA DA IMPLEMENTAÇÃO DO ENSINO MULTICULTURAL/MULTILÍNGUE: UM CASO DE LINGUICÍDIO E EPISTEMICÍDIO

Embora exista, desde anos, o alfabeto e as normas de transcrição de línguas nacionais - kicongo, kimbundo, Tchokwe, umbundu e oxicuanhama –, somente em 2006 essas políticas nacionais foram implementadas e generalizadas em todos os subsistemas de ensino em Angola, mas como se observa, atualmente, a prática do ensino multilíngue não é uma realidade em Angola, assim como afirma Ndombele (2017).

Miranda (2022, p. 5) relata que a responsabilidade pela formação de professores na Huíla é dividida entre três instituições: o Magistério Primário do Nambambe, que se encarrega de formar professores para o ensino primário e secundário, abrangendo do primeiro ao sexto ano; a Escola de Formação de Professores, que capacita docentes para o primeiro ciclo, do sétimo ao nono ano; e a Instituição de Ensino Superior de Ciências da Educação, que prepara professores para diversas áreas do ensino médio e superior.

Ao analisar detalhadamente o currículo de cada uma dessas instituições, autora observa que, durante o processo de formação nos níveis de ensino mencionados, é obrigatório adquirir ou dominar pelo menos uma língua internacional (inglês ou francês). Isso garante que os profissionais em sala de aula tenham a capacidade mínima de trabalhar com esses idiomas. Por um lado, entende-se a preocupação do sistema educacional em internacionalizar seus estudantes, preparando-os para oportunidades de formação de maior qualidade no exterior, mas observa-se uma supervalorização do ocidente e de sua cultura, não apenas no ensino de línguas, que não garante a valorização das línguas angolanas.

A construção e o desenvolvimento da colonialidade linguística construídas pelas políticas linguísticas nessas instituições, reforçam a ideologia de linguicídio sobre as línguas angolanas, como forma de haver silenciamento e isolamento delas.

O linguicídio não se limita apenas ao isolamento e a morte da língua, mas também representam a morte identitária do falante. Assim como discute David (2023) ao trazer Carneiro (2005) e Nascimento (2023):



Quando discutimos o “linguicídio”, também estamos abordando o “epistemicídio”, e, ao usar o termo “genocídio” (Carneiro, 2005), estamos qualificando o ato de extinguir o conhecimento do outro. No contexto dos negros, esses três conceitos - genocídio, epistemicídio e linguicídio estão interligados, pois representam não apenas a morte física das pessoas negras, mas também a extinção de seu conhecimento e de sua língua (Nascimento, 2023, p. 10).

Esse instrumento colonial causa uma ruptura profunda, ou seja, uma colisão entre a língua e seus falantes. Assim como reforça Sacalembe (2021, p. 7), a morte de um povo começa com o silenciamento de sua língua, pois quando a língua é extinta, a cultura e a própria nação são erradicadas. E essa herança de desvalorização continua em Angola, manifestado de forma extrema sobre a população angolana, é uma consequência direta do projeto de dominação historicamente implementado pelo colonizador. Desse lugar, o linguicídio, assim como epistemicídio, aplicado na área da educação (Carneiro, 2005) permite negligenciar, por parte das políticas linguísticas, a capacitação do ensino das culturas e línguas angolanas.

A implementação do ensino multilíngue é fundamental para a construção de uma África democrática que busca desenvolvimento econômico e cultural, valorização da vida imparcial e igualitária da comunidade, e, sobretudo, o respeito pelos direitos linguísticos como direitos humanos, conforme a Declaração de Harare (1997, Apud Miranda, 2022). No entanto, para isso, é necessário que o Governo e a Delegação da Educação trabalhem para incluir nos currículos educacionais angolanos aspectos da história, cultura e das diferentes línguas nacionais (Miranda, 2022).

A autora apresenta que uma das maneiras de incluir as línguas locais no ensino seria a criação de parcerias entre o Ministério da Educação e professores nativos das localidades escolares. Mas, a negligência do Governo, do Ministério, da Delegação da Educação e das instituições responsáveis pela formação de professores em desenvolver um currículo que inclua a diversidade cultural angolana atrasa a implementação do ensino multicultural e multilíngue, perpetuando os preconceitos gerados pela colonização do sistema educacional e das mentes angolanas. É essencial reconhecer que novas demandas surgem na sociedade e, conseqüentemente, na escola, exigindo o reconhecimento da diversidade e a inclusão daqueles que antes eram negligenciados e marginalizados. Atualmente, as comunidades ou países que passaram pela colonização começam a refletir e compreender, ainda que raramente discutidas no contexto acadêmico, o impacto das demandas socioculturais nos ambientes escolares e nas práticas pedagógicas.



5 CURRÍCULO E O MULTICULTURALISMO – UM CASO DE REFLEXÃO SOBRE AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS D'ANGOLA

Compreende-se que o currículo é advindo de política educacional orientada pelo Estado com finalidade de atender determinada demanda sociocultural e política.

Desde 1920 analisa-se que as compreensões acerca do currículo ultrapassavam a dimensão da planificação didática, e ainda longe, ou a margem dos marcos legais. O “hiato entre os planos curriculares e a sua aplicação” (Jackson, 1996, p. 9), mais tarde, passaram a ser atribuídas por vários adjetivos na abordagem sobre o currículo (Jackson, 1996).

As abordagens acerca dos tipos de currículos serviram para contrapor as ideologias tradicionais em que estavam revestidos (Macedo, 2006), principalmente o controle que os documentos e as instituições do Estado exerciam.

A ideia do currículo enquadra-se naquilo que propõe a escola como gerador de culturas devido aos vários sujeitos. Forquin (1993) aponta que é na didatização que o currículo se encarrega em contrapor as discriminações resultante da não praticidade da realidade apresentadas nos espaços escolares. Do ponto de vista da cultura, a concepção de currículo como prática daria conta daquilo que tem denominado da cultura escolar como um mundo social (Forquin, 1993, p. 167). Nesse sentido, o currículo seria um espaço-tempo de interação entre culturas (Macedo, 2006, p. 106).

A problemática em relação ao currículo e cultura é muito complicada, principalmente, devido as várias interpretações que advém dela. Primeiramente a orientação de um ensino voltada na agregação de práticas que abrangem a inclusão dos valores culturais é conseqüentemente um discurso multicultural (Banks, 1999), porque são vários aspectos que necessitam de dinamização educativas e sobretudo curriculares.

Somos a favor do reconhecimento da diversidade cultural para a compreensão de práticas pedagógicas que dinamizam conteúdos relacionados a realidade dos estudantes (Klein, 2010) deslegitimando ações que provocam o não cumprimento das pluralidades linguísticas dentro dos currículos institucionais de Angola.

A questão do multiculturalismo é compreendida como difusão de uma ideia e perspectiva que temos sobre mundo mediante as nossas mundividências (Malanchen, 2014). Então, engloba a garantia da inclusão de todos sem discriminação, ou seja, de poder se manifestar com base nas suas crenças e valores.



Segundo Moreira (2001) o multiculturalismo busca por intermédio do currículo e mediante o cotidiano escolar soluções para colmatar o discurso de superioridade de uns sobre outros, descaracterizando qualquer tentativa de elevação de inferioridade aos valores culturais de tantos outros. A compreensão da escola perpassa a perspectiva de um espaço de múltiplas diferenças culturais, é nessa nova ruptura que se propõe articular, ampliar ou desenvolver paradigmas que identifica com os valores apresentados no mundo escolar (Pérez Gómez, 1998)

Então, a escola desempenha o papel fundamental na transmissão de valores culturais e constitui um instrumento de valorização cultural (Forquin, 2000). É a partir do currículo que se constrói determinados valores que passam a ser necessários para formação de aptidões inculcadas pela escola durante o percurso escolar dos alunos, assim como observa Tyler (1978).

Desde sempre que a gestão e o assegurar das políticas curriculares têm sido controlados pelo Ministério da Educação mantendo intactos os objetivos ideológicos da elite política que assume a responsabilidade de gerir o país, com isso cria-se um tipo de modelo padrão que se quer para um cidadão, desrespeitando o princípio do multilinguismo e multiculturalismo que caracteriza Angola. Partindo do princípio que é preciso adequar a escola ao contexto cultural do país, visto que politicamente propala-se o discurso da diversidade linguística, a ideia primordial é que esse multilinguismo e multiculturalismo sejam representados em políticas educacionais voltadas ao currículo como forma de cada indivíduo poder se expressar na sua língua e cultura sem impedimento algum.

6 LUGAR DAS LÍNGUAS NACIONAIS: UMA IMPOSSIBILIDADE

A língua constitui o meio de comunicação entre os seres humanos (Tando e Nambua, 2024). Por isso, servem de principal meio para transmissão de valores, código, mensagem, aliás até é tida como marcador identitário de um determinado povo. Desde então, o discurso político de Angola se justificou na impossibilidade da implementação das línguas nacionais. Encarado como sendo o maior obstáculo (Ndombele; Timbane, 2020). Quando a multiplicidade linguística deveria ser motivo de regozijo devido a sua singularidade em termos culturais.

Em sociedades africanas, em particular angolana, as línguas exercem um papel fundamental das suas identidades (Chicumba, 2013) por isso as línguas foram instrumentos de resistência contra colonização, não foi em vão ao processo de contrapor glotofagia imposto pelo sistema colonial, mantendo-se intacta até na data presente. Para Fiorin e Margarida (2008, p. 9) “nas culturas da



África negra, a palavra é dotada de energia vital, tem o poder de manipular forças, é fonte de conhecimento”.

Outros sistemas de Reforma educativa registrado em Angola deixavam bem claro o papel do ensino todo ser feito ou ministrada em Língua Portuguesa. Mais tarde a Reforma educativa de 2001 evidenciou os mesmos pressupostos, apesar de algumas considerações concernentes a implementação de universo de sete línguas como projeto-piloto de experimentação, foram posteriormente recomendações moribundas, até a data atual nada se fez para seu progresso.

Nesta perspectiva, o processo de Reforma Educativa de 2001, teceu consideráveis orientações, através da Lei de Bases do Sistema Educativo (cf. acima), a realização de uma investigação que viabilizasse a palíngenesia (neste contexto refere-se ao surgimento) no sistema educativo das sete línguas mais faladas do país, a saber: Kimbundu, Umbundu, Kikongo, Cókwe, Nganguela e Oshykwanyama e, excepcionalmente Fyote (variante do kikongo da região insular de Cabinda). Desde 2005 que vem sendo ensaiada, faseadamente, a sua implementação em escolas experienciais para comprovar a sua eficácia, tendo como orientação a escolarização em língua de maior influência em cada região, (Inide, 2011, *apud* Chicumba, 2013, p. 6).

Porém, com avanço do uso da Língua Portuguesa que foi um instrumento de alienação e de subversão contra as Línguas nacionais autóctones, vão se dinamizando cada vez mais as extinções devido ao adiamento da implementação no currículo escolar angolano. Existe uma relação mais que intrínseca ou então podemos dizer de proximidade entre a línguas e a sociedade que ultrapassa na construção identitária do país, garantindo a união entre cidadãos que partilham mesmos traços culturais. (Tersa; Sebastião; Bento, 2010).

7 CONCLUSÃO

As escolas são principais meio que protagonizam a formação dos estudantes na sociedade e que impulsionam as relações interpessoais que visam na desenvoltura dos valores culturais, com isso incentivam na busca incansável do conhecimento, proporcionando uma construção identitária fortificada (Bezerra; Silva; Caldas, 2014).

As discussões de acadêmicos sobre implementação das línguas nacionais no currículo escolar é parte da preocupação virada no resgate e nas reivindicações com que façam parte das realidades escolares angolanas, visto que o maior receio se cinge no fato de várias interpretações deturbadadas advindas da relação em que o poder político tem sobre as culturas angolanas, adotando o modelo de neocolonialismo que é sobrepor as identidades de Angola em detrimento dos valores



civilizacionais português. Aliás, também está ligado a uma política de má-fé executada por quem tem o poder de decisão, sobretudo de planejar políticas educacionais.

Apesar de ter havido resistência na conservação das línguas nacionais por parte dos seus falantes, tem sido um exercício pouco estimulado pela escola. Embora, a escola desempenhe um papel importante na preservação e no aspecto heterogêneo que é característico das identidades culturais angolanas, sobretudo a dimensão multilinguística do seu território (Mendonça; Sertão; Ferreira, 2020).

Há uma tripla cumplicidade entre o Governo, Ministério e as delegações que afeta a educação que é na lentidão do desenvolvimento de um currículo que atende com as particularidades linguísticas de Angola (Miranda, 2022). Visto que vão se espalhar as discriminações sobre as línguas nacionais, o não retrocesso permitiria nas destruições de viés deixado por uma herança histórica construída na época colonial.



REFERÊNCIAS

- ANGOLA. **Constituição da República de Angola**. Luanda: Assembleia Nacional, 2010.
- AUGUSTO, M. A. **Morfologia contrastiva entre português e kimbundu: obstáculo e suas causas na escrita e ensino da língua portuguesa entre os kimbundu em Angola**. São Paulo, 2016.
- BANKS, James. **An introduction to multicultural education**. Boston, Allyn and Bacon, 1999.
- BERNARDO, E. P. Norma e variação linguística: implicações no ensino da língua portuguesa em Angola. **Revista Internacional em Língua Portuguesa**. n. 32, 2017.
- BERNARDO, Ezequiel Pedro José; SEVERO, Cristine Gorski. **Políticas Linguísticas em Angola: Sobre as Políticas Educativas In(ex)clusivas**. Revista da Abralín. v. 17, n. 2, p. 210- 233, 2018.
- CARNEIRO, Sueli. **A construção do outro como não ser como fundamento do ser**. 2005. 339 f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.
- CHICUMBA, Mateus Segunda. **A educação bilingue em Angola e o lugar das línguas nacionais**. IV Colóquio Internacional de Doutorandos/as do CES, 6-7 dezembro, p.1-10, 2013.
- DAVID, M. T. As línguas angolanas: resistência e a comosvisão do poder angolano no mundo. **Mandinga – Revista de Estudos Linguísticos**, Redenção-CE, v. 07, n. 02, p. 07-21, 2023.
- DAVID, M. T.; SANTOS, G. N. dos. As influências das línguas bantu no português de Brasil: origens e trajetórias rumo ao Pretuguês. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos**, [S. l.], v. 4, n. 08, p. 137–148, 2023.
- Estatuto Orgânico do Instituto de Línguas Nacionais **Decreto nº 40 de 18 de novembro de 1985**. Luanda: Imprensa Nacional, 1985.
- FANON, F. **Pele Negra Mascara Branca**. Salvador: Edufba, 2008.
- FIORIN, José; Petter, Margarida. **África no Brasil: a formação da língua portuguesa**. São Paulo, Contexto, 2008.
- FORQUIN, J.C. **Escola e cultura**. Porto Alegre, Artes Médicas, 1993.
- FORQUIN, Jean-Claude. **Escola e Cultura: as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre, Artes Médicas, 2000.
- INIDE (Instituto Nacional de Investigação e Desenvolvimento da Educação). **“Educação: Sete Línguas Nacionais Entram em Consolidação no Ensino este Ano**. Luanda, 2011.



JACKSON, Philip W. Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In: JACKSON, Philip W. (org.) **Handbook of research on curriculum**. New York. Simon and Schuster MacMillan, 1996, p. 3-40.

KLEIN, Ligia Regina. Projeto: Formação do professor e pesquisador na EJA: Ênfase no letramento e alfabetização científica e tecnológica. Núcleo local: UFPR. **Cadernos de Fundamentos Teóricos Metodológicos de Letramento – Ensino-Aprendizagem**. Mimeo. Curitiba, 2010.

MACEDO, Elizabeth. Currículo: Política, Cultura E Poder. **Currículo sem Fronteiras**, v.6, n.2, pp.98-113, 2006.

MALANCHEN, Julia. **A Pedagogia Histórico-Crítica e o Currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais**. 2014. (Doutorado), Programa De Pós-Graduação em Educação Escolar, Araraquara, 2014.

MARIANI, Bethania. **Colonização lingüística; línguas, política e religião**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, Bethania. Da colonização lingüística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilíngües. **Gragoatá**, v. 13, n. 24, 30 jun. 2008.

MARIANI, Bethania. Políticas de colonização lingüística. **Letras**, Santa Maria, n. 27, p. 73-82, 2003.

MENEZES, L. C.; BOIO, J. A. G. Gêneros textuais e ensino: uma análise do livro didático de língua portuguesa do ensino secundário da 12ª classe de Angola. **Entrepalavras**, Fortaleza, v. 7, p. 517-533, ago./dez. 2017.

MINGAS, Amélia A. **Interferência do Kimbundu no Português falado em Lwanda**. Luanda: Chá de Caxinde, 2000.

MIRANDA, Felizbela K. A. **Letramento e ensino de línguas nacionais na província da Huíla-angola**. XII COPENE 2022• Título sessão temática.

MOREIRA, Antonio Flávio Barbosa. A recente produção científica sobre currículo e Multiculturalismo no Brasil. (1995-2000): Avanços, desafios e tensões. **Revista Brasileira de Educação**, nº 18, 2001.

NASCIMENTO, G. JOSÉ, J.J. **Em defesa do Português de Angola, O Angolês**. Org. Fábio Araújo Oliveira, Gilce de Sousa Almeida e Ilmara Valois Bacelar Figueiredo Coutinho. – 1. Ed. – Campinas, SP: Pontes Editores, 2023.

NASCIMENTO, G. **Racismo linguístico: os subterrâneos da linguagem e do racismo/** Belo Horizonte, Letramento: 2019.



NASCIMENTO, Gabriel. A linguagem como zona do não-ser na vida de pessoas negras no sul global. **Gragoatá**, Niterói, v. 28, n. 60, e-53299, jan.-abr. 2023.

NASCIMENTO, Washington Santos. Políticas coloniais e sociedade angolana nas memórias e discursos do escritor Raul David. **Anos 90**, Porto Alegre, v. 23, n. 44, p. 265-289, dez. 2016.

NDOMBELE, Eduardo David. Reflexão sobre as línguas nacionais no sistema de educação em Angola. RILP – **Revista Internacional em Língua Portuguesa** - n° 31, 2017.

NDOMBELE, Eduardo David; TIMBANE, Alexandre António. O ensino de língua portuguesa em Angola: reflexões metodológicas em contexto multílingue. Fólio - **Revista de Letras**, v. 12, n. 1, 2020.

NYE, J. **Soft Power: the Means to Success in World politics**. New York: Public Affairs, 2004.

OLIVEIRA, Heloisa Tramontim de. Língua Portuguesa em Angola: silenciamentos, isolamentos e hierarquias. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) **REVISTA DA ABRALIN**, V. XVII, N. 2, 2018.

PEREZ GÓMEZ, Angel, *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid, Morata, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder y Clasificación Social. **Journal of World Systems Research**. 2000.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales. 2005.

ROSA, Johathan; FLORES, Nelson. Unsettling race and language: Toward a raciolinguistic perspective. **Language in Society**, v. 46, n. 5, p. 621-647, 2017.

SACALEMBE, J. E. O silenciamento da língua nacional angolana Umbundu. In: VII Semana Universitária da Unilab/ II Encontro de Egressos-2020, 2021, São Francisco do Conde. **Anais da VII Semana Universitária** -, UNILAB, p. 1 - 16, 28 jun. 2021.

SASSUCO, Daniel Peres. Línguas atuais faladas em Angola: Entrevista com Daniel Sassuco. **Cadernos Textos de Debates**, NUER, n. 13, 2015.

TANDO, Wazeyi Eduardo T.; NAMBUA, Manuel. A Língua Portuguesa em Angola: Reflexão sobre o seu domínio no sistema de ensino e soft power. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**. São Paulo, v.10. n.01. jan. 2024.

TERESA, Cristina; SEBASTIÃO, Joaquim; BENTO, Francisco. **Contributos para uma caracterização linguística do Luandense**. 2010. (Dissertação) Universidade de Aveiro, Departamento de Línguas e Culturas, 2010.



TYLER, Ralph W. **Princípios Básicos de Currículo e Ensino**. 5ed. Porto Alegre, Editora Globo, 1978.

Enviado em: 23/12/2024

Aceito em: 03/04/2025



“UM CRIME BÁRBARO E REVOLTANTE” E AS VIOLÊNCIAS CONTRA OS POVOS INDÍGENAS: O CASO DE LEONEI MACUXI (1917)

“A BARBARIC AND REVOLTING CRIME” AND VIOLENCE AGAINST INDIGENOUS PEOPLES: THE CASE OF LEONEI MACUXI (1917)

Paulo de Oliveira Nascimento¹

RESUMO

As relações interétnicas entre indígenas e não indígenas se construíram, ao longo da História do Brasil, a partir de uma complexidade que perpassa agências, negociações e violências, evidenciadas na documentação histórica que trata daquelas relações. Objetivamos, nesse texto, abordar um episódio de violência extrema perpetrada contra um indígena da Etnia Macuxi, no início do século XX, na região metropolitana de Manaus – AM. A partir das epistemologias da História Indígena, buscou-se compreender como se construíram os contatos interétnicos, a exploração da mão de obra indígena, os agentes sociais envolvidos e as consequências de tais contatos para esses sujeitos. Do ponto de vista metodológico, realizamos uma pesquisa histórica em fontes periódicas (jornais), nas quais estão contidas as principais (e únicas) informações sobre o episódio, o que nos permite ter um vislumbre de como se processavam (ou se processam) as relações interétnicas entre indígenas e não indígenas nessa parte da Amazônia. Como resultado principal, foi possível identificar que os jornais são uma importante fonte histórica sobre a região da confluência dos rios Negro e Solimões e que um dos principais componentes das relações entre indígenas e não indígenas foi a violência, um elemento que atravessou a História da Amazônia e que permanece até os dias atuais. Através dessa pesquisa, pode-se ter um melhor entendimento das mudanças e permanências nas relações interétnicas, especialmente das questões que têm cerceado os direitos à cidadania e ao respeito da diversidade étnico-racial dos Povos Indígenas da Amazônia.

PALAVRAS-CHAVE: Relações interétnicas. Exploração do Trabalho. Violências.

ABSTRACT

Interethnic relations between indigenous and non-indigenous people have been built, throughout the history of Brazil, based on a complexity that encompasses agencies, negotiations and violence, evidenced in the historical documentation that deals with those relations. In this text, we aim to address an episode of extreme violence perpetrated against an indigenous person of the Macuxi ethnic group in the early 20th century, in the metropolitan region of Manaus, Amazonas. Based on the epistemologies of Indigenous History, we sought to understand how interethnic contacts were constructed, the exploitation of indigenous labor, the social agents involved, and the consequences of such contacts for these individuals. From a methodological point of view, we conducted historical research in periodical sources (newspapers), which contain the main (and only) information about the episode, which allows us to have a glimpse of how interethnic relations between indigenous and non-indigenous people were processed (or are processed) in this part of the Amazon. The main result was that newspapers are an important historical source about the region where the Negro and Solimões rivers meet, and that one of the main components of relations between indigenous and non-indigenous people was violence, an element that has permeated the history of the Amazon and continues to this day. Through this research, it is possible to better understand the changes and continuities in interethnic relations,

¹ Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico (EBTT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB). Doutor em História pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Mestre em História pela Universidade Federal de Campina Grande (UFCG). Graduado em História pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB). E-mail: paulo.nascimento@ifpb.edu.br.



especially the issues that have curtailed the rights to citizenship and respect for the ethnic-racial diversity of the Indigenous Peoples of the Amazon.

KEYWORDS: Interethnic relations. Labor Exploitation. Violence.

1 INTRODUÇÃO

Era por volta de três horas da madrugada de 20 de abril de 1997 e Galdino Jesus dos Santos dormia na parada de ônibus 703 Sul, a cerca de 200 metros de distância da pousada na qual havia se hospedado no dia anterior; fora impedido de adentrar na pensão cerca duas horas antes, quando havia retornado das comemorações do “Dia do Índio” (sic). O seu sono havia sido interrompido por cinco assassinos – cujos nomes não serão citados em respeito à memória da vítima - que depois de uma “noitada” resolveram fazer uma “brincadeira” com aquele que julgaram ser um mendigo; munidos de álcool e fósforos, atearam fogo em Galdino e saíram correndo do local. Mesmo tendo sido socorrido, o Cacique Pataxó da Aldeia Hã-Hã-Hãe, localizada no sul da Bahia, morreu por insuficiência renal em 22 de abril, dois dias depois de ter chegado à Brasília; tinha 44 anos e era a segunda vez que visitava a capital do país; foi levado de volta à cidade baiana de Pau-Brasil, para ser sepultado próximo de seus entes queridos (Peres, 2018, s/p).

A história do Indígena Galdino – chocante e absurda em muitos níveis e vieses – se aproxima se da história Leonei Macuxi, também vítima de um “crime barbaro e revoltante” praticado no ano de 1917 e no “Lugar Arapiranga”, localidade que pertencia ao Distrito de Cacau Pirêra, unidade político-administrativa vinculado ao município de Manaus. Aqui, objetivamos abordar e discutir violência física e simbólica praticada contra os Povos Indígenas no Brasil e na Amazônia, partindo especificamente dos acontecimentos de 1917 e buscando refletir acerca dessas permanências enquanto um traço estruturante das relações interétnicas, que precisa ser discutido e combatido. Trata-se, portanto, de um trabalho historiográfico de pesquisa documental, que percebe o documento como a base para o julgamento histórico, constitui-se não apenas um resto do passado, mas um produto do passado, construído a partir de “relações de forças assimétricas, desiguais sempre, de um passado antagônico, irregular e contingente” (Bloch *apud* Saliba, 2011, p. 317). Munidos deste aparato teórico e metodológico, iremos ter condições para “cotejar informações, justapor documentos, relacionar texto e contexto, estabelecer constantes, identificar mudanças e permanências e produzir um trabalho de História” (Bacellar, 2011, p. 71) sobre a temática supracitada.



Esse trabalho se justifica, portanto, enquanto um esforço epistemológico que busca dar visibilidade à violência contra esses sujeitos, historicamente silenciados e colocados à margem, num movimento que seja capaz de (re)construir espaços de luta política e (re)conhecimento do direito à terra, à cidadania, à diversidade, à dignidade e à memória, especialmente nesse momento em que forças retrógradas tentam cercear as conquistas já alcançadas, conquistas essas forjadas a ferro e fogo pelos Povos Indígenas.

2 (RE)CONHECENDO LEONEI MACUXI

Se a documentação consultada nominou o nosso personagem de “índio Leonei” (sic), aqui optamos por chama-lo de “Leonei Macuxi”, num movimento de (re)conhecimento desse sujeito a partir do seu pertencimento étnico e do que essa nomenclatura representa; sabemos que a inclusão da etnia no sobrenome indígena tem se dado a partir dos direitos à cultura e à ancestralidade dos Povos Indígenas do Brasil, via Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, a incorporação do etnônimo dos sujeitos constitui-se não apenas no seu reconhecimento enquanto pertencente a uma determinada etnia, mas como um instrumento de luta por direitos e reconhecimento de sua identidade, alicerçados não apenas em seu pertencimento intergeracional, mas também numa memória social que remonta aos ancestrais (Terena; Bairrão, 2023, p. 2).

O nosso “encontro” com Leonei Macuxi deu-se no contexto de realização de pesquisa historiográfica no conjunto de fontes primárias arroladas para o projeto ÀS MARGENS: uma história da produção social do espaço urbano em Iranduba – AM, a partir das ações integradas de Ensino, Pesquisa e Extensão por nós desenvolvidas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM/Campus Iranduba. A proposta constituiu-se enquanto um estudo sobre a (re)construção do espaço histórico do hoje município de Iranduba – AM, num esforço analítico que visou compreender os elementos constitutivos dessa urbe na sua relação com os elementos naturais – notadamente a “Grande Floresta” e os rios que se encontram ali – e sociais, especialmente naquilo que diz respeito às relações interétnicas entre indígenas e não indígenas.

Tendo elencado os periódicos como uma das principais tipologias de fontes a serem consultadas, nos debruçamos sobre os jornais disponíveis na Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional e fizemos um escrutínio daquelas publicações que versavam sobre a então “Costa de Iranduba”; acessamos os periódicos referentes à Província e, a partir de 1889, Estado do Amazonas, do qual obtivemos uma série de matérias a respeito dessa localidade. Foi justamente



durante essa pesquisa que nos deparamos com a reportagem que se tornou o ponto de partida para as reflexões aqui empreendidas.

Já foi dito que os jornais e periódicos têm desempenhando uma importante função nos estudos históricos, especialmente porque fornecem pistas importantes não apenas do cotidiano da vida urbana, mas também das relações sociais e de poder do meio social no qual são produzidos e difundidos (Luca, 2011). Uma vez identificada a matéria, realizamos a sua leitura e fichamento afim de entendermos o “texto” e o “contexto” de sua produção, bem como os principais personagens e agentes envolvidos no “incidente” relatado. Daí passamos à pesquisa bibliográfica, responsável por nos fornecer subsídios para a compreensão do fato, do texto e do contexto, especialmente naquilo que diz respeito às relações interétnicas e a histórica violência praticada contra os Povos Indígenas da Amazônia.

Leonei Macuxi, mesmo distante no tempo e no espaço, aproxima-se de Galdino quando ambos compartilharam do mesmo destino, vitimados pela violência extrema, numa sociedade marcada pelo preconceito e pela discriminação étnicas, perpetuados por relações sociais e de poder em que não indígenas percebem-se “autorizados” a promoverem não apenas as violências simbólicas, mas também as violências físicas, quando “olham” para esse Outro a partir do racismo estrutural (Almeida, 2018), que se perpetua no país e continua vitimando aqueles sujeitos que historicamente foram considerando “inferiores”, seja os Povos Indígenas, seja os afro-brasileiros.

3 NOTAS SOBRE A ETNIA MACUXI

A História da Etnia Macuxi na Amazônia remonta aos séculos iniciais da colonização na parte mais ao norte da Amazônia brasileira, quando esses grupos originários da bacia do Orinoco chegaram ao rio Branco, num movimento que visou evitar os conflitos diretos com os colonizadores espanhóis na parte mais ao norte do que hoje chamamos América do Sul (Mandulão *et al.*, 2012, p. 66).

No século XVIII, quando os portugueses iniciam o processo efetivo de colonização da região do rio Branco, uma área que apesar de ainda estar indefinida e em disputa fazia parte dos domínios geopolíticos da então Capitania de São José do Rio Negro, houveram novos contatos com aquela etnia. Já no século XIX, com as políticas de colonização do Império do Brasil sobre o rio Branco, houveram significativas invasões das terras dos Macuxi pelos agora pelos brasileiros (Miranda, 2018, p. 129).



Imagem 01: “Índios do Rio Branco, 1920”.



Fonte: Melo, 2012, p. 41.

Havemos de considerar o fato de que esse grupo étnico esteve em situação de “quase isolamento” em relação aos “nacionais” até a segunda metade do século XIX, talvez em razão das características que lhes foram atribuídas pelos colonizadores (tanto portugueses quanto brasileiros), quando foram frequentemente descritos, nos relatos de viagem do século XVIII, como “insubordinados”, “insolentes”, “guerreiros” e “arredios” (Melo, 2012, p. 30).

As pesquisas até agora empreendidas sobre o processo de colonização dessa região têm demonstrado que os principais mecanismos e/ou instrumentos coloniais foram a construção de fortalezas militares, a implementação de missões religiosas e principalmente o estabelecimento de fazendas de criação de gado nos campos naturais do vale do Rio Branco (Nascimento, 2023; Santos, 2018). A partir desses processos, a etnia Macuxi foi confrontada e se viu imersa nos conflitos, na defesa de suas terras. É, pois, um Indígena da Etnia Macuxi quem aparece nas páginas das edições n. 4760 e 4761 do *Jornal do Commercio*, como vítima daquele que foi classificado como “um crime barbaro e revoltante”.



4 AS REPORTAGENS DE 1917

Publicada na edição n. 4760, a primeira das reportagens intitula-se “Um crime barbaro e revoltante” e tem como subtítulo o seguinte: “Alguns facinoras suppliciam um indio macuxy e em seguida assassinaram-n’o crudelissimamente”. O fato teria ocorrido na noite do dia “2 para 3” de julho, mas fora publicado apenas 30 de julho, ou seja, havia 15 dias após o ocorrido. Sequencialmente os fatos são apresentados ao leitor, nos seguintes termos:

a) ainda durante a noite, lavradores residentes no Cacau Pirêra (distrito de Manaus) teriam ouvido gritos, quando voltavam de uma festividade;

b) na manhã seguinte, moradores do lugar Arapiranga foram até a localidade Ponta Grossa com um homem que teria morrido “afogado”, para buscar um atestado de óbito com o “agente policial” de nome Sr. Freitas;

c) uma vez com o atestado, levaram o falecido até o cemitério de Cacau Pirêra, para ser sepultado;

d) o administrador do cemitério teria “desconfiado” da situação e se negado a enterrar o morto, o que teria causado certa confusão;

e) em face da confusão, moradores do Cacau Pirêra quiseram ver quem era o falecido, o que acabou não ocorrendo porque a rede na qual o mesmo estava encontrava-se costurada, o que teria aumentado a confusão e gerado boatos sobre a origem daquele sujeito, diga-se um indígena da etnia Macuxi;

f) a partir dos boatos, algumas crianças relataram que “alguns homens haviam matyrisado cruelmente o infeliz indio (sic) e depois de muitas horas de suplicio enforcaram-n’o numa corrente de ferro”; e

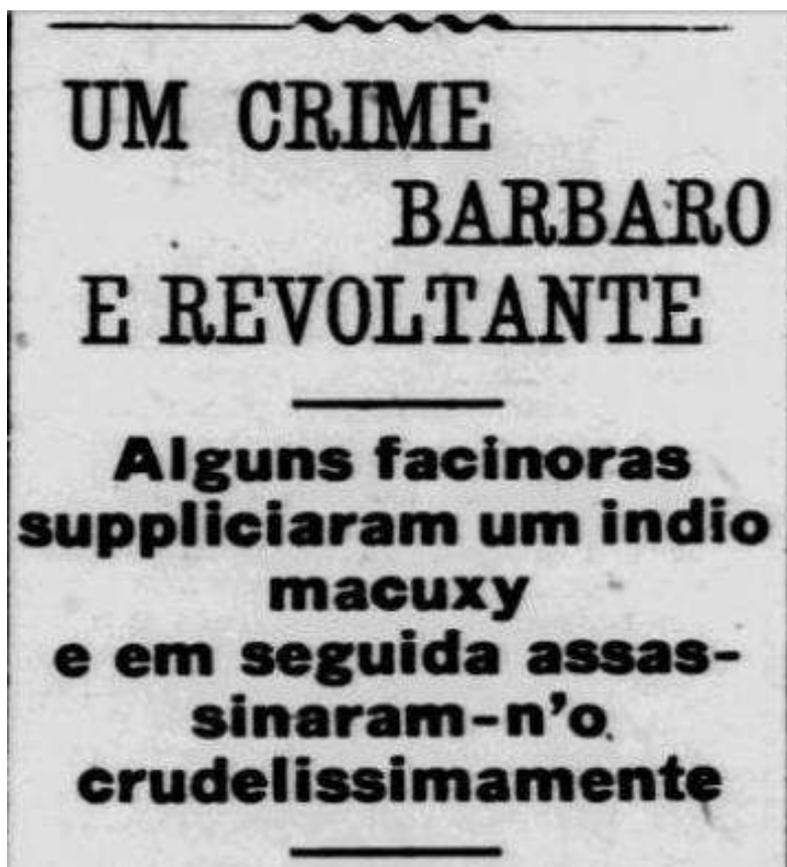
g) a partir daí, os “interessados pelo castigo” aos assassinos procuraram a polícia em Manaus e a reportagem do Jornal do Commercio.

A reportagem apresenta, em graus variados, a problemáticas e violentas relações interétnicas entre indígenas e não indígenas, tanto no que diz respeito à violência perpetrada (tortura e assassinato) quanto ao descaso com o qual o evento foi tratado, mormente por parte das autoridades policiais. Em primeiro lugar, tem-se a emissão de um atestado de óbito por um “agente policial” – o Sr. Freitas – que costumava “passar atestado dessa natureza”, ou seja, sem verificar a



“verdade dos factos” em relação à causa e circunstâncias da morte. Junta-se a isso o fato de que os “moradores de Arapiranga” deixaram de prestar queixa no Distrito de Cacau Pirêra ou Manaus (relativamente mais próximas) e de dirigiram justamente àquele Sr. Freitas, de modo a obter o documento sem maiores problemas.

Imagem 02: Título da primeira reportagem do *Jornal do Commercio*



Fonte: Reis, 1917, 4760, p. 1.

Além dessa questão, a reportagem é enfática em relação à pouca preocupação das autoridades policiais de Manaus em solucionar o caso, destacando o fato de a investigação ter sido colocada “em segredo de justiça”. Em relação a esse ponto, a narrativa assume um tom jocoso, com pitadas de ironia e sarcasmo, especialmente no “interesse” da polícia em “descobrir” quem eram os envolvidos, bem como as circunstâncias e motivações para o crime.

A segunda reportagem – publicada na edição n. 4761, de 31 de julho – traz informações complementares, tanto em relação à vítima quanto aos possíveis perpetradores.



Imagem 03: Segunda reportagem do *Jornal do Commercio*



Fonte: Reis, 1917, n. 4761, p. 1.

Se na primeira publicação, foram dadas informações sobre a “tribo” (sic) à qual o indígena pertencia, nessa informou-se o seu nome. Havemos de considerar o destaque dado ao fato daquele sujeito ser “de maior idade”, o que nos leva necessariamente a pensar que não se tratava nem de uma criança e/ou adolescente. Mas por que fazer esse destaque? Ora, havemos de nos lembrar que as crianças e adolescentes indígenas foram considerados, ao longo da História do Brasil, sujeitos “privilegiados” tanto para a “catequização” quanto para a “educação” e os demais processos de colonização cultural empreendidos, num movimento que envolvia não apenas o sequestro, mas também a exploração de seus corpos e mentes, seja para o trabalho, seja para os abusos sexuais diversos (Lavigne, 2024, s/p).

Nessa segunda reportagem, também são informados o local do ocorrido e os possíveis assassinos; teria ocorrido no sítio de “Augusto de Tal”, um indivíduo “bastante conhecido naquela região pelo seu comportamento desregrado”. Além dele, também estaria no sítio “Raimundo Cachiado”, classificado como um “indivíduo perigoso e valente”, que havia assassinado um outro homem no Mercado Público de Manaus e se encontrava foragido da Polícia; mais uma vez, é possível identificar o descaso das autoridades em relação ao cometimento de crimes violentes e aplicação da lei naquelas localidades.

Havemos de considerar, ainda, a menção feita ao possível empregador de Leonei Macuxi mencionado na primeira reportagem nos seguintes termos: “O snr. Anthero Veiga trouxera do rio Branco um índio da tribo Macuxy, de maior idade, mandando-o dias depois para o lugar Arapiranga”. Já na publicação seguinte, o jornal informou que aquele sujeito compareceu na



redação do jornal, para negar a informação de que havia trazido Leonei do rio Branco e informar que havia procurado a polícia para saber sobre a morte de um “compadre”, que havia falecido por afogamento no lugar Careiro. Percebe-se, nesse ponto, que Anthero Veiga tentou eximir-se de qualquer possível culpa em relação à situação e ao crime, num movimento de desvinculação (ou desconhecimento) em relação ao indígena e aos fatos publicados.

Por fim, a reportagem traz o seguinte: “Chegando essa notícia ao nosso conhecimento somente às vinte e três horas de ontem, não podemos dar ao público informações mais precisas, o que faremos no nosso número de amanhã”. Com essas palavras, encerrou-se o assunto e nada mais foi dito em nenhuma das edições publicadas por aquele jornal, ao longo dos próximos dias, meses e menos ainda no ano de 1917. De lá, Leonei Macuxi “sumiu”, afinal já estava sepultado havia mais de 15 dias dentro de uma rede costurada.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 3 de janeiro de 2020, foi publicado no Diário Oficial da União (DOU) a designação de Gutemberg Nader de Almeida Junior para função gratificada de chefe da Divisão de Testes, Qualidade e Implantação da Polícia Rodoviária Federal (PRF). Servidor concursado da PRF, esse sujeito é um dos cinco “rapazes” responsável por incendiar Galdino Pataxó, em 1997. Após o crime, “Gugu” cumpriu medidas socioeducativas em liberdade assistida, uma vez que era menor de idade no contexto do crime. Já os seus “colegas” - Max Rogério Alves, Antonio Novely Vilanova, Tomás Oliveira de Almeida e Eron Chaves Oliveira – receberam condenação de 14 anos de prisão em regime fechado por homicídio doloso, em 2001, e ganharam liberdade condicional, em 2004 (O Globo, 2001, s/p).

Se é possível fazermos o “acompanhamento” do paradeiro dos assassinos de Galdino Pataxó, bem como as penas aplicadas aos mesmos, o mesmo não pode se dizer em relação ao “Augusto de Tal” e ao “Raimundo Cachiado”, ou mesmo a Anthero Veiga, o Sr. Freitas e os membros da polícia do Amazonas, vinculados se não ao crime em si, mas às circunstâncias em que o mesmo ocorreu e o desfecho, máxime no tocante às investigações e atribuição de culpa àqueles assassinos. Mais de 80 anos se passaram de um assassinato para o outro e, analisando os fatos, nos perguntamos: quais as diferenças e semelhanças em relação aos dois fatos? O que mudou e o que permaneceu no que diz respeito às violentas relações interétnicas entre os indígenas e os não indígenas, no Brasil?



As respostas para essas questões passam necessariamente pela percepção (ou constatação, por mais doloroso que possa soar) de que somos uma sociedade racista e violenta, forjada na expropriação da terra, nos sequestros e estupros, na exploração do trabalho, no descaso do Estado para com grupos específicos da população, na ineficiência da polícia (e da justiça) em punir crimes dessa natureza, etc.

A partir da pesquisa documental e das reflexões empreendidas, é possível identificar a violência como um elemento que permaneceu historicamente entre os indígenas e os não indígenas, durante todo o processo histórico de (re)construção histórica do Brasil. Faz-se necessário, portanto, “descortinar” esse passado, de modo a promover um (re)conhecimento das mudanças e permanências nas relações interétnicas e uma instrumentalização dos Povos Indígenas do Presente com elementos de uma Memória Histórica que denuncie as violências e usurpações cometidas contra os mesmos, na busca por equidade, respeito à diversidade étnico-raciais e garantia de direitos sociais, políticos, econômicos, culturais desses sujeitos.

REFERÊNCIAS

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

BACELLAR, Carlos. Fontes documentais: uso e mau uso dos arquivos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 23 – 79.

LAVIGNE, Nathalia. O rapto de crianças indígenas por cientistas alemães em expedição pelo Brasil no século 19. **BBC News Brasil**, 15 maio 2024. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/articles/cll4zdzq3n00o>. Acesso em: 21 dez. 2024.

LUCA, Tania Regina de. Fontes Impressas: história dos, nos e por meio dos periódicos. In: PINSKY, Carla Bassanezi (org.). **Fontes históricas**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 111 – 152.

MANDULÃO, Giovana et al. Projeto Vidas Paralelas Indígena: revelando os Povos Macuxi e Wapixana de Roraima, Brasil. **Tempus – Actas De Saúde Coletiva**, 2012, vol. 6, n. 1, pp. 63-70.

MELO, Luciana Marinho de. **Fluxos culturais e os Povos da Cidade**: entre os Macuxi e Wapichana de Boa Vista – Roraima. Dissertação (Mestrado em Preservação do Patrimônio Cultural). Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional – IPHAN. Rio de Janeiro, 2012.

MIRANDA, Janira Sodré. Macuxi, etno-história e história oral: possibilidades metodológicas para a Historiografia Indígena. **Revista Temporis**, 2018, vol. 18, n. 1, pp. 127-145.



NASCIMENTO, Paulo de Oliveira. **NAS TERRAS DO “NORTE DISTANTE”**: A legislação fundiária, a propriedade rural e a política imperial na Província do Amazonas (c. 1850 - c. 1880). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Recife, 2023.

O Globo. **Assassino do índio Galdino foi nomeado para cargo comissionado na Polícia Rodoviária Federal**. [2021]. Disponível em: <https://oglobo.globo.com/brasil/assassino-do-indio-galdino-foi-nomeado-para-cargo-comissionado-na-policia-rodoviaria-federal-25180898>. Acesso em: 21 dez. 2024.

PERES, Sarah. Morte do índio Galdino, em Brasília, completa 21 anos hoje. **Correio Brasiliense**, Brasília, 20 de março de 2018. Disponível em: https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/cidades/2018/04/20/interna_cidadesdf,675182/morte-do-indio-galdino-em-brasilia-completa-21-anos-hoje.shtml. Acesso em: 8 jun. 2023.

REIS, Vicente [diretor]. **Jornal do Commercio**, 1917, n. 4760-4761. Disponível em: https://memoria.bn.gov.br/DocReader/DocReader.aspx?bib=170054_01&Pesq=Cacau%20Pireira&pagfis=23355. Acesso em: 27 mai. 2023.

SALIBA, Elias Thomé. Pequena História do Documento: aventuras modernas e desventuras pós-modernas. In: PINSKY, Carla Bessanezi (org.). **O Historiador e suas fontes**. 1 ed. São Paulo: Contexto, 2011, p. 309 – 328.

SANTOS, Maria José dos. **Arranjos, Lei e Consolidação do Império**: Aplicação da Lei das Terras e Apropriação das Fazendas Nacionais do Rio Branco (1830-1880). Tese (Doutorado em História). Universidade Federal do Pará – UFPA, 2018.

TERENA, Laura Magalhães; BAIRRÃO, José Francisco Miguel Henriques. Etnia e nominação: ancestralidades em disputas e recomposições. **Psicologia USP**, 2023, vol. 34, p. 1-9.

Enviado em: 21/12/2024
Aceito em: 24/04/2025



QUILOMBO E O FUNK CARIOCA: POSSIBILIDADES EDUCATIVAS DA FRUIÇÃO FUNKEIRA PELAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS AFRO-BRASILEIRAS

QUILOMBO AND FUNK CARIOCA: EDUCATIONAL POSSIBILITIES OF FUNK ENJOYMENT THROUGH AFRO-BRAZILIAN ETHNIC- RACIAL RELATIONS

Samuel da Silva Lima¹

RESUMO

Artigo sobre o fundamento da música funk carioca como cultura afro-brasileira (Nascimento, 2016; Moura, 2019), em um método multidimensional com as áreas da educação vinculadas na diáspora (Gilroy, 2012), essas advindas do Movimento Black Rio (Peixoto; Sebadelhe, 2016), apresentaremos um debate sobre a fruição funkeira como contínua identidade musical negra, eletrônica, periférica, jovem, capaz de provocar o quilombo (Nascimento, 2019; Nascimento, 2018) da favela (Campos, 2011). Durante mediações e buscas no campo de sonoridades contextualizadas por conservadas perseguições moralistas e policiais, o cotidiano na dimensão racista (Mbembe, 2014) e genocida do Brasil (Vianna, 1997; Batista, 2013; Lopes, 2010; Facina, 2013, 2009), temos o funk carioca como antirracista, quando posicionamos a fruição funkeira na perspectiva do Movimento Negro Educador (Gomes, 2017). No fim, através de um olhar nas equivocadas narrações sobre as fruições funkeiras, oferecemos pontos de críticas para possibilitar um fortalecimento e mostrar seriedade na lei 11.645/2008, o reconhecimento da importância da cultura e história afro-brasileira e indígena na formação da identidade nacional, portanto, quem contribui para a valorização dessas populações.

PALAVRAS-CHAVE: Funk carioca. Fruição funkeira. Quilombo. Movimento Negro Educador.

ABSTRACT

Article about the foundation of Rio funk music as an Afro-Brazilian culture (Nascimento, 2016; Moura, 2019), in a multidimensional method with areas of education linked in the diaspora (Gilroy, 2012), these coming from the Black Rio Movement (Peixoto; Sebadelhe, 2016), we will present a debate on funk enjoyment as a continuous black, electronic, peripheral, young musical identity, capable of provoking quilombo (Nascimento, 2019; Nascimento, 2018) of the favela (Campos, 2011). . During mediations and searches in the field of sounds contextualized by preserved moralistic and police persecutions, everyday life in the racist (Mbembe, 2014) and genocidal dimension of Brazil (Vianna, 1997; Batista, 2013; Lopes, 2010; Facina, 2013, 2009), we have carioca funk as anti-racist, when we position funk enjoyment from the perspective of Black Educator Movement (Gomes, 2017). In the end, through a look at the mistaken narratives about funk music, we offer points of criticism to enable strengthening and show seriousness in law 11.645/2008, the recognition of the importance of Afro-Brazilian and indigenous culture and history in the formation of national identity, therefore, who contributes to the valorization of these populations.

KEYWORDS: Funk carioca. Funky enjoyment. Quilombo. Black Educator Movement.

¹ Doutor em Educação e Mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Graduado em Serviço Social pelo Centro Universitário Augusto Motta (Unisuam). E-mail: ffsamuelima@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Resultado do mixer de diferentes percursos negros a partir da cidade do Rio de Janeiro, o funk carioca consolida-se nos anos de 1990 como identidade funkeira, esta reverberada por anteriores movimentos de gerações nebulosas desde os anos de 1970.

A história negra do funk no Brasil acontece quando durante o denominado Movimento Black Rio, a palavra "black" [negro, negra/ preto, preta] torna-se parte do vocabulário do cotidiano na história carioca (Peixoto; Sebadelhe, 2016). Os e as blacks são a geração propulsora da vida funkeira, através de uma dinâmica que sucede a dois movimentos: a própria afirmação racial negra e a política contemporânea realizada por pessoas negras dos Estados Unidos.

Segundo Luiz Felipe de Lima Peixoto e José Otávio Sebadelhe (2016), durante certo sensacionalismo, as juventudes negras cariocas são rotuladas como elitizadas pela grande mídia durante a Ditadura Militar (1964 - 1985), os difíceis tempos de chumbo e de equívocos sambistas, quando as Velhas Guardas das Escolas de Samba, seus compositores e suas compositoras, diziam não estarem felizes com as novidades estrangeiras negras.

Esse funk brasileiro aparece pela diversidade musical, tanto com elementos do soul estadunidense e da disco euro-americana, através de misturas, inclusive com o samba. Banda

Black Rio, Gerson King Combo, Tim Maia, Tony Tornado, Trio Ternura, Carlos Dafé, Lady Zu, Sandra de Sá e tantas outras pessoas e ações fazem parte da arquitetura funkeira e seu fundamento.

Ainda sobre esse período, para Nilo Batista (2013), a polícia do estado do Rio de Janeiro, e de outros lugares do Brasil, propagam a palavra guerra contra a vida das pessoas negras e pobres, "a soberania e a integridade do território nacional". Tal discurso é consolidado no cultural social "servir e proteger" patrimônios e explorações, fazendo com que qualquer baile funk seja uma festa apontada como crime.

A consolidação da massa funkeira segue pelos bailes dos anos de 1980, e passa a ser o início de uma outra geração das juventudes negras e das equipes de som, que começam a deixar de ser coisa "de gringo" e passa a ser o que de fato é: a musicalidade e a identidade de habitantes cariocas negros e pobres, que vive o crescente e crônico desemprego, o que é atrelado a profundos males morais.



E durante os anos 1990, com certas implicações na sua criação, as autenticidades estabelecidas pelo baile, seu público, DJs, danças e MCs fizeram da fruição funkeira dinâmicas de um cenário brasileiro, já que sua estabilização surge durante o caos de um impeachment presidencial de Fernando Collor de Mello² após escândalos de corrupção, além de chacinas como a da Candelária³, de Vigário Geral⁴ e da "Via Show"⁵ (São João de Meriti).

Música nascida no rompimento da distância entre o que não pode ser tocado, mas é, o funk carioca, como bem lembra Adriana Facina (2009), passa a ser acusado de apologia ao tráfico de drogas e de produzirem um incitar para o uso de drogas ilícitas, violência bélica e vida sexual "desregrada", com respaldo na imprensa preconceituosa e discriminatória. É quando a fruição funkeira passa a ser oficialmente criminalizada, a partir das CPIs policiais do Estado, o que é marcado com uma perseguição criminal e judicial que não dialoga com as juventudes, ignorando suas violências sofridas ou causadas, seja na relação da artistagem, no trabalhador técnico do baile ou em quem gosta de frequentar esses eventos.

O funk carioca sofre com o arrocho do Estado, e grande parte das equipes de som acabam desaparecendo, devido ao bloqueio de capital cultural e econômico. E durante o fim dos anos de 1990 e início dos anos 2000, com os bailes nas favelas tornando-se uma incontestável demanda na diáspora com jovens negros, a partir da cidade do Rio de Janeiro, o proibidão, segundo Adriana Carvalho Lopes (2010), marca a indústria fonográfica e cultural funkeira, as estéticas que se multiplicam por novas gerações.

Agora, nas suas narrações jovens e negras, a favela se destaca, quando acolhe os corpos que a polícia persegue no momento ou após ao baile, a consolidação da resistência do funk carioca Brasil afora um evento cheio de vida, mas que não se esquece da morte. Isso aconteceu no ano de 1986, em um baile funk, quando mortes, amputações e outros traumas foram cometidos pela violência da Polícia Militar do Distrito Federal (PMDF), que, invadindo o Quarentão, na Ceilândia

² O processo de impeachment de Fernando Collor transcorreu no final de 1992 e foi o terceiro processo de impeachment do Brasil (em 1955 os presidentes Carlos Luz e Café Filho também sofreram processos de impeachment), resultando no afastamento definitivo de Fernando Collor de Mello do cargo de presidente da república.

³ Chacina que ocorreu na noite de 23 de julho de 1993, próximo à Igreja da Candelária, no centro da cidade do Rio de Janeiro, onde 8 (oito) jovens foram assassinados.

⁴ A chacina de Vigário Geral ocorreu na madrugada do dia 29 de agosto de 1993, quando a favela de Vigário Geral, localizada na Zona Norte da cidade do Rio de Janeiro, foi invadida por um grupo de 36 homens armados e encapuzados, policiais que arrombaram casas e executaram 21 moradores, na justificativa de vingança.

⁵ No dia 05 de dezembro de 2003, Geraldo Sant' Anna de Azevedo Junior (21 anos), Bruno Muniz Paulino (20 anos), Rafael Paulino (18 anos) e Renan Medina Paulino (13 anos) saíram de casa com destino a um show na casa noturna "Via Show", localizada na cidade de São João de Meriti, na Baixada Fluminense. As investigações revelaram que os rapazes foram agredidos por policiais militares em horário de folga, que faziam trabalhos extras como seguranças da casa de shows.



(Brasília)⁶, berraram: "Branco sai, preto fica!". No ano de 2019, em um outro baile funk, 9 (nove) pessoas foram assassinadas devido a uma intervenção da Polícia Militar do Estado de São Paulo (PMESP), em Paraisópolis (São Paulo)⁷. Devido também a uma intervenção da Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro (PMERJ), no Complexo do Chapadão (Rio de Janeiro)⁸, no ano de 2022, em um baile funk, 6 (seis) pessoas foram assassinadas.

Nesse histórico, podemos explicar a atuação das instituições do Estado brasileiro, sob a bandeira de “combate à criminalidade”, como uma ação para acabar com a vida funkeira e/ou com a cultura negra.

Toda essa comunicação segue pelos variados lados do Atlântico, quando a cultura negra se torna o balanço de contínuas e questionadoras fruições.

Dentro de nossa metodologia, especificamente a ideia da fruição funkeira acontece como conceito feito a partir da soma de outros 6 conceitos:

- Práxis sonora, de Samuel Araújo (2013), a escuta de músicas como fluxos cotidianos, o lugar das vivências e seus conflitos;
- Tribos urbanas, de Michel Maffesoli (2004), a reflexão sobre a festa e a sensualidade como sentidos juvenis que acontecem mesmo após a idade de jovem;
- Diáspora, de Paul Gilroy (2012), capaz de expor a lógica colonial contemporânea, através de estudos sobre como a música negra reverbera-se em fenômenos que mostram a relação da África nas metrópoles ocidentais;
- Tempo espiralar, de Leda Maria Martins (2021), para analisarmos a singularidade cultural do agora como pretérito, o passado que se faz no futuro, o movimento simultaneamente para frente e para trás, diferentemente da lógica sistêmica linear da história única e escrita;
- Axé, de Luiz Antônio Simas e Luiz Rufino (2018, 2019) e Maria Beatriz Nascimento (2018), observando os caminhos consolidados por certa oralidade da cultura afro-brasileira; e
- Quilombismo, de Abdias Nascimento (2019), para observarmos um outro Brasil, do próprio Brasil.

⁶ O caso ficou mais conhecido com o filme “Branco Sai, Preto Fica” (2014), de Adirley Queirós Disponível em: <https://www.gazetadopovo.com.br/caderno-g/especiais/olhar-de-cinema/filme-resgata-violencia-policial-em-baile-black-8wnvbk7bk6hku49oc4or3aku/>. Acesso em: 10 abr. 2023.

⁷ “Veja quem são os mortos do tumulto em Baile Funk em Paraisópolis em SP”. Disponível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2019/12/01/veja-que-sao-os-mortos-do-tumulto-em-baile-funkem-paraisopolis-em-sp.ghtml>. Acesso em: 10 fev. 2023.

⁸ “Tiroteio em baile funk termina com 6 mortos e 4 suspeitos presos no RJ”. Disponível em: <https://www.band.uol.com.br/noticias/bora-brasil/ultimas/tiroteio-em-baile-funk-termina-com-6-mortos-e-4suspeitos-presos-no-rj-16501168>. Acesso em: 10 abr. 2023.



Identificação ocorrida por diferenças e/ou pluralidades reveladoras do "discurso de ódio" vivido pela cultura afro-brasileira, a fruição funkeira é uma hipótese para pensarmos sobre e com quem faz ou se interessa pelo funk carioca. A música negra que comumente sofre discriminação, exclusão e racismo anti pessoas negras, sobretudo na dimensão do genocídio.

Vitrine do Rio de Janeiro e sua conjuntura de corpo e tamborzão, a palavra funkeira acontece pela língua na dinâmica da música funk carioca, a fruição de texto e contexto, disposição e condição, memória e o amanhã.

Sobre o funk carioca, às formas caóticas no sentido polifônico das vidas negras na favela e na rua, em reflexões entre as áreas da cultura, arte e relações étnico-raciais, nosso texto busca trocar considerações findas por um caráter contínuo, esse relacionado aos processos mutáveis e pelas possibilidades pelas experiências educativas.

Nossa prática metodológica de análise é multidimensional na educação, para transmitir a música funk carioca como terreno social e artístico importante nos processos de conhecimentos sobre ser uma pessoa negra no Brasil.

Pesquisa qualitativa, nossa hipótese com o funk carioca estará como arte afro-brasileira, quando podemos analisar de maneira crítica a educação contemporânea, para fortalecer pesquisas de temáticas antirracistas, estas que podem ser estigmatizadas pela democracia racial, o cotidiano narrativo usado nos discursos que acabam definindo a pessoa negra do Brasil na superação racializadora (Moura, 2019).

Mesmo após um processo de extensa dispersão e transformação das culturas funkeiras nunca existiram em uma essencialidade e/ou pureza, apenas esperando, por exemplo, para serem descritas, explicadas e misturadas nas outras relações artísticas. O funk carioca é uma música negra, extensa, variada, plural, cheia de diferenças e multiplicidades, sejam em som, línguas, corpo, histórias.

E na ideia do funk como abasileirado, fenômeno que, primeiro, consolida-se carioca (Nascimento, 2018; Vianna, 1997), e depois, provoca o solo educativo sobre o cotidiano contemporâneo afro (Martins, 2021), o que revela-se no almejo pela cultura, a seguir, iremos pensar a fruição funkeira como conceito que oferece o funk carioca em possibilidades criadoras de um olhar crítico a partir da lei 11.645/2008⁹, contudo, dentro do contexto cotidiano da população negra relacionado com a percepção com o quilombo.

⁹ BRASIL. Lei n. 11645, de 10 de março



2 DESENVOLVIMENTO

Observando a continuidade das novas gerações que praticam músicas, danças e linguagens advindas de culturas negras, jovens e brasileiras, Hermano Vianna (1997) foi um dos primeiros a realizar, no fim dos anos de 1980, em uma pós-graduação, algo sobre a cidade do Rio de Janeiro e sua vida funkeira.

Da soul estadunidense para o casamento high-tech [alta tecnologia] e low-life [baixa qualidade de vida] do Brasil, durante a formação de uma nova consciência e identificação negra, a etnografia de Hermano Vianna (1997) pensar o baile funk, e frisa esse evento como marca das identidades funkeiras.

Antes de Hermano, na segunda metade dos anos de 1970, Maria Beatriz Nascimento (2018) pensava o cotidiano das vidas negras jovens brasileiras, e também observava o funk na cidade do Rio de Janeiro.

O que deve fazer o negro? Eles sabem o que fazer. Fazem, descobrem a alternativa por eles mesmos. Naturalmente o negro resiste e cria um novo quilombo para enfrentar alguma situação adversa. Atualmente no Rio de Janeiro os jovens dessas famílias jogadas no subúrbio descobriram uma forma de se fazerem valorizar. Como perderam a identidade racial, afinal vivem num ambiente que é o deles, eles usam roupas exóticas, calçam sapatos coloridos, enormes chapéus. Reproduzem a história deles de uma outra forma (Nascimento, 2018, p. 193).

Beatriz Nascimento é de suma importância para o percurso de nosso esforço intelectual, pois a historiadora é (porque não) a propulsora das pesquisas sobre o funk no Brasil, é quem inaugura no ano de 1977¹⁰, a ideia que almejamos continuar a oferecer: a vida funkeira como existência carioca envolvida na história do quilombo.

A continuidade de vida, o ato de criar um momento feliz, mesmo quando o inimigo é poderoso, e mesmo quando ele quer matar você. A resistência. Uma possibilidade nos dias da destruição.

[...]

O quilombo do Rio de Janeiro é uma favela, manifestação de dança negra - o Black-Rio -, um trem da Central, uma nova escola do subúrbio. Estando o negro com outro negro já é um quilombo. Num sentido mais amplo é o seguinte: esteja o negro com o negro americano, esteja com o Pelé, ou consigo mesmo e esteja com o branco se ele não for opressor (Nascimento, 2018, p. 190-192).

¹⁰ Em um ensaio para o jornal "Movimento", de 16 de maio de 1977



Agindo por elementos oferecidos nas experiências negras, nos processos do tornar-se negro ou negra, Beatriz Nascimento pensa o quilombo como uma lenta transmutação, o que de tempos em tempos, inclusive no momento periurbano, revela-se nas práticas das vidas negras brasileiras, apesar de suas modernas mudanças, fazendo com que as transformações aconteçam pela base da luta em favor de uma comunhão entre os diferentes.

Explicando que a rejeição dos sujeitos sociais não acontece pelas pessoas negras, Beatriz Nascimento (2018), ao falar da favela, aborda o quilombo como aquilo que inclui o excluído.

Jamais uma favela rejeitou um branco nordestino, um mineiro. E ali a maioria é negra. Mas ela não rejeita porque a favela é o lugar do homem sem-terra. O quilombo da favela é forte porque ele é a união do homem que se apodera de um pedaço de terra e divide essa terra com vários outros (Nascimento, 2018, p. 190).

Citamos Beatriz Nascimento para falar do quilombo como tradição negra, o que se mantém desde quando as favelas ainda eram somente nos morros. Lembrando do sentido do êxodo rural na construção das cidades no Brasil, Beatriz relata que sempre existiu branco no quilombo e na favela, e ainda diz qual é o tipo de branco: o sem-terra.

E sobre as práticas e registros das vidas do funk carioca e sua relação pela favela como quilombo, vide a condição na relação de propriedade no Brasil, Beatriz Nascimento (2018) recomenda as favelas da cidade do Rio de Janeiro como um exemplo de ação quilombola, pois tal espaço contrapõe a precarização de quem não se enquadra no monoteísmo da propriedade social.

Nesse sentido, podemos lembrar que Nego Bispo (2015) mostra o quilombo na trajetória politeísta, de culturas inscritas anti colonialismo, aquilo que nunca desapareceu porque jamais parou, e segue de tempos em tempos. Contra-colonial, o quilombo está para aquilo que não foi totalmente colonizado, o que não se submete ao monoteísmo e segue por diferenças nos modos do ser, tal como é a fruição funkeira.

O quilombo do funk carioca acontece no momento de seu baile, e passa a ganhar o Brasil, sobretudo quando é realizado dentro das favelas durante os anos de 1990: o lugar e momento das pessoas faveladas protestar, de maneira contra colonial, seus direitos ignorados¹¹. E quando conhecem seus direitos, quilombolas, sambistas, vidas funkeiras, faveladas, negras, expõem o silêncio cultural do país que nega, por medo, a situação de seu próprio genocídio (Campos, 2011).

¹¹ Falamos sobre tamanha leitura no capítulo anterior, quando abordamos a história do funk no Brasil.



Sensualidade, drogas ilícitas, violência, crianças, mulheres e pessoas mais velhas são partes da dinâmica do funk no Brasil como uma sonoridade globalizada, apresentada por fruições funkeiras que questionam sobre as "boas intenções" antirracistas do funk carioca, o que nos remete a uma situação atual de tal cultura, ocorrida nas contradições do discurso e prática advinda de agendas da arte-educação.

Segundo Maria Frô, em artigo na Revista Fórum¹², o funk carioca foi mais uma vez parar nos "bancos dos réus", depois que Alice Ripoll, coreógrafa e diretora da Cia. Suave¹³, realizou, no ano de 2023, uma atividade de Passinho (uma dança funkeira), usando a música "Cavalo no Cio" (2014), um funk carioca sexual e erótico do cantor MC Wallace Cavalo.

O uso de tal música aconteceu no "Suave na Educação", um projeto da Cia. Suave/ Alice Ripoll, na atividade com crianças, alunos e alunas do Centro Integrado de Educação Pública Luiz Carlos Prestes, localizado na Cidade de Deus, favela da Zona Oeste da cidade do Rio de Janeiro. Ainda sobre o "Suave na Educação" é importante dizer que é um projeto aprovado em um edital de 2022, feito pela Secretaria Municipal de Cultura do Rio de Janeiro.

Com a finalidade de ser realizado em mais três escolas municipais cariocas - são elas o Centro Integrado de Educação Pública Gustavo Capanema (na Marê), a Escola Municipal Marechal Estevão Leite de Carvalho (em Engenho da Rainha) e a Escola Municipal Rivadávia Corrêa (no Centro) -, o "Suave na Educação", para Maria Frô, foi "cancelado" pela internet e até pela própria prefeitura¹⁴, porque "É som de preto, de favelado"¹⁵.

Citando a própria Maria Frô:

O episódio do Cavalo no Cio poderia gerar um debate salutar sobre o direito de nossas crianças ao acesso à cultura, à dança, à música, à identidade. Que som ouvimos, o que sentimos com ele? O diálogo das escolas com especialistas das universidades, o debate de gênero e como muitas letras de diferentes estilos musicais, programas humorísticos, propaganda de brinquedos e de diferentes produtos reforçam as desigualdades de gênero e papéis sociais cristalizados e naturalizados em nossa cultura fortemente sexista, racista e homofóbica. Criminalizar mais uma vez o funk, [...] não contribuirá em nada para

¹² Artigo completo "Mais uma vez o funk no banco dos réus – Por Maria Frô". Disponível em: <https://revistaforum.com.br/opiniaio/2023/9/4/mais-uma-vez-funk-no-banco-dos-reus-por-maria-fr-143543.html>. Acesso em: 10 set. 2023.

¹³ Site Cia. Suave. Disponível em: <https://aliceripoll.com/Cia-Suave>. Acesso em: 10 set. de 2024.

¹⁴ Notícia "Cavalo tarado": Grupo ganhou edital de R\$ 50 mil da Cultura do Rio". Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2023/08/30/cavalo-tarado-grupo-ganhou-edital-de-r-50-mil-da-cultura-do-rio.htm>. Acesso em: 10 out. 2024.

¹⁵ "Som de Preto" (2005), uma composição dos MCs Amilcka e Chocolate. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Z4aai7Bj2NY&ab_channel=som dofunk. Acesso em: 10 out. dez. 2024.



enriquecer e garantir o direito de nossas crianças o acesso à cultura e a reflexão sobre as inúmeras desigualdades no Brasil. (Frô, Maria, Revista Fórum, 2023).

Discordamos da historiadora Maria Frô no caso da performance de Alice Ripoll. Com um problema de fragilidade na concepção política e comunicativa sobre o funk carioca como afro-brasileiro, o "Suave na Educação", antes de tudo, não quis pensar que existe uma real predisposição à existência da fruição funkeira. Logo, quando os padrões de expectativa de comportamento ficaram expostos: o cotidiano do "alerta" feito pelo estereotipado olhar na cultura negra, por exemplo, no sentido apenas sexualizante.

Alice Ripoll, sem nenhum tipo de crítica ou ponto de troca com a fruição funkeira, preferiu trazer o óbvio, não se responsabilizando com o resultado das próprias escolhas. E Maria Frô, dizendo a expressão "banco dos réus", esquece que de fato ocorre cadeia para a artistagem funkeira, apenas por fazerem as pessoas cantarem e dançarem funk carioca¹⁶.

O episódio do "Suave na educação" repercutiu negativamente, não o funk carioca. Não aconteceu criminalização do funk (carioca), assim como não aconteceu nenhuma subversão por parte de Alice Ripoll, pois ela não desestabilizou a ordem social ou alguma estrutura de poder, visto as possíveis defesas de objetivos que dizem desestabilizar ao contradizer e/ou inverter os valores e princípios de um sistema. Alice, inclusive, recebe um tipo de hiperfoco na opinião de Maria Frô, esta que em uma tentativa demagógica, enxerga a coreógrafa como uma espécie de representante universal do funk carioca "contra o genocídio".

É importante dizer que nossa discordância é com o ato em si, e não com quem está fazendo o ato. Entendemos que ser equivocado é secundário, e não podemos personalizar toda essa situação. Diante do caso que exemplifica o nosso estudo de caso para o respectivo texto, é importante afirmar que aproveitam-se desse tipo de situação, envolvendo o despreparo com "as coisas negras", para atacarem as próprias relações negras, onde o engano de uma subjetividade tange toda a população dessas culturas.

O que queremos dizer é, mesmo apresentada na individualidade de uma atividade de arte-educação, quando o funk carioca surge negativamente em algum episódio, acaba sendo cobrado em toda a sua história, como se todos as pessoas do funk estivessem englobados em uma "grande

¹⁶ "DJ Rennan da Penha é absolvido da acusação de associação ao tráfico de drogas pelo STJ". Disponível em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2023/06/02/dj-rennan-da-penha-e-absolvido-da-acusacao-de-associacao-ao-traffic-de-drogas-pelo-stj.ghtml>. Acesso em: out. de 2024.



família da cultura negra”, com todos os membros sendo responsáveis, conscientes politicamente em suas artes.

Continuando, a coreógrafa foi sim equivocada, pois ao invés de oferecer uma oposição à redução do funk carioca apenas como algo que "sensualiza", preferiu, inadequadamente, trazer uma presença erotizante da fruição funkeira no espaço escolar infantil. E ao mesmo tempo que, por uma retórica, defende o funk carioca como cultura, perguntando “Que som ouvimos, o que sentimos com ele?”, então, já sugerindo a resposta geral da cultura negra (ou apenas da cultura), Maria Frô, e também Alice Ripoll, repetimos realizando uma espécie de deslocamento da percepção sobre a fruição funkeira.

Para nós, a questão sobre Maria Frô, Alice Ripoll ou qualquer iniciativa que queira “ajudar o funk”, está na suposta plena compreensão da cultura negra, ou da cultura funk carioca, apenas por “mostrarem” que reconhecem, particularmente na cultura, a existência de um reforço da desigualdade desumanizadora.

Maria Frô explica que o funk carioca, na escola, mesmo com "qualquer despreparo" - tal como foi usar uma música adulta, de conteúdo erótico, para um público infantil -, será importante para a população negra ter o direito ao acesso à cultura “e a reflexão sobre as inúmeras desigualdades no Brasil”. E aqui se faz a situação contraditória pouco trabalhada tanto por Alice Ripoll quanto por Frô: a cultura negra fetichizada, tratada como algo de pouco valor, aparentemente fáceis de serem entendidas e praticadas, pois ambas afirmaram a fruição funkeira como iniciativa performática sem cultura, já que, por exemplo, sugeriram que a comunidade escolar pública, da dança¹⁷, e até do funk, essas que estão presentes na vida da população negra e periférica, pouco saberiam se aquela música escolhida poderia, ou não, agradar.

Criticando a distinção entre conhecimento e saber, alegando que, por mais bem intencionada que esteja, existe uma hierarquização entre estes, Nilma Gomes (2017) oferece uma reflexão que expõe a necessidade de uma discussão mais radical no campo da educação, o que é ignorado pela ciência moderna, e gera essa separação. Entrando em nossa seara, o que nos leva a importância do conceito de Movimento Negro Educador de Gomes, o funk carioca, sobretudo a fruição funkeira, ou seja, o corpo manifestado pelo funk carioca, é geralmente tratado na escola, ou nos projetos e programas institucionais educativos, como a própria "redenção" sobre o histórico

¹⁷ “Nota sobre a apresentação do espetáculo de dança da Cia Suave em escola municipal da Cidade de Deus, no Rio de Janeiro”, feita pela Associação Nacional de Pesquisadores em Dança (ANDA). Disponível em: <https://portalanda.org.br/2023/09/nota-sobre-a-apresentacao-do-espetaculo-de-danca-da-cia-suave-em-escola-municipal-da-cidade-de-deus-no-rio-de-janeiro/>. Acesso em: 10 out. 2024.



racista anti pessoas negras em toda a educação brasileira, quando se diz "antirracista" apenas por mostrar lógicas cosméticas, artificiais da fruição funkeira. Produzindo intervenção social, cultural e política de forma intencional e direcionadas sobre a população negra e suas culturas, oferecer essas lógicas do "funk carioca do bem" não apenas separam os saberes das vivências da fruição funkeira do conhecimento científico, assim como também antecipa a existência do "funk carioca do mal", que não deve/ pode acontecer.

Explicando melhor o que queremos dizer, quando algum professor ou alguma professora, ao tratar o funk carioca na educação, não considera certos elementos constitutivos do fenômeno musical no mundo, tais como as questões sobre sexo, drogas e criminalidade, acabam tratando a violência presente nas produções e nas racionalidades marcadas por essas vivências (de raça, de classe e de gênero) em uma conformação social, o conhecimento científico feito no apontamento do conhecimento-emancipação como “menos saber” ou “saberes residuais”. (Gomes, 2017).

A população negra, ao longo da sua história, não é formada apenas de intuição, mas sim de criação, recriação, produção e potência. Nesse sentido, para Nilma Gomes (2017), os saberes identitários, políticos e estético-corpóreos presentes nas culturas negras, tal como é o funk carioca, apresentam saberes produzidos por um Movimento Rebolador, a fartura social, cultural e política de articulações necessárias para a compreensão das contradições que deveriam fazer parte do diálogo educacional, seja na escola, nos projetos educativos não escolares e de qualquer outro campo de conhecimento.

Nilma Gomes (2017) oferece o Movimento Unificado Contra a Discriminação Étnico-Racial (MUCDR) - renomeado de Movimento Negro Unificado (MNU) -, que aconteceu nos anos de 1970, e o processo de conquistas e novas construções políticas de igualdade racial - as leis 10.639/2003 e 11.645/2008, a obrigatoriedade do ensino-aprendizagem com a temática da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena¹⁸ -, como exemplos de esforços vinculados a um trabalho sobre as questões coloniais de combate ao racismo, a invisibilização sofrida pelos corpos negros.

Mesmo que seja interessante para a criação de programas de televisão, rádio e internet, a fruição funkeira mostra dificuldades, tanto na artistagem quanto nos outros campos dessa cultura popular, o que repercute nas instituições, ou seja, quando o papel normativo do Estado é agir de

¹⁸ Também é importante dizer que, na prática, essas leis são a mesma, visto que as devidas alterações ocorridas já promulgavam antes da mudança, ou seja, a obrigatoriedade (também) de conteúdos dos povos indígenas na história e culturas afro-brasileiras lecionadas na educação de nosso país.



maneira genocida racista sobre as forças de aspectos simbólicos e dos emaranhados que fazem oposição às suas ordens.

Os espaços de cultura funkeira, por ser algo tipicamente negro, contra-hegemônico e de força periférica, transformam-se no lugar onde a polícia pode, a qualquer momento, agir para saber o que está acontecendo e, independente da resposta, poderão acabar com tudo, inclusive com certas vidas envolvidas nessa complexidade cotidiana.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Empiricamente, percebemos que a arte-educação, na estruturação do discurso da cultura afro-brasileira, comumente individualiza quem “conseguiu” e “mereceu” superar os problemas das negritudes e suas vivências periféricas, quando ignora a violência presente na vida funkeira.

Sejam nos museus, palcos musicais, de teatros, nas mesas de seminários, palestras ou salas de aulas, as fruições funkeiras parecem apresentar uma universalização aceita pela arte nos ecos que saem de lógicas de inferioridade e depreciação da vida negra, para entrar em um enaltecer da democracia racial do devir negro como "bem/bom" contra o "mau/mal".

Nas lógicas do "funk carioca do bem", pensamos que as direções para a população negra no “mito do senhor Benevolente”, as “boas intenções” racistas anti-negros que posicionam-se por características da sobrevivência do povo brasileiro, como resultado da mistura feita em “relações relaxadas e amigáveis entre senhores e escravos” (Nascimento, 2016, p. 66).

O racismo, para Achille Mbembe (2014, p. 12-13), quebra o consenso do normal, do legal e ilegal, do certo e do errado, pois ocorre no conflito da modernidade, do ser constituído no processo de poder e não de consciência, ou de alguma relação que protagonize a empatia.

É fundamental que a colonização seja referenciada por trocas culturais, contudo, todas impostas, onde a humanidade prestes a se transformar em uma espécie de devir negro total, portanto, a conjuntura do ser tratado como pessoa negra fora da exclusividade vivida por pessoas de fato da cor negra, ou seja, as (outras) pessoas transformadas em produtos de mercado (Mbembe, 2014).

Indagando a contribuição do funk carioca na prática educativa cultural definida pela disciplina da arte e da história afro-brasileira (Nascimento, 2016, 2019), a fruição funkeira, no incentivo com a lei 11.645/2008, pode ser observada como Nego Bispo dos Santos (2015) enfatiza o quilombo: resistência concreta, frente a passada distração ainda presente, o que negligencia as



possibilidades de francas transformações presentes na população negra indígena, quilombola, camponesa e de classes populares em geral.

Especificamente falando, nossa proposta pesquisadora do funk carioca tem seguido certa crítica da razão negra (Mbembe, 2014), a abordagem sobre algo ocorrido na transformação do capitalismo, a coisificação do ser humano no torna-se mercadoria, para pensarmos a fruição funkeira no devir negro e sua imposição pela imagem, o que vem da (outra) imagem.

Percebemos que as fruições funkeiras podem ser pensadas no cotidiano das escolas, as instituições que comumente tratam tais corpos culturais como produções únicas, essas feitas por gente que evidencia em suas maneiras do “fazer algo”, o “querer ajudar a cultura afro-brasileira”, para encobrir as condições políticas e educativas reais sob as quais os contatos interétnicos se realizam no Brasil (Moura, 2019).

E o quilombo acontece no Brasil quando a educação sobre a abolição da escravatura brasileira é posicionada na perpetuada ideia do "africano livre" (que significa mulher/ homem africano livre), o que fatalmente se tornou sinônimo de pessoas deixadas à "própria sorte" (Nascimento, 2016, p. 65-66).

Mesmo após a Lei Eusébio de Queirós, no ano de 1850, que determinou o fim do tráfico dos navios negreiros, a questão escravocrata no Brasil continua. Essa condição ocorre até 1888, com a Lei Áurea, a marca de inúmeras formas de traumas e desumanização futuras, já que, após escravizados, a população negra não teve a oportunidade de superação do pós-escravidão.

É a formação do ser negro brasileiro da fruição funkeira, seguindo como massa a ser explorada, por exemplo, em trabalhos de remunerações efêmeras, onde o questionar de tudo isso é considerado atitude insolente, quiçá criminosa.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Samuel. Entre muros, grades e blindados; trabalho acústico e práxis sonora na sociedade pós-industrial. **El Oído Pensante**, Buenos Aires, v. 1, n° 1, p. 28-42, 2013.

CAMPOS, Andreilino. Do quilombo à favela: a produção do ‘espaço criminalizado’ no Rio de Janeiro. 4ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2011.

FACINA, Adriana. **“Não Me Bate Doutor”**: Funk e criminalização da pobreza. In.: V ENECULT – Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, 2009, p.2.



FACINA, Adriana. Quem tem medo do “Proibidão”? In: FACINA, Adriana; BATISTA, Carlos Bruce (org.). **Tamborzão - olhares sobre a criminalização do funk**. Criminologia de Cordel 2 - Instituto Carioca de Criminologia. Rio de Janeiro: Revan, 2013.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução: Lígia Fonseca Ferreira, Regina Salgado Campos. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras brancas**. Tradução: Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA – Editora da UFBA, 2008.

GILROY, Paul. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência**. Tradução: Cid Knipel Moreira. São Paulo: Editora 34; Rio de Janeiro: Universidade Cândido Mendes, Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2012.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

LIMA, S. Sobre a reflexão funkeira de um assistente social na escola: seria a polícia a inimiga da educação?. In: Anais do Seminário a Década da Igualdade Racial no Brasil: trajetórias e percursos das políticas de igualdade racial. **Anais**. Rio de Janeiro (RJ) PUC-Rio, 2021.

LOPES, Adriana Carvalho. **Funk-se quem quiser no batidão negro da cidade carioca**. Tese. (Doutorado em Linguística). Universidade Estadual de Campinas: Campinas, 2010.

MAFFESOLI, Michel. **A parte do diabo: resumo da subversão pós-moderna**. Tradução: Clóvis Marques. Rio de Janeiro: Record, 2004.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Perspectiva, 2019.

NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro: processo de um racismo mascarado**. São Paulo: Perspectiva, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo: documentos de uma militância pan-africanista**. São Paulo: Editora Perspectiva; Rio de Janeiro: Ipeafro, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Beatriz Nascimento: Quilombola e Intelectual - Possibilidades nos dias da destruição**. São Paulo: Editora Filhos da África, 2018.

PEIXOTO, Luiz Felipe de Lima; SEBADELHE, José Otávio. **1976: Movimento Black Rio**. São Paulo: José Olympio (Grupo Editorial Record), 2016.

SANTOS, Antônio Bispo. **Colonização, Quilombos: modos e significações**. INCTI/ UnB: Brasília, 2015.

SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Flecha no Tempo**. Rio de Janeiro: Mórula, 2019.



SIMAS, Luiz Antonio; RUFINO, Luiz. **Fogo no mato: a ciência encantada das macumbas**. Rio de Janeiro: Mórula, 2018.

VIANNA, Hermano. **O Mundo Funk Carioca**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1997.

Enviado em: 18/12/2024
Aceito em: 03/04/2025



O MOVIMENTO NEGRO BRASILEIRO: DEFINIÇÕES E A DICOTOMIA POLÍTICA VERSUS CULTURA

THE BRAZILIAN BLACK MOVEMENT: DEFINITIONS AND THE POLITICS VERSUS CULTURE DICHOTOMY

Sebastião Alves da Rocha¹

RESUMO

O movimento negro desempenha um papel fundamental na compreensão de como as discussões sobre relações raciais desenvolveram-se ao longo da história do Brasil, tanto no campo intelectual quanto no ideológico. Nos estudos sobre essa temática, no século XX, é possível identificar duas principais correntes. A primeira, representada por Gilberto Freyre, defende a existência de uma convivência racial harmoniosa no país. A segunda, impulsionada pelos estudos da Unesco, reforçou a existência de problemas raciais já denunciados pelo movimento negro brasileiro, como a Frente Negra Brasileira, desde os anos 1930. Nesse contexto, o movimento negro foi o principal agente na contestação da ideologia da democracia racial e utilizou esses estudos para fortalecer suas argumentações. Sendo a linha de frente no enfrentamento ao racismo e à discriminação sofrida pela população negra no pós-abolição, torna-se essencial compreender o alcance e os limites de sua atuação. Assim, este estudo busca analisar a definição do movimento negro brasileiro, a partir das noções ampla e restrita identificadas pelo historiador Joel Rufino dos Santos (1985), bem como discutir a relação entre culturalismo e ativismo negro no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Conceito de movimento negro. Culturalismo. Cultura negra. Relações Raciais.

ABSTRACT

The Black Movement plays a fundamental role in understanding how discussions on racial relations have evolved throughout Brazil's history, both intellectually and ideologically. Studies on this topic in the 20th century reveal two main perspectives. The first, represented by Gilberto Freyre, argues that racial coexistence in Brazil was harmonious. The second, driven by Unesco studies, reinforced the existence of racial issues that had already been denounced by the Brazilian Black Movement, such as the Frente Negra Brasileira, since the 1930s. As the leading force in challenging the ideology of racial democracy, the Black Movement used these studies to strengthen its arguments. Given its central role in combating racism and discrimination against the Black population in the post-abolition period, it is essential to understand the scope and limits of its actions. Thus, this study aims to analyze the definition of the Brazilian Black Movement, exploring the broad and narrow concepts identified by historian Joel Rufino dos Santos (1985), as well as discussing the relationship between culturalism and Black activism in Brazil.

KEYWORDS: Concept of Black Movement. Culturalism. Black Culture. Racial Relations.

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Estudos Étnicos e Africanos da Universidade Federal da Bahia (Pós-Afro/UFBA). Mestre em História Social da Cultura Regional pela Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE). Graduado em Licenciatura em História pela Faculdade Maurício de Nassau (FMN). E-MAIL: sebastiao.rocha@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

As relações raciais e étnicas no Brasil apresentam uma complexidade histórica significativa, com raízes na colonização e no regime escravocrata. Último país das Américas a abolir a escravidão (1888), o Brasil perpetuou desigualdades raciais em diversas esferas, como educação, mercado de trabalho, saúde e outros. De modo que tais disparidades são evidenciadas nos indicadores sociais. Embora, nos últimos anos, tenha sido registrada uma tímida melhoria na qualidade de vida da população negra, impulsionada por políticas de ações afirmativas, essa progressão ainda se mostra consideravelmente inferior em relação à da população branca (Domingos, 2019).

Ao longo dos anos, pesquisadoras/es nacionais e estrangeiras/os têm se dedicado a estudar as relações raciais no Brasil. Assim, os primeiros estudos sobre essa temática têm como expoente máximo Gilberto Freyre (1900-1987), que defendeu a existência de uma convivência harmoniosa entre as raças no Brasil. Esse fato foi questionado, principalmente, a partir dos estudos patrocinados pela Organização das Nações Unidas para a Educação, para a Ciência e para a Cultura (Unesco) com centralidade nas pesquisas de sociólogos, a exemplo de Florestan Fernandes (Guimarães, 1999).

Ademais, havia o discurso da inexistência de racismo no Brasil, sustentado por pessoas que julgavam não existirem conflitos raciais no país. Algumas das afirmações feitas nesse sentido, usaram como parâmetro a comparação com os Estados Unidos da América e com África do Sul, ou seja, deveria haver necessariamente segregação racial explícita ou apartheid, do contrário inexistem conflitos raciais. Para além do jogo de discursos que desconsideram as especificidades locais, a suposta inexistência de preconceito e de discriminação racial foi resultado de um projeto, que inicialmente tinha claras intenções de eliminar a população afrodescendente no Brasil. Diversos mecanismos, como as teorias eugenistas, o branqueamento da população negra e a negação de direitos, por parte do Estado às/aos egressas/os do cativo e suas/seus descendentes, foram utilizados para esse fim. Apesar de não ter êxito total, esse projeto acumulou ganhos significativos e suas influências ainda são percebidas na atualidade.

Das teorias que defendiam que as desigualdades no Brasil tinham origem nos problemas de classe e não de raça, surge a ideia de uma democracia racial. Essa ideologia foi fortalecida, quando iniciativas anteriores não lograram êxito e porque o país experimentou um boom étnico, ocasionado pela entrada massiva de imigrantes, de forma mais intensa na região sudeste, que se



tornou uma bomba étnica prestes a explodir. Esses fatos ocorreram, sobretudo, na Era Vargas (1930 a 1945), quando o discurso nacionalista apropriou-se das teses da ideologia da democracia racial e as sustentou. Isso foi usado para reforçar a ideia de que, diferente de outros países multirraciais, onde a convivência era conturbada, o Brasil era um paraíso racial.

Desse contexto, é possível identificar a existência de duas correntes ou grupos: de um lado estavam os defensores de que os problemas da população negra eram de classe e do outro os que sustentavam a existência de problemas raciais. O segundo grupo era representado pelos sociólogos da Unesco, como Costa Pinto (1920 – 2002), Thales de Azevedo (1904-1995), Florestan Fernandes (1920 - 1995) e Oracy Nogueira (1917- 1996). Já nos anos 1950, esses pesquisadores romperam com a narrativa sustentada pelo primeiro grupo, que afirmava que “a ordem estamental pertencia ao passado escravista e que as diferenças sociais existentes entre brancos e negros poderiam ser atribuídas quase que exclusivamente à seletividade de classe” (Guimarães, 1999, p. 84).

A postura do movimento negro brasileiro estava alinhada às críticas levantadas pelos intelectuais ligados ao projeto da Unesco. No plano sociológico, o movimento reconhecia que a formação racial era um fator central, além das questões de classe; no plano ideológico, promovia a construção de uma identidade negra específica, distinta da mestiça (Guimarães, 1999, p. 85). Apesar da relevância dos estudos da Unesco, é fundamental destacar que o movimento negro brasileiro assumiu o protagonismo na contestação da ideologia da democracia racial, atuando como principal agente dessa ruptura.

As organizações coletivas negras, que surgiram no início do século XX, desempenharam um papel central na luta por cidadania, com destaque para suas atuações nos campos recreativo e cultural. Entre essas organizações, algumas concentraram-se mais diretamente na esfera política, especialmente a partir da segunda metade do século XX, quando passaram a ser fundadas de forma mais expressiva. Esse cenário despertou o interesse de pesquisadores, como observa Flávia Rios (2009). A autora ressalta que “as primeiras investigações empíricas sobre o movimento negro brasileiro do século XX aparecem nos estudos de relações raciais, especialmente àqueles encomendados pela Unesco na década de 1950” (Rios, 2009, p. 263). Além disso, Rios destaca que houve uma intensificação dessas pesquisas, a partir da década de 1970. Logo, o crescente interesse acadêmico pelo movimento negro reflete a necessidade de compreender as dinâmicas das relações raciais, especialmente em relação às respostas da população negra organizada.

Compreender o movimento negro e sua atuação constitui um caminho para a análise da história das relações raciais no Brasil. Portanto, as discussões em torno dessas questões têm



figurado no debate intelectual e ideológico desde a segunda metade do século XX. Nesse contexto, os estudos sobre a história e o repertório de ações do movimento social negro brasileiro configuram um ponto de partida para a compreensão das resistências coletivas da população negra no país. Este texto propõe-se a refletir sobre as definições do movimento negro brasileiro, destacando seu papel na luta por cidadania e no enfrentamento ao racismo. Ademais, busca explorar o lugar da cultura negra e suas manifestações nesse movimento, considerando sua relevância histórica e sua manifestação no cenário contemporâneo.

2 CULTURALISTA OU POLÍTICO? A NOÇÃO DE MOVIMENTOS NEGROS NO BRASIL

Para entender os embates em torno de visões culturalistas e/ou políticos no movimento negro brasileiro, serão examinadas as noções de movimento negro, a partir de duas tendências identificadas pelo historiador Joel Rufino dos Santos². Como existe uma vasta produção acadêmica sobre os movimentos negros no Brasil, para compreender o que é movimento negro, além do texto de Joel Rufino dos Santos (1985, 1999), farei uso dos textos de Domingues (2007, 2024), de Gomes (2017), de Queiroz (2010), de Pereira (2010) e de Hanchard (2001).

Compreendendo o movimento negro, como a maneira pela qual seus participantes se autoidentificavam, Joel Rufino dos Santos identificou, em discursos de militantes a sua época, duas noções para movimento negro. O primeiro, que categorizou como “restrito”, emergiu às vésperas da Revolução de 1930, destacando-se através da Frente Negra Brasileira (1931), do Teatro Experimental do Negro (1944) e do Movimento Negro Unificado (1978). O movimento negro restrito é caracterizado como uma luta organizada contra o racismo, de alcance nacional e nitidamente demarcado de outros movimentos sociais e políticos (Santos, 1999, p.117).

Conforme apontado por Rufino dos Santos, a fundação do MNU marca o início da segunda fase do movimento negro restrito e resultante da herança de entidades que existiram previamente, as quais, em sua perspectiva, percorreram trajetórias de cunho recreativo, assistencialista e cultural.

² **Joel Rufino dos Santos** (1941-2015) - foi historiador, escritor e intelectual engajado na causa negra. Perseguido pela ditadura civil-militar, foi preso por sua militância na ALN. Após a Anistia de 1979, retomou sua trajetória acadêmica, presidiu a Fundação Palmares e liderou ações em prol das comunidades quilombolas. Autor de vasta obra, destacou-se com “Uma estranha aventura em Talalai” (Prêmio Jabuti, 1979) e “Quando eu voltei, eu tive uma surpresa” (Prêmio Orígenes Lessa, 2000). Foi indicado ao Prêmio Hans Christian Andersen e venceu outro Jabuti em 2008. Faleceu em 2015, deixando um legado de luta e produção literária diversa – Dados biográficos de Joel Rufino dos Santos disponíveis no Portal Literafro acesso em: <http://www.lettras.ufmg.br/literafro/autores/288-joel-rufino-dos-santos>



Tais trajetórias convergiram, em sua totalidade, para a formação de uma estrutura mais politicamente ideológica. De acordo com o autor, o movimento negro restrito emergiu como uma resposta, dentro do contexto histórico vigente, à ideologia da democracia racial. Na visão do autor, a definição restrita é excludente, pois “hierarquiza as ações sociais, estigmatizando-as como alienadas e inferiores” (Santos, 1985, 1999).

A segunda definição identificada por Joel Rufino dos Santos, corresponde ao que designou como “movimento negro amplo”. Esse conceito, por sua vez, abrange:

[...] todas as entidades, de qualquer natureza, e todas as ações, de qualquer tempo (aí compreendidas mesmo aquelas que visavam à autodefesa física e cultural do negro), fundadas e promovidas por pretos e negros. (Utilizo preto, neste contexto, como aquele que é percebido pelo outro; e negro como aquele que se percebe a si). Entidades religiosas (como terreiros de candomblé, por exemplo), assistenciais (como as confrarias coloniais), recreativas (como "clubes de negros"), artísticas (como o Grupo de Dança Afro Olorum Baba Mi), culturais (como diversos "centros de pesquisa") e políticas (como o MNU); e ações de mobilização-política, de protesto antidiscriminatório, de aquilombamento, de rebeldia armada, de movimentos artísticos, literários e "folclóricos" - toda esta complexa dinâmica, ostensiva ou invisível, extemporânea ou cotidiana, constitui movimento negro (Santos, p.287, 1985).

Na perspectiva do autor, a definição ampla apresenta-se como uma abordagem mais abrangente para compreender o movimento negro. Com tal proposição, Santos (1985) consegue manifestar uma dualidade existente no movimento negro da época, que permanece sem resolução definida. Em embora meu propósito não seja a resolução desse dilema, mas sim a reflexão sobre como esse debate manifesta-se historicamente na literatura, busco entender esse panorama completo.

Embora a definição ampla do movimento negro reúna uma diversidade de organizações provenientes de várias áreas, duas esferas em particular merecem destaque: a cultural e a política. Nesse contexto, surge novamente a questão: do ponto de vista histórico, os grupos culturais (que promovem a cultura negra) podem ser considerados parte do movimento negro, ou apenas aqueles grupos engajados em atividades políticas se enquadram nessa categoria? Partindo da noção que o movimento negro, enquanto movimento social, é plural, serão apresentadas, a seguir, algumas percepções em torno dessa questão.

Para início, apresento a perspectiva de Petrônio Domingues, que, em um artigo publicado em 2007, discutiu as limitações operacionais do conceito de “movimento negro amplo” em análises historiográficas. Segundo Domingues (2007), esse conceito “apenas encontra sentido no âmbito militante, pois torna-se, no mínimo, problemático em uma abordagem historiográfica” (p. 102). O



autor destaca a dificuldade de abarcar todos os grupos negros mencionados nessa definição ampla dentro de um estudo historiográfico. Embora o texto não aprofunde a reflexão sobre a definição, é um dos poucos trabalhos que questionam sua aplicabilidade.

Apesar de reconhecer que o movimento negro assume, em algumas situações, uma dimensão cultural essencial, Domingues (2007) enfatiza seu caráter político definindo-o como um movimento de mobilização racial (negra) voltado à resolução dos problemas enfrentados pela população negra. Entre esses problemas, o autor menciona “os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural” (p. 101-102).

Mais recentemente, Domingues (2024) publicou uma análise que, embora não tenha como foco central redefinir o conceito de movimento negro, apresenta uma concepção ampliada:

Esse movimento não é monolítico. Pelo contrário, caracteriza-se pela estrutura multifacetada, pelo caráter plural (com diversos projetos e formatos organizacionais, de cunho social, político, cultural, religioso etc.) e pelos múltiplos arranjos, interesses, retóricas, clivagens e disputas internas. Uma união das iniciativas e agrupamentos que, apesar das diferenças e multiplicidade de concepções, fundem-se ocasionalmente numa só organização ou num conglomerado com metas comuns (Domingues, 2024, p. 3).

Nesse trecho, o autor reconhece o caráter plural e diversos dos movimentos negros no Brasil, uma visão que dialoga com a noção de “movimento negro amplo” defendida por Joel Rufino dos Santos, ainda que não o cite diretamente. Contudo, Domingues (2024) reforça uma ideia já presente em seu artigo de 2007, definindo o movimento negro como “a somatória de esforços dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade, em particular os derivados dos preconceitos e discriminações raciais” (p. 3).

Essa pluralidade do movimento negro também é explorada por Nilma Lino Gomes em seu livro *O Movimento Negro Educador: Saberes Construídos nas Lutas por Emancipação*, publicado em 2017. Ao analisar as reflexões de autores como Petrônio Domingues e Joel Rufino dos Santos, Gomes observa que ambos partem de perspectivas disciplinares inseridas no amplo campo das humanidades. Ela ressalta que, mesmo sendo distintas, essas abordagens oferecem interpretações complementares de um mesmo fenômeno. Apesar de declarar que não pretende aprofundar a discussão conceitual, Gomes apresenta sua própria compreensão da definição de movimento negro como sendo:



As mais diversas formas de organização e articulação das negras e dos negros politicamente posicionado na luta contra o racismo e que visem a superação desse perverso fenômeno na sociedade. Participam dessa definição os grupos políticos, acadêmicos, culturais, religiosos e artísticos com **o objetivo explícito de superação do racismo e da discriminação racial, de valorização da história e das culturas 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.23-24, grifo do autor).

Percebe-se que a perspectiva de Gomes (2017), em relação ao movimento negro, pode, em alguns aspectos, ser relacionada com a definição de “movimento negro amplo”. No entanto, ela estabelece limites claros para essa concepção, contrastando com a visão de Rufino dos Santos, que considera praticamente qualquer agrupamento de pessoas negras como um movimento negro. Para Gomes, é essencial que um grupo tenha objetivos explícitos para ser categorizado como tal.

Ao contrário de Gomes (2017), que não expressa de forma explícita sua posição sobre a amplitude conceitual, Amílcar Pereira (2010) demonstra concordância com a definição ampla de Rufino dos Santos. Contudo, o foco de sua pesquisa no movimento negro contemporâneo levou-o a privilegiar “as organizações políticas (ou político-culturais) negras e suas lideranças ao longo do século XX” (Pereira, 2010, p. 83). Essa delimitação reflete a natureza das escolhas necessárias em pesquisas acadêmicas. Assim como Domingues (2007) destaca a impossibilidade de abordar toda a amplitude do movimento negro em um único estudo, Pereira (2010) também opta por restringir seu escopo. Essa seletividade é inerente ao trabalho de ambos os autores e revela a complexidade do fenômeno estudado.

Essa seletividade nas abordagens também é perceptível na tese de doutorado de Martha Rosa Figueira de Queiroz (2010), que, ao analisar os movimentos negros na cidade do Recife, adota uma concepção ampla de movimento negro, ainda que sem mencionar explicitamente Joel Rufino dos Santos. Algumas passagens de sua tese sustentam essa interpretação, especialmente pelo uso de citação de texto de intelectuais negros/as, como Abdias do Nascimento e Lélia Gonzalez, e por sua vivência no movimento negro do Recife, do qual foi fundadora e militante.

De acordo com Queiroz, “os movimentos negros são entidades que têm a luta contra o racismo como eixo central, embora cada uma tenha sua área de atuação específica” (Queiroz, 2010, p. 96). Essa definição destaca que as ações do movimento negro transcendem a esfera política, abrangendo outras áreas, como a cultural. No entanto, a autora revela que, no caso do Movimento Negro Unificado de Pernambuco, a cultura negra foi o principal campo de atuação.

Embora Queiroz (2010) ofereça uma perspectiva rica sobre o movimento negro no Recife, críticas à definição ampla, como a de Domingues (2007), que apontam problemas de



operacionalização, continuam raras na literatura. Desde as contribuições de Rufino dos Santos até os dias atuais, observa-se pouco avanço no sentido de alcançar uma compreensão mais sólida e consensual do conceito de movimento negro.

Se nas últimas décadas do século XX os debates entre a abordagem culturalista e da política foram intensos, essa discussão torna-se ainda mais complexa, nos dias de hoje, dada a intrincada natureza dos movimentos negros. Assim, passou a ser difícil definir, o que é ou não é o movimento negro. Recentemente, ao trazer essa questão à discussão, surgiu o questionamento sobre a real necessidade de persistir nesse debate, visto que, devido à sua complexidade, até mesmo os próprios agentes envolvidos não conseguem chegar a um consenso sobre a definição de movimento negro.

Como pesquisador, considero importante compreender as dinâmicas subjacentes aos conceitos. Porque não se trata de impor definições ou tentar resolver impasses que estão além da minha competência, mas sim de assumir ou entender, como a(s) organização(ões) negras se posicionam dentro desse horizonte conceitual.

Embora muitas/os militantes do movimento negro tenham elaborado reflexões, alcançar um consenso é uma meta que permanece distante de ser alcançada. Talvez, isso não seja necessário do ponto de vista da luta. Nesse sentido, é necessário que se promovam reflexões que busquem integrar as teorias dos movimentos sociais com o movimento negro brasileiro.

Após essa análise, surge o questionamento: onde exatamente se encaixam as práticas culturais negras na abordagem do conceito de movimento negro? A cultura representa um campo estratégico de luta para o movimento negro no Brasil. Contudo, há quem critique o uso excessivo da cultura em detrimento de estratégias essencialmente políticas, considerando tal abordagem como um dos principais desafios enfrentados pelo movimento negro brasileiro.

Michael Hanchard (2001) foi um dos críticos do movimento negro que, na sua visão, concentrava suas estratégias de forma excessivamente no âmbito cultural, o que ele qualificou como uma postura culturalista. Isso se traduz em uma “preocupação com as raízes genealógicas e os eliminados da cultura expressiva afro-brasileira” (Hanchard, 2001, p. 121). Em seu livro *Orfeu e o Poder: Movimento Negro no Rio e em São Paulo*, Michael Hanchard (2001) identificou duas categorias gerais de política cultural que eram adotadas pelo movimento negro:

- a) uma política cultural que se concentrava quase exclusivamente na identidade racial e na herança africana, excluindo todas as formas de consciência e mobilização coletivas; b)
- uma política cultural que também procurava mobilizar um regime político repressivo e a sociedade civil em torno da distribuição desigual dos bens, dos serviços e dos recursos (Hanchard, 2001, p.9).



Michel Hanchard (2001) defende que a cultura deve ser o ponto de partida para a formulação de estratégias políticas. No entanto, o autor argumenta que, ao priorizar abordagens culturalistas, o movimento negro brasileiro enfrenta dificuldades em desenvolver estratégias eficazes para promover mudanças políticas no contexto contemporâneo. Assim Hanchard enfatiza que “não há uma conexão necessária entre práticas culturais e política em qualquer movimento social, incluindo o movimento afro-brasileiro” (Hanchard, 2001, p. 121-123).

Nesse sentido, a pesquisa de Domingues (2007) evidencia que, com exceção da Frente Negra Brasileira, da União dos Homens de Cor e do Teatro Experimental do Negro, não há registros de outras organizações que tenham desempenhado um papel essencialmente político antes da década de 1970. Em outras palavras, a maioria das associações desse período possuía uma natureza predominantemente recreativa, assimilacionista, integracionista ou cultural. No entanto, é importante destacar que algumas práticas culturais foram estrategicamente utilizadas por militantes como ferramentas de conscientização política.

Além da crítica apresentada por Hanchard (2001) em relação às posturas culturalistas do movimento negro, é fundamental compreender como os processos históricos (como a ideologia da democracia racial, amplamente explorada pelo autor, bem como as teorias eugênicas, o projeto de branqueamento da população negra e a falta de consciência racial) dificultaram no primeiro momento, uma atuação mais política no sentido estrito do termo.

Por fim, apesar das ressalvas das críticas que podem ser direcionadas à sua atuação, o movimento negro obteve avanços significativos nas últimas décadas na promoção da igualdade racial no Brasil. Entre as principais conquistas, destacam-se iniciativas no campo político, impulsionadas por reivindicações que resultaram na criação de instituições voltadas à equidade racial, ao combate ao racismo e à valorização da cultura negra. Entre essas instituições, destacam-se a Fundação Cultural Palmares, a Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e, mais recentemente, o Ministério da Igualdade Racial (2023).

Além disso, diversas legislações foram implementadas para promover a igualdade racial, como a criminalização do racismo na Constituição de 1988³, a demarcação de terras quilombolas⁴

³ Mais informações consulte inciso XLII do artigo 5º da Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

⁴ Mais informações consulte artigo 68 da Constituição Federal de 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm



e a Lei nº 10.639/2003⁵, que incluiu o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, ampliada pela Lei nº 11.645/2008⁶ para abranger também a História e Cultura Indígena. Destacam-se ainda o Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288/2010)⁷, a Lei nº 12.711/2012⁸, que instituiu cotas para estudantes negros e indígenas no ensino superior e foi reformulada em 2023 pela Lei nº 14.723⁹, além da Lei nº 12.990/2014¹⁰, que reservou vagas em concursos públicos. A recente Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ)¹¹ reforça essas ações afirmativas. Essas medidas evidenciam os avanços conquistados pelo movimento negro na ampliação de direitos de promoção da cidadania, embora desafios ainda persistam para a consolidação dessas políticas.

3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As relações raciais à brasileira guardam particularidades que devem ser consideradas para se entender a história dos negros e das negras no Brasil. Então, o movimento negro ao longo da história, tem empreendido embates e debates sobre as relações raciais e um de seus principais feitos foi mostrar que no Brasil não existe democracia racial.

Apesar disso, Michael Hanchard (2001) apontou o culturalismo como sendo uma marca característica do movimento negro brasileiro ao longo de sua história. Com essa afirmação, o autor provocou um intenso debate que contestado por militantes e intelectuais negras/os e não negros. Concordo que, em grande parte, é preciso que a atuação do movimento negro deve ocorrer, preferencialmente, no campo político. Entretanto, a cultura negra foi e é um espaço de luta importante contra o racismo, pois não se pode falar em movimento negro no Brasil, sem deixar de mencionar a cultura. Mesmo antes do uso da expressão “cultura negra ou cultura afro-brasileira”,

⁵ Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm

⁶ Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008, que inclui o ensino de História e Cultura Indígena. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm

⁷ Estatuto da Igualdade Racial (Lei nº 12.288, de 20 de julho de 2010), que define diretrizes para a promoção da equidade racial. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112288.htm

⁸ Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que institui o sistema de cotas no ensino superior. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm

⁹ Lei nº 14.723, de 24 de novembro de 2023, que reformula a Lei de Cotas. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/lei/L14723.htm

¹⁰ Lei nº 12.990, de 9 de junho de 2014, que reserva vagas para candidatos negros em concursos públicos. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112990.htm

¹¹ Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), que fortalece as ações afirmativas no Brasil. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq>



os diferentes movimentos de negros e de negras no Brasil, de contestação ou não, usaram a cultura como estratégia, seja de luta por cidadania ou de luta política.

Dada a quantidade de instituições existentes no movimento negro, dar conta do total em uma análise historiográfica, é impossível. Isso porque principalmente na contemporaneidade, quando para além de militância o ativismo cresce exponencialmente. No entanto, é preciso analisar as estratégias de cada ativismo e militância política, principalmente, as consequências e os ganhos práticos dessas ações.

Joel Rufino dos Santos apresentou duas visões sobre o movimento negro, umas das quais, ele considera excludente, o que até certo ponto faz sentido, guardados os devidos cuidados para não incorrer numa visão essencialista. Então, seria preciso analisar até que ponto, outras áreas conversam e atuam no plano prático da política.

A dificuldade em realizar uma análise historiográfica, destacada por Domingues (2017), não constitui o principal desafio na definição de um movimento negro amplo, conforme proposto por Rufino dos Santos (1985, 1999). O conceito é pouco delimitado e, embora enfatize que essas instituições deveriam ser fundadas e promovidas por pessoas pretas e pardas, esse filtro não se sustenta na atualidade, se somente se aciona esses critérios. Até pouco tempo atrás, essa perspectiva parecia oferecer uma solução às críticas de imprecisão associadas a essa concepção abrangente. Porém, hoje ela revela seus limites, demonstra que a definição de um movimento negro amplo exige novas abordagens que considerem tanto a historicidade quanto a fluidez das práticas e pertencas identitárias.

Este texto surge de inquietações e reflexões que precisam ser realizadas, sem a pretensão de resolver análises conceituais ou encerrar o debate. Para dar continuidade a essa discussão, é necessário partir do pressuposto de que o movimento negro brasileiro é composto por organizações e indivíduos — ativistas e militantes — que lutam contra o racismo, o preconceito e a discriminação racial. Grupos de cultura negra que se engajam nessa luta podem ser considerados parte do movimento negro. Contudo, nem todos os grupos de cultura negra integram, necessariamente, esse movimento. Alguns desses grupos podem ter como foco principal a preservação e a valorização da cultura afro-brasileira, sem se envolver diretamente no combate ao racismo e à discriminação racial. Nesses casos, não são necessariamente reconhecidos como parte do movimento negro.



REFERÊNCIAS

DOMINGOS, Juliana. A expectativa de vida de negros e brancos, nos EUA e Brasil. **Nexo Jornal**, 27 jun. 2019. Atualizado em 28 dez. 2023.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: do denunciamento às políticas de igualdade racial. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**, n. 121, 2024.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, p. 100-122, 2007.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Baianos e paulistas: duas "escolas" de relações raciais?. **Tempo Social**, v. 11, n. 1, p. 75-95, 1999.

HANCHARD, Michael George. **Orfeu e o Poder: Movimento Negro no Rio e em São Paulo (1945-1988)**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2001. 244 p.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **O mundo negro: a constituição do movimento negro contemporâneo brasileiro (1970- 2005)**. 2010 Tese (Doutorado em História) Programa de Pós-Graduação em História, Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2010.

QUEIROZ, Martha Rosa Figueira. **Onde cultura é política: movimento negro, afoxés e maracatus no carnaval do Recife (1979-1995)**. 2010. 288 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

RIOS, Flavia Mateus. Movimento negro brasileiro nas Ciências Sociais (1950-2000). **Sociedade e Cultura**, Goiânia, v. 12, n. 2, p. 263-274, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. A inserção do negro e seus dilemas. **Parcerias Estratégicas**, v. 4, n. 6, p. 110-154, 2009.

SANTOS, Joel Rufino dos. O Movimento Negro e a Crise Brasileira. **Política e Administração**, Rio de Janeiro v. 2, 1985.

Enviado em: 15/12/2024
Aceito em: 31/03/2025



RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA ESCOLA BÁSICA:

O QUE DIZEM OS(AS) ALUNOS(AS) E O PROFESSOR DE CIÊNCIAS DE UMA INSTITUIÇÃO PARAENSE?

ETHNIC-RACIAL RELATIONS IN ELEMENTARY SCHOOL: WHAT DO THE STUDENTS AND THE SCIENCE TEACHER SAY AT AN INSTITUTION IN PARÁ?

Waldemar Borges de Oliveira Júnior¹
Juslene Oliveira Silva²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo analisar as concepções do professor de Ciências e dos(as) alunos(as) do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública paraense sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais, com os objetivos específicos: identificar as concepções do professor de Ciências sobre a temática das Relações Étnico-Raciais na Escola Básica; apresentar as concepções dos estudantes do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental sobre casos de racismo, preconceito e discriminação na escola. A pesquisa é de cunho qualitativo e metodologicamente foi realizado uma entrevista com o professor de Ciências dos anos finais da escola e uma roda de conversa com os alunos(as) 7º e 8º ano do Ensino Fundamental. Percebeu-se que o docente entrevistado(a) não tem conhecimento sobre a Lei n. 10.639/2003 e que a instituição não desenvolve projetos pedagógicos no trato a temática da diversidade étnico-racial.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino de Ciências. Lei n. 10.639/2003. Escola Básica. Racismo no espaço escolar.

ABSTRACT

The present work aims to analyze the conceptions of the Science teacher and students in the 7th and 8th year of Elementary School at a public institution in Pará on the topic of Education for Ethnic-Racial Relations, with specific objectives: identifying the Science teacher's conceptions on the topic of Ethnic-Racial Relations in Elementary School; present the conceptions of students in the 7th and 8th year of Elementary School about cases of racism, prejudice and discrimination at school, as well as the actions proposed by the institution and develop an educational product that corroborates the discussion and treatment of the theme of Education for Ethnic-Racial Relations in Primary Schools. As a methodology, the research is qualitative. An interview was carried out with the Science teacher from the final years of the school and a conversation was held with the 7th and 8th year students of Elementary School. It was noticed that the teacher interviewed has no knowledge of Law no. 10.639/2003 and that the institution does not develop pedagogical projects for students, in addition to the fact that many students have already witnessed and experienced racism at school.

KEYWORDS: Science Teaching. Law no. 10.639/2003. Basic School. Racism in the school space.

¹ Professor Adjunto da Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Doutor e Mestre em Educação em Ciências e Matemática e Graduado em Ciências Naturais pela Universidade Federal do Pará (UFPA). E-mail: waldemar.junior@unifesspa.edu.br.

² Graduada em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa). Email: jusleny.silva@unifesspa.edu.br.



1 INTRODUÇÃO

O presente trabalho é de natureza qualitativa, o qual teve como objetivo analisar as concepções do professor de Ciências e dos(as) alunos(as) do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública paraense sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) observando como a temática e como é trabalhada (ou não) na escola. Nesta produção, concordamos com Oliveira Júnior (2022) que a diversidade étnico-racial é um termo utilizado para se referir às interações entre vários grupos sociais e seus membros, levando em consideração as diferenças raciais e as semelhanças de conceitos e ideias. Essas relações são fundamentais no contexto da sociedade brasileira, que é extremamente diversa em termos de raça e etnia. Entender e respeitar as diferenças culturais e raciais é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Cabe dimensionar que este elemento é essencial para o combate do racismo e para a promoção da diversidade, onde estas devem ser pautas constantes em todas as esferas da sociedade, para que a convivência entre os diferentes grupos seja cada vez mais respeitosa (Guimarães, 2003).

A legislação que torna obrigatória a inserção estrutural da ERER em todas as áreas do conhecimento foi a aprovação da Lei nº 10.639/03. Ela altera a Lei nº 9.394/96, direcionando no trato sobre a história e cultura africana e afro-brasileira na formação da cultura do povo brasileiro, para que dessa forma, possa diminuir ou até mesmo eliminar os fatores de exclusão na sociedade, aspecto mencionado por Quijano (2005):

A Colonialidade do Poder baseada na imposição da ideia de raça como instrumento de dominação foi sempre um fator limitante destes processos de construção do Estado-nação baseados no modelo eurocêntrico, seja em menor medida como no caso estadunidense ou de modo decisivo como na América Latina. O grau atual de limitação depende, como foi demonstrado, da proporção das raças colonizadas dentro da população total e da densidade de suas instituições sociais e culturais. [...] Perspectiva eurocêntrica foi adotada pelos grupos dominantes como própria e levou-os a impor o modelo europeu de formação do Estado-nação, [...] ainda nos encontramos hoje num labirinto em que o Minotauro é sempre visível, mas sem nenhuma Ariadne para mostrarnos a ansiada saída (Quijano, 2005, p. 25)

Isso nos remete que, ao mesmo tempo em que os nossos pensamentos foram descolonizados, a fim de que a consciência social e histórica chegasse a pontos mais elevados, ainda existe uma grande luta contra essa possível origem do racismo chamada de decolonidade do poder e do saber. Para Oliveira Júnior e Silva (2023) a educação tem um papel imprescindível nessa luta



contra o preconceito, racismo e discriminação racial. Nesta perspectiva, compreende-se que a escola é um dos principais responsáveis pela formação de identidade de cada indivíduo, ou seja, é o passo inicial no combate à discriminação racial e o meio para descolonizar o conhecimento eurocêntrico.

No entanto, ao observarmos o cenário atual das escolas de Ensino Básico, entende-se que a temática não é efetivada de acordo o termo da Lei nº 10.639/2003 (Oliveira Júnior, 2022; Coelho; Oliveira Júnior, 2020) que torna obrigatório o ensino da “História e Cultura Afro-Brasileira” nas escolas, para que de forma educativa possa interferir nas atitudes racistas e discriminatórias entre todos os agentes da comunidade escolar. Contudo, o tema racismo torna-se desafiador! Pois falar sobre EREER é um campo melindroso, como afirma Coelho e Coelho (2008).

Dessa forma, a temática é essencial ser trabalhada em todas as áreas do conhecimento, no caso específico do Ensino de Ciências e Biologia, Verrangia e Silva (2010) alertam que para desenvolver a EREER, é necessário identificar os valores e atitudes que precisam ser priorizados, portanto, a interação entre o Ensino de Ciências e Biologia e a EREER, juntamente com outros elementos educativos, desempenham um papel importante para o incentivo, à socialização moral e respeito entre os(as) alunos(as).

2 LEGISLAÇÃO PARA A EREER NA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA

De acordo com a legislação, a EREER, existem planos, diretrizes e leis importantes que amparam o ensino em sala de aula (Brasil, 2003; Brasil, 2004). A aplicação da Lei nº 10.639/2003 trata-se um instrumento demarcador de uma nova postura ofertada na educação, (Coelho; Coelho, 2013). A Lei nº 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, conhecida pelo CNE nº 1 (Brasil, 2004), e tornou obrigatório o ensino da história da África e dos afrodescendentes no currículo da Educação Básica (Verrangia; Silva, 2010). A homologação não se deu de forma repentina, pelo contrário, foi fruto de muita luta, sobretudo, da população negra e do movimento social negro. Do mesmo modo, em 10 de março de 2008, a Lei nº 11.645 alterou a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, a referida legislação torna obrigatória nas escolas a inclusão em seu currículo a História e a Cultura Afro-brasileiras e Indígenas, como parte das diretrizes do ensino fundamental e médio (Brasil, 2008).

A legislação da EREER é uma forma da História Africana ser passada à sociedade para que não seja esquecida a lutas dos nossos antepassados, e nem as referências culturais e ancestrais de



formação do Brasil. A temática precisa ser trabalhada nas escolas do ensino básico de forma concreta, não somente uma ação pontual em datas específicas. Essas ações parcas não contribuem de forma profícua na luta contra o racismo, pois ela tem a capacidade de tomar proporções enormes em sala de aula. Nessa perspectiva, Gomes e Labore (2018) mencionam que são até uma macro causa no ambiente escolar, pois afeta a autoestima dos(as) alunos(as) “não brancos”, a ausência nas escolas de projetos relacionados a diversidades da EREER contribui para a carência ao respeito à cor, religião, etnias, etc., a partir da sala de aula.

Conforme os argumentos acima, esta produção tem como objetivo, analisar as concepções do professor de Ciências e dos(as) alunos(as) do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública paraense sobre a temática da EREER. A produção narrada é uma pesquisa com metodologia de abordagem qualitativa, interpretando as ações em seu ambiente, o estudo se concentra na compreensão dos fenômenos que envolvem indivíduos, grupos ou organizações em um contexto social, a partir da perspectiva dos sujeitos envolvidos (Guerra, 2014). Como método de análise, dialogamos com algumas dimensões da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).

O trabalho foi desenvolvido em 06 momentos, no qual os materiais utilizados no desenvolvimento foram: celular com gravador de voz, para registrar o diálogo com o professor e também a roda de conversa com os(as) alunos(as), papel A4 para as impressões dos termos de consentimento, cartolina para elaboração das produções grupais, pincel atômico, bloco adesivo e uma trena para medir a altura dos alunos(as) que não sabiam as suas medidas.

No primeiro momento foi realizada uma visita à Escola Municipal de Ensino Fundamental Nelson Mandela (nome fictício), instituição pública localizada na cidade de São Félix do Xingu-PA, com o objetivo de realizar o primeiro contato com os agentes escolares e os devidos encaminhamentos do projeto. Com isso, após o consentimento do docente, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, com a finalidade de evidenciar a sua autorização. No segundo momento, ao retornar à escola e novamente dialogando com o docente, foi agendado a data de sua entrevista, um dos instrumentos da pesquisa. A entrevista com o docente tinha como objetivo identificar as suas concepções sobre a temática das Relações Étnico-Raciais na escola.

No terceiro momento, data da entrevista, fui à escola no segundo horário que seria aula vaga para o professor de Ciências, a entrevista aconteceu na sala dos(as) professores(as), a mesma teve duração de proximamente 30 minutos. A entrevista foi realizada a partir de perguntas abertas (Guerra, 2014) sobre seus conhecimentos sobre a EREER. Foram realizadas 7 (sete) perguntas, nas



quais, somente 05 (cinco) das questões com respostas, foram apresentadas e discutidas, isso, em virtude da centralidade deste documento.

Posteriormente, no quarto momento, foi agendado para dialogar com os(as) alunos(as) do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental para explicar a etapa que se objetivava realizar com eles. Após a concordância dos mesmos, foi entregue o termo de consentimento aos discentes informando que os nomes dos participantes seriam preservados e que só iriam participar deste momento, com a assinatura dos responsáveis do documento. Foram entregues, 29 (vinte e nove) documentos para alunos(as). Após combinação de pegar o termo assinado pelos responsáveis, no quinto momento, houve retorno de 17 (dezessete) termos assinados. Em diálogo com o professor, foi agendado a data para a realização da roda de conversa com os estudantes do 7º e 8º da escola.

No sexto momento, aconteceu a roda de conversa com os estudantes (Pinheiro, 2020), a qual, juntamos os(as) alunos(as) que haviam entregue os termos assinados na sala do 8º ano para realização da roda de conversa e os demais ficaram na sala do 7º ano, com um(a) docente ministrando aula. O objetivo desta etapa foi apresentar as concepções dos(as) alunos(as) sobre conceitos de racismo, preconceito e discriminação na escola, assim como, das ações propostas pela instituição.

3 DESENVOLVIMENTO

A partir desse momento, serão apresentados os dados e a análise dos resultados que se obteve na entrevista realizada com o docente de Ciências da escola e a roda de conversa com os(as) alunos(as) do 7º e 8º do Ensino Fundamental. Ressalta-se que as identificações dos(as) participantes serão preservadas, tanto dos(as) alunos(as) quanto do docente.

3.1 ENTREVISTA COM O DOCENTE DE CIÊNCIAS

Durante a entrevista com o professor de Ciências, sobre: Professor(a) você já ouviu falar sobre a Lei nº 10.639/2003? Caso assertivo, considera uma temática importante para a Escola Básica? – O(a) professor(a) Ariel Bianchi³, respondeu: **“Lei sobre o racismo? Já, crime de racismo e injúria racial que são crimes graves na nossa cultura brasileira”**.

³ O nome Ariel Bianchi do professor é um nome fictício, a partir desse parágrafo, sempre que for me referir ao docente, será usado o nome fictício.



De acordo com a resposta do docente, pode se perceber que a Lei nº 10.639/2003 é desconhecida pelo docente, pois o mesmo não focaliza no questionamento da indagação. Mesmo que a legislação esteja diretamente relacionada à luta contra o racismo, seu objetivo é reestruturar toda a organicidade da temática da EREER na educação brasileira. Nesse contexto, consideramos que o professor de Ciências entrevistado, se torna mais um, dentre aqueles que apesar dos vinte anos da promulgação da Lei n. 10.639/2003, ainda é desconhece a legislação.

A compilação anterior, coaduna com as produções de Corozza e Pedrancini (2014) e Oliveira Júnior (2022) que os(as) professores(as) de Ciências dos anos finais do Ensino Fundamental não têm recebido uma preparação pedagógica adequada para lidar com as dimensões da EREER presentes no seio da educação básica. Apesar de avanços significativos no campo, as lacunas e estudos que abordam os processos formativos na área de Ciências da Natureza ainda são perceptíveis, como pontuam Oliveira Júnior e Coelho no ano de 2022.

No questionamento seguinte foi perguntado se durante o seu percurso acadêmico (inicial e continuada), você recebeu alguma formação sobre a temática da Educação para as Relações Étnico-Raciais? Se assertivo, relata como ocorreu e se foi relevante para sua atuação profissional? Como resposta foi obtido que “Sim, tinha matérias sobre EREER, foi apresentado a diversidade da cultura Africana com a Brasileira e o seu contexto no cotidiano. As dificuldades que os povos negros enfrentam, além de outras questões sociais, socioeconômica”. Entende-se, por meio do argumento do entrevistado, que durante a formação do docente o mesmo teve disciplinas relacionadas com a temática da EREER, todavia, ainda demonstra parco conhecimento da Lei n. 10.639/2003 e a Escola Básica. Como foi citado por Corozza e Pedrancini (2014), os(as) docentes de Ciências não têm sido preparados em sua formação inicial para trabalhar com a temática da História da África e sua diáspora, o que também corroborado por Oliveira Júnior e Matos (2020), que há uma urgência de implementar nos cursos de formação para professores(as) de Ciências e Biologia uma educação que direcione para a igualdade e formação para a cidadania.

Sobre o questionamento “Enquanto professor de Ciências, você se sente preparado para intervir nos casos de racismo, preconceito ou discriminação que porventura podem ser vivenciadas nas suas turmas?”, obteve-se como retorno do professor de Ciências que “Tem casos que dá para intermediar e outros não. Às vezes vai muito além do momento em sala de aula, já vem de fora um acompanhamento, algo bem mais complexo, não é só o momento da sala de aula, você não consegue remediar algo que já está entranhado na cabeça do aluno, já vem de casa, de outros exemplos e faz parte da vivência do aluno no seu dia-dia. Bem complexa a situação”. De acordo



com esse relato, podemos perceber a dificuldade que o docente de Ciências enfrenta para implementar em suas aulas aspectos do enfrentamento do racismo, preconceito e discriminação. Não consegue imaginar e elaborar materiais que abordam a EREER, que possam combater as visões, críticas e preconceituosas que os(as) alunos(as) acarretam sobre a diferença. O que traz uma reflexão, das atribuições da legislação na formação dos(as) professores(as) de Ciências (Zeichner, 1993), a qual o professor encontra-se com a formação prejudicada, pois, não tem habilidades específicas para tal abordagem.

Quando perguntado para Ariel Bianchi: Você enfrenta dificuldades em inserir nas suas aulas/atividades de Ciências, a temática da Diversidade Étnico-Racial? Se positivo, pode relatar? Respondendo que “Sim, os temas relacionados às questões Étnico-Racial entram mais na parte de linguagens e culturais, e quando vem algo relacionado a isso, é mais para o 9º ano, relacionado às genéticas, características fenotípicas, mais para os outros a não ser que tenha projetos extras de intervenção que trate de questões Étnico-Raciais”. Nesse diálogo, percebe-se que o docente acredita que a temática da EREER assume papel especialmente na disciplina de Linguagem. A narrativa vai de encontro do que Silva (2007) e a própria legislação e as diretrizes para a EREER afirmam, que a temática deve ser trabalhada de forma consubstanciada em todas as áreas de conhecimento. Que todas as disciplinas, assumam um papel de destaque na implementação da Lei n. 10.639/2003. Além do mais, observamos a narrativa um diálogo mencionado em 2012 por Dias, que a diversidade Étnico-Racial é um “campo árido”, no qual precisa ser cultivado para uma boa colheita, ou seja, é preciso que os(as) professores(as) quebrem essas barreiras de “desculpas” e façam a inserção da temática, independente se é disciplina de Português, História, Ciências.

A quinta questão analisada e a última direcionada ao docente foi: “a instituição vem realizando ações e atividades sobre a temática das Relações Étnico-Raciais? Se negativo, por que considera que tal trabalho não vem sendo realizado?”, obtivemos como narrativa docente que “Durante esse ano não foi desenvolvido, é trabalhado apenas em sala de aula com uma atividade simples, questões mais superficiais, não chega a ser mais aprofundada as questões étnico-raciais na escola”. Com base na narrativa do professor, é possível notar a falta de comprometimento da escola em si em relação a EREER, apesar da necessidade, o ensino é pouco valorizado pelos(as) professores(as). As ações conforme o argumento, ainda se pautam em ações pontuais e pouco reflexivas aos estudantes dos anos finais. Assim, já que a instituição não desenvolve projetos sobre a História da África é imperiosa a mudança estrutural e orgânica, como cita Souza (2011). Essas



mudanças iniciam na formação docente, chegando na revisão dos projetos políticos pedagógicos da Escola Básica.

De acordo com a análise feita, a partir dos dados obtidos na entrevista, percebemos que a temática da ERER não vem sendo trabalhada pelo docente de Ciências da instituição, mesmo diante dos 20 anos da aprovação da Lei nº 10.639/2003. Esses aspectos que envolvem a escola e a sociedade, nos direcionam a considerar e refletir sobre os currículos escolares do Ensino Fundamental, nos quais, devem ser preenchidos a partir de formações (inicial e continuada), para enriquecer seus conhecimentos e saberes de povos e comunidades que já influenciaram e continuam influenciando, nos dias atuais, nosso modo de entender, aceitar, respeitar e viver em sociedade (Oliveira Júnior; Matos, 2020).

É importante ressaltar que na pesquisa realizada por Brito (2012), foi identificado o atraso do Estado paraense para implementação da temática na Rede Básica de Ensino, tornando o processo lento para que haja respeito e cidadania nas Escolas de Ensino Básico. Em entrevista com os(as) professores(as) das escolas públicas a respeito das percepções sobre as percepções sobre a Lei nº 10.639/2003, os resultados vão ao encontro desta pesquisa, à medida que o docente não tem conhecimentos sobre a temática ou não utilizados seus conhecimentos de forma integrativa para debater em sala com os estudantes, levando em consideração a falta de comprometimentos das Instituições com o PPP - Projeto Político Pedagógico.

3.2 RODA DE CONVERSA COM OS(AS) ALUNOS(AS)

Ao realizar a roda de conversa com os(as) estudantes, as cadeiras foram colocadas em forma de roda deixando o meio livre para que pudessem ir até os(as) alunos(as) no momento em que fossem responder as perguntas conforme eram questionados(as). No primeiro momento, ocorreu uma breve apresentação dos discentes, a pesquisadora e o orientador, explicou como aconteceria aquele momento. Após a apresentação, foi indagado se sabiam o que significava diversidade. Foi possível identificar que os alunos não souberam ou não ficaram à vontade para expressar seus conhecimentos. A pesquisadora pautou com os(as) alunos(as) sobre as diversidades⁴, dialogando

⁴ O projeto iniciou falando das diversidades para que os alunos pudessem entender a diversidade de etnias, para que não fossem impactos de primeira com o assunto Racismo.



por meio de uma dinâmica⁵ para apresentar o tema⁶ que haviam na sala naquele momento para que pudessem compreender melhor na prática.

A partir desse primeiro contato, podemos notar que seus conhecimentos sobre a Diversidade Étnico-racial, eram superficiais, conforme afirma Dias (2012), baseado em conhecimentos de origem familiar, na educação informal de acordo com o ambiente de vida. É importante observar que há esse conhecimento por parte dos(as) alunos(as), no entanto, por falta na formação continuada do professor voltada para a temática, não o terá o devido aproveitamento sobre tais conhecimentos como ponto de partida para debate. E por não ser uma temática frequente na escola, os(as) alunos(as) tinham um certo receio de responder as perguntas feitas a eles. Após a dinâmica, perguntei a eles “se já fizeram algum trabalho sobre o continente Africano?” Os(as) grupos de alunos(as) responderam conforme o quadro abaixo.

Quadro 1: Resposta dos(as) alunos(as)

ALUNOS(AS)	RESPOSTAS
Aluno(a) A:	Não
Aluno(a) B:	Acho que não
Aluno(a) C:	Sim
Aluno(a) D:	Não que eu me lembre

Fonte: Acervo Pessoal/2023

O(a) aluno(a) que responderam “sim”, não quiseram relatar o que foi trabalhado em sala. Em sequência foi indagado aos(as) alunos(as) em “qual matéria eles haviam estudado a temática?” responderam que em “Português e História”. Conforme o diálogo, quando perguntado se sabiam o que era comemorado dia 20 de novembro? Todos têm o conhecimento que é a “Consciência Negra”, quando indagado, “se a escola ou a turma faziam algum trabalho referente a temática no dia ou durante o período letivo?” Uns alunos(as) responderam que “não”, somente uma aluna respondeu que “sim”, na escola em que estudava anteriormente, e “quais trabalhos foram feitos?”, ela respondeu que foi feito sobre “comidas Afro-brasileiras”, as comidas estudadas segundo a aluna

⁵ Foi entregue blocos adesivos de cores variadas para cada um deles e com o cartaz exposto no quadro cada um colocava conforme seus respectivos cabelos e falavam suas alturas os que não sabiam, com uma trena era feita suas medidas e adicionada ao cartaz.

⁶ Para a dinâmica coleí figuras de personagens (feminina e masculina) com cabelos, crespos/ondulados/cacheados, cabelos lisos e um espaço para pôr a altura de cada participante.



foram “todo tipo de comida que contém milho”. Entende-se que a temática não está sendo trabalhada e efetivada de acordo com a centralidade da Lei nº 10.639/2003. Identificamos pelos relatos da roda de conversa, que as respostas e as percepções dos(as) estudantes dos anos finais, estão distantes do objetivo da implementação da temática.

Por conseguinte, quando perguntado a turma “se eles sabiam o que era a discriminação e se já haviam estudado assuntos relacionados a essa temática?” Os(as) alunos(as) responderam que “não sabiam o que era discriminação”, mas alegaram que “sim, já haviam estudado nas disciplinas de Português e História, sobre os europeus que invadiram as Terras e escravizaram os povos indígenas e as populações negras.” Quando indagados novamente sobre “o significado de discriminação racial?” Os(as) alunos(as) citaram “fazer bullying, discriminar”. Novamente, esses dados nos remetem que os(as) alunos(as) dos anos finais da instituição, tão pouco sabem das noções conceituais da temática, o que acarreta nos demais aspectos de reprodução dentro da Escola Básica (Dias, 2017).

Desse modo, após as contextualizações, o orientador deste trabalho que estava presente, enfatizou o significado de cada termo e a diferença entre eles. Podemos perceber uma necessidade na construção do currículos escolares, não somente levar em consideração a implementação da Lei nº. 10.639/2003 como cita Silva (2007), mas para a construção de identidade de conhecimentos e saberes.

No final da roda de conversa, foi solicitado que os estudantes escrevessem em um papel (no anonimato), relatos, se já vivenciaram ou presenciaram casos de preconceito, discriminação e racismo, seja na escola, na rua, no supermercado e etc. e depois, escrevem se acham importante essa temática ser trabalhada na escola. Abaixo alguns relatos discentes:

Aluno(a) X: Eu já presenciei aqui na sala de aula, de um colega que fala coisas ofensivas, mas acha que não machuca os outros colegas. Uma amiga minha parou de estudar aqui na escola porque um menino a chamou de preta, [...]. É importante para os alunos não ficarem com preconceitos[...], bullying contra os colegas.

Aluno(a) Y: [...] fui entregar um livro para uma mulher e ela não recebeu e saiu com nojo da minha cor. [...] meu amigo entregou o mesmo livre para a mulher e ela aceitou. Só porque ele tinha a cor mais clara. Dia 20 de novembro é importante, ensina como devemos tratar as pessoas diferentes de nós.

Aluno(a) Z: Eu já sofri racismo na minha antiga escola, simplesmente porque naquele tempo eu era muito tímido e muito sensível e as pessoas mim chamavam de esquisito, [...].



Aluno(a) W: Na escola as pessoas gostam muito de fazer bullying com as pessoas negras, ou branca, ou meio(a) forte, [...], preto carvão, até mesmo macaco e os brancos de leite azedo[...].

Aluno(a) A: Meu cabelo (natural) é afro, sofri bullying desde 1º ano “fundamental” até o 6º, até que finalmente alisei. Racismo adoece qualquer pessoa, tomem cuidado com as palavras, mesmo sendo brincadeira.

Ao analisarmos alguns dos relatos feitos pelos alunos(as) da Instituição Nelson Mandela, aproximadamente 92,86% dos casos de racismo, preconceitos e discriminação aconteceram no âmbito escolar, enquanto, aproximadamente 7,14% aconteceram fora da escola. Dado esse que confirma o que Coelho, Silva e Soares (2016), é que a escola é um espaço de reprodução do racismo. Retomamos argumentos anteriores sobre formação docente, o papel primário do processo formativo na busca de fortalecer forças e ampliar debates e subversões para minimizar casos de preconceito racial e racismo na escola. Consideramos que existem outras portas para o racismo, dentre eles o racismo de linguagem corporal, no caso da Aluno(a) A, uma dominação, onde o dominado se torna cúmplice da própria dominação, nesse caso, para ser aceito(a) pela sociedade dominante, o(a) mesmo(a) alisou o cabelo, moldando sua característica fenotípica.

Além disso, por meio dos textos feitos pelos(as) alunos(as), se percebe que o racismo recreativo (Moreira, 2019) é comum nas escolas. Alguns, acreditam que sejam “apelidos”⁷, no qual para eles, só estavam “brincando”. Como citado em um dos relatos, para que um referido aluno fosse aceito pelos colegas, o mesmo teve a necessidade de alterar seu fenótipo.

Novamente recorremos a LDB (Brasil, 1996), que dispõe auxiliar na construção de uma identidade positiva da sociedade que não poderá ser de fato contemplada na integridade do indivíduo, se as instituições escolares em seus âmbitos, ignorarem as dimensões Étnico-Raciais (Dias, 2012). De acordo com Santos (2006), a escola tem o privilégio para essa tarefa, por meio do ensino interferir para combater ou até mesmo eliminar a discriminação, já que é “sistemática, constante e obrigatória”. A Lei nº 10.639/2003 tem um significado importante para a implementação da EREER nas escolas, para o combate à desigualdade racial, no entanto, é preciso que seja efetivada na sala de aula. Para o ensino básico não existe uma matéria específica “História e Cultura Afro-brasileira”, é necessário que os(as) docentes e a Instituição assumam esse papel, para transmitir a educação étnico raciais (Almeida; Sanchez, 2017).

⁷ Apelidos como: “toucinho, leite azedo, pão com ovo, entre outros” são considerados racismo recreativo (Moreira, 2020).



Com isso, é possível refletir sobre a relevância e a necessidade da temática ERER e o conhecimento da Lei nº10.639/2003 para a formação inicial e continuada dos(as) professores(as), levando em consideração a ausência desses conteúdos nos livros didáticos, para que de forma direta e indiretamente estimulem e preparem os conteúdos a partir do material de apoio, para que possa suprir essa deficiência de inclusão nas escolas. Em uma de suas pesquisas, Almeida e Sanchez (2017), afirmam a “necessidade de autonomia do professor no planejamento pedagógico e demonstram a necessidade de maior visibilidade do legado afrodescendente nas escolas”.

Portanto, conclui-se que existe uma necessidade da implementação da Lei nº 10.639/2003 no Ensino Básico e a relevância na aprendizagem dos(as) alunos(as) negros(as), indígenas e brancos(as), influenciando a troca de conhecimentos, a valorização cultural e as riquezas existentes em cada etnias, auxiliando assim, os(as) alunos(as) a entenderem os seus pertencimentos. Nesse sentido, a implementação de projetos voltados para a relação étnico-racial nas escolas, contribui para afirmação de identidades, combate ao racismo e a discriminação. Concluímos, a relevância no ensino de Ciências, em que o seu percurso histórico, a forma como a Ciência vem sendo desenvolvida na escola é uma visão errônea. Considerando, as abordagens e aprendizado do ensino de Ciências voltados para a ERER visa contribuir nos processos Educativos voltados para Educação e Cidadania, que contém uma riqueza em informações para a modificação da sociedade.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo geral analisar as concepções do professor de Ciências e dos(as) alunos(as) do 7º e 8º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública paraense sobre a temática das Relações Étnico-Raciais. Através do desenvolvimento deste trabalho, verificou-se que o docente não trabalha em sala de aula o ensino da diversidade étnico-racial, nem mesmo em datas comemorativas com o dia da Consciência Negra (20 de novembro) que representam algo sobre a cultura africana, mesmo que não trata diretamente sobre a temática – ERER.

Enfatizamos que a falta deste tema nas salas de aula está relacionada à sua formação inicial e continuada. Ainda, por meio da entrevista, percebe-se que o(a) docente entrevistado(a) não tem conhecimento sobre o Lei e nem mesmo, trabalhos para serem desenvolvidos na escola com os(as) alunos(as), e pelo tempo dos(as) alunos(as) na escola ainda não participaram de projetos que abrange essa temática. Destacamos então, a falta dessa programação no Instituto Nelson Mandela,



para em parceria com os professores realizarem essas atividades conforme afirma a LDB, para a realização de projetos culturais e Étnico-Raciais.

Portanto, entende-se a falta do conhecimento do docente a respeito da temática da EREER e, embora seja reconhecido a importância de trabalhar a temática na sala de aula, continua sendo um assunto privado, sem contextos efetivos sobre a História da África. Por mais, que as salas de aula sejam um ambiente propício para promover o respeito entre os(as) alunos(as) e a cidadania entre os(as) alunos(as), tornando possível a eles reconhecerem suas identidades, a importância de conhecerem a cultura de seus ancestrais, que trouxeram contribuições econômicas, culturais e históricas para a sociedade.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B.A.T; SANCHEZ, P. L. Implementação da Lei 10.639/2003 - competências, habilidades e pesquisas para a transformação social. **Pro-Posições**, v. 28, n. 1, pp. 55-80. 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 3ª reimpr. da 1ª ed. revista e ampliada. Tradução Luis Antero Reto, Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2016.

BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira” e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, 2003.

BRASIL. Lei n. 10.639/03, de 09 de jan de 2003. **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, 2003.

BRASIL/CNE. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que **estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”**. Diário Oficial da União, 2008.

BRASIL. **Lei Nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.. Ministério da Educação e do Desporto. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019** Brasília, DF: MEC, 20 dez. 2019.



BRITO, R. A experiência da COPIR abordando as expressões afro religiosa na implementação da lei 10639/03 no estado do Pará. **Anais dos Simpósios da ABHR**, v. 13, 2012.

COELHO, W. N. B; COELHO, M. C. Os conteúdos étnico-raciais na educação brasileira: práticas em curso. **Educar em Revista**, Curitiba, mar. 2013.

COELHO, W. N. B; COELHO, M. C. **Raça, cor e diferença: a escola e a diversidade**. Belo Horizonte: Mazza, 2008.

COELHO, W. N. B; OLIVEIRA JÚNIOR, W. B. Educação para as relações étnico-raciais e escola básica: produções em teses, dissertações e artigos (2014-2018). **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 15, p. 262-280, 2020.

COELHO, W. N. B; SILVA, C. A. F.; SOARES, N. J. B. **Núcleo Gera dez anos: entre a universidade e a escola básica**. São Paulo: Livraria da Física, 2016 (Coleção Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais).

COROZZA, M. J.; PEDRANCINI, V. D. Interações discursivas e a elaboração dos conceitos de raça e espécie em aulas de Biologia. **Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias**. v. 13, n. 1, 2014.

DIAS, A. *et al.* Um breve panorama histórico a respeito da construção das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena. **Revista Dom Acadêmico**, v. 2, n. 1, 2017.

DIAS, L. R. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**. 2012. Acessado em: 11 nov. 2023.

GOMES, N. L; LABORE, A. M. Pedagogia da crueldade: racismo e extermínio da juventude negra. **Educação em Revista Belo Horizonte**, v.34, 2018.

GUERRA, E. L. A. **Manual de Pesquisa Qualitativa**. Belo Horizonte – MG, Grupo Anima Educação, 2014. Acessado em: 25 mai. 2023

GUIMARÃES, A. S. A. Como trabalhar com "raça" em sociologia. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, 2003.

MOREIRA, Adilson. **Racismo recreativo**. Pólen Livros; 1ª ed, 2019.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. B. **Um estudo nos projetos político-pedagógicos sobre Diversidade Étnico-Racial nos anos finais do ensino fundamental no ensino de Ciências**. 254f. 2022. Tese (Doutorado em Educação em Ciências e Matemáticas) -Universidade Federal do Pará, Belém, 2022.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. B. COELHO, W. N.B. Diversidade étnico-racial e ensino de ciências nas produções de teses e dissertações no Brasil (2015-2019). In: REUNIÃO REGIONAL ANPED Norte - Associação Nacional de Pesquisa em Pós-Graduação em Educação, 3, 2021, Palmas. **Anais [...]** Palmas: UFT, 2021, p. 1-7.



OLIVEIRA JÚNIOR, W. B. de; MATOS, M. da C. G. de. Educação das relações étnico-raciais e ensino de ciências: uma experiência com professores do ensino fundamental. **@arquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 184-210, 2020.

OLIVEIRA JÚNIOR, W. B.; SILVA, J. A. **Educação para as relações étnico-raciais e suas múltiplas dimensões no contexto brasileiro**. Itapiranga: Schreiben, 2023.

PINHEIRO, L. R. Rodas de conversa e pesquisa: reflexões de uma abordagem etnográfica. **Proposições**, Campinas, SP, V. 31, e20190041, 2020.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericanas.**, Buenos Aires, Argentina. 2005.

SANTOS, S. Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira. **Boletim**, v. 20, 2006.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, n.63, v.3, 2007.

SILVA, P. B. G. Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil. **Educação**, v. 30, n. 63, p. 489-506, 2007.

SOUZA, E. C. Memórias (Auto)Biográfica e Formação. In: CHAVES, S. N. C.; BRITO, M. R. (Orgs.). **Formação e docência: perspectiva da pesquisa narrativa e autobiográfica**: Belém: CEJUP, 2011. Acessado em: 11 nov. 2023.

VERRANGIA, D.; SILVA, P. B. G. Cidadania, relações étnico-raciais e educação: desafios e potencialidades do ensino de ciências. **Educação E Pesquisa**, v. 36, p. 705-718, 2010.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Ideias e Práticas**. Lisboa: Educa Professor, 1993.

Enviado em: 13/12/2025

Aceito em: 17/04/2025



NUTRICÍDIO E DISPOSITIVO DE RACIALIDADE: PRECARIZAÇÃO ALIMENTAR E MORTE DA POPULAÇÃO NEGRA

NUTRICIDE AND THE DEVICE OF RACIALITY: FOOD PRECARITY AND THE DEATH OF THE BLACK POPULATION

Wheber Mendes dos Santos¹

RESUMO

Este trabalho examina o conceito de dispositivo de racialidade e suas consequências na formação de subjetividades racializadas, com ênfase no nutricídio da população negra, partindo da questão: como o dispositivo de racialidade impacta corpos negros nas relações alimentares? O objetivo, então, do presente artigo é mapear e descrever o conceito de dispositivo de racialidade, articulando-o ao conceito de nutricídio. Para tanto, foi realizada pesquisa bibliográfica, de natureza qualitativa e de abordagem histórica, dialogando com os autores na área, como: Michel Foucault (2000) sobre dispositivos e biopolítica, assim como nas reflexões de Sueli Carneiro (2023) sobre a racialidade como uma estrutura de poder. A pesquisa investiga como dispositivos epistemológicos, discursivos e institucionais influenciam as condições de vida de grupos racializados. Por fim, constatamos que a racialidade estrutura um projeto ético-estético-político que reforça a supremacia branca e naturaliza desigualdades estruturais, perpetuando a exclusão social, simbólica e material da população negra, e o nutricídio é uma das tecnologias de perpetuação da lógica racista de genocídio da população negra.

PALAVRAS-CHAVE: Dispositivo de racialidade. Biopolítica. Nutricídio. População negra. Exclusão racial.

ABSTRACT

Texto do abstract com até 250 palavras (Fonte 10).

This paper examines the concept of the device of raciality and its consequences in the formation of racialized subjectivities, with an emphasis on the nutricide of the Black population, starting from the question: how does the device of raciality impact Black bodies in food relations? The objective of this article, therefore, is to map and describe the concept of the device of raciality, linking it to the concept of nutricide. To this end, a bibliographic review was conducted, with a qualitative and historical approach, engaging with key authors in the field, such as Michel Foucault (2000) on devices and biopolitics, and Sueli Carneiro (2023) in her reflections on raciality as a structure of power. The research investigates how epistemological, discursive, and institutional devices influence the living conditions of racialized groups. Finally, we conclude that raciality structures an ethical-aesthetic-political project that reinforces white supremacy and naturalizes structural inequalities, perpetuating the social, symbolic, and material exclusion of the Black population, with nutricide being one of the technologies used to perpetuate the racist logic of the genocide of the Black population.

KEYWORDS: Device of raciality, Bopolitics. Nutricide. Black population. Racial exclusion.

¹ Discente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Graduado em Licenciatura em História pela Universidade Estadual de Alagoas (Uneal). E-mail: whebeer@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Este estudo tem como foco o fenômeno do nutricídio na população negra, analisado a partir do conceito de dispositivo de racialidade, conforme desenvolvido por Sueli Carneiro (2023), em diálogo com as teorias de Michel Foucault (2000) sobre dispositivos, poder e biopolítica. Busca-se compreender como as estruturas raciais e sociais perpetuam desigualdades alimentares e de saúde, consolidando condições de precariedade e violência estrutural que impactam desproporcionalmente essa população.

Dessa maneira, essa construção desse artigo desdobra-se a partir de inquietações teóricas e políticas que emergiram durante a elaboração da minha dissertação de mestrado, na qual investigo o dispositivo de racialidade e seus efeitos nos processos de subjetivação de pessoas negras. Ao tecer como as tecnologias de poder racial moldam modos de existência, percepção e reconhecimento social, a pesquisa de mestrado lançou as bases conceituais que agora se ampliam neste estudo. Contudo, o presente texto se descola parcialmente daquele escopo ao voltar-se especificamente para as dimensões materiais e biopolíticas do nutricídio, buscando compreender como a racialização opera na gestão da vida e da morte por meio da alimentação — ou da sua negação sistemática — no contexto brasileiro.

A pesquisa adota como metodologia a revisão bibliográfica, com o objetivo de mapear e analisar criticamente a produção teórica relacionada aos conceitos de dispositivo, biopolítica e racialidade. A revisão contempla tanto fontes primárias quanto secundárias, permitindo uma compreensão aprofundada dos mecanismos históricos e políticos envolvidos no fenômeno do nutricídio. A perspectiva interseccional orienta a análise, ao considerar como as dinâmicas de gênero e classe se articulam com os regimes de poder racial nas construções teóricas e nas experiências sociais analisadas.

O tema do nutricídio revela-se urgente no contexto brasileiro, atravessado por desigualdades sociais estruturais que afetam de forma desproporcional a população negra. Historicamente excluída do acesso a recursos essenciais, essa população vivencia condições sistemáticas de insegurança alimentar e precariedade em saúde, expressões concretas do dispositivo de racialidade. Esta pesquisa tem como objetivo central mapear e descrever o conceito de dispositivo de racialidade, articulando-o ao conceito de nutricídio, de modo a construir uma ponte conceitual que permita compreender como as tecnologias de poder racial operam na produção e manutenção da morte alimentar da população negra.



Ao tratar do nutricídio como parte de um projeto político e epistemológico que sustenta a subalternidade da população negra, este trabalho busca não apenas ampliar o debate acadêmico, mas também subsidiar políticas públicas que enfrentem as desigualdades raciais de forma estruturada. Dessa maneira, é possível evidenciar as conexões entre políticas de exclusão e os dispositivos de poder que configuram o cenário contemporâneo.

2 O CONCEITO DE DISPOSITIVO E DISPOSITIVO DE RACIALIDADE

O conceito de dispositivo é cunhado pelo filósofo Michel Foucault (2000) como uma ferramenta teórica fundamental para compreender as formas pelas quais o poder se manifesta e opera nas sociedades ocidentais. Em sua descrição, Foucault (2000) define dispositivo como “um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas. Em suma, o dito e o não dito são os elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode tecer entre estes elementos” (Foucault, 2000, p. 244). A partir dessa definição, percebe-se que o dispositivo é um emaranhado de práticas que configuram formas específicas e homogêneas de subjetivação, ocasionando um processo de regulação social.

A heterogeneidade construída pelo dispositivo é resultado da complexidade dos mecanismos de poder, os quais transcendem uma abordagem meramente repressiva para abarcar modos de produção de saberes e organização da vida. Em “Vigiar e Punir”, Foucault (1987) examina como a arquitetura das prisões e escolas não são apenas espaços físicos, mas também parte de dispositivos que disciplinam os corpos e moldam os indivíduos. A organização espacial, os regulamentos e os rituais presentes nessas instituições são elementos que se interconectam para produzir subjetividades normativas.

Nesse sentido, o dispositivo pode ser entendido como um operador da relação entre saber e poder, articulando elementos discursivos e não discursivos. Como aponta Deleuze (1990), o dispositivo é atravessado por linhas de visibilidade, enunciação, força e subjetivação. Essas linhas indicam que o dispositivo não é estático, mas dinâmico, adaptando-se às necessidades históricas e sociais. A emergência da biopolítica como uma forma de regulação de quem deve, ou não viver, evidencia como dispositivos contemporâneos se voltam para a gestão da vida, regulando desde os corpos às populações (Foucault, 2008).



A inclusão do “dito” e do “não dito” na definição do dispositivo ressalta sua dimensão discursiva, bem como a importância do que permanece implícito ou silenciado nos processos de regulação social. Para Foucault (2000), o poder não opera apenas por meio da imposição direta, mas também pela produção de normas e saberes que delimitam o campo do pensável e do dizível. Assim, o dispositivo atua como um mecanismo de controle que, em vez de interditar, produz formas específicas de ser, pensar e agir.

É justamente a partir dessas premissas que Sueli Carneiro (2023) elabora o seu conceito de dispositivo de racialidade, uma ferramenta analítica que permite compreender como a hierarquia racial organiza as relações sociais e molda subjetividades. Carneiro (2023) define o dispositivo de racialidade como um mecanismo que, “ao demarcar a humanidade como sinônimo de brancura, irá redefinir as demais dimensões humanas e hierarquizá-las de acordo com a proximidade ou o distanciamento desse padrão. Desse modo, branco torna-se ideal de Ser para os Outros” (Carneiro, 2023, p. 32). Essa definição utilizada por Carneiro (2023) evidencia como a brancura se constrói como homogêneo (o Ser), sendo a norma social, o próprio sinônimo de humanidade, enquanto a não-brancura, nesse caso, a negrura, como não-humano (ou não ser).

As práticas de produção desse dispositivo são altamente sofisticadas, elas operam como um conjunto de práticas silenciosas, discursos e instituições que reproduzem a supremacia branca enquanto norma e referencial de humanidade. Tal operação envolve não apenas a imposição de valores, mas também a produção de subjetividades racializadas. Como aponta Fanon (2008), o sujeito negro é construído em relação ao outro branco, internalizando muitas vezes os valores que o excluem, sendo um sujeito negro, mas construído como um sujeito branco. Nesse processo, a racialidade é inscrita nos corpos, nas práticas cotidianas e nos sistemas institucionais, perpetuando a violência simbólica e material.

Carneiro (2023) destaca que o dispositivo de racialidade não se limita à construção de hierarquias raciais, mas também organiza gênero e sexualidade, criando intersecções que amplificam as desigualdades. A figura da mulher branca como “mística” para as mulheres não brancas exemplifica como o dispositivo estabelece padrões inatingíveis para os sujeitos racializados, enquanto reitera a centralidade do branco.

Para recorrer a construção epistemológica dessa teoria, Sueli Carneiro (2023) recorre ao ativista e cientista Charles Mills (2023), que cria a teoria do contrato racial: uma perspectiva analítica que esquadrinha como as hierarquias raciais são intrínsecas à formação das sociedades modernas. Essa teoria baseia-se no contratualismo clássico, pressupondo a existência de um contrato original



que regula a vida em sociedade. Para Mills, esse contrato também é um contrato racial, mas essa racialidade é implícita.

Segundo Mills, o contrato racial:

Para estabelecer a sociedade e o governo, transformando assim ‘homens’ abstratos, sem raça, de habitantes do estado de natureza em criaturas sociais politicamente sujeitas a um Estado neutro, torna-se a fundação de um regime político racial, seja como Estados coloniais brancos (onde as populações preexistentes já são ou podem se tornar dispersas) ou como o que às vezes é chamado de ‘colônias de peregrinos’, o estabelecimento de uma presença branca e de um domínio colonial sobre as sociedades existentes (Mills, 2023, p. 44).

Essa formulação destaca que o contrato racial é um apêndice de acordos implícitos e neutros; um pacto deliberado para consolidar a supremacia branca que patenteiam os lugares onde brancos e não-brancos podem ocupar na sociedade. Esse contrato racial é dado na colonização, a partir da criação de Estados Branco-coloniais em áreas não-brancas. O processo genocida da colonização deu-se pró-extermínio da população negra (e indígena) não apenas por meios físicos, mas também através da eliminação simbólica e social.

O contrato racial é genocida; ele organiza um regime que exclui as populações não-brancas (negras e indígenas) da categoria de plenos sujeitos de direitos. Essa exclusão se materializa tanto na violência direta quanto na naturalização de desigualdades, configurando uma ordem social que transforma a supremacia branca em norma universal. Tal construção tem raízes históricas profundas, remontando ao colonialismo europeu e à escravidão, processos que instituíram sistemas de exploração e exclusão baseados na racialização. Para Abdias do Nascimento (1978), o genocídio se manifesta pela construção política de ausência de condições básicas de sobrevivência que se estabelecem desde o processo colonial, como acesso à educação, segurança, saúde e alimentação, perpetuando uma situação de vulnerabilidade extrema planejada, morte e extinção da população negra.

Há uma dimensão epistemológica do contrato racial é igualmente relevante. Mills argumenta que esse pacto não apenas organiza relações de poder, mas também estrutura o conhecimento e os discursos. A história, a filosofia e as ciências sociais frequentemente reproduzem perspectivas eurocêntricas que invisibilizam as experiências e contribuições das populações não brancas. Nesse sentido, o contrato racial perpetua o que Mills chama de “ignorância branca”, uma forma sistemática de não saber que sustenta a dominação racial ao longo do tempo. Ao mesmo tempo, no Brasil, existem um conjunto de construções teóricas que exaltam



a branquitude e a mestiçagem, e ainda mais, considera que o Brasil é um paraíso da igualdade racial. Para Nascimento: “O genocídio do negro brasileiro é uma tragédia que se perpetua em todas as esferas da sociedade, mascarada pelo mito da democracia racial” (Nascimento, 1978, p. 22).

Para Michel Foucault (2000), as relações de poder são entrelaçadas as dinâmicas de saber-poder, isso firma que os pactos epistemológicos possuem poder de construir processos sociais que incutem a produção de subjetividades através dos dispositivos: “ajustando-se à visão de Foucault de que saber e poder se implicam, afinal ‘não há relação de poder sem constituição de um campo de saber, como também, reciprocamente, todo saber constitui novas relações de poder’” (Carneiro, 2023, p. 45)

Dessa maneira, a construção do mito da democracia racial é epistemológica-discursiva, uma vez que que, mascara a racialidade como um processo que guia a racialização no Brasil. Essa cláusula epistemológica desse contrato racial, da qual a branquitude brasileira é signatária, consiste na criação de uma nação miscigenada e harmoniosa, não-racializada. De acordo com Gonzalez (1988), a ideologia da democracia racial é uma expressão do racismo à brasileira, que opera de maneira particular em relação a outros contextos.

Diferentemente do racismo mais evidente nos Estados Unidos, o racismo brasileiro é marcado pela sutileza, cordialidade e pela denegação se manifestando de maneira velada, mas no cerne nas estruturas sociais, econômicas e culturais brasileiras: “Ao mesmo tempo em que o Brasil se vangloria de ser um país sem preconceitos, ele organiza suas relações raciais em função da subalternização do negro” (Gonzalez, 1988, p. 76).

Esse processo descrito por Lélia, a subalternização do negro no Brasil, tem seu desenvolvimento alinhado a herança colonial: a colonialidade, uma vez que a colonização engendrou:

o dispositivo de racialidade como instrumento disciplinar e normalizador das relações raciais. É meu entendimento que esse dispositivo disciplinará e normalizará as relações raciais nas sociedades pós-coloniais e as relações de soberania com as nações racialmente inferiorizadas. Para tanto, o biopoder é fundamental, afinal foi “elemento indispensável ao desenvolvimento do capitalismo, que só pôde ser garantido à custa da inserção controlada dos corpos no aparelho de produção e por meio de um ajustamento dos fenômenos de população aos processos econômicos” (Carneiro, 2023, p.64-65).

Podemos perceber que existe um entrelace entre o desenvolvimento do biopoder no Brasil e o Dispositivo de Racialidade, sendo estes fundamentais para a gestão das populações neste país. No Brasil pós-colonial, a racialidade é um emaranhado epistêmico que não pode, de nenhuma



maneira, ser resumida apenas ao passado escravista, muito menos a uma mera característica cultural ou social, mas ela deve ser tratada como um projeto ativo de controle, higiene e coesão social, que organiza corpos, espaços e economias, disciplinando corpos racializados e os construindo como faltantes.

A operacionalização deste dispositivo de racialidade depende diretamente do biopoder. Ao conectar as esferas biológicas da raça ligadas ao fenótipo, as dimensões econômicas e política, a racialidade tornou-se inerente ao desenvolvimento das bases do Estado Brasileiro, pois permitiu a inserção controlada dos corpos racializados no aparato produtivo e o ajustamento das populações racializadas às demandas econômicas.

Nesse sentido, a racialidade funciona como um eixo central para a perpetuação da branquitude no lugar de dominação velada no contrato racial, uma vez que para a construção do Estado Brasileiro, precisou-se construir uma memória coletiva baseada no embranquecimento da nação, sendo este um projeto ético-estético-político:

Os ajustamentos dos fenômenos de população se darão, de um lado, pela política imigratória, como já referido, e, de outro, pelo contrato racial, em que o embranquecimento é tanto um projeto estético e eugênico como uma estratégia de promoção dos grupos raciais considerados adequados para sustentar o processo de modernização econômica (Carneiro, 2023, p.65).

Ademais, esta construção da nação brasileira, bem como de quem pode ocupá-la leva em conta a eliminação do negro enquanto população significativa, uma estratégia eugenista que elimina esse “Outro indesejável”, aquele visto como um atraso para o desenvolvimento da nação. As estratégias do Estado-Nação Brasileiro são materializadas nas políticas de imigração, eugenistas e de austeridade, as quais ainda se reatualizam com populações negras:

Entendo que onde não há para o biopoder interesse de disciplinar, subordinar ou eleger o segmento subordinado da relação de poder construída pela racialidade, ele passa a atuar como estratégia de eliminação do Outro indesejável. O biopoder aciona o dispositivo de racialidade para determinar quem deve morrer e quem deve viver. (Carneiro, 2023, p.65).

Dessa maneira, ao marcar um “Outro indesejável”, o biopoder opera como uma engrenagem de morte, estabelecendo quem deve viver e quem deve ser eliminado. Esse processo envolve a mobilização de tecnologias, como o dispositivo de racialidade que tornam possível a exclusão sistemática de populações racializadas, consideradas ameaçadoras para a ordem social vigente. Ao normalizar essas exclusões, o dispositivo de racialidade se apresenta como uma



ferramenta de eliminação, não apenas física, mas também simbólica, política e social, direcionada a populações que são desumanizadas e transformadas em "vidas que não importam".

Essa gestão biopolítica da eliminação ocorre de maneira multifacetada, variando entre a violência explícita, como genocídios e encarceramentos em massa, e formas mais sutis de negligência sistêmica, como a exclusão do acesso à saúde, educação e oportunidades econômicas. Nesse contexto, o biopoder não apenas regula as populações, mas também legitima práticas de morte lenta, onde a existência de determinados grupos é intencionalmente precarizada. Assim, o dispositivo de racialidade atua como um motor do necropoder, no qual a soberania se manifesta pela capacidade de decidir quem deve morrer, subordinando a vida de populações racializadas à lógica do capital e da dominação global.

3 NUTRICÍDIO E A ESTRATÉGIA DE MORTE DE POPULAÇÕES RACIALIZADAS COMO NEGRAS

É pouco recorrente pensarmos no nutricídio como um fenômeno racial, uma vez que o grau de normalização do próprio dispositivo de racialidade é ainda crescente. Mas, para tratar sobre esta estratégia, é importante saber que, por mais que ela não seja um fenômeno recente, há poucos escritos que se refiram a este termo.

O que sabemos sobre Nutricídio advém das pesquisas de Llaila Afrika em “Nutricide: the nutritional destruction of the Black race”. Neste texto, observa-se o nutricídio como um processo sistemático de destruição de populações negras através da manipulação de condições que levam à degradação da saúde física e mental por meio da alimentação. Para Açúcar (2019, online): “o nutricídio da população negra ocorre quando são criadas as pré-condições onde as pessoas se destruam, você não precisa matá-las, apenas criar as condições e as condições foram criadas”.

Conforme foi supracitado, ao enfatizar como o Estado e suas instituições gerenciam vidas por meio de mecanismos que promovem tanto a vida (bios) quanto a morte (thanatos), no contexto brasileiro, tal gestão é marcada por um racismo estruturante contratualizado e atualizado por um dispositivo que naturaliza a precariedade das condições de vida de populações racializadas, aprofundando desigualdades históricas:

A outra face da biopolítica o "deixar morrer" não se refere apenas à negligência, mas também aos mecanismos que permitem ou até mesmo contribuem para a exposição de certas populações a condições prejudiciais à saúde, à falta de recursos e vulnerabilidade



e a morte. A ênfase recai sobre a gestão da vida em termos de quem é incluído ou excluído das estratégias de "fazer viver" (Santos, 2024, p. 9).

O "deixar morrer" da biopolítica não é um fazer secundário, mas primordial, pois envolve decisões políticas, econômicas e sociais que corroboram com o extermínio de populações racializadas pelo Estado Brasileiro. Essa dinâmica pode ser observada, na priorização de recursos públicos para grupos pactuados com a branquitude enquanto populações enegrecidas enfrentam condições precárias de habitação, alimentação e saúde. Tal gestão da vida opera como um dispositivo que mantém hierarquias sociais, reiterando quem está no centro das políticas públicas de amparo e quem é empurrado para as austeridades das margens da existência:

O negro foi escravizado foi utilizado como principal mercadoria e isso estruturou a colonização americana, uma vez que foi para o nosso continente, precisamente para o nosso país que enviaram a maior quantidade de africanos separados de África, na condição de escravizados, submissos a um controle dos seus donos. Dessa forma, ativistas criaram o termo "diáspora africana" para se referir a esse processo de separação entre africanos e seu território. A diáspora africana refere-se exatamente a essa dispersão da população africana e seus descendentes para além do continente africano, principalmente devido ao comércio e tráfico transatlântico de escravos, que ocorreu principalmente entre os séculos XVI e XIX. Esse fenômeno resultou na migração forçada de milhões de africanos para diversas partes do mundo, incluindo as Américas (Norte, Central e Sul), a Europa e outras regiões (Santos, 2024, p. 13).

A diáspora africana teve um impacto profundo na construção racial do Brasil, sendo este o principal destino dos africanos escravizados, a cultura africana foi não apenas transplantada, mas também ressignificada em solo brasileiro. Apesar disso, o processo de escravização submeteu esses indivíduos a um sistema de controle total, desumanizando-os e transformando-os em "mercadorias" essenciais para a economia colonial.

A biopolítica radicaliza essa construção do escravo como mercadoria, atualizando a forma colonial de tratamento com novas formas de controle e reificação do corpo negro. Uma dessas formas é o nutricídio, uma roupagem tácita de genocídio alimentar, que opera de forma eficientemente através da imposição de escolhas alimentares nocivas, ou do total falta de escolhas devido à insegurança alimentar e à fome.

Historicamente, o nutricídio tem suas raízes no período colonial e escravocrata. Durante a escravidão, as populações negras eram submetidas a dietas extremamente precárias, baseadas em restos de alimentos ou em itens de baixíssimo valor nutricional. Essa dinâmica se perpetuou após a abolição formal da escravatura, quando a população negra foi sistematicamente excluída de políticas públicas que assegurassem condições dignas de vida, incluindo o acesso a uma alimentação



saudável. Essa herança colonial molda até hoje o sistema alimentar, em que produtos ultraprocessados e baratos são amplamente disponibilizados em comunidades negras e periféricas, enquanto alimentos saudáveis permanecem inacessíveis.

O nutricídio vai além do campo individual, abordando as estruturas políticas, econômicas e culturais que perpetuam a exclusão alimentar das populações negras. No Brasil, onde o racismo estruturante atravessa todas as dimensões da vida social, a população negra é a mais afetada pela fome e pela insegurança alimentar:

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%). A situação é ainda mais grave quando se leva em conta o gênero: 22% dos lares chefiados por mulheres autodeclaradas pardas e pretas sofrem com a fome, quase o dobro em relação a famílias comandadas por mulheres brancas (13,5%) (Oxfan, 2022, online).

De acordo com a pesquisa, há um impacto maior da fome sobre as crianças em lares chefiados por mulheres negras. A prevalência de insegurança alimentar entre essas famílias compromete o desenvolvimento físico e cognitivo das crianças, perpetuando ciclos de exclusão e pobreza ao longo das gerações (Oxfan, 2022). A baixa segurança alimentar em lares negros com crianças expõe a precariedade das populações negras brasileiras, sobretudo a precarização da alimentação como forma de diminuir as chances de vida. O sistema alimentar é um dos espaços onde a biopolítica velada pode ser visualizada de forma mais evidente.

A ideia de “genocídio alimentar” reforça a dimensão política do nutricídio. Como observa Benjamin (2019), as tecnologias de produção e distribuição de alimentos são ferramentas de controle social que muitas vezes reproduzem hierarquias raciais. Em sua analítica, ela cita os Estados Unidos, e as condições em que bairros predominantemente negros e latinos enfrentam o fenômeno conhecido como “desertos alimentares”, caracterizados pela ausência de supermercados que ofereçam alimentos frescos e saudáveis. No Brasil, um fenômeno semelhante ocorre nas periferias urbanas, onde a população negra é majoritária, a oferta de alimentos em natura é menor e com preços altos.

Movimentos como a agroecologia e a soberania alimentar, liderados por mulheres negras e comunidades tradicionais, emergem como respostas políticas a esse movimento biopolítico de genocídio alimentar. Esses movimentos propõem modelos alternativos de produção e consumo de alimentos que valorizam os saberes ancestrais e promovem a autonomia das populações negras. É importante salientar que mesmo com as ações de resistência, o nutricídio ainda é uma realidade,



principalmente se analisarmos que as ações de resistência são táticas que tentam modificar realidades de forma molecular.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos dispositivos de racialidade e sua relação com o conceito de nutricídio revela a profundidade com que as estruturas de poder racial operam na organização da vida e da morte das populações negras. Por meio de mecanismos que atravessam o campo epistemológico, discursivo e institucional, perpetuam-se desigualdades estruturais que não apenas excluem, mas também precarizam as condições de existência desses grupos.

O conceito de nutricídio, entendido como uma estratégia biopolítica que utiliza a alimentação como arma de opressão, oferece uma perspectiva crítica sobre como a racialidade se materializa em práticas concretas de exclusão e controle. Nesse contexto, a população negra no Brasil enfrenta não apenas a negação do acesso a recursos básicos, mas também a naturalização de sua vulnerabilidade, reforçada por discursos e práticas que sustentam a supremacia branca.

A relação entre nutricídio e o dispositivo de racialidade pode ser compreendida a partir das formas pelas quais o racismo se materializa na gestão diferencial dos corpos, afetando diretamente o acesso à alimentação adequada e à saúde. O conceito de nutricídio, refere-se à destruição sistemática da saúde nutricional de populações negras, por meio de políticas e práticas que negam ou dificultam o acesso a alimentos saudáveis, promovendo hábitos alimentares nocivos e patologizantes.

Essas reflexões, embora preliminares, evidenciam a necessidade de aprofundar a compreensão dos dispositivos de racialidade como ferramentas fundamentais para a gestão da vida e da morte em contextos marcados pelo racismo estrutural. Apontam, ainda, para a urgência de articular estratégias políticas e educativas que desmantelem essas dinâmicas, promovendo uma justiça social que inclua o direito à alimentação.

Em pesquisas futuras, sugere-se ampliar o enfoque para outros contextos históricos e geográficos, explorando como o conceito de nutricídio e sua relação com os dispositivos de racialidade se manifestam em diferentes realidades. Isso permitirá avançar na construção de uma compreensão mais ampla e profunda dos processos que sustentam as desigualdades raciais no Brasil.

REFERÊNCIAS



AFRIKA, Llaila O. **Nutricide**: the nutritional destruction of the Black race. A & B Publishers Group, 2000.

AÇÚCAR. **O nutríció da população negra**. 2019.

BENJAMIN, Ruha. **Raça e tecnologia**: o novo racismo tecnológico. São Paulo: Boitempo, 2019.

CARNEIRO, Sueli. **Dispositivo de racialidade**. São Paulo: Pólis, 2023.

DELEUZE, Gilles. **"O que é um dispositivo?"** In: DELEUZE, Gilles. *Conversações: 1972-1990*. São Paulo: Ed. 34, 1990.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 24. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2000.

FOUCAULT, Michel. **Segurança, território, população**: curso dado no Collège de France (1977-1978). São Paulo: Martins Fontes, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: história da violência nas prisões. 34. ed. Petrópolis: Vozes, 1987.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. São Paulo: Zahar, 1988.

MILLS, Charles. **Contrato racial**. São Paulo: Companhia das Letras, 2023.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

OXFAM. **Olhe para a fome**. In.: <https://www.oxfam.org.br/especiais/olhe-para-a-fome-2022/>. Acesso em 01 jan. 2025.

SANTOS, W. M. dos. Um Ebó para descarregar Foucault da Colonialidade: os usos da analítica Foucaultiana em Sociedades Coloniais. **History of Education in Latin America - HistELA**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. e38035, 2024.

Enviado em: XX/XX/XXxx
Aceito em: xx/xx/xxxx



FALAS NEGRAS (2024): UM BIÓTIPO EM JULGAMENTO

Larice Gonçalves Lima¹

FALAS NEGRAS (2024). Direção: Antônia Prado; Clayton Nascimento. Brasil: Globoplay, 2024, 43 min.

Falas Negras (2024) é um especial documental da Rede Globo produzido anualmente e é exibido na simbólica data de 20 de novembro, tanto na televisão aberta quanto no *streaming* da Globoplay, a fim de celebrar o dia da Consciência Negra. A cada ano, as produções, que contemplam apenas um episódio com duração de aproximadamente uma hora, focalizam diferentes temáticas relacionadas à população negra, seja em assuntos que a impactam diretamente, seja em abordagens que mesmo de forma indireta, ainda, prejudicam uma considerável parcela da população.

Em 2024, o programa teve a direção de Clayton Nascimento e de Antônia Prado, sendo o primeiro também o apresentador do episódio que abordou como tema central o catálogo de suspeitos e de que forma esse mecanismo de reconhecimento fotográfico é um instrumento responsável pela condenação de pessoas negras pelo sistema judiciário brasileiro. Em momento anterior à exibição do episódio, Clayton concedeu entrevista ao portal G1 e comentou que a escolha do assunto central da trama foi motivada por uma matéria publicada no próprio site que o entrevistou, a qual destacava um dado alarmante relacionado, principalmente a determinado grupo social: 83% das pessoas presas de maneira injusta por essa forma de reconhecimento [catálogo de suspeitos] são justamente pessoas negras (G1, 2024).

O episódio retrata de um julgamento fictício, porém baseado em histórias e em argumentos reais. A trama gira em torno de Wesley Cosme da Silva, um jovem negro, morador de periferia, entregador de uma farmácia do bairro em que morava e violoncelista nas horas vagas. Ele é acusado, e posteriormente preso, por homicídio ocorrido em 31 de outubro de 2023, por volta do

¹ Graduada em Letras Português/Inglês pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Linguística Aplicada à Educação e em Metodologia do Ensino da Língua Portuguesa e Estrangeira pela Faculdade de Minas (Facuminas). E-mail: laricegoncalves19@gmail.com.



horário de 12h16min. A priori, a apresentação inicial do programa ressalta que as situações a serem exibidas fazem parte de um experimento social, pois o juiz, a promotoria, a defesa e as testemunhas são atores e atrizes com papéis claramente demarcados. Assim, apenas as onze pessoas do júri popular não tinham um roteiro, ou seja, entende-se que elas são a representação da sociedade que diante de uma situação, mesmo que simulada, demonstram como o meio social comporta-se quando se depara com casos semelhantes.

A vítima é um jovem branco, da mesma idade que Wesley, que acompanhava a mãe no dia do crime. No entanto, na hora do ocorrido, ele estava sozinho no estacionamento, fora do carro, quando foi surpreendido por um homem armado e encapuzado, que se aproximou em uma bicicleta. Após esse acontecimento traumático, a mãe correu em direção ao filho, mas nada conseguiu resolver: o jovem estava coberto de sangue e o agressor já havia fugido, levando um bem material da vítima.

É nesse contexto trágico e impulsionado pelo senso de justiça que o especial da Globo, que tem classificação etária de 12 anos, se desenvolve. Trata-se de um enredo que inevitavelmente comove o espectador, ao retratar a brutalidade de uma vida ceifada em milésimos de segundos. Ao mesmo tempo, o Falas Negras (2024) causa indignação ao abordar uma temática sensível, cujas associações, esperadas e manifestadas em júri, revelam questões profundas sobre raça e desigualdade. Assim sendo, a narrativa se constrói em um campo de dualidade: a vítima, uma pessoa branca; o agressor, um homem negro injustamente responsabilizado.

Diante desse contraste, é possível indagar: Por que pessoas negras são, geralmente, acusadas desses crimes? Existe um discurso social que constrói um perfil identitário da pessoa negra, atribuindo a ela valores previamente definidos como positivos ou negativos? Com base na pergunta anterior, é possível afirmar que existem princípios genéricos? Esses são apenas um recorte dos questionamentos, mas, na perspectiva de Almeida (2021), todos compartilham da mesma gênese, isto é, o contexto imperialista do século XIX, que diante do encontro com povos desconhecidos, propaga um modelo classificatório, o qual tem como referência o homem europeu em seus atributos físicos e psicológicos.

Com relação ao documentário, chama atenção o papel desempenhado pela mãe da vítima, que, após o ocorrido no estacionamento, é conduzida à delegacia, onde realiza a identificação do suposto autor do crime, por meio de um catálogo de suspeitos. Durante o julgamento, a delegada explica que tal catálogo é semelhante a um álbum de fotos, mas não esclarece como essas imagens foram coletadas. Nesse sentido, infere-se que os indivíduos que compõem esse catálogo já são



considerados suspeitos em potencial, embora não sejam assim referenciados. Observa-se que, ao ser questionada pela defesa sobre a origem da foto de Wesley, a delegada afirma que “não sabia qual a relevância disso”, demonstrando uma postura que minimiza os danos que esse procedimento de identificação pode ocasionar na vida de uma pessoa que seja, posteriormente, declarada inocente.

Lúcia Helena Oliveira, defensora pública convidada pelo especial da Globo, salienta que, se os álbuns estavam na delegacia, a intenção era de identificar um possível autor do crime. Nessa perspectiva, uma observação feita pela defensora é que tais fotos são em grande maioria de pessoas jovens, pretas e pardas. Sendo assim, o que gera dúvida no espectador é o fato de Wesley não ter antecedentes criminais e, mesmo assim, estar incluído no álbum.

A explicação para a afirmação anterior pode ser fundamentada em Kilomba (2019, p. 37), quando a autora destaca que o sujeito negro tem algumas formas genéricas de ser representado pela esfera social, uma delas refere-se à incivilização que demarca um papel que o associa “[...]: a ladra ou o ladrão violenta/o, a/o bandida/o indolente e maliciosa/o” como perfis de negros. Esses estigmas alimentam as práticas e os discursos racistas que causam empecilhos para que negros e negras ascendam nos estudos, no mercado de trabalho e em tantas outras esferas sociais. Isso se dá, porque a pessoa negra tem uma marca construída coletivamente que a desvia do que é politicamente correto, relegando-a ao lugar da desconfiança e do descrédito perante os demais.

A mãe da vítima, durante o julgamento, atua como uma das principais testemunhas da acusação, assim, descreve o autor do crime como um homem alto de aproximadamente 1,65, com tatuagens nos braços e o tom de pele escuro. O vídeo da loja de construção é acrescido como prova, juntamente com o catálogo de suspeitos. Com isso, a acusação tem uma postura um tanto questionável, posto que alega que ambos os elementos já deveriam ser utilizados como provas irrefutáveis. Contudo, não é possível afirmar que essas provas são incontestáveis. De fato, verifica-se que a partir da exposição das imagens é possível determinar com precisão o local dos envolvidos na cena, auxiliando na melhor compreensão dos fatos. Diante disso, nota-se que a mãe encontrava-se distante da cena do crime e o autor estava de capuz. Assim, é inegável que a mãe corre em direção ao ocorrido, mas em nenhum momento fica totalmente de frente com o autor do homicídio para determinar com exatidão que o assassino era Wesley.

A fala verbalizada pela promotoria revela o desejo de concluir imediatamente o caso, por isso, tanto o catálogo que tem possíveis autores quanto as imagens da câmera, que apontam os fatos ocorridos, são tomados como indiscutíveis para uma das partes. Esse apressamento do



Judiciário, nas palavras de Ribeiro (2019), se concretiza como um episódio de seletividade do sistema, pois não se exige uma investigação detalhada e os elementos apresentados são vistos como suficientes a depender de quem é acusado. Para Carla Akotirene (*apud* Ribeiro, 2019), analisar casos de prisão envolve a relação direta de três fatores: a raça, a classe e o gênero. Com relação aos dois primeiros, trata-se de uma pessoa negra e de baixa classe social.

Por sua vez, a mãe de Wesley declara que o filho nunca havia sido preso. Nesse contexto, infere-se que ele era réu primário. Novamente, não fica claro o porquê da foto de Wesley estar em um catálogo de suspeitos. Acerca do vídeo, as imagens expostas não permitiram focalizar com exatidão que era a feição de Wesley, como atestou a mãe da vítima, salientando que o autor um homem de pele escura e com tatuagens. Levando em conta essa afirmação genérica e nenhum um pouco detalhada, de fato, Wesley era negro e tinha tatuagens, porém tais aspectos não são elementos concretos para acusar alguém. Na percepção de Almeida (2021), determinar esse perfil de pessoas como criminosas, se dá em razão do racismo que tem a ideologia de raça como fundamento.

Além das personagens citadas, o documentário proporciona ao público espectador um olhar panorâmico dos fatos, através de depoimentos de especialistas nas áreas do Direito e da Psicologia. É perceptível que ambos se complementam e permitem estabelecer associações entre os fatos ditos e aqueles que estão oscilando nas entrelinhas. Nesse sentido, William Ceconello, Psicólogo Jurídico, e Karen Luise de Sousa, Juíza-auxiliar da presidência do CNJ, trazem falas com perspectivas esclarecedoras. Ceconello destaca que o ser humano tem a capacidade de reconhecer pessoas ou informações, mesmo diante de uma situação de trauma ou choque. Porém, salienta que devem ser realizados os procedimentos adequados, para que as respostas não sejam contaminadas pelas percepções de quem indaga.

Logo, nos primeiros dez minutos, o documentário deixa claro o motivo de Wesley ser acusado. A mãe da vítima declarou: “Na delegacia me foi apresentado um catálogo e quando eu bati o olho na foto do Wesley eu reconheci, eu sei que foi ele” e, em seguida, ela afirmou: “A foto que eu vi é exatamente igual à que matou o meu filho”. Na percepção da especialista em Direito Karen Luise, o reconhecimento de uma pessoa deve seguir o artigo 226 do Código Penal e a resolução 484 do Conselho Nacional de Justiça, assim, em um momento inicial deve ser solicitado à testemunha uma descrição do autor, a partir de elementos corporais. Esse contato inicial serve para construir um retrato falado, a fim de serem selecionadas pessoas com as mesmas características.



O que fica notório no especial Falas Negras (2024) é que o primeiro procedimento não foi realizado, entende-se dessa forma, já que o artigo 226 não é citado no depoimento da delegada responsável pelo caso. Dessa maneira, o episódio deixa evidente que a mãe da vítima foi direcionada apenas ao reconhecimento fotográfico, posto que ela tinha em mente um homem alto, tatuado e com pele escura. Nesse viés, mesmo que o cérebro humano seja capaz de reconhecer pessoas em situações traumáticas, a identificação pode ter sido equivocada e movida pelas emoções de punir alguém, através do sistema jurídico.

Quando Wesley depõe, a defesa o indaga sobre aspectos essenciais para o entendimento do caso. Conforme já citado, o jovem alega que estava no trabalho repondo mercadorias. O dono da farmácia confirmou a presença, todavia seu depoimento não é tomado com credibilidade pela acusação. Isso aconteceu, por causa da ausência de câmeras no estabelecimento. Em contraste com essa situação, Ribeiro (2019) cita casos de abuso policial que resultam em prisões, por vezes injustas, que são efetuadas baseadas nas palavras desses agentes da lei. Essa dinâmica da palavra também é utilizada no documentário, entretanto a fala de Wesley é minimizada e colocada em dúvida quanto à sua veracidade.

Acerca do conceito de negritude, Munanga (1990, p. 111) afirma que tal termo refere-se a uma “[...] afirmação cultural, moral, física e intelectual [...]”. No entanto, mesmo que Wesley a entenda assim, ele evidencia o preconceito que a sociedade majoritariamente manifesta: o negro ainda é visto como alguém perigoso. Relatou situações que, ao se aproximar para pedir uma informação, algumas pessoas se afastaram ou acreditavam estar sendo seguidas. Essa visão negativa é tão reforçada que mencionou um episódio em que em foi acusado de assalto. Embora, posteriormente, tenha sido comprovado que ele nada tinha a ver com o caso.

Em relação ao júri popular, também evidencia-se uma dualidade, acerca do que é ser negro e seus desdobramentos. Uma das tônicas foi a condenação de uma identidade racial. Desse modo, uma das primeiras pessoas afirmou, antes mesmo de ouvir as testemunhas de defesa: “Me parece que é o rapaz que matou mesmo o garoto, não é coisa boa”. Após essa declaração, a repórter pede que a pessoa explique em que sentido constrói essa percepção. Como exemplo, ela sugere o aspecto da aparência, e a pessoa confirma. É nítido que a feição é tomada como critério negativo, pois foi construída em um alicerce que há divergência do perfil tido como adequado (Bento, 2022), isto é, brancos.

Em contrapartida, um homem pardo declara que, sendo morador de comunidade, já vivenciou e presenciou situações semelhantes em que a cor é tomada como um critério para julgar



se o sujeito é uma boa ou má pessoa. Os demais presentes no júri dividiram-se nas duas premissas apresentadas anteriormente. Composto por 11 pessoas, o júri considerou o personagem fictício de Wesley culpado com 6 votos a favor. Dessa maneira, os elementos de prova incluíram o catálogo de suspeitos e as imagens registradas pela câmera no momento do crime.

O episódio exposto pelo documentário Falas Negras (2024) trouxe, de modo recortado, um retrato das diversas facetas de racismo. No contexto apresentado, houve uma construção em que as pessoas negras são vistas pela perspectiva da incivilização. Com isso, são tidas como perigosas e desonestas. Ainda que fictício, expôs a narrativa real de um homem negro e periférico, que em razão da sua cor, foi preso através de uma identificação no catálogo de suspeitos resultando em 5 dias de prisão e 11 longos meses até conseguir provar sua inocência.

De fato, do ponto de vista artístico, o especial da Rede Globo possui um enredo bem solidificado que conta com diferentes perspectivas, seja de especialistas, seja de pessoas que vivenciaram situações semelhantes, à proporção que dá voz a tantas outras que, por construções históricas, passaram e passam por essa mesma realidade. Sendo assim, mesmo aqueles que, no episódio, enxergaram a negritude de forma negativa permitem ao espectador questionar as razões pelas quais esse sujeito assume tal posicionamento. A partir dessa reflexão, é possível buscar respostas mais concretas e formular novas perguntas, como: o catálogo de suspeitos é uma prova sólida e incontestável para condenar alguém? E se o acusado for alguém como Wesley, do Falas Negras (2024), mesmo sendo inocente, ainda assim vai cumprir uma pena por um crime que não foi responsável?

As indagações anteriores revelam a fragilidade de um sistema que, ao invés de garantir justiça, muitas vezes a distorce com base em estereótipos raciais e práticas seletivas. Sendo o racismo uma temática atemporal, notam-se as contribuições do especial documental em conscientizar a população independente de classe, cor ou posição social. A temática abordada não diz respeito apenas a um grupo social específico, mas sim a todos os públicos, os quais devem ter acesso contínuo a essas discussões e ao conhecimento dessas práticas de inferiorização, a fim de desconstruir a real narrativa da desconfiança, da injustiça, do preconceito e da desvalorização dos corpos negros.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2021.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras. 2022.

G1. Clayton Nascimento fala sobre a criação e apresentação do especial 'Falas Negras'. **G1**, 19 nov. 2024. Disponível em: <https://redeglobo.globo.com/novidades/noticia/clayton-nascimento-fala-sobre-a-criacao-e-apresentacao-do-especial-falas-negras.ghtml>. Acesso em: 16 dez. 2024.

KILOMBA, Grada. **Memórias de plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MUNANGA, Kabengele. Negritude Afro-Brasileira: perspectivas e dificuldades. **Revista de Antropologia**, [S. I.], v. 33, p. 109-117, 1990.

RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

Enviado em: 17/12/2024
Aceito em: 21/03/2025



POESIAS E SIMBOLOGIAS NO HIBRIDISMO DE CULTURAS EM TOUKI BOUKI

Thamiris da Silva Frazão¹

Touki Bouki – A viagem da hiena (1973). Direção de Djibril Diop Mambéty. Senegal: Cinegrit. 85min.

Touki-Bouki – a viagem da hiena (1973), de Djibril Diop Mambéty, é um longa-metragem repleto de simbologia, de poesia e de críticas. A narrativa fílmica apresenta o percurso de um casal jovem que tenta sair de Dakar, capital do Senegal, para ir à capital da França. Os protagonistas, Anta e Mory, idealizam Paris como lugar propício a realização de tudo aquilo que em África está no plano onírico. A capital francesa é entoada repetidamente pela voz de Joséphine Baker que corrobora a idealização - “c'est sur la terre un coin de paradis” (1949).

Para conseguirem realizar a travessia marítima e depois retornar ao Senegal, os protagonistas fazem de tudo para alcançar seus objetivos. Djibril Diop Mambéty apresenta uma obra de arte com diversas camadas interpretativas promotoras da reflexão sobre as marcas da colonialidade não só na sociedade senegalesa como também em África.

O filme da década de 1970 pode ser transportado para o século XXI, levando o espectador a refletir sobre os efeitos danosos causados pelo regime colonial na contemporaneidade em que muitos jovens migram, colocando-se em risco na busca do ideal de progresso e de condições mais dignas em países localizados ao norte da linha do Equador.

Touki-Bouki é considerado pela crítica como um marco do cinema, principalmente, pela inversão do ponto de vista sobre a sociedade senegalesa e pela ruptura da linearidade do enredo. E para além das inovações referentes à quebra de linearidade, o filme propicia leituras históricas, culturais e simbólicas.

O contexto histórico do longa-metragem é o do pós-independência. Nesse período, em África, havia a necessidade da consolidação da personalidade africana inseparável da luta

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Direito Constitucional da Universidade Federal Fluminense (PPGDC/UFF). Graduada em Letras pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) em Direito pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). E-mail: thamiris_frazao@id.uff.br.



anticolonial e isto deveria ocorrer no âmbito cultural (Canale; Boahen, 2010, p.216). As teorias do post-colonial estavam gerando efeitos nas produções culturais. Essas teorias promoviam críticas aos efeitos do colonialismo e davam destaque a perspectivas que não eram privilegiadas.

A obra senegalesa está inserida no cinema experimental e tem como temática o hibridismo cultural, oferecendo um meio de analisar as contribuições de diversas culturas na formação do povo senegalês e de entender que “o hibridismo é dinâmico, móvel, uma constelação de discursos, mais do que uma síntese ou fórmula” (Shohat; Stam, 2006, p.80).

A narrativa fílmica desconstrói o imaginário do ocidente sobre o continente africano. O tempo cíclico de “A viagem da hiena” ilustra o pensamento de Frantz Fanon - “a luta contra a opressão colonial não apenas muda a direção histórica ocidental, mas também contesta sua ideia historicista de tempo como um todo progressivo e ordenado” (Fanon, apud Bhabha, 2007, p. 72.). Debate que se conecta com O perigo de uma história única (2019), de Chimamanda Ngozi Adichie.

Em consonância com esses intelectuais, a obra de Mambéty rompe a linearidade, apresentando um olhar sobre África que vai de encontro à história única, para mostrar uma história multifacetada, de partidas, de retornos, de transformações. O cineasta funde a tradição e a modernidade por meio de contraposições pelo jogo entre imagens ou entre imagens e sons.

Na primeira e na última cena do filme é exibido um menino (Mory) em cima de um boi conduzindo o gado para o abatedouro. Segundo Fatou Kine Sene (2018) “Touki Bouki is also a metaphor for Africa, especially in the abattoir scene where the animal symbolises Africa’s struggle to escape the butchers’ grasp”. A leitura metafórica de Fatou Sene sublinha que processos coloniais e pós-coloniais assolaram e continuam assolando o continente africano. Embora haja a tentativa de retornar ao passado, as pessoas não retornarão ao estado anterior a colonização, considerando que “a descolonização é verdadeiramente a criação de homens novos” (Fanon, 2005, p. 53).

A construção das personagens e de suas experiências permitem observar as diversas identidades que existem num contexto de hibridismo cultural, como as identidades de resistência e de assimilação. Para Homi K. Bhabha (2007, p. 26), as “culturas de contra-modernidade pós-colonial podem ser... descontínuas ou em desacordo com ela, resistentes a suas opressivas tecnologias assimilacionistas”. Essa assertiva dialoga com as primeiras cenas do filme em que acontece uma conversa entre a mãe de Anta e a vizinha. Os discursos proferidos e os trajes utilizados por essas personagens mostram nelas uma identidade resistente à cultura europeia.

Outra cena que deve ser sublinhada é a dos jovens no campus universitário. O grupo de jovens aparece com trajes europeus em um carro vermelho. Quando Mory chega ao campus, o



grupo debocha dele e retira de sua moto o chifre da vaca, que pode ser lida como a representação do rural. Em seguida, os jovens crucificam o protagonista, expondo-o ao povo.

Imagem 1: Frame do filme Touki Bouki



Fonte: Cinegrit (1973).

Esse trecho do filme remete ao fato de que “historicamente a assimilação do ‘nativo’ pela cultura europeia foi celebrada como parte de uma missão civilizatória, a assimilação na direção oposta foi ridicularizada como uma reversão à selvageria” (Shohat; Stam, 2006, p. 81). E retornando a perspectiva metafórica que enxerga o crânio da vaca como a representação da África tradicional, a não aceitação desse item pelo grupo revolucionário também possibilita a leitura da rejeição ao retorno ao tradicional ou a leitura dos efeitos subjetivos causados pelo colonialismo na abordagem realizada por Fanon, “o negro quer ser branco” (2008, p. 27), no sentido que abarca o intuito de aproximação do estado de ser humano.

As identidades dos protagonistas Mory e Anta também estão inseridas no hibridismo cultural. Enquanto Mory é apresentado como um vaqueiro, Anta é uma universitária. No desfecho do filme, quando o casal está na zona portuária, duas imagens se entrecruzam: a do navio e a da vaca no abatedouro, os sons também se mesclam e ao passo que Anta atende aos sons emitidos pelo navio e embarca para a França, Mory acolhe o som da vaca no abatedouro e não embarca. Embora os personagens tenham identidades complexas e mescladas a várias culturas, cada um dos protagonistas sente-se mais atraído por influências culturais distintas.

Cada detalhe de Touki Bouki parece ter sido pensado minuciosamente. Não é aleatório o fato de o mar ganhar destaque em diversas sequências da narrativa cinematográfica. Na história da humanidade, o oceano Atlântico foi utilizado para a colonização, para as trocas comerciais e



culturais. Atualmente, o mar é utilizado por muitos migrantes para chegarem a Europa. No Senegal, o mar continua tendo relevância econômica e cultural.

As representações sobre o mar no filme estão repletas de poesia e de simbologias. De acordo com o dicionário de símbolos, o mar representa “a dinâmica da vida. Tudo sai do mar e tudo retorna a ele: lugar dos nascimentos, das transformações e dos renascimentos” (Cheerbrant; Chevalier, 1999, p. 592). O mar é símbolo da fluidez e das mudanças, tornando fácil compreender o porquê de as grandes decisões da narrativa serem tomadas diante do mar. Aliás, as mudanças que ocorreram nas sociedades africanas estão diretamente ligadas à noção de que “o mar é ao mesmo tempo a imagem da vida e a imagem da morte” (Cheerbrant; Chevalier, 1999, p. 592).

A primeira aparição do casal na narrativa acontece em um local com vista para o mar. Um pouco antes deles se encontrarem, observa-se em close-up o crânio da vaca e o mar ao fundo, depois o símbolo sagrado presente na moto de Mory e o mar como fundo. É possível compreender que a referida cena retrata uma tradição em mudança. Em seguida, o ato sexual é abordado de forma sugestiva, mesclando o som do mar com o do gemido da protagonista.

Imagem 2: Frame do filme *Touki Bouki*



Fonte: Cinegrit (1973).

A imagem do mar ao fundo e da mão de Anta segurando “uma cruz dogon, símbolo tradicional da fertilidade no Mali” (Teles, 2016, p. 4), permite entender a cena como a representação do amor enquanto ato sagrado, capaz de proporcionar a fluidez da vida e as diásporas.

É após a relação sexual que Mory convence Anta a embarcar com ele para França em busca de uma vida melhor. Nas sequências finais do filme, a cena se repete - Anta deitada e Mory contemplando o horizonte, ambos entre a moto e o crânio da vaca observando o mar, permitindo inferir a fluidez cultural e identitária em África.



Touki Bouki contém diversos elementos contemporâneos, que servem como locus de reflexões sobre o continente africano e as marcas do colonialismo. Esses vestígios estão presentes tanto nos países que eram tidos como “subalternos” quanto nos hegemônicos.

O filme também permite debates sobre o neocolonialismo com cenas de imensa força simbólica: a contraposição das cenas do *griot* em cima de um carro americano, contando atos heroicos, com as crianças correndo. A partir dessa sequência pode-se inferir que a proposta da narrativa fílmica é levar o espectador a pensar a sociedade senegalesa como um mosaico, em que tradição e modernidade estão imbricadas e em constante transformação.

A presença do mais velho (o *griot*) e do novo (as crianças) guardam a mensagem de que a vida deve ser percebida como um processo dinâmico, sem perder de vista, o legado histórico deixado pelas gerações anteriores. Como num ato de revisitação às memórias, o presente torna-se o momento propício para pensar o passado com um olhar crítico que permita vislumbrar um futuro melhor.

REFERÊNCIAS

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Trad: ROMEU, Julia. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BAKER, Joséphine. **Paris, Paris, Paris**. Disponível em: <https://www.lettras.mus.br/josephine-baker/1898904/> . Acesso em: 16 nov 2019

BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. Trad: ÁVILA, M; REIS, Eliana; GONÇALVES, Gláucia. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

BOAHEN, e A. Adu; SURET- CANALE, Jean. **A África ocidental**. In: História geral da África, VIII: África desde 1935. MAZRUI, Ali A; WONDJI, Christophe. Brasília: UNESCO, 2010.

CHEERBRANT, Alain; CHEVALIER, Jean. **Dicionário de Símbolos: (mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números)**. 14. ed. Rio de Janeiro: José Olympio, 1999.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Trad: ROCHA, E; MAGALHÃES, Lucy. Juiz de Fora: Editora UFJF, 2005.

FANON, F. **Pele Negra Mascara Branca**. Salvador: Edufba, 2008.

MAMBU, Djia. Touki Bouki: **The greatest African film ever?** Disponível em: <https://www.bbc.com/culture/article/20181105-touki-bouki-the-greatest-african-film-ever> . Acesso em: 16 nov. 2019.



SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. Trad: Marcos Soares. São Paulo: Cosac Naify, 2006.

TELES, Angela Aparecida. **O cinema africano de Osmane Sembène e Djibril Diop Mambéty**. Disponível em:
https://encontro2016.mg.anpuh.org/resources/anais/44/1469241731_ARQUIVO_OCinemaAfricanodeOusmaneSembeneeDijibrilDiopMambety.pdf . Acesso em: 16 nov. 2019.

TOUKI BOUKI (1973). Direção de Djibril Diop Mambety. Senegal: Cinegrit. 85min.

Enviado em: 31/12/2024
Aceito em: 06/03/2025