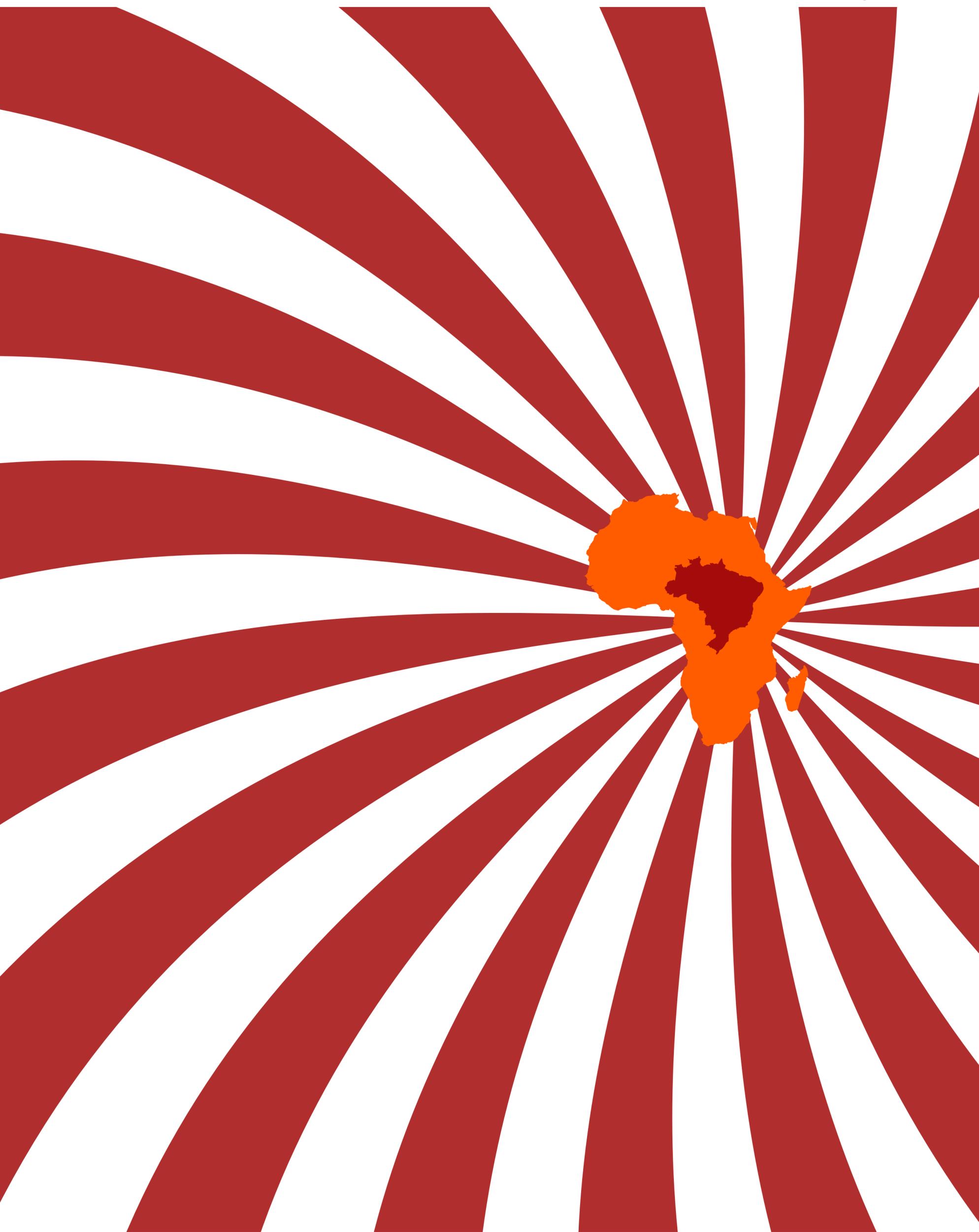




Revista V. 8 N. 4 (Jul/Set) 2025

Em Favor de Igualdade Racial

ISSN: 2595-4911 | Qualis B1



DESENVOLVIMENTO



FICHA TÉCNICA V.8 N.4

EDITORA CHEFE

Flávia Rodrigues Lima da Rocha (Ufac)

EDITOR GERENTE

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

AVALIADORAS(ES)

Ângela Maria B. de Albuquerque Silva (Ufac)

Aparecido Vasconcelos de Souza (UFPR)

Danilo Rodrigues do Nascimento (Ufac)

Francisca do Nascimento Pereira Filha (Ufac)

Francisco Raimundo Alves Neto (Ufac)

Jardel Silva França (SEE/AC)

Jorge Fernandes da Silva (Ufac)

Lucilene Ferreira de Almeida (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

Sara da Silva Pereira (UFPR)

Thaís Regina de Carvalho (UEG)

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)

EDITORA DE TEXTO

Bruna Honório Viana (UFMG)

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 Custódio do Carmo (Ufac)

Maycon David de Souza Pereira (Ufac)

SUMÁRIO

Editorial	01
Marlina Oliveira Schiessl	

ARTIGOS

Negritude e posição-sujeito: uma análise discursiva da obra solitária, de Eliana Alves Cruz	05
Ana Morais de Souza Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo	
Cultura afrobrasileira e letramento racial: promovendo a diversidade nas escolas através da educação	20
Angelina Moreno Patricia Aparecida Fernandes	
Ações Afirmativas na Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo	32
Carla Juliane Martins Rodrigues Caio dos Santos de Andrade	
Guerra civil na dinâmica socioespacial da Vila de Panda Mudjekeni em Moçambique 1983-1992	45
Carlitos Luis Sitoie Alexandre Francisco Chumele Valeriano Alberto Moiane	
Refletindo acerca da formação continuada de professores para a educação étnicorracial a partir de experiências em escolas públicas estaduais do interior paulista	65
Eva Aparecida da Silva Deise de Souza França Gustavo dos Santos Carvalho de Jesus	
Apontamentos acerca da atuação político-pedagógica do movimento negro para a constituição da educação antirracista	83
Fausto Ricardo Silva Sousa Tatiara Barbosa Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas	
O não cumprimento do PNE 2014-2024 e os seus impactos na população negra	95
Francisco Robson de Lima Francisco Emison da Costa Benício Elias Torres da Silva Filho	
Ações afirmativas para povos indígenas na Amazônia Legal: um balanço sobre as teses e dissertações produzidas pelas Pós-graduações	112
Gabriel Silva Braga Denise Machado Cardoso	

O direito antidiscriminatório na educação básica: uma proposta para além do “juridiquês” 128
Ícaro Melo dos Santos

A educação das relações étnico-raciais no ensino superior: debate sobre a efetivação e implementação da lei nº 10.639 de 2003 144
Jaqueline Figueredo Silva
Elisângela de Oliveira Inácio
Kaylana Beatriz de Araujo Nobrega

O ser negro em *Pele negra, máscaras brancas*, de Frantz Fanon 158
Lavínia de Sousa Almeida Mendes

Colorismo e reconhecimento: a identidade étnico-racial no contexto escolar 175
Lívia Barbosa Pacheco Souza
Gilmara dos Santos Silva

O samba enredo e a roda de samba como ferramentas pedagógicas numa instituição especializada em deficiência visual 191
Mariana dos Reis Santos
Mauro Sergio Farias

Drogas, Direito penal e Direitos humanos 204
Mateus Magalhães da Silva
Heloisa Teixeira Domingues
Israel José Santana

Racismo, sexismo e eugenia: uma análise dos reflexos eugênicos no Direito penal brasileiro (1888 -1930) 220
Raul Alves Zacouteguy
Laienifer Pintos Vieira

A universalização do racismo: como os livros didáticos reproduzem discursos e imagens preconceituosas 236
Victor Hugo dos Santos Matos
Silvane Aparecida de Freitas

RESENHAS

Subalternidade, opressão e a América Latina 250
Juselice Alves Araújo de Alencar



EDITORIAL

É com reverência aos valores ancestrais que, na esteira do 25 de Julho — Dia da Mulher Negra Latino-Americana e Caribenha e Dia Nacional de Tereza de Benguela —, compartilho a honra de assinar este editorial da Revista em Favor da Igualdade Racial da UFAC. Falo como mulher negra, educadora, pesquisadora e como a primeira vereadora negra eleita em uma câmara municipal que, por quase 150 anos, silenciou vozes como a minha. Sei que ocupar espaços é também reescrever narrativas e resgatar memórias negadas. Esta revista é parte desse gesto coletivo: um território de saberes vivos, epistemologias enegrecidas e compromisso com a justiça racial. Que ela siga sendo travessia e afirmação — onde nossas histórias sejam contadas por nós, com dignidade e beleza.

Esta edição (v.8, n.4) da Revista em Favor da Igualdade Racial se inscreve como um manifesto coletivo de saberes insurgentes. Assim, a literatura negra se faz presente e potente em “Negritude e posição-sujeito: uma análise discursiva da obra Solitária, de Eliana Alves Cruz”, ao investigar como as personagens femininas da narrativa constroem e performam suas negritudes. O artigo revela o entrelaçamento entre linguagem, subjetividade e resistência, dando visibilidade às nuances da condição negra feminina na literatura contemporânea.

O artigo a “Cultura afro-brasileira e letramento racial: promovendo a diversidade nas escolas através da educação” retorna ao campo da prática pedagógica, apostando na cultura afro-brasileira como eixo articulador de processos de letramento racial nas escolas. O artigo nos lembra que promover diversidade não é apenas celebrar diferenças, mas reconhecer desigualdades e construir estratégias pedagógicas que enfrentem o racismo em suas múltiplas expressões.

As ações afirmativas são objeto de análise no artigo “Ações afirmativas na pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo”, que se debruça sobre editais e documentos institucionais recentes para investigar a implementação dessas políticas na USP. A pesquisa oferece um panorama sobre os avanços e desafios enfrentados na democratização do acesso aos programas de pós-graduação.

No campo das experiências históricas, o texto “Guerra civil na dinâmica socioespacial da vila de Panda Mudjekeni em Moçambique (1983–1992)” resgata os impactos do conflito armado nesse território moçambicano, trazendo à tona os deslocamentos forçados, as mortes e os danos



materiais causados pela guerra. A análise se ancora na geografia da resistência e nos modos como as populações afetadas reorganizaram a vida em meio à violência.

O artigo “Refletindo a formação de professores para a educação étnico-racial a partir de experiências em escolas públicas estaduais do interior paulista” apresenta ações concretas de formação continuada de docentes em duas escolas estaduais de São Paulo. O texto detalha metodologias, recursos e percepções construídas nas práticas educativas, propondo uma educação étnico-racial que seja antirracista, afrocentrada e enraizada nas realidades escolares.

Nessa mesma direção, o artigo “Apontamentos acerca da atuação político-pedagógica do movimento negro para a constituição da educação antirracista”, que destaca a relevância do movimento negro brasileiro como agente político-pedagógico na ressignificação dos saberes e, conseqüentemente, na construção de uma educação antirracista, ao reafirmar a centralidade das lutas negras na formulação de políticas e práticas educacional.

Em “O não cumprimento do PNE 2014–2024 e os seus impactos na população negra”, temos uma análise crítica e urgente sobre o fracasso na execução das metas do Plano Nacional de Educação e os efeitos concretos dessa omissão sobre a população negra. O artigo denuncia a negligência estatal e convoca uma reavaliação profunda das políticas públicas educacionais com foco na equidade racial.

A presença e protagonismo dos povos indígenas também se fazem ouvir com força nesta edição. O artigo “Ações afirmativas para povos indígenas na Amazônia Legal: um balanço sobre as teses e dissertações produzidas pelas pós-graduações” analisa a produção acadêmica de estudantes indígenas e evidencia como essas presenças provocam deslocamentos epistemológicos importantes nas universidades, subvertendo a normatividade acadêmica e abrindo caminho para outras formas de fazer ciência.

Já o artigo “O direito antidiscriminatório na educação básica: uma proposta para além do ‘juridiquês’” propõe com ousadia a inserção do direito antidiscriminatório como componente obrigatório na educação básica, especialmente nos cursos de educação profissional e tecnológica. A proposta amplia o horizonte do direito como instrumento de cidadania e justiça, acessível a todas e todos.

Em “A educação das relações étnico-raciais no ensino superior: debate sobre a efetivação e implementação da lei 10.639/2003” os autores objetivam investigar sobre o processo de implantação de componentes curriculares voltados para o processo de ensino das relações étnico-raciais que promovam uma educação antirracista, com base nas diretrizes curriculares revisadas



após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, documentadas nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de graduação em uma universidade pública.

Atravessando o campo da filosofia, da psicologia e da história, o artigo “O ser negro em Pele negra, máscaras brancas, de Frantz Fanon” realiza um exercício historiográfico e analítico profundo da obra do pensador martinicano. A análise reforça a atualidade de Fanon e sua relevância na leitura crítica dos efeitos psíquicos e sociais do colonialismo e do racismo.

“Colorismo e reconhecimento: a identidade étnico-racial no contexto escolar” traz uma reflexão necessária sobre o colorismo como forma de discriminação baseada na tonalidade da pele. Com sensibilidade e rigor, o texto expõe os efeitos do racismo estrutural nas dinâmicas escolares e tensiona a necessidade de práticas educativas que reconheçam e respeitem a diversidade intra-racial.

O artigo “O samba-enredo e a roda de samba como ferramentas pedagógicas numa instituição especializada em deficiência visual”, que nos convida a refletir sobre a potência do samba como linguagem educativa, afetiva e inclusiva. A partir da experiência de dois professores-pesquisadores, a “roda de samba pedagógica” é narrada como uma metodologia que articula cultura popular, acessibilidade e emancipação.

Em “Drogas, Direito Penal e Direitos Humanos” os autores nos provocam a repensar a forma como a sociedade, o Estado e o sistema penal têm lidado com o tema das drogas ilícitas. Longe de um discurso simplista ou moralizante, o texto analisa os usos históricos e políticos da criminalização, revelando como essa lógica tem produzido verdadeiras estratégias de controle e exclusão social, especialmente sobre corpos negros, pobres e periféricos.

A temática do direito se aprofunda no texto “Racismo, sexismo e eugenia: uma análise dos reflexos eugênicos no direito penal brasileiro (1888-1930)”, que traz uma análise contundente de como as teorias eugênicas moldaram a constituição do direito penal no pós-abolição, reafirmando práticas de controle e silenciamento das populações negras e periféricas.

Encerramos a apresentação desta edição com o artigo “A universalização do racismo: como os livros didáticos reproduzem discursos e imagens preconceituosas” traz uma importante reflexão sobre o papel do livro didático na perpetuação de estereótipos e exclusões raciais no ambiente escolar. Ao analisar imagens e discursos presentes nesses materiais, o texto evidencia como o racismo se estrutura cotidianamente na educação formal, muitas vezes sob a aparência de neutralidade.

Na sessão de resenhas, seguimos na mesma direção crítica, “Subalternidade, opressão e a América Latina” recupera a contribuição da pensadora Cynthia Greive Veiga para uma discussão



atualizada sobre as estruturas da subalternidade em nosso continente. O artigo nos ajuda a compreender como as formas de opressão se entrelaçam em projetos coloniais que ainda organizam as relações de poder na América Latina, inclusive dentro das instituições educativas.

Encerramos a apresentação desta edição com o artigo “O samba-enredo e a roda de samba como ferramentas pedagógicas numa instituição especializada em deficiência visual”, que nos convida a refletir sobre a potência do samba como linguagem educativa, afetiva e inclusiva. A partir da experiência de dois professores-pesquisadores, a “roda de samba pedagógica” é narrada como uma metodologia que articula cultura popular, acessibilidade e emancipação.

É também nesse compasso que encerramos esta edição: com o reconhecimento de que a luta antirracista se faz no rigor da crítica, mas também na beleza da criação. Que esta Revista em Favor da Igualdade Racial siga sendo roda — onde saberes se encontram, vozes ecoam e a educação se dança. Porque resistir, para nós, é também celebrar o que nunca deixamos de ser.

Marlina Oliveira Schiessl

Profa. Dra. em Educação
Universidade Estadual do Paraná (Unespar)



NEGRITUDE E POSIÇÃO-SUJEITO: UMA ANÁLISE DISCURSIVA DA OBRA SOLITÁRIA, DE ELIANA ALVES CRUZ

BLACKNESS AND SUBJECT POSITION: A DISCURSIVE ANALYSIS OF SOLITÁRIA, BY ELIANA ALVES CRUZ

Ana Morais de Souza¹
Alexandra Aparecida de Araújo Figueiredo²

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo compreender as posições-sujeito dos personagens femininos na obra *Solitária*, da autora Eliana Alves Cruz e do mesmo modo, como desempenham suas negritudes. Assim, como base teórica para este estudo, elencamos a Análise de Discurso de base materialista, mais especificamente de Michel Pêcheux (2014), a partir dos conceitos de lugar-social e posição-sujeito. Para pensar o conceito de negritude nos pautamos nas reflexões de Munanga (2019), indicando a complexidade que constitui esse conceito. Para a reflexão sobre o conceito de identidade, temos como base as orientações de Gomes (2019), que também é atravessado pelo viés discursivos, compreendemos como algo que fala antes em algum lugar, ou seja, identidade como o sempre já lá, naturalizado como o ideal a ser performado. As análises apontam para uma contradição discursiva entre os personagens, visto que, mesmo compartilhando o mesmo imaginário discursivo, ou seja, o espaço em que o negro deve ocupar na sociedade, onde os já ditos determinam seus lugares sociais, eles não desempenham os mesmos discursos esperados pela ordem do discurso imposto. Do mesmo modo, o conceito de negritude, deslocado para uma leitura discursiva, pode ser considerado como resistência contra as imposições racistas. Isso aponta para o funcionamento das formações ideológicas em que os sujeitos são atravessados e principalmente, para as falhas no ritual da ideologia.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura. Análise de discurso. Negritude. Resistencia.

ABSTRACT

The *Solitária* work aims to understand the subject-positions of the female characters in the book *Solitária* by the author Eliana Alves Cruz and how they express their black identities. Thus, as the theoretical basis for this study, we rely on Materialist Discourse Analysis, specifically the theories of Michel Pêcheux (2014), using the concepts of social place and subject-position. To explore the *Solitária* f black identity, we rely on the considerations of Munanga (2019), indicating the complexity that constitutes this concept. For the consideration of the *Solitária* f identity, we base our study on the guidelines of Gomes (2019), who, also considering the discursive bias, understands identity as something that speaks from somewhere, that is, identity as *Solitária* already there, naturalized as the ideal to be performed. The analyses point to a discursive contradiction among the characters, as even though they share the same discursive imaginary, that is, the space that black people should occupy in *Solitária* *Solitária* the already said determines their social places, they do not perform the same discourses expected by the imposed order of discourse. Similarly, the *Solitária* f black identity, *Solitária* read through a discursive lens, can be considered as resistance *Solitária* *Solitária* impositions. This points to the functioning of the ideological formations through which the subjects are traversed and, importantly, to the failures in the ritual of ideology.

¹ Discente de Graduação em Letras Português/Espanhol na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: anacarolinamoraisouza@gmail.com.

² Doutora em Letras pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste). Mestre e Graduada em Letras pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD). E-mail: alexandraap1@hotmail.com.



KEYWORDS: Literature. Discourse Analysis. Black identity. Resistance.

1 CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Quando pensamos em nossa posição no mundo enquanto sujeitos, em nossa “identidade”, naquilo que nos compõem, retornamos a diversos locais sejam eles perto ou longínquos, remetemos a discursos que ecoam, saberes impostos que perduram e se fazem presente ao longo das eras. Isso porque indicamos aqui a compreensão de “identidade”, como algo que fala antes em algum lugar, ou seja, o *sempre já lá*, naturalizado como o ideal a ser performado.

A fim de refletir tal questão e como ela pode ser observada também na literatura e na formação das personagens literárias, utilizamos os preceitos teóricos de Michel Pêcheux e Kabengele Munanga para analisar as personagens femininas de *Solitária*, obra da autora carioca e já ganhadora de um Prêmio Jabuti, Eliana Alves Cruz. Para além de tal análise, a obra foi preterida a tantas outras por sua pungência ao tratar de temas espinhosos de nosso cotidiano, principalmente os de racismo, classe e gênero, de uma forma muito clara, coesa e real.

Solitária é uma narrativa centrada na vida da empregada doméstica Eunice e sua filha Mabel, o livro divide-se em três partes com narradores distintos: a primeira, conta com o ponto de vista de Mabel; a segunda, acompanhamos a história pelos olhos de Eunice; e a terceira e última, que recebe o nome de “Solitárias”, temos em cada capítulo a visão de paredes de diferentes espaços, como o quarto de empregada, o quarto de porteiro etc.

A narração da obra começa com uma pequena desavença e possível conflito entre mãe (Eunice) e filha (Mabel), uma discussão que ao primeiro momento não se sabe exatamente o que é, mas Mabel mostra-se dura e pede que a mãe pense nos antigos patrões como eles realmente são e não com o carinho e gratidão que ela supõe que deve a eles. Seguimos, então, com as lembranças de Mabel, desde o primeiro dia em que acompanhou a mãe ao serviço – ainda bem criança – até o momento em que as coisas começam a mudar para ela, uma jovem às portas da universidade.

Logo na sequência, temos a segunda parte da história, narrada por Eunice, em que voltamos ao primeiro momento do livro e da breve discussão com Mabel e seu momentâneo desenrolar, pois também, a ex-empregada doméstica, lança-se às lembranças, elucidando diversos pontos que não



foram esclarecidos pela filha e trazendo o seu olhar próprio sobre os acontecimentos que às levaram até ali.

Por fim, na última parte, temos as paredes como narradoras, cada tipo de quarto (de empregada, de porteiro, de hospital e de descanso) derramam sobre as páginas sua visão das humanidades que por elas passaram e habitaram, sempre dando seu parecer de grande experiência por muito existir e ver, dando um derradeiro olhar ao desfecho das personagens que vimos crescer, evoluir, amadurecer e sobreviver ao longo de toda a obra e anos passados.

Para além das relações e vivências das personagens, e, obviamente, todo o racismo e o preconceito escancarado, o acontecimento motriz do livro é a morte trágica de uma criança de quatro anos, o filhinho da nova empregada dos ex-patrões de Eunice, que cai pela janela da cobertura ao ser deixado sozinho por Camila – a filha dos patrões –, que relega o pequeno à própria sorte em um quarto com janela aberta, pois as amigas chegaram para sua festa e ela que estava vigiando o garoto, simplesmente, não o quer atrapalhando sua felicidade.

O crime culposos é o que motiva a discussão entre Eunice e Mabel nas primeiras páginas sem que ainda saibamos o que de fato ocorreu, mas já entendemos que a família rica quer o auxílio de Eunice para ocultar algo e Mabel esbraveja cobrando uma postura firme e a denúncia por parte da mãe. A família dos ex-empregadores pede que Eunice minta e diga que a culpada pelo homicídio culposos não é a mimada “*Camilinha*”, a criança crescida e cheia de vontades. Esse é um dos pontos centrais da obra que mostrará a evolução de Eunice, que passa de uma atitude completamente passiva para outra mais posicionada e segura das atrocidades daquele “clã”.

Solitária aborda questões de gênero, maternidade, de classe, e o principal: racial. Problemas estruturais e sintomáticos que afetam direta e completamente um país onde cerca de 55,5% de sua população se declara como preta ou parda (IBGE, 2022). Na obra, temos a relação entre empregada doméstica e patrão de alta classe, bem como o negro que serve e o branco que é servido, como questões de principal destaque, pois são essas realidades que vemos em diversos lugares, em qualquer rápida observação ou leitura de quaisquer jornais e notícias que sejam, a exemplo: “Negros ainda são maioria com rendimento até 2 salário mínimos” (Feijó, 2022); “Remuneração de brancos é 68,7% maior do que de trabalhadores negros, diz instituto” (Almeida, 2022); “Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas do país” (Vilela, 2022).

Quanto a isso, são poucos os exemplos da questão que se apresenta desde a formação do país e tornou-se um mal estrutural em nossa sociedade, gerando feridas profundas e problemas que afetam a todos, mas, obviamente, principalmente aqueles que sofrem o racismo diretamente e têm



seu ser e sua posição na sociedade contestados e rechaçados. Como bem explica Nilma Lino Gomes, na apresentação do livro *Negritude: Usos e sentidos*, de Kabengele Munanga: “O racismo imprime marcas negativas em todas as pessoas, de qualquer pertencimento étnico-racial, e é muito mais duro com aqueles que são suas vítimas diretas. Abala os processos identitários” (Gomes, 2019, p. 8).

No tocante às questões levantadas pelo livro e que serão debatidas, o que queremos salientar no presente artigo é a posição-sujeito que as personagens principais estão inseridas na obra e como são construídas suas “identidades”, enquanto mulheres negras no lugar-social em que se encontram. É na análise da “identidade”, partindo da perspectiva de que há uma ilusão de que a posição-sujeito precisa dialogar com seu lugar-social, pois há sempre um mundo já simbolizado para os indivíduos, que o presente trabalho visa compreender o funcionamento discursivo das personagens femininas em *Solitária*, como desempenham suas negritudes.

2 POSIÇÃO-SUJEITO, “IDENTIDADE” E NEGRITUDE COMO RESISTÊNCIA

Ao pensarmos em “identidade” – para as personagens, mais especificamente a “identidade” negra –, nos deparamos com um conceito que pode ter muitas explicações e múltiplos desdobramentos. Entendemos que, como afirma Nilma Lino Gomes:

É importante considerar que negritude e identidade negra, embora estejam relacionadas com a cor da pele negra e às leituras sobre esta recaem ou lhe são impostas, não são essencialmente de ordem biológica. Elas colocam em diálogo algo mais profundo que atravessa a história dos povos africanos e da diáspora tornando-se um ponto comum: o fato de terem sido na história “vítimas das piores tentativas de desumanização e de terem sido suas culturas não apenas objeto de políticas sistemáticas de destruição, mas, mais do que isso, de terem sido simplesmente negada a existência dessas culturas (Gomes, 2019, p. 9).

Ou seja, o que a autora indica como a dita “identidade” negra consiste e se forma por meio de uma gama de fatores, não podendo ser simplificada apenas no tom da pele e outros conceitos restritivos. Munanga também chama a atenção para a importância de não confundir tal conceito com aquele da subjetividade que cada ser possui: “A identidade objetiva apresentada pelo viés das características culturais, linguísticas e outras descritas pelos estudiosos muitas vezes é confundida com a identidade subjetiva, que é a maneira como o próprio grupo se define e ou é definido pelos grupos vizinhos” (Munanga, 2019, p. 11).



Ao citar a existência dessas divergências, Munanga explica ainda três pontos importantes que podem compreender tanto a “identidade” individual quanto àquela do coletivo e são essenciais para nossos estudos:

Talvez seja necessário para mostrar essa diversidade contextual, considerar alguns fatores tidos como componentes essenciais na construção de uma identidade ou de uma personalidade coletiva, a saber: o fator histórico, o fator linguístico e o fator psicológico. A identidade cultural perfeita corresponderia à presença simultânea desses três componentes no grupo ou no indivíduo (Munanga, 2019, p. 12).

E além desses três fatores essenciais – histórico, linguístico e psicológico – que são o tripé de sustentação da “identidade” coletiva e individual da comunidade negra brasileira, o autor vai além e caracteriza de forma mais profunda a negritude:

A negritude e/ou a identidade negra se referem à história comum que liga de uma maneira ou de outra todos os grupos humanos que o olhar do mundo ocidental “branco” reuniu sob o nome de negros. A negritude não se refere somente à cultura dos povos portadores da pele negra que de fato são todos culturalmente diferentes. Na realidade, o que esses grupos humanos têm fundamental em comum não é como parece indicar, o termo Negritude à cor da pele (Munanga, 2019, p. 19).

Nessa esteira, é importante salientar que mesmo que a negritude reúna indivíduos também por intermédio da solidariedade por terem sido vítimas de um processo cruel e desumanizador, tal comunidade e indivíduos não se sujeitam à condição de objeto de ação simplesmente passiva, muito pelo contrário, como nos traz Munanga:

a negritude deve ser vista também como afirmação e construção de uma solidariedade entre as vítimas. Consequentemente, tal afirmação não pode permanecer na condição de objeto e de aceitação passiva. Pelo contrário, deixou de ser presa do ressentimento e desembocou em revolta, transformando a solidariedade e a fraternidade em armas de combate. A negritude torna-se uma convocação permanente de todos os herdeiros dessa condição para que se engajem no combate para reabilitar os valores de suas civilizações destruídas e de suas culturas negadas (Munanga, 2019, p. 19).

E ainda: “a negritude faz parte de sua luta para reconstruir positivamente sua identidade e, por isso, um tema ainda em atualidade” (Munanga, 2019, p. 19). Assim, embasados nos escritos de Munanga, compreendemos que a formação da “identidade” negra, também equiparada a negritude, depende de múltiplos fatores – sendo três os principais: histórico, linguístico e psicológico –, que os indivíduos reunidos nessa identificação compartilham o sentimento de solidariedade e fraternidade e que os utilizem como arma de combate às violências sistemáticas que enfrentam. O



fato de se ver de forma positiva e buscar se colocar no mundo de forma insubmissa, traz mudanças e melhorias ao indivíduo e também ao coletivo, por isso são tão importantes e reiteradas na atualidade.

Na obra *Solitária*, as personagens Mabel e Eunice nos mostram uma construção de “identidade” e sentimento de pertencimento muito distintas, também temos alguns vislumbres de d. Codinha – a mãe de Eunice –, segundo os olhos da filha e da neta e que demonstra uma visão diferente da negritude que vivencia. São três personagens, unidas por laços sanguíneos, que convivem boa parte da vida juntas, mas que mesmo assim não têm as mesmas visões e interpretações de suas posições na sociedade.

Sobre essas diferenças, podemos utilizar algumas palavras de Munanga:

Se o processo de construção da identidade nasce a partir da tomada de consciência das diferenças entre “nós” e “outros”, não creio que o grau dessa consciência seja idêntico entre todos os negros, considerando que todos vivem em contextos socioculturais diferenciados (Munanga, 2019, p. 11).

Seguindo as palavras de Munanga, também nossas análises da obra apontam para uma contradição entre os personagens, mesmo compartilhando as mesmas condições de produção, em que os já ditos determinam os lugares sociais, os personagens não desempenham os mesmos discursos esperados pela ordem do discurso imposto. Isso aponta para o funcionamento das formações ideológicas em são atravessados, pois

É porque as formações ideológicas têm um caráter regional que elas se referem às mesmas “coisas” de modo diferente (Liberdade, Deus, a Justiça, etc.), e é porque as formações ideológicas têm um caráter de classe que elas se referem simultaneamente às mesmas “coisas” (Pêcheux, 1990, p. 259).

Nesse sentido, Pêcheux nos traz que:

as palavras, expressões, proposições etc., mudam de sentido segundo as posições sustentadas por aqueles que as empregam, o que quer dizer que elas adquirem seu sentido em referência a essas posições, isso é em referência às formações ideológicas [...] nas quais essas posições se inscrevem (Pêcheux, 2014, p. 147).

Isso nos permite compreender como os mesmos enunciados, proferidos nos mesmos espaços, podem produzir sentidos distintos e sua materialidade, ou seja, os efeitos materiais desses enunciados, também são percebidos de modos diversos.



Nesta perspectiva, em sua primeira fala, Mabel esbraveja “Mãe... a senhora precisa se libertar dessas pessoas... [...] Não tenha medo de encarar esse povo que nunca limpou a própria privada!” (Cruz, 2022, p. 11), a jovem pensa completamente diferente de sua mãe e cobra uma postura, já Eunice, logo em seus pensamentos iniciais, nos mostra que não concorda totalmente com a filha: “Ela não é má pessoa, e sempre foi carinhosa comigo. Quando era novinha, tinha umas manhas. Coisa de criança... Mas eu não conseguia enxergar esse demônio que Mabel pintava” (Cruz, 2022, p. 76). Duas formas completamente opostas de ver o racismo e a opressão que se afiguram na relação com a família dos antigos patrões.

Já a relação com d. Codinha, a matriarca, é mais distinta ainda, mas ao contrário do que se espera pelo senso comum, os pensamentos da avó são mais parecidos com os da neta do que com os de sua própria filha, como observa Eunice: Engraçado, Mabel estava em outra época, mas ao mesmo tempo sentia minha filha como uma versão atualizada da avó. As duas estavam de mãos dadas nas extremidades, com as mãos entrelaçadas por cima de mim” (Cruz, 2022, p. 108). Mas, é o amor, a solidariedade e fraternidade dita por Munanga (2019), o fator histórico que predomina na construção de suas “identidades”, como vemos no diálogo:

- Mabel, no dia que você entrar naquela faculdade, vai esquecer que lhe ensinei a curar dor de cabeça com chá de folha de louro e casca de cebola? – questionou d. Codinha.
- E que leite de inhame cura dor de estômago? – perguntei
- E que chá de quebra-pedra faz bem pros rins e cidreira acalma. Não tem nada que me tire essas certezas, d. Codinha – Mabel respondeu (Cruz, 2022, p. 103).

O diálogo mostra como os saberes ancestrais são valorizados e passados, ele as une de forma essencial para que essas mulheres se reconheçam e valorizem sua negritude e também seus laços sanguíneos e “identidade” negra individual. Sendo nítido também aí o processo de resistência que d. Codinha busca influenciar na neta, afinal: “O espaço da resistência torna-se, então, o entremeio dessa dissimulação que, ao mesmo tempo, separa e une dominante e dominados” (Modesto, 2016, p. 04). Dito de outro modo, apropriar-se dos espaços de poder, mesmo que de modo dissimulado, para inscrever outros sentidos. Também, podemos nos fiar nas palavras de Pêcheux:

- Não entender ou entender errado; não “escutar” as ordens; não repetir as litanias ou repeti-las de modo errôneo, falar quando se exige silêncio; falar sua língua como uma língua estrangeira que se domina mal; mudar, desviar, alterar o sentido das palavras e das frases; tomar enunciados ao pé da letra; deslocar as regras na sintaxe e desestruturar o léxico jogando com as palavras (Pêcheux, 1990, p. 17).



A fala do francês nos traz o processo de resistência como essas subversões, muitas vezes tidas como apenas descuidos como o “entender errado”, “não escutar” etc., o que a avó de Mabel solicita é que a postura da neta seja a de usar os saberes tradicionais para além daqueles aprendidos com os doutores brancos na universidade, para que esta não esqueça de sua ancestralidade e a honre nas pequenas coisas. Ainda sobre o dito fator histórico, que é muito importante, Munanga afirma que:

na medida em que constitui o cimento cultural que une os elementos diversos de um povo através do sentimento de continuidade histórica vivido pelo conjunto de sua coletividade. O essencial para cada povo é reencontrar o fio condutor que o liga a seu passado ancestral o mais longínquo possível. A consciência histórica, pelo sentimento de coesão que ela cria, constitui uma relação de segurança a mais certa e a mais sólida para o povo. É a razão pela qual cada povo faz esforço para conhecer sua verdadeira história e transmiti-la às futuras gerações (Munanga, 2019, p. 12).

Para além da sabedoria e cultura transmitidas, o fio condutor, citado acima por Munanga, que unia neta e avó era também o da raiva e o desprezo por essa classe alta racista e elitista como é a brasileira. Para Mabel, ver a mãe enquanto empregada, passando por todas as humilhações e o racismo velado à qual foi submetida desde o primeiro momento que entrou naquele espaço de pessoas abastadas, brancas e elitizadas, era uma dor e uma raiva que se unia aos sentimentos da avó, solidificando a ponte que às conectava:

Na hora lembrei de quando minha mãe me viu saindo para o meu primeiro dia como empregada doméstica. Ela estava muito contrariada e dizia que preferia mil vezes capinar, plantar, fazer o duro trabalho da terra, a ir para dentro da casa de rico. Ela lamentava, e eu dizia com um tom meio ofendido que não era para tanto, que o trabalho era digno e iria garantir nosso sustento honestamente. Nunca vou esquecer o que ela me falou. D. Codinha disse que sabia que era um serviço honesto, digno, mas mesmo assim se entristecia, porque olhava para mim e lembrava das histórias que a avó dela contava sobre servir casas-grandes. Eu achava tudo um exagero enorme (Cruz, 2022, p. 79).

Como vemos acima, d. Codinha aprendera com as suas ancestrais que a casa da elite branca, nada mais era do que uma extensão da casa-grande, embora não tivesse o estudo formal, tinha suas raízes e saberes, conhecia o mundo e compreendia a situação melhor que a própria filha. Já Eunice, desconhecia ou ignorava suas origens, perpetuando, assim, o pleno funcionamento da ideologia, que objetiva essa normalização, que a personagem vê como exagero na fala sensata da mãe.

Eunice iniciou sua jornada de trabalho no apartamento da cobertura de um bairro elitizado com receio, pois no fundo desconfiava que aquela era uma situação que seria humilhante para ela,



embora seus empregadores usassem os matizes do racismo velado e o estereótipo do cidadão de bem. Mas o que fazer para fugir do desemprego que assolava o país e como sustentar a filha e a mãe idosa? Assim, podemos ver como lhe era dolorosa a situação: “D. Lúcia dizia para todo mundo que eu era parte da família e por um tempo cheguei quase a acreditar nisso. Achava mais fácil e menos doloroso acreditar...” (Cruz, 2022, p. 108), e também podemos ver a forma como Mabel a enxergava:

eu era pequena, mas as palavras dele me fizeram pensar. Naquele momento, para mim, a questão não era tanto seu significado, mas o tom com que eram ditas. Segundo eles, minha mãe poderia me levar quando precisasse, desde que se responsabilizasse em me manter nas dependências de empregada, e, de preferência, no quartinho. Aliviada de não ser mais uma desempregada no Brasil do desemprego e dos bicos para sobreviver, mamãe ficou profundamente grata ao ser perdoada por algo que nem ela sabia o que era, e isso de certa maneira nos prendeu naquele escritório e naquela casa para sempre (Cruz, 2022, p. 30).

Assim, vemos a forma como as duas mulheres encaram de forma distinta a mesma situação, embora tenham vivências que se tocam e são semelhantes em alguns pontos. Quanto a isso, podemos depreender dois fatores principais: primeiro, a “identidade” se faz por meio de um processo que nunca está acabado, ou seja, vai sendo construído ao longo do tempo e por isso diverge mesmo que se tenha os fatores comuns e o reconhecimento na negritude ou “identidade” negra; segundo, que os sujeitos são interpelados de forma diferente pela ideologia e isso altera drasticamente seu discurso e posicionamento. Afinal, devemos retomar a fala de Pêcheux:

o funcionamento da Ideologia em geral como interpelação dos indivíduos em sujeitos (e, especificamente, em sujeitos de seu discurso) se realiza através do complexo das formações ideológicas (e, especificamente, através do interdiscurso intrincado nesse complexo) e fornece “a cada sujeito” sua “realidade”, enquanto sistema de evidências e de significações percebidas – aceitas – experimentadas (Pêcheux, 2014, p. 149).

Assim, Pêcheux traz a ideologia e a forma como esta interpela os indivíduos na sua formação de sujeitos, pois é por meio dela e seu papel no discurso que iremos validar a persona com a qual nos apresentamos ao mundo e nos identificamos, como ainda afirma o francês:

É a ideologia que fornece as evidências pelas quais “todo mundo sabe” o que é um soldado, um operário, um patrão, uma fábrica, uma greve etc., evidências que fazem com que uma palavra ou um enunciado “queiram dizer o que realmente dizem” e que mascaram, assim, sob a “transparência da linguagem”, aquilo que chamaremos o caráter material do sentido das palavras e dos enunciados (Pêcheux, 2014, p. 146).



Em outras palavras, a ideologia é quem firmará no discurso e no imaginário coletivo as “identidades” com que nos emparelhamos de forma a materializar o sentido dessas palavras, fazendo com que o sujeito se reconheça nos conceitos que compreende como o sempre já lá, definido por Pêcheux também da seguinte forma: “o ‘pré-construído’ corresponde ao ‘sempre-já-ai’ da interpelação ideológica que fornece-impõe a ‘realidade’ e seu ‘sentido’ sob a forma de universalidade” (Pêcheux, 2014, p. 151); ou seja, aquilo que é naturalizado e torna-se o ideal a ser performado.

No caso das personagens Mabel e Eunice, vemos que suas produções discursivas, não seguem da mesma maneira mesmo que seu lugar-social seja muito semelhante; a ilusão da sua posição-sujeito a qual as personagens deveriam corresponder diverge e compreendemos que:

a interpelação do indivíduo em sujeito de seu discurso se efetua na identificação (do sujeito) com a formação discursiva que o domina (isto é, na qual ele é constituído como sujeito): essa identificação, fundadora da unidade (imaginária) do sujeito, apoia-se no fato de que os elementos do interdiscurso [...] que constituem, no discurso do sujeito, os traços daquilo que o determina, são reinscritos no discurso do próprio sujeito (Pêcheux, 2014, p. 150).

Mabel e Eunice apresentam discursos/posicionamentos diferentes, pois são interpeladas de forma diferente, assim, vemos a comprovação da fala acima de Pêcheux. A formação das personagens, enquanto sujeitos se efetua na identificação com a formação discursiva, Eunice, embora tenha ouvido certas falas disruptivas da mãe, não teve acesso aos mesmos enunciados que Mabel – ou caso tenha, não foi interpelada da mesma forma que a filha –, uma jovem que tem uma visão mais crítica e que tem acesso a escritoras e movimentos mais progressistas que não concordam com o discurso dominante.

A visão da personagem Eunice e sua posição no mundo começam a se modificar em pequenas conversas e vivências com sua filha, é através desses momentos que a personagem vai se descolando do papel previsto para seu lugar-social esperado, como podemos observar no excerto abaixo:

Hoje fico com pena do sacrifício que era se tornar invisível. Além dos espaços apertados que ocupávamos, o silêncio era um companheiro. Era preciso estar presente sem estar. Uma boa serviçal é silenciosa, e a criança que é filha dessa mulher também deve ser. Ela não pode rir como uma criança, não pode pular ou fazer travessuras como uma criança. Ela não é uma criança. É um incômodo, alguém apenas tolerado... Era como dizia num dos livros de uma escritora chamada Conceição Evaristo, que Mabel passou a devorar e de vez em quando lia pra mim: “Em boca fechada não entra mosquito, mas não cabem risos e sorrisos” (Cruz, 2022, p. 97).



Ainda sobre a forma como os sujeitos passam a se posicionar, compreendendo seu lugar-social e a idealização de sua posição-sujeito, trazemos a fala de Pêcheux:

a tomada de posição não é, de modo algum, concebível como um “ato originário” do sujeito-falante: ela deve, ao contrário, ser compreendida como o efeito, na forma-sujeito, da determinação do interdiscurso como discurso-transverso, isto é, o efeito da “exterioridade” do real ideológico-discursivo, na medida em que ela “se volta sobre si mesma” para se atravessar. Nessas condições, a tomada de posição resulta de um retorno do “Sujeito” no sujeito, de modo que a não coincidência subjetiva que caracteriza a dualidade sujeito/objeto, pela qual o sujeito se separa daquilo de que ele “toma consciência” e a propósito do que ele toma posição, é fundamentalmente homogênea à coincidência-reconhecimento pela qual o sujeito se identifica consigo mesmo, com seus “semelhantes” e com o “Sujeito”. O “desdobramento do “sujeito” – como “tomada de consciência” de seus “objetos” – é uma reduplicação da identificação, precisamente na medida em que ele designa o engodo dessa impossível construção da exterioridade no próprio interior do sujeito (Pêcheux, 2014, p. 159-60).

Essa “tomada de consciência” por parte de Mabel, dá-se tanto nos processos de subjetivações com seus “semelhantes”, onde percebe o lugar-social que ocupa e deveria representar, quanto o seu afastamento daquilo que esta rejeita e passa a desempenhar outros papéis, visando atingir uma posição-sujeito diferente da que lhe é esperada, mas que para ela será mais proveitosa e agradável, como vemos em suas reflexões a seguir:

[...] cresceu outra verdade em mim: não queria ser como minha mãe, ou melhor, não queria fazer o que ela fazia. Esse sentimento foi o embrião de um afastamento entre nós, que precisaria do remédio do tempo para curar. Mas se eu não queria ser como d. Eunice, também não queria ser como d. Lúcia.

A vida que comeci a querer para mim era como a do seu Tiago, um cara que tinha a profissão dele e todo o respeito. Sim, ele parecia amar a família etc. e tal. [...] Era um amor que não exigia que ele abrisse mão de si mesmo. E foi isso que comeci a desejar, porque eu via que minha mãe abria mão de si própria, do seu futuro e da nossa família por conta deles. Via que d. Lúcia depositava todas as esperanças e maluquices na filha. Seu Tiago, no fundo, era a pessoa que eu queria ser naquele momento (Cruz, 2022, p. 44-45).

E também, fica-nos evidente nos momentos em que Mabel reflete sobre a futura profissão e é desdenhada por Tiago, pois este não vê o ofício como um lugar-social ao qual a garota deva ascender, e também no momento em que mais uma vez a jovem percebe que tem horror à posição-sujeito e ao lugar-social que é esperado para que um indivíduo como ela performe, afinal como ela bem mesmo bem afirma em dado momento: “Aqueles pessoas têm certeza de que nascemos para servi-las e de que o nosso caminho é apenas um” (Cruz, 2022, p. 56). Assim, podemos observar suas reflexões:



Enfiei na cabeça que queria ser médica depois que seu Tiago sorriu quando eu disse que queria fazer medicina. Falou que era muito difícil uma vaga numa universidade pública e que as instituições particulares eram muito caras. Não sei por quê, mas o sorriso dele foi um estímulo a mais para mim (Cruz, 2022, p. 52).

Eu não queria limpar uma casa que não fosse a minha. Não queria ter de levar uma criança para o trabalho na casa de ninguém. Essa era a minha história, e eu não desejava repeti-la com meus filhos. Aliás, eu não queria filhos! Não queria outra d. Lúcia como patroa. [...] Não queria ficar uma semana inteira longe do meu próprio lar para deixar a casa dos outros mais aconchegante e confortável. (Cruz, 2022, p. 56).

Quanto à sua mãe, vemos sua resignação e “aceite” da posição-sujeito em toda a obra, onde trechos como: “Minha mãe me criou sozinha, então logo cedo me encarregou para ajudá-la nos mil trabalhos. A vida ia avançando, e o tempo para essa coisa de estudar foi ficando para trás. Ainda leio mal e quase não escrevo” (Cruz, 2022, p. 82), apenas demonstram que sem a possibilidade de conhecer outros discursos, Eunice assumia o lugar-social que o discurso dominante ditava para alguém como ela, alguém de sua cor e sua classe social, porém, conforme é confrontada com outras formas discursivas – aquelas apresentadas por uma jovem Mabel, e pelos inteligentes e bem posicionados Cacau e João (os jovens negros, amigos de sua filha e prole do síndico do prédio onde trabalhava) –, Eunice vai se modificando até culminar numa mudança definitiva e aparente:

D. Lúcia havia combinado sua história com todo mundo, menos com a nova Eunice. A dona da cobertura do Golden Plate não imaginava ter de lidar com aquela mulher renovada, livre do sentimento de servidão e gratidão por receber muito menos do que merecia durante anos de dedicação e trabalho incessante. Não sabia que Eunice estava finalmente seguindo o conselho de d. Codinha e cuidando da própria vida, completando os estudos e recomeçando (Cruz, 2022, p. 160).

Afinal, a formação discursiva (FD) não é estanque, é possível que se modifique conforme se é interpelado por novos discursos, outras formações discursivas, podendo ser “invadida” por tais outros elementos que provêm de outro lugar e que se repelem nela (Pêcheux, 1997, p. 314). Como tais formações não são homogêneas podemos perceber que o sujeito, Eunice, a partir do processo de interpelação, da relação com os jovens e suas outras formações discursivas, passa de uma formação a outra, mesclando alguns pontos antigos do antigo discurso com o atual, e, assim, constituindo aos poucos novas e significativas mudanças.

Já o último vislumbre que temos de Mabel também corrobora toda a mudança atingida e apresentada no exterior da personagem, que, embora mantenha suas raízes e ligações com a negritude e a ancestralidade, atingiu um lugar-social e uma posição-sujeito que não lhe era esperada pela sociedade racista e classista dominante, vemos, assim, seu conforto e felicidade no momento,



fazendo questão de ressaltar o fator histórico ancestral que construiu sua “identidade” e tudo aquilo que a levou até ali:

Ela abriu o livro mais recente em que estava mergulhada, *Cartas a uma negra*, e leu em voz alta: “O problema da faxina é o cheiro da vida dos outros”. [...]

Na parede, um quadro com desenhos que as crianças da comunidade onde João morava tinham feito como presente, em agradecimento a seu atendimento por lá. Em cima da mesa, a caneta cara que Cacau lhe dera de presente na formatura, depois de economizar um bocado. Na prateleira da estante, uma santinha que era de sua mãe desde menina. Dentro de um vaso bonito de cerâmica que Jurandir trouxera para ela do Pará, uma muda cheirosa de cidreira retirada do pé que fora plantado por seu pai a pedido da avó. Mabel arrancou umas folhas e fez um chá na cafeteira.

“Quando você entrar na faculdade, vai lembrar que lhe ensinei que cidreira acalma?”

“Não tem nada que me tire essas certezas d. Codinha.”

O odor do chá tomou conta do ambiente. O quarto de descanso é todo aquele que tem o cheiro da nossa própria vida (Cruz, 2022, p. 161).

As mudanças de posicionamentos discursivos dos personagens retificam as proposições de que o real da história é a contradição, ou melhor, a história não pode ser considerada somente a partir de um único discurso. Do mesmo modo, não há apenas uma aceitação das evidências produzidas pela ideologia sem resistência, pois a ideologia é um ritual passivo de falhas. Logo, de acordo com Pêcheux (2014), não há dominação sem resistência: primado prático da luta de classes, que significa que é preciso “ousar se revoltar”. Assim, assumir a negritude enquanto processo de resistência pode ser um caminho espinhoso, diante da ideologia que propaga o racismo, mas é preciso ousar e revoltar-se contra as imposições de submissão e apagamento do povo negro e sua cultura.

3 CONSIDERAÇÕES

Em vista das reflexões expostas, salientamos o papel da Literatura como denúncia e como aquela capaz de propiciar reflexões, para o caso específico do romance, acerca do racismo latente da sociedade brasileira. O racismo, visto como um fenômeno que atravessa todas as estâncias e locais, muitas vezes sequer é percebido por aqueles que não sofrem com suas crueldades ou tiveram o “letramento” para notá-lo – às vezes, nem mesmo os que sofrem o percebem, pois como esse é naturalizado e institucionalizado no discurso dominante, o indivíduo que sofre também o aceita. Como visto na obra com as personagens Mabel, Eunice e a família branca e rica, que encaram o racismo de formas completamente distintas, por serem interpelados de formas diferentes pelos



discursos presentes na sociedade, compreenderem suas posições sociais a serem desempenhadas e quererem ou não resistir a tudo isso.

Afinal, é por meio dos discursos que o sujeito constitui a realidade e se constitui, logo, não há nada fora do discurso, ou seja, o que entendemos como sociedade e tudo que a constitui, ou seja, suas contradições, são efeitos de discursos que determinam os lugares sociais de cada sujeito. E, da mesma forma, as resistências as essas determinações, também são efeitos de discursos que circulam nas periferias da ordem do discurso dominante. Assim, as contradições presentes nos discursos das personagens da obra *Solitária*, são efeitos de discursos que buscam inscrever-se na ordem dos discursos já impostos como “normal”, ou melhor, na ordem discursiva que visa determinar esse dito lugar social do negro.

Assim, refletimos sobre o sentido de negritude das personagens principais como resistência a esses discursos de submissão e que por mais que o objetivo da ideologia seja o de tornar a linguagem transparente, ou melhor, tornar tudo natural, como se tudo sempre fora desse jeito, sem possibilidade de produzir sentidos e efeitos materiais, distintos dos já ditos, algo se desestabiliza nesse processo. Pois é no caráter de incompletude, tanto do sujeito, quanto da linguagem que a ideologia pode ser defendida como um ritual passivo de falhas e do mesmo modo, considerando a luta de classes que o contraditório existe e deixa suas marcas no discurso e conseqüentemente, na realidade social.

Embora estejam em um lugar social específico de onde espera-se determinado tipo de comportamento e discurso graças à ideologia dominante, pois é ela que produz os lugares sociais e o efeito de naturalidade, ou seja, que os sentidos são universais, as personagens exercem e assumem a sua negritude como a contradição desse sentido esperado. Sendo assim, contradizer os já ditos, é produzir resistência frente ao racismo e a ideologia racista que visa subjugar o sujeito negro, fazendo com que esse não se perceba como possível protagonista de sua história, e sendo essa uma história que pode até mesmo romper com as posições sociais e discursos estipulados outrora pelo sempre já aí que dissimula o real caráter material do sentido do discurso através da dita transparência da linguagem.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Pauline. Rendimento de brancos é 68,7% maior do que de trabalhadores negros, aponta instituto. **CNN Brasil**, 2022. Disponível em:



<https://www.cnnbrasil.com.br/economia/rendimento-de-brancos-e-687-maior-do-que-de-trabalhadores-negros-aponta-ibre/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

CRUZ, Eliana Alves. **Solitária**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

FEIJÓ, Janaína. Negros ainda são maioria com rendimento de até 2 salários mínimos. **Portal FGV**, 2022. Disponível em: <https://portal.fgv.br/artigos/negros-ainda-sao-maioria-rendimento-ate-2-salarios-minimos>. Acesso em: 10 mar. 2024.

GOMES, Nilma Lino Gomes. Apresentação. *In*: MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Autêntica, 2019. p. 7-9.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Panorama**: Censo Demográfico 2022. Disponível em: <https://censo2022.ibge.gov.br/panorama/>. Acesso em: 22 fev. 2025.

MODESTO, Rogério. Uma outra cidade? A resistência possível e o efeito de resistência: uma proposta. **Forum linguistic.**, Florianópolis, v.13, n.1, p.1083 - 1093, jan./mar.2016.

MOURA, Bruno de Freitas. Censo 2022: população parda supera a branca pela 1ª vez. **Agência Brasil**, 2023. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/economia/noticia/2023-12/censo-2022-populacao-parda-supera-branca-pela-1a-vez>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude**: usos e sentidos. Autêntica, 2019.

PÊCHEUX, Michel. **Semântica e discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. Tradução de Eni Pucinnelli Orlandi *et al.* Campinas: Editora da Unicamp, 2014.

PÊCHEUX, Michel. Delimitações, inversões, deslocamentos. **Cadernos de estudos linguísticos**, Campinas, v. 19, p. 7-24, jul./dez. 1990.

PÊCHEUX, Michel. A análise de discurso: três épocas. *In*: GADET, Françoise; HAK, Tony. (org.). **Por uma análise automática do discurso**: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Tradução de Bethânia S. Mariani *et al.* 3. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1997.

VILELA, Pedro Rafael. Mulheres negras são 65% das trabalhadoras domésticas no país. **Agência Brasil**, 2022. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2022-04/mulheres-negras-sao-65-das-trabalhadoras-domesticas-no-pais>. Acesso em: 10 mar. 2024.

Enviado em: 31/05/2024

Aceito em: 23/06/2025



CULTURA AFROBRASILEIRA E LETRAMENTO RACIAL:

PROMOVENDO A DIVERSIDADE NAS ESCOLAS ATRAVÉS DA EDUCAÇÃO

AFRO-BRAZILIAN CULTURE AND RACIAL LITERACY: PROMOTING DIVERSITY IN SCHOOLS

Angelina Moreno¹
Patricia Aparecida Fernandes²

RESUMO

Este artigo tem por objetivo apresentar os resultados de pesquisa do projeto “Cultura afro-brasileira e letramento racial: descobrindo a diversidade na escola”, realizado na Escola Estadual Bento de Abreu, em Araraquara, São Paulo, e que envolveu estudantes do ensino fundamental e médio. A iniciativa visou o letramento racial por meio da sociologia e da prática artística com aquarelas, alinhando-se à Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana (Gomes, Petronilha, 2007). Inserido no contexto de um projeto maior intitulado “Educação Étnico-Racial na implementação da BNCC”, este estudo teve como objetivo investigar como a temática étnico-racial é abordada na escola, bem como os desafios enfrentados por professores e gestores na implementação de práticas pedagógicas inclusivas (Nogueira, 2019). Por meio de metodologias de pesquisa-ação e história oral, o projeto mapeou práticas educativas que demonstraram a relevância da educação étnico-racial para o fortalecimento da autoestima de alunos negros, a convivência multicultural e o enfrentamento do racismo institucional (Gatti, 2014). Entre as atividades desenvolvidas, os estudantes produziram obras em aquarelas que culminaram em uma exposição artística, promovendo o engajamento da comunidade escolar e incentivando reflexões sobre diversidade e inclusão. Os resultados evidenciaram não apenas o impacto positivo dessas práticas no ambiente escolar, mas também a necessidade urgente de formação continuada para professores e ações de sensibilização de toda a comunidade escolar. Dessa forma, o projeto contribuiu para um avanço significativo no entendimento e aplicação da educação étnico-racial, reforçando seu papel essencial na promoção de um ambiente educacional mais equitativo e plural.

PALAVRAS-CHAVE: Educação étnico-racial. Letramento racial. Formação docente.

ABSTRACT

This article aims to present the research results of the project "Afro-Brazilian Culture and Racial Literacy: Discovering Diversity at School", carried out at Bento de Abreu State School in Araraquara, São Paulo, involving elementary and high school students. The initiative sought to promote racial literacy through sociology and artistic practices using watercolors, in alignment with law nº 10.639/2003, which mandates the teaching of Afro-Brazilian and African history and culture. As part of a larger project titled "Ethnic-Racial Education in the Implementation of the BNCC", this study aimed to investigate how ethnic-racial themes are addressed at the school, as well as the challenges faced by teachers and administrators in implementing inclusive pedagogical practices. Through action research methodologies and oral

¹ Doutora em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Mestre e Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). E-mail: angelina.moreno@unesp.br.

² Professora da Educação Básica na Escola Estadual Narcísio da Silva César. Graduada em Pedagogia pelo Centro Universitário de Jales (Unijales) e em Artes Visuais pela Faculdade de Educação de São Luís (FESL). Especialista em Neuropsicopedagogia Clínica e Educação Especial Inclusiva pelo Instituto de Ensino São Francisco (IESF). E-mail: patygueddes02@gmail.com.



history, the project mapped educational practices that demonstrated the importance of ethnic-racial education in strengthening the self-esteem of Black students, fostering multicultural coexistence, and combating institutional racism. Among the activities developed, students created watercolor artworks that culminated in an art exhibition, which engaged the school community and encouraged reflections on diversity and inclusion. The results highlighted not only the positive impact of these practices on the school environment but also the urgent need for continuous teacher training and awareness-raising actions across the entire school community. Thus, the project contributed significantly to advancing the understanding and application of ethnic-racial education, reinforcing its essential role in promoting a more equitable and inclusive educational environment.

KEYWORDS: Ethnic-racial education. Racial literacy. Teacher training.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta os resultados da pesquisa realizada no projeto “Cultura afro-brasileira e letramento racial: descobrindo a diversidade na escola”, desenvolvido na Escola Estadual Bento de Abreu, localizada em Araraquara, São Paulo, e que contou com a participação de alunos do ensino fundamental e médio. Tivemos como premissa, no decorrer desse projeto, que a educação étnico-racial constitui uma ferramenta indispensável para fomentar uma sociedade mais equitativa e inclusiva, especialmente no ambiente escolar. Nesse sentido, o principal contexto foi também analisar a aplicação da Lei nº 10.639/2003, que determina a obrigatoriedade do ensino sobre a história e a cultura afro-brasileira e africana (Brasil, 2003). De forma complementar, este estudo buscou compreender como esse tema é trabalhado na escola, os obstáculos enfrentados por educadores e gestores, bem como as contribuições para o desenvolvimento do ambiente educacional e dos alunos.

Essa investigação faz parte do projeto “Educação Etnicorracial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades”, aprovado pela FAPESP e SEDUC por meio do Edital Proeduca, sob a coordenação da Profa. Dra. Claudete Nogueira. Esse projeto teve como principal objetivo mapear e acompanhar as principais práticas pedagógicas voltadas à diversidade étnico-racial, além de promover ações de formação para educadores, como oficinas, workshops e rodas de conversa. A metodologia aplicada por este projeto foi a da pesquisa-ação e história oral, que permitiu um exame aprofundado das práticas pedagógicas e das políticas públicas educacionais relacionadas ao tema. A pesquisa também examinou os desafios enfrentados, como a carência na formação docente e a resistência de parte da comunidade escolar, ao mesmo



tempo em que ressalta os benefícios da educação étnico-racial para a construção da autoestima de estudantes negros e para a criação de um espaço escolar mais democrático e acolhedor.

Ao analisarmos a legislação antirracista no Brasil, com o objetivo de compreender o cenário em que ela se materializa nas escolas, a Lei nº 10.639/2003, evidencia sua importância como um instrumento no combate ao racismo estrutural e institucional, promovendo a valorização da diversidade e a formação de uma consciência crítica sobre as desigualdades raciais. A legislação antirracista brasileira é baseada em normas como a Constituição Federal de 1988 e a Lei nº 7.716/1989, que criminaliza práticas discriminatórias. Entre os principais pilares dessa legislação antirracista, destacam-se:

- Igualdade perante a lei: garantida pela Constituição Federal, que assegura direitos básicos a todos os cidadãos, sem distinção de raça ou cor.
- Criminalização do racismo: estabelecida pela Lei nº 7.716/1989, que prevê sanções para atos discriminatórios, considerando o racismo um crime inafiançável e imprescritível.
- Políticas afirmativas: voltadas à promoção da inclusão e equidade, abrangendo desde cotas em universidades até medidas na educação básica.

A Lei nº 9.394/96, conhecida como Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), desempenha um papel essencial ao estabelecer parâmetros para o currículo escolar, gestão educacional e formação docente. A partir dela, as práticas pedagógicas têm evoluído para incluir abordagens mais plurais e representativas, como o uso de materiais didáticos inclusivos, diálogos sobre preconceito, eventos culturais e formações continuadas para professores. A LDB foi alterada pela Lei nº 10.639/2003, que acrescentou os artigos 26-A e 79-B, tornando obrigatória a valorização das contribuições históricas e culturais dos povos negros no ensino. Posteriormente, em 2008, a LDB foi novamente modificada por meio da Lei nº 11.645/2008, que ampliou o artigo 26-A para incluir também a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Indígena, além da História e Cultura Afro-brasileira e Africana. Mais recentemente, a Lei Estadual de Combate ao Racismo (nº 14.187/2010) reforçou essa abordagem no Estado de São Paulo, prevendo penalidades para atos de discriminação racial.

Este projeto, realizado em parceria com escolas estaduais de Araraquara, buscou analisar e acompanhar práticas pedagógicas que inserem a educação étnico-racial no cotidiano escolar. Essas práticas incluem o uso de currículos multiculturais, literaturas diversificadas, atividades culturais e aprendizagem experiencial. Elas visam incorporar a pluralidade cultural brasileira ao processo educativo, destacando a relevância de respeitar e valorizar as manifestações culturais de diferentes



grupos étnico-raciais. Assim, a prática pedagógica deve ser guiada por estratégias que reconheçam e valorizem as contribuições históricas e culturais de todos os grupos para a formação da sociedade brasileira, promovendo o entendimento e o respeito à diversidade.

2 CULTURA AFRO-BRASILEIRA E LETRAMENTO RACIAL

O projeto “Cultura Afro-brasileira e Letramento Racial: Descobrimo a Diversidade na Escola” foi uma proposta educacional destinada a estudantes do Ensino Fundamental (6º a 9º anos) e do Ensino Médio (1º a 3º anos) da Escola Estadual Bento de Abreu. Com duração nos dois últimos bimestres do ano letivo do ano de 2024, o projeto promoveu a conscientização sobre a diversidade racial, incentivou o respeito, a empatia e o combate a estereótipos raciais, além de proporcionar uma compreensão crítica da história e cultura afro-brasileira e indígena. As atividades foram estruturadas em módulos que abordam temas como a história da escravização, o movimento negro, e o combate ao racismo recreativo, buscando promover uma reflexão profunda sobre as questões raciais na sociedade brasileira.

Ao longo dos bimestres, os estudantes foram convidados a participar de atividades dinâmicas, como a criação de murais coletivos, oficinas culturais (música, dança e artesanato) e pesquisas sobre personalidades e indígenas. A proposta incluiu, ainda, a análise de práticas cotidianas que perpetuam estereótipos raciais e a desconstrução de termos e expressões discriminatórias. Através dessas ações, o projeto procurou sensibilizar os alunos para as questões de identidade e autoestima, estimulando-os a refletir sobre o papel da cultura afro-brasileira e indígena na construção da sociedade, e promoveu um ambiente escolar inclusivo e acolhedor.

O projeto também buscou envolver a comunidade escolar e promover a participação ativa de todos os membros no processo de aprendizado. A avaliação foi realizada tendo por base a participação dos alunos nas atividades, na produção de materiais como murais e cartazes, e no engajamento nas discussões propostas. O objetivo final foi proporcionar uma educação transformadora que incentive a valorização da diversidade, a promoção da igualdade racial, e a construção de um ambiente escolar mais justo e respeitoso.

Aplicar um projeto multicultural na escola pública enfrenta uma série de dificuldades relacionadas às condições estruturais e ao contexto social das instituições. A falta de recursos adequados, como materiais didáticos atualizados e infraestrutura para promover um ambiente inclusivo, é uma das principais mazelas. Além disso, a defasagem no quadro de profissionais



capacitados para lidar com a diversidade cultural é um desafio constante, visto que muitos professores não recebem formação específica para trabalhar com a pluralidade de valores, crenças e práticas presentes nas turmas. As desigualdades sociais e econômicas também se refletem no ambiente escolar, com muitos alunos vindo de contextos de vulnerabilidade, o que pode dificultar a efetiva implementação de práticas pedagógicas que respeitem e celebrem a diversidade. A resistência à mudança, por parte de algumas comunidades escolares, e a falta de políticas públicas consistentes para dar suporte a esses projetos também contribuem para a dificuldade em consolidar um ambiente verdadeiramente multicultural (Gomes; Silva, 2007).

O letramento racial nas escolas é essencial para promover a equidade e a valorização da diversidade racial, sendo uma prática transformadora que ultrapassa a mera transmissão de conteúdos. Nogueira (2019) destaca que o letramento racial deve ser entendido como um processo contínuo de formação crítica, no qual os alunos aprendem a reconhecer, questionar e desconstruir práticas racistas presentes nas estruturas sociais e educacionais. Para a autora, a escola tem um papel central na construção de novas narrativas que reafirmem a dignidade e a história de sujeitos negros, contribuindo para uma educação antirracista e emancipadora. Assim, implementar práticas de letramento racial nas escolas não só possibilita uma compreensão mais ampla das relações sociais, mas, também, auxilia no fortalecimento da autoestima de alunos negros e no desenvolvimento de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A aplicação de um projeto de aquarela com foco em educação étnico-racial enfrenta o desafio de romper com o hegemonismo das referências culturais predominantes, muitas vezes, centradas na estética e história norte-americana ou europeia. Muitos alunos, especialmente em contextos educacionais marcados por desigualdade racial, estão imersos em um universo de referências culturais que pouco ou nada valorizam a cultura negra ou afro-brasileira. Segundo Gomes (2017), esse cenário resulta em um distanciamento da identidade cultural negra, muitas vezes não reconhecida ou desvalorizada dentro da escola. A arte, ao possibilitar a expressão estética e subjetiva dos estudantes, oferece uma potente ferramenta para reverter essa lacuna, permitindo que eles se reconheçam e encontrem sentido em sua própria história e pertencimento (Santos, 2003). Ao explorar a aquarela, uma forma artística rica em possibilidades de representação, o projeto contribui para a afirmação da identidade étnico-racial, ao mesmo tempo em que propõe aos alunos uma reflexão sobre a diversidade cultural e a riqueza das suas origens, resgatando o protagonismo das narrativas afro-brasileiras.



Localizada no interior do estado de São Paulo, Araraquara destaca-se como uma cidade com uma rica tradição educacional, marcada por instituições que desempenham um papel significativo no desenvolvimento cultural e social da região. Reconhecida pela qualidade de suas escolas e pela diversidade de iniciativas pedagógicas, Araraquara tem se empenhado em implementar políticas públicas voltadas à inclusão e à valorização da diversidade cultural. Esse compromisso reflete a busca por uma educação que forme cidadãos críticos e preparados para os desafios de uma sociedade plural.

A Escola Estadual Bento de Abreu (EEBA), na qual foi realizada a exposição de aquarelas, e que integrou o projeto de maior amplitude sobre letramento racial na escola, ocupa uma posição de destaque na cidade de Araraquara. Fundada em 1913, a escola é uma das mais antigas e prestigiadas do município, sendo um marco na história da educação local. Originalmente criada para atender às demandas de formação básica em um período de intensa expansão agrícola e urbana, a EEBA rapidamente se consolidou como um centro de excelência educacional.

Ao longo de sua trajetória, a EEBA tem se adaptado às transformações sociais e educacionais, incorporando avanços pedagógicos e respondendo às demandas de um ensino mais inclusivo e alinhado às questões contemporâneas. Além de oferecer uma educação de qualidade, a escola tem se destacado por iniciativas voltadas à promoção da diversidade, como o projeto “Cultura afro-brasileira e letramento racial: descobrindo a diversidade na escola”. Essas ações reafirmam o papel histórico da EEBA como uma referência não apenas acadêmica, mas também como um espaço de transformação social e cultural em Araraquara.

3 SOCIOLOGIA E AS PRÁTICAS ARTÍSTICAS NA ESCOLA

A utilização de práticas artísticas, como a aquarela, em projetos educativos sobre educação étnico-racial oferece diversos benefícios lúdicos, que favorecem tanto o processo de aprendizagem quanto o desenvolvimento pessoal dos estudantes. A arte, como linguagem simbólica, permite aos alunos expressarem suas identidades e emoções de forma criativa e única, facilitando a compreensão de conceitos abstratos como raça, identidade e diversidade. Segundo Vygotsky (1998), a arte desempenha um papel fundamental no desenvolvimento cognitivo, pois proporciona uma forma de mediação entre a experiência pessoal do aluno e o mundo social. A aquarela, com sua fluidez e cores, serve como uma ferramenta poderosa para explorar a diversidade étnica e racial, pois possibilita a criação de obras que refletem a pluralidade cultural, ao mesmo tempo em que



estimula a reflexão sobre questões relacionadas à memória histórica e aos estereótipos. Esse processo lúdico também contribui para a construção da autoestima dos estudantes, especialmente daqueles pertencentes a grupos historicamente marginalizados, ao proporcionar um espaço para que se reconheçam e se valorizem.

Além disso, as práticas artísticas como a aquarela têm um potencial significativo para o fortalecimento da convivência multicultural e o combate ao racismo, permitindo aos alunos questionarem e desconstruir preconceitos. Segundo Gatti (2014), a arte é uma ferramenta pedagógica capaz de promover a reflexão crítica e a conscientização sobre as desigualdades sociais. Ao incorporar a arte em projetos de educação étnico-racial, os estudantes são incentivados a desenvolver uma visão mais ampla e empática em relação às diferentes culturas e histórias. Através do processo criativo, eles podem ressignificar narrativas e se engajar de forma mais profunda com a temática do racismo, ao mesmo tempo em que constroem uma percepção mais positiva de si mesmos e dos outros. Dessa forma, a arte não apenas enriquece o currículo escolar, mas também cria um ambiente de aprendizado mais inclusivo e respeitoso, fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Figura 1: Reproduções de aquarelas realizadas pelos alunos



Fonte: Acervo original de pesquisa, 2024.



A implementação de um projeto artístico com aquarela, especialmente no contexto de um projeto de educação étnico-racial, apresentou desafios significativos, dada a diversidade de experiências dos alunos com as práticas artísticas. Muitos estudantes, que nunca haviam tido contato com a aquarela devido à limitada oferta de aulas de arte no currículo escolar, depararam-se com um material novo e desafiador. Essa introdução, embora estimulante, exigiu adaptação tanto dos alunos quanto dos educadores. A proposta de trabalhar com técnicas variadas, como o uso de sal, álcool, café e outros produtos artesanais, trouxe um diferencial ao projeto, permitindo que os alunos experimentassem a aquarela de formas inovadoras e criativas.

No entanto, o desafio maior foi apresentar aos estudantes referências que se conectassem com sua realidade, uma vez que o currículo escolar tradicionalmente privilegia artistas e estéticas do Norte global, em detrimento das produções de artistas negros ou afro-brasileiros. Nesse contexto, a introdução de aquarelistas negros e suas obras como referência foi uma tentativa de valorizar as contribuições culturais e artísticas de comunidades historicamente marginalizadas, promovendo uma identificação mais profunda dos alunos com o conteúdo trabalhado. A superação dessas barreiras exigiu sensibilidade e a adaptação das abordagens pedagógicas, possibilitando, aos estudantes, não só aprender a técnica da aquarela, mas também compreender sua importância no contexto da cultura negra e afro-brasileira.

Segundo Silva (2020), os projetos interdisciplinares oferecem oportunidades práticas que conectam a teoria estudada em cursos de licenciatura com o cotidiano das escolas, permitindo que futuros docentes desenvolvam estratégias pedagógicas inovadoras. Um exemplo empírico destacado por Silva (2020) envolve a aplicação de oficinas pedagógicas interdisciplinares em escolas públicas, onde os licenciandos foram desafiados a criar atividades que integrassem conteúdos de disciplinas como História e Matemática para resolver problemas reais vivenciados pelos alunos, como o planejamento de eventos escolares ou a análise de dados socioeconômicos da comunidade local. Essas experiências, além de promoverem o aprendizado significativo para os estudantes, também ajudam os licenciandos a desenvolver competências socioemocionais, como empatia e comunicação assertiva, essenciais para o exercício da docência. Silva (2020) ainda ressalta que práticas como a organização de grupos de leitura ou de feiras científicas não apenas aproximam a escola da comunidade, mas também incentivam o protagonismo estudantil, favorecendo a formação integral do aluno. Assim, os projetos pedagógicos de formação se mostram ferramentas indispensáveis para fortalecer o vínculo entre a universidade e a escola, contribuindo para a formação de professores mais preparados e comprometidos com uma educação transformadora.



Figura 2: Varal expositivo, voltado para os alunos da escola



Fonte: Acervo original de pesquisa, 2024.

Existem diversos artistas negros que utilizam a aquarela como técnica para expressar sua identidade, raízes e as questões que envolvem a cultura afro-brasileira. Durante a aplicação do projeto, trabalhos como os de Berni Seville foram utilizados, por se tratar de um artista e ilustrador que tem se destacado pela sua habilidade em usar a aquarela para retratar personagens e cenas da cultura afro-brasileira. Seu trabalho muitas vezes traz representações de figuras e mitologias afrodescendentes, dialogando com a ancestralidade e a memória histórica do povo negro. Seville também utiliza a aquarela para destacar a beleza e a resistência de personagens negros, contribuindo para uma representação mais genuína e empoderada na arte brasileira.

Outro aquarelista notável apresentado no projeto foi a Luiza Nascimento, cujas obras também exploram temas de identidade e pertencimento, focando na representatividade negra. Ela utiliza a aquarela para criar composições que celebram a estética negra, abordando a beleza e as expressões culturais afro-brasileiras. Seu trabalho resgata referências de tradições e representações de heróis e heroínas negros, com um olhar atento para as questões sociais e culturais que envolvem a comunidade negra no Brasil. Ao integrar essas referências na técnica da aquarela, Nascimento



consegue criar um espaço de valorização da cultura afro-brasileira, aproximando seus temas de seus próprios vivências e das histórias de resistência do povo negro.

A implementação de um projeto de letramento racial no ambiente escolar pode ser uma poderosa ferramenta para a construção de identidades críticas e o combate ao racismo estrutural. Nesse contexto, os alunos participaram ativamente de atividades interativas e criaram produções autorais, conectando suas experiências com referências culturais diversificadas. Ao mesclarem a influência de atores e artistas negros, como Denzel Washington e Viola Davis, com elementos de filmes e séries norte-americanas amplamente consumidos, como Black Panther e Atlanta, os estudantes reinterpretaram narrativas e criaram perspectivas sobre representatividade. Essa abordagem reflete a proposta de Freire (1996), que defende a educação como um ato de criação e recriação cultural, capaz de promover a conscientização crítica. Além disso, como aponta Hall (2003), a interação com elementos culturais globais e locais permite a articulação de identidades híbridas, fortalecendo a percepção dos estudantes sobre o papel dos sujeitos negros na produção cultural. Dessa forma, o projeto não apenas mobilizou reflexões sobre a influência midiática hegemônica, mas também possibilitou a valorização das contribuições de artistas negros em um diálogo transformador.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A conexão entre a Sociologia e as práticas artísticas têm um papel fundamental no incentivo aos alunos para participarem de atividades além dos limites da sala de aula. Essa interação permite que os estudantes compreendam questões sociais de forma mais concreta e engajada, ao mesmo tempo em que desenvolvem habilidades criativas e reflexivas. Por meio de projetos como oficinas de teatro, fotografia, música e grafite, é possível explorar temas como desigualdade social, identidade cultural e cidadania de maneira prática e interdisciplinar. Essas experiências não apenas reforçam o aprendizado teórico, mas também criam um espaço para o protagonismo juvenil, onde os alunos podem expressar suas perspectivas sobre o mundo e, ao mesmo tempo, construir um senso de pertencimento e responsabilidade social. Além disso, ao participarem de atividades externas, como exposições artísticas comunitárias ou intervenções urbanas, os estudantes são desafiados a interagir em diferentes contextos sociais, o que amplia sua visão crítica e os prepara para atuar de forma consciente na sociedade. Essa integração entre Sociologia e Arte, portanto,



promove uma educação mais dinâmica e significativa, transformando a aprendizagem em um processo de construção coletiva e engajamento social.

A educação étnico-racial contribuiu, ainda, para o empoderamento de alunos pertencentes a minorias étnicas e raciais, ao oferecer referências positivas e inspiradoras. Esse fortalecimento da autoestima foi essencial para o desenvolvimento pessoal e acadêmico dos alunos, além de auxiliar na construção de uma identidade étnico-racial sólida. O desenvolvimento de habilidades multiculturais também capacitou os alunos a interagir de forma eficaz em ambientes diversos, preparando-os para atuar em uma sociedade cada vez mais globalizada.

Embora os resultados mais significativos dessas políticas educacionais sejam esperados a longo prazo, os avanços observados indicaram o potencial da educação étnico-racial para reduzir disparidades educacionais, ao proporcionar oportunidades mais equitativas para alunos de diferentes origens. Este processo também fomentou a tolerância e o respeito, contribuindo para o enfrentamento de práticas discriminatórias, como o racismo recreativo, uma das formas mais comuns de discriminação no ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB**. 9394/1996. São Paulo: Saraiva, 1996.

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. Inclui no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 de março de 2008.

BRASIL. Lei nº 14.187, de 12 de janeiro de 2010. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 13 jan. 2010. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Lei nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989. Define os crimes resultantes de preconceito de raça ou de cor. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 6 jan. 1989.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 43. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, Bernadette. **A arte na escola**: práticas pedagógicas e ensino de arte. Campinas: Papirus, 2014.

GOMES, Nilma Lino & SILVA, Petronilha. **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

GOMES, Nilma Lino. **Racismo e desigualdade no Brasil**. São Paulo: Editora Cortez, 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

NOGUEIRA, Claudete Alves da Silva. **Letramento racial crítico**: uma proposta de educação antirracista. São Paulo: Pallas, 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Para além do pensamento único**: globalização, conhecimento e poder. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

SILVA, Eva Aparecida da. PIBID e Residência Pedagógica/Unesp - Forma(a)ção de professores. In: MARIN, Angela Helena; GARCIA, Maria Cristina da Silva; SANTOS, Luciana Aparecida dos (org.). **PIBID e Residência Pedagógica/Unesp – Forma(a)ção de professores**. Marília: Unesp, 2020.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Enviado em: 31/12/2024
Aceito em: 26/05/2025



AÇÕES AFIRMATIVAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

AFFIRMATIVE ACTIONS IN THE GRADUATE PROGRAM IN PSYCHOLOGY AT THE UNIVERSITY OF SÃO PAULO

Carla Juliane Martins Rodrigues¹
Caio dos Santos de Andrade²

RESUMO

Este artigo aborda a implementação de políticas de ações afirmativas nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), a partir de editais e documentos institucionais de 2024/2025, utilizou-se a análise documental como abordagem teórica. O levantamento revela que as estratégias mais comuns de ação afirmativa incluem bonificação e reserva de vagas. Os principais grupos beneficiados são pretos(as), pardos (as), indígenas e pessoas com deficiência (PPID). Além disso, algumas políticas consideram a renda familiar, beneficiando candidatos de famílias de baixa renda. Apesar do avanço, desafios como exigências de proficiência em língua estrangeira como etapa eliminatória do processo seletivo e taxas de inscrição ainda representam barreiras para grupos vulneráveis, embora algumas alternativas, como exames de proficiência internos gratuitos foram identificados. Haja vista que as políticas de ações afirmativas têm contribuído para o aumento da diversidade nos PPGs em Psicologia, é necessário repensar as formas de avaliação, considerando a pluralidade das trajetórias dos candidatos. Mudanças nos critérios de ingresso e permanência, como o aumento da flexibilidade nas exigências de proficiência e a eliminação de taxas de inscrição, são essenciais para garantir uma inclusão efetiva. A reflexão sobre as desigualdades estruturais e a adoção de práticas mais inclusivas são fundamentais para promover um ambiente acadêmico verdadeiramente acessível e equitativo.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas. Pós-graduação. Psicologia.

ABSTRACT

The article addresses the implementation of affirmative action policies in the Graduate Programs (PPGs) in Psychology at the University of São Paulo (USP), based on notices and institutional documents from 2024/2025, using document analysis as a theoretical approach. The survey reveals that the most common affirmative action strategies include bonus points and the reservation of spots. The main groups benefiting are Black, Brown, Indigenous people, and people with disabilities (PPID). Additionally, some policies take family income into account, benefiting candidates from low-income families. Despite progress, challenges such as foreign language proficiency requirements as an eliminatory stage of the selection process and application fees still pose barriers for vulnerable groups, although alternatives, such as free internal proficiency exams, have been identified. While affirmative action policies are contributing to increasing diversity in PPGs in Psychology, it is necessary to rethink evaluation methods, considering the diversity of candidates' trajectories. Changes in entry and retention criteria, such as increasing flexibility in proficiency requirements and eliminating application fees, are essential to ensure effective inclusion. Reflection on structural inequalities and the adoption of more inclusive practices are crucial for promoting a truly accessible and equitable academic environment.

¹ Discente de Doutorado no Programa de Pós-graduação em Psicologia Experimental na Universidade de São Paulo (PPGPSE/USP). Mestra em Neurociências e Comportamento pela USP. Graduação em Nutrição pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (Unasp). E-mail: cmartinsr@usp.br.

² Discente de Mestrado no Programa de Pós-graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (PPGP/USP). Graduado em Psicologia pela USP. E-mail: caioandrade@usp.br.



KEYWORDS: Affirmative Actions. Graduate Programs. Psychology.

1 INTRODUÇÃO

É importante destacar que, embora as universidades federais tenham avançado na implementação dessas políticas, as universidades estaduais não são legalmente incentivadas a adotar ações afirmativas em seus programas de pós-graduação. A exclusão dessas instituições estaduais da legislação pode resultar em desigualdades no acesso e na inclusão de grupos historicamente marginalizados, já que essas universidades desempenham um papel fundamental na formação de profissionais em diversas áreas. A falta de uma exigência para a implementação de ações afirmativas nas universidades estaduais pode agravar a disparidade de oportunidades educacionais e profissionais, especialmente em um país com grandes desigualdades sociais, econômicas e raciais, como o Brasil (Venturini; Silva, 2023).

A obtenção de dados sobre políticas de ações afirmativas na pós-graduação é de extrema importância, especialmente considerando o sistema de “autonomia dos programas” adotado pelas universidades brasileiras. Esse sistema resulta em uma diversidade de abordagens e práticas entre os Programas de Pós-Graduação (PPGs), o que cria um cenário heterogêneo e, muitas vezes, desigual na implementação de políticas afirmativas, em contraste com os processos mais centralizados e uniformes observados na graduação. Segundo o Grupo de Trabalho (GT) da Pró-Reitora de Pós-graduação (2023):

A adoção de um princípio – como a *justiça distributiva* – não carrega em si as regras e normas de sua aplicação, de forma que sua operacionalização sempre se encontra aberta a um conjunto amplo de iniciativas. Uma vez acordada a importância de se tomar a justiça distributiva como princípio orientador comum na pós-graduação da USP, deve ficar a cargo de cada Comissão de Pós-Graduação (CPG) escolher ou desenvolver normas, procedimentos e práticas que sejam consideradas as mais adequadas aos propósitos, compromissos e contextos dos programas (de Carvalho, 2023).

No caso das universidades estaduais, como a Universidade de São Paulo (USP), o “caminho tortuoso” enfrentado por essas instituições reflete as dificuldades e desafios inerentes à implementação de políticas inclusivas, que muitas vezes esbarram na resistência de estruturas tradicionais e na falta de uniformidade nas diretrizes adotadas por diferentes PPGs. Portanto, um



levantamento sobre essas políticas se torna essencial para compreender as lacunas, avanços e obstáculos na promoção de um ambiente acadêmico mais igualitário e acessível na pós-graduação (Costa, 2023; Trevisol et al., 2024).

O presente artigo divide-se em três partes a fim de apresentar, em etapas, o contexto das políticas de ações afirmativas, sua fundamentação teórico-metodológica e a análise das políticas implementadas no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP). No primeiro tópico, são apresentados os aspectos teórico-metodológicos que orientam a análise dessas políticas, com destaque para as bases legais e os princípios que sustentam sua implementação; no segundo tópico, realiza-se o levantamento e a análise das políticas de ações afirmativas adotadas pelo PPGs em Psicologia da USP. Por fim, algumas considerações sobre a eficácia dessas políticas na promoção da inclusão e equidade no ambiente acadêmico, bem como os desafios e avanços no processo de construção de uma maior diversidade no campo da psicologia na Universidade de São Paulo.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICO-METODOLÓGICA

Neste trabalho, examinamos o andamento das ações afirmativas na pós-graduação em psicologia da Universidade de São Paulo a partir dos últimos editais dos processos seletivos de 2024/2025. Para tanto, tomamos como ponto de partida o levantamento de editais e documentos institucionais que orientam tais práticas no contexto da pós-graduação, consultados nos sites dos PPGs, dispostos no site da Pró-reitora de Pós-Graduação. Em adição, quando necessário, foi realizado contato com as secretarias dos programas. Ao todo, foram recuperados 8 editais de ingresso.

Destaca-se que a pesquisa em questão se constitui frente uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo, a qual se refere a estudos cujo objetivo está em caracterizar certos fenômenos, identificar possíveis conexões entre as variáveis relacionadas ao objeto de estudo e avançar para além desses pontos, esclarecendo a essência dessas interações (Gil, 2002).

A pesquisa também se caracteriza como documental. Nota-se aqui, a relevância dos documentos enquanto fonte de dados significativos, sendo que estes exigem maior atenção, em especial, aqueles sem tratamento analítico prévio, que podem variar em termos de natureza, ou mesmo serem revistos, de modo a agregar análises novas e/ou complementares (Godoy, 1995). De igual modo, os documentos, por serem uma fonte não-reativa, mantêm as informações inalteradas



mesmo após períodos longínquos, representando uma fonte natural de dados ao refletirem o contexto histórico, econômico e social em que foram produzidos.

Nessa esteira, o que aqui se apresenta é fruto de um estudo descritivo, documental, o qual se configura através da análise de editais de seleção de sete PPGs em Psicologia da USP, sendo cinco destes, localizados no campus São Paulo – a saber, Psicologia Experimental (PSE), Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (PSA); Neurociências e Comportamento (NeC); Psicologia Social do Trabalho (PST); Psicologia Clínica (PSC) - e dois localizados no campus Ribeirão Preto, sendo estes - Psicologia e Psicobiologia.

A análise dos editais foi conduzida em dois momentos. Primeiramente, realizou-se uma leitura preliminar para compreender a estrutura geral dos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação. Na sequência, o foco recaiu sobre a identificação de políticas de ações afirmativas no que se refere ao acesso, como a oferta de cotas para grupos específicos, vagas suplementares, bônus, entre outras medidas. Nesse sentido, foram examinados fatores que pudessem facilitar ou dificultar o acesso de grupos historicamente sub-representados.

Resgatou-se, então, estudos na mesma linha proposta, de modo a servir de orientação quanto ao arcabouço teórico-metodológico ora proposto (Venturini; Feres Júnior, 2020; Venturini, 2023). A partir destes, lançou-se mão dos recursos interpretativo-descritivos dispostos no estudo em questão, ao levar em conta os métodos empregados, além de oferecer uma perspectiva abrangente sobre as políticas de ações afirmativas em meio aos programas de pós-graduação na realidade sociocultural brasileira.

3 LEVANTAMENTO E ANÁLISE DAS POLÍTICAS DE AÇÕES AFIRMATIVAS ADOTADAS PELO PPGS EM PSICOLOGIA DA USP

O Quadro 1 dispõe de informações dos editais de ingresso (referentes ao processo seletivo) dos sete Programas de Pós-Graduação em Psicologia da USP para o 1º semestre de 2025. Ele apresenta as informações nas seguintes categorias: Identificação do PPG e campus em que se encontra; Ano de adesão às Políticas de AA; Etapas do Processo Seletivo; Categoria de Políticas de Ações Afirmativas; Grupos Beneficiados; Proficiência em Língua Estrangeira; e Taxa de Inscrição.



Quadro 1: Panorama das Ações Afirmativas nos PPGs em Psicologia da USP para o 1º semestre de 2025.

PPG (<i>campus</i>)	Ano de adesão às Políticas de AA	Etapas do Processo Seletivo	Categoria de Políticas de Ações Afirmativas	Grupos Beneficiados	Proficiência em Língua Estrangeira	Taxa de Inscrição
Psicologia Experimental (São Paulo) ME* e DO**	2019	<ul style="list-style-type: none">•Projeto de Pesquisa•Prova de Conhecimento•Arguição	<ul style="list-style-type: none">•Bonificação•Reserva de vaga	<ul style="list-style-type: none">•Pretos/as•Pardos/as•Indígenas•Pessoas com deficiência	Comprovação até o período da Qualificação	R\$50,00 (com possibilidade de isenção)
Psicologia Escolar e do Desenvolvimento (São Paulo) ME e DO	2024	<ul style="list-style-type: none">•Planos de Trabalho e/ou Projeto de Pesquisa•Prova de Conhecimento•Entrevista•Currículo•Arguição	<ul style="list-style-type: none">•Reserva de vaga	<ul style="list-style-type: none">•Pretos/as•Pardos/as•Indígenas•Pessoas com deficiência•Pertencentes a famílias com renda menor que 2 (dois) salários-mínimos per capita familiar•Processo seletivo realizado integralmente online	Comprovação no ato de inscrição	R\$50,00 (com possibilidade de isenção)
Neurociências e Comportamento (São Paulo) ME e DO	2019	<ul style="list-style-type: none">•Projeto de Pesquisa•Prova de Conhecimento•Arguição	<ul style="list-style-type: none">•Bonificação	<ul style="list-style-type: none">•Pretos/as•Pardos/as•Indígenas•Pessoas com deficiência	Comprovação no ato de inscrição	R\$50,00
Psicologia Social do Trabalho (São Paulo) ME e DO	2022	<ul style="list-style-type: none">•Prova de Proficiência em Línguas•Análise do Currículo e do Projeto de Pesquisa•Prova de Conhecimentos•Prova de Arguição	<ul style="list-style-type: none">•Bonificação	<ul style="list-style-type: none">•Pretos/as•Pardos/as•Indígenas•Pessoas com deficiência•Travestis ou Transexuais•Pertencentes a famílias com renda menor que 2 (dois) salários-mínimos per capita familiar	Comprovação no ato de inscrição. Mas, realizam provas gratuitas de proficiência como alternativa aos exames pagos	Não exige



				•Processo seletivo realizado integralmente online		
Psicologia Clínica (São Paulo) ME e DO	2024	<ul style="list-style-type: none">• Prova de Conhecimento• Análise do Histórico Escolar• Análise do Memorial (Currículo Circunstanciado)• Projeto de Pesquisa• Arguição do Memorial (Currículo Circunstanciado)	• Reserva de vaga	<ul style="list-style-type: none">• Pretos/as• Pardos/as• Indígenas	Comprovação no ato de inscrição	R\$100,00
Psicologia (Ribeirão Preto)*** ME	2023	<ul style="list-style-type: none">• Projeto de Pesquisa• Currículo• Arguição	<ul style="list-style-type: none">• Bonificação• Reserva de vaga	<ul style="list-style-type: none">• Pretos/as• Pardos/as• Indígenas	Comprovação no ato de inscrição	Não exige
Psicobiologia (Ribeirão Preto) ME e DO	-	<ul style="list-style-type: none">• Projeto de Pesquisa• Prova de Conhecimento• Arguição	-	-	Comprovação no ato de inscrição	Não exige

*Mestrado **Doutorado

*** As informações sobre o PPG indicado referem-se apenas ao edital de ingresso no mestrado, já que não há aplicação da política de AAs para doutorado ou doutorado direto.

Fonte: a própria autoria.

As políticas de ações afirmativas nos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Psicologia da Universidade de São Paulo (USP) têm se expandido ao longo dos anos, com a implementação de medidas voltadas para a inclusão de grupos historicamente marginalizados. A adesão dessas políticas foi gradual, com a maioria dos programas começando a adotá-las entre 2019 e 2024. Os programas Psicologia Experimental – PSE (2019), Neurociências e Comportamento – NeC (2019), Psicologia Escolar e do Desenvolvimento – PSA (2024), Psicologia Social do Trabalho – PST (2022), Psicologia Clínica – PSC (2024) e Psicologia (Ribeirão Preto) (2023) – apenas para mestrado



– passaram a contar com medidas de ação afirmativa, enquanto o programa de Psicobiologia (Ribeirão Preto) ainda não adotou essas políticas.

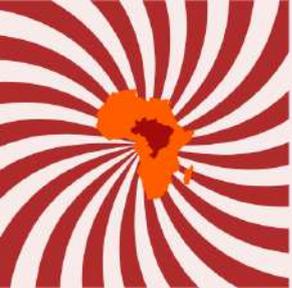
As principais estratégias de ação afirmativa adotadas nos programas incluem a bonificação e a reserva de vagas, que são as mais comuns entre os cursos. A bonificação se refere a um acréscimo na pontuação ou redução da nota de corte do candidato durante o processo seletivo, geralmente em provas ou avaliações de projetos de pesquisa, enquanto a reserva de vagas destina um número específico de vagas para grupos beneficiados pelas políticas afirmativas. Além dessas, algumas ações afirmativas consideram a inclusão de indivíduos com renda familiar inferior a dois salários-mínimos per capita (Venturini; Silva, 2023), como nos programas de PSA e PST. A bonificação e a reserva de vagas são medidas recorrentes que visam ampliar o acesso e as oportunidades para candidatos de grupos raciais, étnicos e sociais diversos.

Os grupos beneficiados pelas políticas afirmativas são predominantemente os pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência (PPID), que têm garantido maior inclusão em todos os programas. Além disso, o programa de PST se destaca por incluir travestis e transexuais entre os grupos beneficiados, ampliando as políticas para a população LGBTQIA+³. O critério de renda também tem sido uma consideração importante, com programas como PSA ampliando o alcance das ações afirmativas para candidatos de famílias de baixa renda.

Em relação à exigência de proficiência em língua estrangeira, é possível observar algumas diferenças entre os programas (Vetromille-Castro et al., 2023). Alguns exigem a comprovação de proficiência no momento da inscrição ou até a qualificação, enquanto outros oferecem alternativas para a realização de provas próprias, como no caso de PST, que oferece exames gratuitos de proficiência em línguas para candidatos que não podem arcar com exames pagos. A exigência de proficiência continua é um fator de desigualdade, já que alguns programas não oferecem alternativas acessíveis, dificultando o ingresso de candidatos de contextos mais vulneráveis.

A exigência de exames de proficiência em língua estrangeira, como o TOEFL (com as modalidades Paper Based Test – PBT, Internet Based Test – IBT, e Institutional Testing Program – ITP), TOEIC e IELTS, nos processos seletivos dos Programas de Pós-Graduação (PPGs) em Psicologia da USP, pode ser vista como um entrave para candidatos de grupos sociais e econômicos

³ A sigla refere-se à diversidade sexual e de identidade de gênero, em que as letras dispostas correspondem, respectivamente, à Lésbicas; Gays; Bissexuais; Travestis/Transexuais/Transgêneros; Queer; Intersexo; Assexual; +/Outras orientações afetivo-sexuais e de identidade de gênero. Ressalta-se, entretanto, que as políticas de Ações Afirmativas (AAs) destinadas a esse segmento têm foco exclusivo em pessoas Travestis, Transexuais e Transgêneros, considerando os critérios específicos de vulnerabilidade e/ou o pertencimento a categorias que enfrentam maior discriminação e exclusão social.



mais vulneráveis. Esses exames exigem um nível mínimo de proficiência relativamente alto e possuem custos que podem ser proibitivos, especialmente considerando que as taxas de inscrição dos testes podem variar de centenas a mais de mil reais (Marques et al., 2022).

A adoção de políticas mais acessíveis, como a isenção de taxas e alternativas para a comprovação de proficiência em língua estrangeira, seria um caminho importante para garantir que mais estudantes tenham a oportunidade de ingressar e concluir a pós-graduação na USP, independentemente de sua origem ou situação socioeconômica. Considerar a aprovação em exame de língua estrangeira como etapa classificatória e não eliminatória é uma proposta que visa democratizar o acesso aos programas de pós. Além disso, é necessário que o prazo para comprovação de proficiência seja estendido, possibilitando que os candidatos possam se adequar a prazos mais flexíveis, sem prejudicar sua participação nos processos seletivos (Venturini, 2021).

A taxa de inscrição também apresenta variação entre os programas. Enquanto a maioria dos cursos cobra uma taxa de R\$50,00, com possibilidade de isenção, o programa de PSC cobra R\$100,00, o que pode ser um obstáculo para candidatos em situação financeira mais difícil. Por outro lado, o programa de PST oferece isenção de taxa para os candidatos que participam das provas próprias de proficiência em línguas, o que pode facilitar o acesso para estudantes de baixa renda.

Em contrapartida, programas como PST e PSE, que optam por aplicar exames de proficiência elaborados internamente, com textos e questões baseadas na área de conhecimento específica, apresentam uma alternativa mais inclusiva e acessível. Esses exames, mais focados na realidade acadêmica do curso, permitem uma avaliação mais alinhada com as atividades e a pesquisa do programa. Além disso, ao serem administrados dentro do próprio PPG, esses testes eliminam a barreira financeira imposta pelos exames internacionais e são mais adequados para avaliar a competência linguística do candidato no contexto específico da psicologia, da área de concentração e linha de pesquisa (Marques et al., 2022).

Para não esgotar a discussão necessária, as políticas de enfrentamento abordadas neste breve levantamento procuraram analisar as barreiras de entrada. A reflexão sobre tais barreiras evidencia a persistência de obstáculos estruturais que ainda limitam o acesso de diversos grupos ao sistema educacional, revelando que mudanças nos critérios de ingresso não são suficientes para garantir verdadeira inclusão. Além disso, é fundamental reconhecer que o simples ajuste nas formas de acesso não elimina as disparidades que marcam a trajetória educacional dos indivíduos.



Essa diferença de nota pode ser entendida como uma maneira de garantir que candidatos de grupos historicamente marginalizados, como negros, indígenas e pessoas com deficiência, tenham uma chance mais justa de ingresso no programa. Em termos gerais, a bonificação pode ser considerada uma categoria mais “sutil” de ação afirmativa, já que seu impacto é indireto e não altera a estrutura das vagas ou a concorrência direta (Daflon et al., 2013). Ou seja, os candidatos beneficiados concorrem com os demais na mesma quantidade de vagas, mas com uma ligeira vantagem pontual.

Por outro lado, a reserva de vagas pode ser vista como o “Padrão Ouro” das políticas de ações afirmativas, dada a sua natureza mais direta e contundente. Ao contrário da bonificação, que ajusta a pontuação, a reserva de vagas assegura um número específico de lugares nas turmas de pós-graduação para os grupos contemplados. Essa ação afirmativa visa garantir que, independentemente do desempenho relativo dos candidatos, haja uma representação mínima de grupos como negros, indígenas e pessoas com deficiência. A reserva de vagas, portanto, tem um caráter mais estrutural e visível, uma vez que altera diretamente a dinâmica do processo seletivo ao limitar o número de vagas disponíveis para a concorrência ampla e reservar parte delas para os candidatos beneficiados.

4 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entretanto, mudanças nos critérios de entrada, por si só, são insuficientes se não houver uma reflexão profunda sobre as formas de avaliação dos candidatos. A crítica às bancas de avaliação, que muitas vezes exigem critérios rígidos e desconsideram a diversidade de experiências, evidencia que os membros da banca precisam de um letramento crítico nas categorias de raça, gênero e classe (Almeida *et al.*, 2023). Letramento este necessário, sobretudo na sociedade brasileira, conforme explicitado nos trabalhos de Dias e Santos (2021) e Do Bonfim (2021). Isso é essencial para evitar que exigências desproporcionais e exclusivas prevaleçam na avaliação, contribuindo para um processo mais justo e inclusivo, que leve em consideração as diferentes trajetórias dos candidatos.

Esses desafios indicam que as políticas de enfrentamento e as estratégias de inclusão devem ser pensadas de maneira mais ampla, levando em consideração as múltiplas dimensões da desigualdade e da diversidade no processo educacional. A transformação do sistema educacional exige uma reavaliação tanto das formas de ingresso quanto das condições de permanência, sem



perder de vista a necessidade de reconhecer e valorizar a pluralidade dos saberes presentes na sociedade.

Outro ponto crucial que se destaca nas políticas de enfrentamento é a questão das políticas de permanência, com destaque para a distribuição de bolsas (da Silva *et al.*, 2023). Esta se dá, a princípio, a partir da classificação dos candidatos no resultado dos processos seletivos, em diálogo com a quantidade de bolsas do PPG. Vale mencionar, que tal via não exclui a possibilidade de que bolsas de pesquisa sejam pleiteadas em agências de fomento como a Fapesp e o CNPq. Contudo, salienta-se aqui a morosidade das devolutivas por parte de tais agências, o que se apresenta como mais um impasse frente às demandas quanto aos recursos financeiros necessários para permanência nas pós-graduações.

A noção de que “bolsa é salário” sublinha a importância da bolsa não apenas como uma ajuda financeira, mas como um reconhecimento do trabalho intelectual e das dificuldades enfrentadas pelos estudantes. As bolsas de estudo, nesse sentido, são fundamentais para garantir que o estudante possa se manter na instituição, sem que o peso das condições financeiras comprometa sua continuidade e seu desempenho acadêmico (Schwartzman, 2022).

Em adição, nota-se o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino (PAE), presente nos PPGs da USP, como um meio de aprimorar a formação do pós-graduando para atividade didática de graduação, sendo composto por etapas que atravessam a preparação pedagógica e se apresentam através do estágio supervisionado em docência (São Paulo, 2024). Tal programa, oferece bolsas em função das atividades realizadas no estágio supervisionado em docência. Contudo, a lógica de distribuição destas se equipara à de entrada nos PPGs, ou seja, por classificação frente à critérios previamente elencados, o que, por vezes, tem deixado discentes realizando o estágio PAE de maneira voluntária, ou seja, sem remuneração.

Em meio à tal proposta, o PAE dispõe de um edital às pesquisadoras mães, o qual oferece ao ano de 2025, 100 bolsas do Programa de Aperfeiçoamento de Ensino para as discentes que sejam mães (ou tenham a guarda) de crianças ou sejam responsáveis pelo cuidado de familiares e que estejam regularmente matriculadas e ativas na Pós-Graduação da USP (Universidade de São Paulo, 2024a). Ressalta-se, assim, mais uma via de recursos à permanência em meio aos PPGs que se apresenta concernente às ações afirmativas (Venturini; Silva, 2023). Do mais, pontua-se que tais bolsas conferem distribuição para pesquisadoras mães de todos os PPGs *stricto sensu* da USP.

Ademais, é de grande importância fazer, ainda que breve, menção ao Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE). Este, cujo objetivo é oferecer apoio a estudantes



da USP que se encontram em situação de vulnerabilidade socioeconômica, por meio da concessão de auxílios, veio contemplar estudantes de pós-graduação stricto sensu, recentemente, no ano de 2023 (Universidade de São Paulo, 2023). Assim, tal política dispõe de duas modalidades aos contemplados, uma na qual o auxílio financeiro é integral (R\$ 850,00 por mês), ao passo que àqueles que se designaram as vagas nas moradias estudantis (presentes nos campi Butantã, Piracicaba, Pirassununga e Ribeirão Preto da USP), há uma complementação, em termos monetários, através do auxílio financeiro parcial (R\$320,00 por mês), ambos com acesso gratuito às refeições nos restaurantes universitários dos diversos campi (Universidade de São Paulo, 2024b).

Deixamos, então, um caminho para novos levantamentos sobre políticas de permanência nos PPGs em Psicologia da USP.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. dos R.; EUGENIO, B.; GARCIA, F. M. Concepções de letramento racial nas dissertações e teses: revisão sistemática entre 2017-2022 . **Sertanias: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, [S. l.], v. 4, n. 1, p. 1-16, 2023.

BERNADINO-COSTA, J.; BORGES, A.; FERREIRA, M. A. C.; CARLOS, G. da. C. e. Radiografia da Política de Ação Afirmativa na Pós-graduação nas Universidades Federais. **DADOS: Revista de Ciências Sociais**, v. 65, n. 3, 2024.

COSTA, E. G. da. Ações afirmativas na pós-graduação brasileira: o caso da UFRGS. **Revista Brasileira de Sociologia - RBS**, [S. l.], v. 10, n. 26, 2023.

DAFLON, V. T.; FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L. A. Ações afirmativas raciais no ensino superior público brasileiro: um panorama analítico. **Cadernos de Pesquisa**, v. 43, n. 148, p. 302-327, jan. 2013. Acesso em: 23 dez 2024

DE CARVALHO, J. S. F. **O significado político e acadêmico das ações afirmativas e da política de inclusão**. Pró-Reitoria de Pós-graduação da Universidade de São Paulo. 2023. Disponível em: Ações Afirmativas - Pró-Reitoria de Pós-Graduação - Universidade de São Paulo. Acesso em: 22 dez. 2024.

DIAS, M. N.; SANTOS, R. . Ruptura com os racismos linguístico e epistêmico na escola. **Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 59 - 90, 2021.

DO BONFIM, M. A. L. Por uma linguística aplicada antirracista, descolonial e militante: Racismo e branquitude e seus efeitos sociais. **Lingu@ Nostr@**, [S. l.], v. 9, n. 1, p. 157 - 178, 2021.



DA SILVA, L. F.; HOLGADO-SILVA, H. C.; LOURENÇO, R. L. Inserção acadêmica e profissional de discentes beneficiários do programa institucional de bolsas para alunos de pós-graduação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). **Revista Pesquisa Qualitativa**, [S. l.], v. 11, n. 26, p. 290-318, 2023.

FERES Jr., J.; CAMPOS, L. A.; DAFLON, V. T.; VENTURINI, A. C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: <https://docente.ifrn.edu.br/mauriciofacanha/ensino-superior/redacao-cientifica/livros/gil-a.-c.-como-elaborar-projetos-de-pesquisa.-sao-paulo-atlas-2002./view>. Acesso em: 22 dez. 2024.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 3, p. 20-29, 1995.

MARQUES, P., BELLO, M., CUSTÓDIO, L., DIAS, A., & SOARES, B. Certificados de proficiência em língua inglesa são uma barreira para pretos e pardos acessarem a pós-graduação no Brasil. **SocArXiv**. 2022.

SÃO PAULO (Estado). Portaria GR nº 8603, de 15 de outubro de 2024. Altera dispositivos da Portaria GR nº 3588, de 10 de maio de 2005, que regulamenta o Programa de Aperfeiçoamento de Ensino - PAE. **Diário Oficial do Estado de São Paulo**, Poder Executivo, seção Atos Normativos, 16 out. 2024.

SENKEVICS, A. S.; MELLO, U. M. O perfil discente das universidades federais mudou pós-lei de cotas. **Cadernos de Pesquisa**, v. 49, n. 172, p. 184-208, 2019.

SCHWARTZMAN, S. Pesquisa e Pós-graduação no Brasil: Duas faces da mesma moeda. **Estudos Avançados**, v. 36, p. 104, 2022.

TREVISOL, J. V.; VALDUGA, E. da S. M.; TREVISOL, T., M. G. As Políticas de Ações Afirmativas na Pós-graduação: Uma análise da produção científica no período 2012-2022. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 19, 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil - PAPFE Edital 2023: Alunos de Pós-Graduação**. Dispõe sobre as normas do Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE) da Universidade de São Paulo para o ano de 2023. São Paulo: Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento (PRIP), 27 abr. 2023. Disponível em:

https://prp.usp.br/wpcontent/uploads/sites/1128/dlm_uploads/2023/05/EDITAL_PAPFE_POS-2023.pdf. Acesso em: 23 dez. 2024.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Edital PRPG 15/2024, de 3 de dezembro de 2024**. Chamada para Alunas de Pós-graduação da USP para o Programa Especial PAE – Pesquisadoras Mães – 1º semestre de 2025 - Estágio Supervisionado em Docência. São Paulo: USP, 2024a. Disponível em: <https://www.prpg.usp.br/pt-br/pae/pesquisadoras-m%C3%A3es>. Acesso em: 23 dez. 2024.



UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. **Edital 03/2024 – Graduação e Pós-graduação, de 17 de dezembro de 2024.** Dispõe sobre as normas do Programa de Apoio à Permanência e Formação Estudantil (PAPFE) da Universidade de São Paulo para o ano de 2025. São Paulo: Pró-Reitoria de Inclusão e Pertencimento, 2024b. Disponível em: <https://prip.usp.br/apoio-estudantil/>. Acesso em: 23 dez 2024

VETROMILLE-CASTRO, R.; SANTOS, M. L.; SANTOS, A. P. internacionalizar a pesquisa é preciso; proficiência em línguas adicionais não é preciso? um estudo sobre a formação linguística em programas de pós-graduação. **Revista de Letras Norte@mentos**, [S. l.], v. 16, n. 45, 2023.

VENTURINI, A. C.; FERES JÚNIOR, J. Política de ação afirmativa na pós-graduação: o caso das universidades públicas. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 50, n. 177, p. 882-909, 2020.

VENTURINI, A. C. Políticas de inclusão na pós-graduação: Os bastidores e o histórico da edição da portaria normativa 13/2016. **Novos Estudos CEBRAP**, v. 40, n. 2, p. 261-279, 2021.

VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa na pós-graduação: os desafios da expansão de uma política de inclusão.** Rio de Janeiro: EdUERJ. 444p. 2023.

VENTURINI, A. C.; SILVA, E. S. da. **Guia básico de ações afirmativas na pós-graduação.** Guias do Observatório de Ações Afirmativas na Pós-graduação (Obaap), n. 1, 2023.

Enviado em: 23/12/2024

Aceito em: 14/04/2025



GUERRA CIVIL NA DINÂMICA SOCIOESPACIAL DA VILA DE PANDA MUDJEKENI EM MOÇAMBIQUE 1983-1992

CIVIL WAR AND THE SOCIO-SPATIAL DYNAMICS OF THE VILLAGE OF PANDA MUDJEKENI IN MOZAMBIQUE 1983-1992

Carlitos Luis Sitoie¹
Alexandre Francisco Chumele
Valeriano Alberto Moiane

RESUMO

O conflito armado que durou 10 anos (1983-1992) no distrito de Panda e com mais de 780 pessoas mortas, com danos avultados de bens de uso de consumo. Esse conflito reforçou migrações forçadas para vila, constituídas maioritariamente pelos refugiados vindos das aldeias comunais. A metodologia adotada baseou-se em entrevistas, observação direta e indireta para caracterizar alguns aspectos sociais, econômicos e ambientais. Para a elaboração deste artigo, foi feita uma revisão de literatura do tipo narrativa. Para tal, foi feita uma análise descritiva e qualitativa do tema com base no conteúdo de materiais publicamente disponíveis, como artigos científicos, manuais, dissertações, relatórios técnicos e administrativos sobre a guerra civil e reassentamentos em Panda. De modo a dar consistência ao estudo foram aplicadas entrevistas exploratórias a alguns sujeitos sociais que viveram no tempo da guerra civil na vila de Panda. Tratou-se de uma escolha aleatória de acordo com acessibilidade dos sujeitos. No total foram selecionadas (47) quarenta e sete sujeitos sociais. Tratando-se de entrevistas exploratórias julgou-se suficiente o universo para os objetivos do estudo. A tática de guerrilha adotada pela Resistência Nacional de Moçambique (RENAMO), foi de invadir as aldeias comunais e povoações dispersas, capturar, saquear bens, matar e incendiar habitações. Essa situação forçou a população a se refugiar na vila, formando os atuais assentamentos populacionais da vila de Panda.

PALAVRAS-CHAVE: Guerra. Assentamentos. Refugiados.

ABSTRACT

The armed conflict that lasted 10 years (1983-1992) in the district of Panda and left more than 780 people dead, with extensive damage to consumer goods. This conflict intensified forced migrations to the village, made up mainly of refugees from communal villages. The methodology adopted was based on interviews, direct and indirect observation to characterize some social, economic and environmental aspects. To prepare this article, a narrative literature review was carried out. To this end, a descriptive and qualitative analysis of the topic was conducted based on the content of publicly available materials such as scientific articles, manuals, dissertations, technical and administrative reports on the civil war and resettlement in Panda. In order to give consistency to the study, exploratory interviews were carried out with some social subjects who lived during the civil war in the village of Panda. It was a random choice according to the accessibility of the subjects. In total (47) forty-seven social subjects were selected. As these were exploratory interviews, the universe was judged to be sufficient for the objectives of the study. The guerrilla tactics adopted by the National Resistance of Mozambique (RENAMO) were to invade communal villages and scattered settlements, capture,

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.



loot goods, kill and burn homes. This situation forced the population to take refuge in the village, forming the current population settlements in the village of Panda.

KEYWORDS: War. Settlements. Refugees.

1 INTRODUÇÃO

Ao ler escritos de Rodney (1971), é possível aventar que a região que mais tarde veio a ser denominada de Panda Mudjekeni², foi habitada por povos multiétnicos, com destaque aos Chope, Nguni, Changanes, Mundaus e os Chenguas Vátua, que haviam definido suas territorialidades muito antes da colonização. Os assentamentos eram dispersos no modelo de famílias alargadas com habitações tradicionais tipo palhotas. Baseando-se em Fernandes (2019), pode-se dizer ainda, que para além dos autóctones, que o espaço geográfico que mais tarde veio a constituir o distrito de Panda, a partir de 1895, recebeu algumas famílias constituídas por pessoas revoltadas que fugiram do litoral de Gaza, Inhambane e outros locais sob forte influência das ações da administração colonial. Esse grupo foi se instalar em lugares recônditos de Panda, que consideravam bem distantes do controle português, na tentativa de escapar dos excessos dos colonizadores. Tais famílias dispersas foram apelidadas pelos portugueses de bandidos sociais e vagabundos.

As famílias de vagabundos e bandidos sociais vieram com o desenrolar do tempo a engrossar os assentamentos dispersos e aglomerados que estavam sob jurisdição da circunscrição de Panda, constituída por (3) três postos administrativos (Panda, Urrene e Mawayela). Panda não chegou a atingir o nível de conselho de administração Portuguesa, por esse motivo, foram mantidos os assentamentos dispersos do tipo povoações que, mais tarde, ficaram conhecidas como pequenas unidades administrativas conhecidas por localidades, círculos e células.

Essas pequenas unidades administrativas, com a independência Nacional, a primeira Constituição da República Popular de Moçambique, orientou que fossem transformadas de dispersos para territórios totalmente concentrados. Era uma política de socialização do campo através das aldeias comunais e machambas³ estatais com vista facilitar aos camponeses e

² Panda é o distrito da província de Inhambane, em Moçambique. A sua sede do distrito chama-se Panda-Mudjekeni (em língua xítsua) que significa em português, a vila onde está içada ou hasteada uma bandeira.

³ Roça ou roçada; campo agrícola.



trabalhadores individuais a criação de unidades agropecuárias estatais e cooperativas de consumo. Portanto, as aldeias comunais faziam parte de uma política de socialização do campo, uma estratégia definida para combater o subdesenvolvimento em Moçambique. As diretrizes definidas no período 1978-1980 e a reunião Nacional das aldeias comunais em 1981 permitiram esse contexto de aldeamento no território nacional (Araújo, 1983).

Foram instaladas em Panda Aldeia comunal de Papo, Aldeia Comunal de Pembe, Acordos de Incomati, Xichocoxa, Julius Nherere ou 25 de junho, Cocoluane, Polane, Phofula, e Denkene. As residências nestas aldeias eram de formato precário, construídas a pau, lalalaca, caniço, matagal e capim, por vezes maticada por meio de barro, A Renamo de forma alcançar um dos seus objetivos estratégicos, que era de obrigar o governo da Frelimo a abandonar a sua ideia de socialização do campo, iniciou em 1983, uma série de ataques, sequestros e incêndios nas aldeias comunas do distrito. É por esse motivo que Cahen (2019), informa que esta guerra causou no seio do povo moçambicano um processo de desestruturação de relações sociais muito profundo ao deixar feridas difíceis de curar, massacres, assassinatos, roubos, execuções, violações e todo tipo de atrocidades cometidas de parte a parte. Como consequência do sucedido, aconteceu o êxodo-rural perpetuado por pessoas que residiam nas aldeias e povoações dispersas e que se deslocaram posteriormente para criar bairros que configuram até os dias de hoje as características espaciais da vila de Panda.

Os assentamentos na vila não foram acompanhados por estudos físicos geográficos e socioeconômicos que sustentasse a correta ocupação de espaço com planos de pormenores que guiassem parcelamentos/lotamentos para arruamentos (primários, secundários e terciários), praças públicas, campos de recreação, sistemas de saneamento básico, rede elétrica, e outros. Talvez isso não tenha sido planejado e aplicado na época, porque o contexto emergencial da guerra não permitisse, ou porque não existiam quadros qualificados para tal tarefa.

Os critérios de alocação das pessoas/famílias vindas das aldeias e povoações dispersas obedeceu ao sentido/direção da aldeia de onde vinham os refugiados, por exemplo, os que vieram da aldeia comunal 25 de junho situada no sentido leste do distrito, ocuparam as terras situadas no lado leste da vila, e os que vinham de uma aldeia situado no oeste, assim se assentaram na vila e sucessivamente. O direito de uso e propriedade da terra foi estabelecido tendo em conta o empréstimo do terreno feito pelo dono nativo/oriundo da vila ao refugiado ou por vezes feita a alocação via estruturas política locais que colocavam as pessoas se utilizando da sua posição de poder. Raras foram as famílias que adquiriram a terra por meio de compra ou por troca.



Durante o período de 1983-1992, os assentamentos que constituem a vila de Panda estiveram cercados por trincheiras militares projetadas para a guerra defensiva de forma possibilitar o tiro e a circulação das tropas sob proteção. Numa primeira fase, houve duas baterias de trincheiras (abertas e fechadas). Relatos dos sujeitos sociais contaram que no primeiro ataque, realizado pelos militares pertencentes ao movimento ou partido político denominado, Resistência Nacional de Moçambique (Renamo), acontecido no ano de 1983, foram lançados obuses nos abrigos fechados que mataram asfixiados e soterradas várias pessoas entre civis e militares que habitavam na vila.

Os conflitos estiveram presentes desde a origem da humanidade, sempre ao poder associado à posse de terras e mão-de-obra para o processo produtivo. Um dos sistemas defensivos utilizados para reduzir mortes de civis foi programar assentamentos em lugares distantes das bases e quartéis militares, evitando que a população pudesse sofrer bombardeamentos durante os confrontos dos soldados. Essa situação não era aplicável na situação de Moçambique e de Panda em particular durante a guerra civil.

Para este estudo, partiu-se da ideia de que o assentamento populacional da vila de Panda teve aceleração na ocupação com a chegada de refugiados de guerra civil, oriundos das localidades e postos administrativos do distrito que fugiam das invasões dos militares da Renamo, que matava, queimava aldeias e saqueava bens de uso e consumo.

Esta pesquisa em parte revela a contribuição da guerra para o assentamento populacional da vila de Panda. A temática acerca de refugiados de guerra tem sido tratada no cenário nacional e internacional pela expressiva dimensão de seus fluxos, pelo desrespeito à dignidade humana e pela crescente violência na sua contenção e pela sua condição de extrema vulnerabilidade. Diversos autores têm relatado a guerra como elemento repulsivo da população porque além de matar, saquear tem fomentado perseguições de algumas pessoas, provocando migrações forçadas, mas tem sido comum ignorar o papel da população refugiada para os assentamentos de destino/chegada.

Partindo de Cahen (2019) é possível dizer que as correntes interpretativas acerca de uma guerra interna de Moçambique, algumas denominam-na de guerra imperialista contra um Estado socialista outros de guerra de sabotagem; ação de bandidos armados contra o povo, guerra dos 16 anos ou guerra entre irmãos, guerra civil e mais tarde, uma guerra pela democracia. O que é comum é que este conflito armado foi violento e causou danos avultados materiais e humanos. Esse conflito iniciou no país em 1976, assolou o distrito de Panda a partir de 1983. Entre suas causas, apontam-se como relevantes as políticas caracterizadas por clivagens e dissidências internas dentro



da Frente de Libertação de Moçambique (FRELIMO) que deu origem ao RENAMO. Diante dessa problemática, surgem as seguintes questões de partida: 1. Em que medida a guerra civil entre a Renamo e Frelimo contribuiu na dinâmica espacial da vila de Panda Mudjequene? 2. Quais foram as aldeias formadas pelo governo para proteger as populações dos postos administrativos e localidades do distrito de Panda da guerra civil? 3. Quais estratégias militares foram usadas para assentamentos populacionais refugiados na vila de Panda Mudjequene?

2 METODOLOGIA DO TRABALHO

Para operacionalização dos objetivos desta pesquisa, foi feita uma revisão de literatura do tipo narrativa, a análise descritiva e qualitativa do tema com base no conteúdo de literatura disponível na internet, tais como artigos científicos, manuais, conhecimento cinzento (monografias, dissertações e teses) que versa acerca da temática pesquisada. O trabalho de campo foi realizado de novembro a dezembro de 2019, entrevistando funcionários das instituições, residentes na vila, que estão desde o período da guerra civil até a atualidade. Para ter dados sobre a população, foi recorrida a departamento distrital de Panda das estatísticas, fornecendo dados numéricos da população existente ou registado nos censos. Essas estratégias de investigação envolveram coleta de dados simultâneos ou sequencial para entendermos melhor os problemas de pesquisa. A coleta de dados também permitiu a obtenção de informações numéricas como de informações de texto, de forma que o banco de dados finais represente tanto informações quantitativas como qualitativas. Foram entrevistadas quarenta (40) residentes; quatro (4) antigos combatentes e três (3) chefes dos bairros onde foram feitas algumas perguntas que constam no formulário de perguntas, fornecendo respostas.

O distrito de Panda está situado na parte meridional da província de Inhambane, em Moçambique. A sua sede é a vila de Panda. Veja o Mapa 1. Tem limites geográficos, a norte com o distrito de Funhalouro, a norte e leste com o distrito de Homoine, a sul com os distritos de Inharrime e Zavala, a sul e a oeste com o distrito de Manjacaze da província de Gaza e a oeste com o distrito do Chibuto também da província de Gaza (Mapa 1).

As condições físicas geográficas de Panda tiveram seu papel crucial na guerra civil, pois os fenômenos geográficos são utilizados para fins militares, uma vez que permitem aos beligerantes adquirir vantagens em uma batalha ou guerra. Por conta disso, no ano de 1977, o geógrafo Yves Lacoste escreveu uma obra intitulada *A Geografia serve, antes de mais nada, para fazer a Guerra*,



reafirmando a utilidade militar e política da Geografia, bem como o seu caráter extremamente ideológico de manutenção e consolidação do sistema capitalista. Primeiro, referir que a importância da Geografia está relacionada a necessidade de conhecer o espaço geográfico. Esse pode ser entendido como espaço produzido pelo homem e que está em constante transformação ao longo do tempo. É de extrema importância olhar a geografia como ponto de partida para as guerras, não esquecendo das ideias de Yves Lacoste: isso serve, em primeiro lugar, para fazer guerra, por isso nenhum militar vai à guerra sem olhar as condições físicas e geográficas.

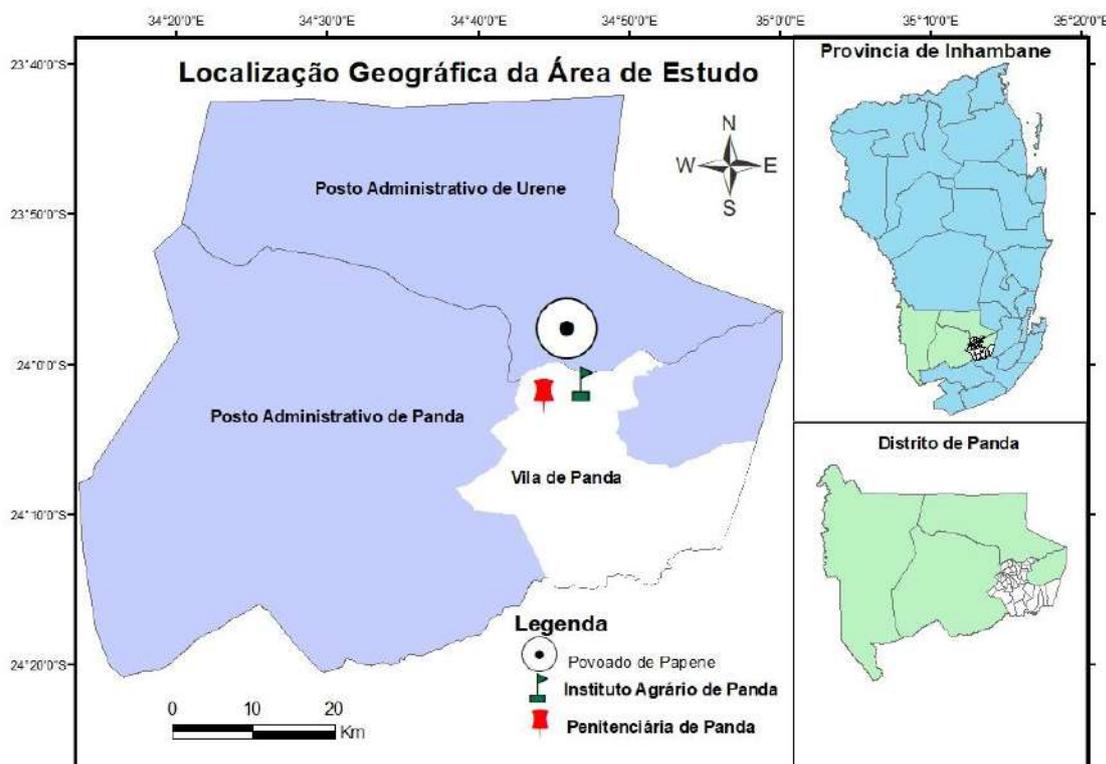
O distrito apresenta um clima tropical seco e semiárido, caracterizado por longos períodos de estiagem (seca), com baixa humidade, altas temperaturas, baixo índice pluviométrico, chuvas irregulares e escassas, pouca variação de temperatura, solo pobre em nutriente, afetando significativamente os rendimentos da produção agrícola, nas zonas onde a agricultura é de sequeiro. Os meses de outubro a janeiro, são quentes e chuvosos os quais ditam o início da campanha agrícola. Com uma temperatura média de 18°C a 35°C e a precipitação de 750mm/ano, sendo os meses de dezembro a fevereiro os mais chuvosos. Essa precipitação é caracterizada por uma distribuição das chuvas irregulares ao longo do ano, afetando negativamente a produção agrícola, inserindo o distrito no grupo A da classificação de Köppen⁴, e no W de Thornthwaite⁵.

⁴ Valoriza os factores elementos do clima (temperatura e precipitação). Portanto, a temperatura média anual é igual ou superior aos 18 °C e, precipitação significativa. Este grupo subdivide-se em, Af = Clima equatorial, Am = Clima de monção e, Aw ou As = Clima de savana. Sendo este último subtipo, aquele que se enquadra, à vila e distrito de Panda.

⁵ O fator mais importante é a evapotranspiração potencial e a sua comparação com a precipitação que são típicas de uma determinada área.



Mapa 1: Localização geográfica da área de estudo



Fonte: Autores, 2024.

O conhecimento do território é uma das matérias fundamentais que todo militar e seus encarregados devem estudar. É importante, desde o início da guerra e das menores unidades de combate até nos mais altos, onde se discute a estratégia e desenvolve o conhecimento de aspectos físicos geográficos. Em termos mais específicos, pode-se dizer que constitui uma geografia militar.

O distrito é atravessado pelo rio Nhatócue de regime permanente que corre no sentido Leste-Oeste. Ao longo dele, pratica-se a agricultura, incluindo nas margens dos rios Inhassune e Muaguerre. Rio Inhatouco (Nhatokwè): São escassos estudos recentes, mas uma pesquisa pós-colonial de 1976 indicava que este rio teria uma capacidade para abastecer a Vila Sede do distrito no seu atual estágio de desenvolvimento atual. O seu caudal varia de 0.086 a 15.183 m³/s. Rio Inhamiquelengue: O seu afluente é o Nhatokwè, sendo um curso com potencialidades para um posterior dimensionamento, tendo em vista a instalação de projetos, variando o seu caudal de 0.305 a 18.958 m³/s, de acordo com os estudos efetuados em 1976. Rio Inhassune: Estudos que datam de 1977 indicam que os seus caudais variam de nulo, na estação seca, a 17.259 m³/s, na estação



húmida. Além desses rios, o distrito possui doze lagoas, nomeadas de Chichococha, Nhaculango, Nhagulaze, Nhatsaque, Múrué, Njatigue, Pfemo, Malongo, Fuma, Guele, Nhavarri e Nhangupfe, onde a população pratica a atividade agrícola e pesqueira. Todos os cursos de água existentes no distrito apresentam qualidades ótimas para a implementação de projetos de desenvolvimento agropecuário.

O relevo do distrito é pouco acidentado, predominando as planícies, que o torna em um potencial produtor agropecuário e de caça artesanal. Os solos são arenosos, com fraca capacidade de retenção de água, havendo algumas faixas com solos pesados (Inhassune e ao longo dos rios), com condições próprias para a prática da agricultura. As planícies são visto com qualquer militar como melhor relevo para guerras, já que se tornou a maior parte do distrito com o campo de travar batalhas frente a frente entre RENAMO vs FRELIMO. Cito como exemplo, em Inhassune quase para Inharrime, onde se travou uma batalha que causou cerca de 1000 mortos e esse lugar recebeu nome de Chicoduene (nhandjele), porque depois do fim da guerra era normal encontrar ossadas dos mortos, no uso da língua local o esqueleto significa Chicodo, nome esse atribuído ao local de Chicoduene.

O distrito possui recursos importantes nomeadamente; pedra e calcário em Inhassune, Maioane, Mubique e Argila em Bilanhane e Machokwe que é aproveitado para fabrico de utensílios domésticos e para construção. Existem florestas e fauna bravia nas Localidades de Chivalo, Mawayela, Machókue, Macavelane e Djodjo.

A superfície do distrito é de 6.859 km² e a sua população atualmente está estimada em 51 mil habitantes à data de 1/7/2017. Com uma densidade populacional aproximada de 7.5 hab/km², prevê-se que o distrito em 2020 venha a atingir os 54 mil habitantes, (Hanlon J, 1984).

A estrutura etária do distrito reflete uma relação de dependência económica de 1:0.8, isto é, por cada 10 crianças ou anciões existem 8 pessoas em idade ativa. Com uma população jovem (48% abaixo dos 15 anos), tem um índice de masculinidade de 78% (para cada 100 pessoas do sexo feminino existem 78 do masculino) e uma matriz rural acentuada. O distrito de Panda é servido por transporte rodoviário público, sendo que a maior parte das vias se encontra transitável. Em termos de telecomunicações, conta com ligações telefónicas fixas e móveis e via rádio. A rede rodoviária do distrito é de cerca de 379 km, o que corresponde a 9,1% da rede da província (4165 km). Cerca de 84% da rede do distrito encontra-se em fracas condições de transitabilidade, sendo que os restantes 16% variam de boa a razoável. O distrito possui 16 pontes, nomeadamente: Pontes de Betão – 2; Pontes metálicas – 4; Pontes de Madeira – 10, sendo que destas, 4 requerem



manutenção de rotina e 4 estão totalmente destruídas, necessitando de uma construção, atualmente uma estrada asfaltada, que liga Homoine-Panda.

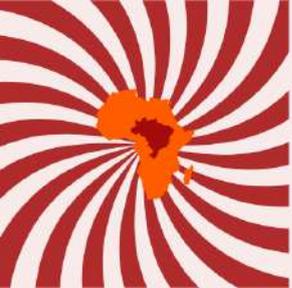
A distribuição de fontes de água pelas várias localidades do distrito não satisfaz as necessidades da população, sendo que o seu acesso é insatisfatório para a maioria da população que chega a percorrer entre 10 a 20Km até à fonte mais próxima. A degradação dos acessos associada à fraca manutenção e à falta de tampas em alguns poços constitui a principal causa da sua inoperacionalidade. Possui um Conselho Consultivo Distrital presidido pelo Administrador Distrital e três Conselhos Consultivos dos Postos Administrativos presididos pelo respectivo Chefe do Posto Administrativo. No seu funcionamento participativo, esses envolvem os membros dos 8 Conselhos Consultivos de Localidade.

O distrito tem tido alguns conflitos ligados à posse da terra, cuja solução e moderação, tem contribuído a Administração e aos Serviços de Geografia e Cadastro (SGC) em coordenação com anciãos influentes localmente. É na faixa do distrito atravessada pelo rio Inharrime que é possível fazer agricultura irrigada, com recurso a meios mecânicos de propulsão.

De um modo geral, a agricultura é praticada manualmente em pequenas explorações familiares em regime de consorciação de culturas com base em variedades locais, nomeadamente o milho, a mandioca, embora os camponeses ainda produzam amendoim e feijão nhemba. O fomento pecuário tem sido fraco. Porém, a tradição na criação de gado conduziu ao crescimento do efetivo bovino, cuja exploração é feita por vários criadores privados e familiares, servidos por algumas infraestruturas de apoio. As principais limitações ao desenvolvimento da atividade pecuária são as doenças, a falta de recursos financeiros, serviços de extensão, infraestruturas pecuárias e de áreas de pastagem.

A lenha é o principal combustível doméstico, tendo a madeira alguma importância para a construção de habitações. O distrito enfrenta problemas de desflorestamento e erosão de solos. As espécies com potencial comercial são o cajueiro, a chanfuta, a umbila e a messassa e as principais frutícolas são os citrinos, bananeiras, cajueiros e mafurreiras. A caça é um suplemento alimentar importante das famílias do distrito. As espécies mais caçadas são a lebre, a gazela e o chengane. O peixe constitui um complemento alimentar das famílias.

Existe, no distrito, pedra de construção civil e argila que é aproveitada para a fabricação de utensílios de barro nas localidades de Chivalo, Sede e Machokwe. A produção de madeira em toros é enviada em bruto para fora do distrito, porque não existe energia eléctrica que possibilite a sua transformação, o que prejudica o desenvolvimento local e a absorção de mão-de-obra. Apesar de



não existirem agentes com interesse de exploração turística, o distrito possui algumas potencialidades, tais como lagoas e matas com boas reservas que podem atrair indústrias turísticas. O distrito não possui nenhum sistema formal de crédito implantado e não está representada em Panda nenhuma instituição bancária, mas atualmente conta com uma instituição bancária de Milenium BIM.

Partindo das ideias de Lacoste que fornece ao seu questionamento constitui o próprio título do livro: isto – a geografia – serve, em primeiro lugar, (embora não apenas) para fazer a guerra, ou seja, para fins político-militares sobre (e com) o espaço geográfico, para produzir/reproduzir esse espaço com vistas (e a partir) das lutas de classes, especialmente como exercício do poder é importante referir que os rios contribuíram para o refúgio das populações, como é o caso do rio Nhantokue que era usado com a população para esconderijos durante os ataques armados, a vegetação contribuiu muito mais para a abertura de trincheiras, do lado da Renamo, temos o caso da zona chamada Maminene, que significa, nas minas locais, esse que é constituída por uma vegetação de savanas constituída de tambeiras; essa vegetação constituiu um fator muito importante para entrada das tropas de Renamo em ataque na vila utilizado as mata ou florestas para a entrada nos quartéis⁶ da Frelimo, é quando a Frelimo adotou o sistema de criação de miniquartéis que colocava os vulgos Grupo de Vigilâncias (GV). A guerra sempre buscou da geografia os seus aspectos físicos (Clima, relevo, vegetação, hidrografia)

Um estudo conduzido após o final da guerra concluiu que mais de 10% do total da população se deslocou para os países vizinhos e que mais de 25% se refugiaram nas cidades e em outras áreas controladas pelo governo (Maslen cit. in Seibert, 2003: 254).

A migração forçada pela guerra civil colocou deserto diversas localidades do distrito, destruiu a atividade agropecuária, porque o gado tinha sido saqueado pelos homens armados que alimentavam dele de forma abusada. Para muitos, foi doloroso abandonar suas machambas, residências, cemitérios familiares e outros bens que fazem parte do patrimônio familiar para passar viver em uma vila em aglomerados. Apesar de que o novo lugar oferecia outras oportunidades de bens de uso comum, tais como o acesso à educação básica nas escolas primárias e secundária que estavam todas perto das residências dos refugiados.

⁶ Usava-se este termo durante guerra civil moçambicana, geralmente para significar as instalações onde se acuartelava as forças armadas da Frelimo, enquanto as “Bases” eram os lugares para as forças armadas da Renamo.



Problemas de saneamento básico foram visíveis na vila durante a guerra, defecação a céu aberto, latrinas não melhoradas, eclosão de várias doenças relacionadas a higiene como sarna, cólera, malária, proliferação de pulgas de matequenha, entre outras.

3 PANDA DURANTE A GUERRA CIVIL

A falta de mobilidade geográfica dos “Pandezes” altamente controlada durante os conflitos e após a independência tornou-se um traço significativo de mudança social. Outro aspecto notável desse novo comportamento espacial, que se traduz em novos padrões de sociabilidade, é a tendência para uma maior concentração do povoamento, a meio caminho entre as aldeias comunais e os tradicionalmente dispersos Vátuas.

Entre 1978-1992, a guerra civil entre a Frelimo e a Renamo movimentou a população rural para as grandes cidades do país e sedes das vilas, como forma de escapar da guerra. Esse período foi, ao mesmo tempo do regime político liberal e de livre concorrência, que mobilizou maiores oportunidades para as vilas e cidades atraindo mais indivíduos.

No período da guerra civil no distrito de Panda, a população das zonas circunvizinhas (localidades) do distrito se refugiava à vila do distrito já referenciado. Era acolhida pelos militares governamentais (Frelimo) e eram organizadas em pequenas aldeias de acordo com a sua proveniência. É no âmbito dessa movimentação populacional que surgem as divisões e formação dos bairros na vila de Panda. Dentre esses bairros, resultado da recepção dos refugiados, o destaque vai para o bairro de Muatimanba, Jacubecua e Cabacabane. Os bairros já referenciados que nascem como resultado das populações deslocadas, o bairro de Jacubecua acolhia populações que vinham das localidades/postos administrativos de Macavelane; Mawayela; Massalane e povoado de Polana; acordo de luzaka, Macachula, o que deu no alargamento do bairro, tornando o bairro Jacubecua, sendo um dos maiores no que tange ao seu espaço.

O controlo geográfico do território e a origem da tropa recrutada foi dual: enquanto a Frelimo controlava a vila, onde se abastecia de soldados, a Renamo controlava extensas áreas do interior do distrito e tinha, portanto, um exército essencialmente constituído por gente do campo.

A população acolhida nos 3 (três) bairros era alimentada por meio de donativos do Programa Mundial de Alimentação (PMA), de onde recebia artigos tais como cereais (milho amarelo geralmente, ervilhas, sardinhas, bifés em conservas, soja, recebia também roupas usadas doadas conhecidas como “calamidade”, pois esses artigos eram enviados pelos países de fora para



ajudar as pessoas assoladas por eventos calamitosos naturais (seca, cheias, ciclone, fome, etc.) e humanos (guerras). Diversos caminhões carregados de artigos de uso e de consumo chegavam na vila de Panda para ajudar a população no vestuário, na alimentação até mesmo no abrigo.

Quanto a segurança, para evitar as invasões do inimigo (guerrilha da Renamo), formou-se quartel; abriu-se trincheiras; minou-se (colocação das minas terrestres) na maior parte dos arredores da vila de Panda como é o caso da zona de Mapatsele, atualmente conhecida como Mamineni que significa (nas minas), essas estratégias tinham como objetivo impedir a penetração das forças armadas da Renamo. Olhando aquilo que era o número de quartéis a vila de Panda tinha 1 (um) quartel que localizava se no meio da vila, lugar atual ocupada pela igreja nazarene, e vários postos avançados ou posições (pequenos quartéis) nas grandes zonas de influência da guerrilha da Renamo, como é o caso da Localidade de Massalane no povoado de Nhafunguane e Mubique.

É habitual construir dois tipos de trincheiras. Por um lado, realizam-se trincheiras paralelas, onde os soldados se abrigam enquanto disparam. Por outro lado, são delimitadas trincheiras em ziguezague que servem como vias de comunicação entre as trincheiras paralelas.

Figura 1: Um exemplo fotográfico de uma trincheira aberta



Fonte: FERNANDES, Cláudio. A vida nas trincheiras durante a Primeira Guerra. **Mundo Educação**. Disponível em: <https://mundoeducacao.uol.com.br/historiageral/a-vida-nas-trincheiras-durante-primeira-guerra.htm>. Acesso em: 10 jul. 2025.

Constantino Nhamahango, ex-militar da Frelimo, conta que as trincheiras e abrigos, eram valas superficiais e subterrâneas escavadas no solo pelos próprios soldados, como corredor ou linha de defesa estratégica. Na vila Sede de Panda, primeiro se implementou os abrigos subterrâneo, que



foram reprovados de imediato, após o assalto do ano de 1983⁷, que não representaram uma boa experiência, porque o inimigo conseguiu ao invadir a vila no primeiro assalto, com seu material bélico asfixiar, matar militares e civis, que se encontravam no subsolo de tais abrigos. No ano seguinte em 1983, abriram-se trincheiras de modelo sinuoso descoberto ou a céu aberto, que possibilitavam avistar e controlar o inimigo a distância.

As trincheiras faziam um cerco à vila, se estendiam desde o rio Nhantokwe situado na parte oeste, e, de forma sinuosa do bairro Kudinguene a Noroeste, atravessava a região de Mikadjuine ya Pandere, por de trás da Escola Secundária de Panda (atual Instituto agrário de Panda), traz da Antiga Wenwla/Maternidade, passando por atrás do hospital distrital, Campo de aviação, Ndequene até ligar novamente o rio Nhantokwe na parte Sudoeste. Nessa perspectiva, de Kudinguene até Ndequene/Nhantokwe, as trincheiras configuravam uma figura geométrica semelhante ao semicírculo. Todas as residências, dessa época encontravam-se sob cerco das trincheiras.

De dia (cerca das 7 horas), abria-se o controle⁸, para população/residentes indígenas da vila e refugiados saírem do cerco para realizar seus afazeres do dia a dia. Retornavam no horário de recolha obrigatório que estava estipulado para cerca das 17 horas e 30 minutos, fora desse horário, ninguém estava autorizado a circular fora do cerco das trincheiras.

A unidade central de acantonamento militar denominava-se quartel distrital de Panda, situada na parte central da vila, justa na rua principal que divide em duas partes (Este e Oeste) a vila. Era na parte oeste, o lugar onde estava localizado o quartel. Nele, estavam os radistas⁹, o sino¹⁰, os escritórios que tramitavam toda parte burocrática militar, exercidos básicos e de rotina física dos militares, entre outros.

⁷ Primeira incursão armada usando a tática de guerrilha que os Homens armados da Renamo executaram contra os soldados da Frelimo na vila Sede de Panda. Mataram dezenas de militares e civis que tinham optados por esconder-se do ataque, em abrigos subterrâneos.

⁸ Diversas cancelas ou portões por onde os residentes da vila podiam sair e entrar, porque era único lugar que não estava minado e nem tinha trincheiras, mas, sim, tinha caminhos ou ruas.

⁹ Pessoas/militares destacados para área de comunicação e informação, geralmente usavam códigos de linguagem militar para dar e receber conteúdos acerca de manobras militares.

¹⁰ Pedaco com mais ou menos (1) um metro de uma linha férrea ou semelhante ao sino das Igrejas católicas que estava pendurado no ramo de uma árvore. Tinha função de avisar situação de perigo ou aproximação de homens armados da RENAMO na vila. Geralmente acontecia este episódio de noite, madrugada ou finalzinho do dia. Havia sinos em todas as cancelas, o que facilitava saber em que sentido e direção vinham o invasor e para que direção deveria fugir a população.



Figura 2: Quartel distrital de Panda



Fonte: Chumele, 2020.

Durante a guerra civil, Panda conheceu grupos designados “GV” (Grupos de Vigilância), que cabiam a eles a missão de controlar a população no sentido de ninguém sair do local do acolhimento, tinham também, como papel, o controle das trincheiras onde guardava-se o armamento e servia de esconderijo no caso de ataque. Na zona baixa da vila, localizava-se o rio Nhantokwe que colhia as populações no caso de ataques, onde devido à falta das condições mínimas como: a segurança; alimentação; abrigo, registava-se muitas perdas humanas.

Na baixa da vila localiza se o rio Nhantokwe, local onde a população se escondia durante os ataques dos guerreiros da Renamo, devido à falta das condições mínimas como: a segurança; alimentação; abrigo, registava se muitas perdas humanas, é quando já a Frelimo se preocupou em criar alguns postos avançados (miniquartéis) e colocar os vulgos GV, pois não era possível levar toda a população das localidades para Vila.

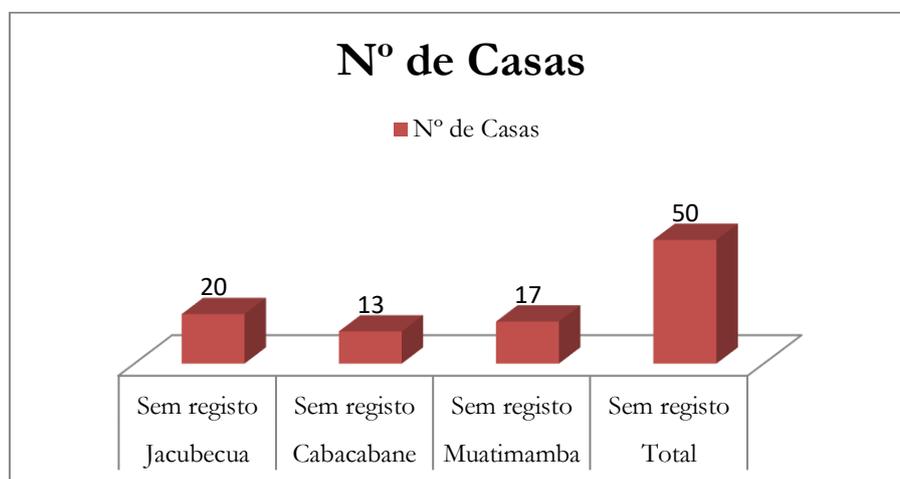
Tabela 1: Ilustra o número de casas por bairro antes da guerra, sem registo de número populacional

Bairro	Nº de população	Nº de Casas
Jacubecua	Sem registo	20
Cabacabane	Sem registo	13
Muatimamba	Sem registo	9
Total	Sem registo	50

Fonte: Secretaria distrital, 2019.



Gráfico 1: Ilustra o número de casas por bairro antes da guerra na vila de Panda, sem registo de número populacional



Fonte: Secretaria distrital do partido Frelimo, 2019.

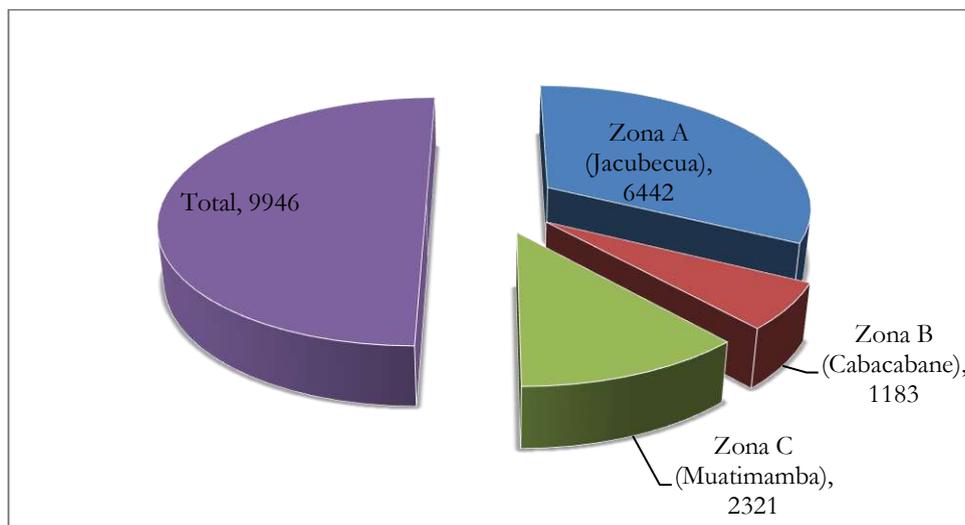
Tabela 2: Principais aldeias comunais de Panda

Aldeia comunais	Nº de famílias acolhida	Locais de partidas
Zona A (Jacubecua)	6442	Macavelane; a 149 km da Sede da Vila Mawayela; a 84 km da Sede da Vila Massalane; a 18 km da Sede da Vila e povoado de Polana; acordo de luzaka, Macachula,
Zona B (Muatimamba)	2321	Chivalo; a 28 km da Sede da Vila Machokwe; a 24 km da Sede da Vila; povoado de Pofula e Mubique.
Zona C (Cabacabane)	1183	Djodjo; a 42 km da Sede da Vila Bilanhane; a 38 k m da Sede da Vila
Total	9946	12

Fonte: Secretaria distrital do partido Frelimo, 2019.



Gráfico 2: População das aldeias comunais



Fonte: Secretaria distrital do partido Frelimo, 2019.

4 ASSENTAMENTOS DA VILA DE PANDA

O Distrito conta com 7 planos de pormenor (desenvolve e concretiza propostas de ocupação de qualquer área do território, estabelecendo regras sobre a implantação das infraestruturas e o desenho dos espaços de utilização coletiva), cujo modelo é de 40 x 30 ou 40 x 20, conforme os casos; com 3 bairros nomeadamente: Bairro de Cabacabane, Bairro de Jacubecua e Bairro de Muatimamba. Com a criação ou instalação de SDPI/Serviço Distrital de Planeamento e Infraestruturas, criado com base na Lei nº 8/2003 de 19 de maio, com base nos dados do censo 2017, são apresentados os seguintes aspectos: número de casas de cada bairro e o respectivo líder comunitário/chefes dos bairros que foram eleitos pela comunidade nos termos do Decreto 15/2000 de 15 de dezembro.

- Bairro Cabacabane, localiza-se a oeste; tem 217 casas; Líder comunitário: Júlio Velasco Zualo; possuindo uma população de cerca de 924 habitantes/população residente;
- Bairro de Jacubecua localiza-se a Norte da Vila é o Bairro mais longo que abrange também a vila de panda na zona “B” a Sul da vila e tem 1.202 casas; Líder comunitário: Paulino Quentane Cumbane; o bairro conta com 1.924 Habitantes/população residente;
- Bairro de Muatimamba localiza-se a este da vila, tem 594 casas; Líder comunitário: Francisco Rafael Balane; possuindo 1.174 habitantes/população residente.



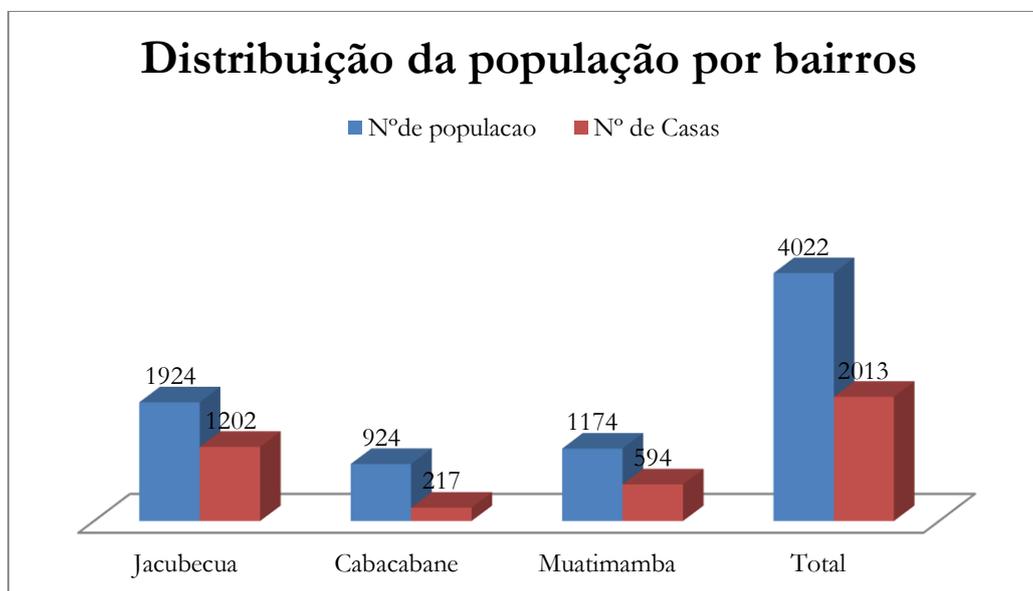
Tabela 3: Distribuição da população por bairros de Panda em 2018

Bairro	Nº de população	Nº de Casas
Jacubecua	1924	1202
Cabacabane	924	217
Muatimamba	1174	594
Total	4022	2013

Fonte: Autores, 2020.

Conforme ilustra a Tabela 3, o bairro Jacubecua tem o maior número da população em relação aos outros bairros. Esta situação, deve-se ao fato de ter fixado maior número da população durante a guerra, visto que, atualmente, existe maior concentração de equipamentos comerciais e sociais incluindo flexibilidades no desenvolvimento da atividade comercial e outros serviços.

Gráfico 3: Distribuição da população por bairros na atualidade



Fonte: Autores, 2020.



5 HABITAÇÃO

Existe nos bairros dois tipos de habitação: precária e convencional. O tipo convencional representa a minoria e encontram se espalhadas por toda a zona de intervenção. Para além dessas, existem algumas habitações pertencentes ao Estado. As outras construções convencionais são estabelecimentos comerciais, bem como residências de particulares.

Figura 3: Tipo de habitação da vila de Panda

A. Convencional



B. Precária



Fonte: Autores, 2019.

O tipo precário, representado pela maioria, localiza-se em quase todos os bairros. Nesse tipo, era aplicado o caniço, paus, laca-lacas e cordas estando cobertas de capim ou caniço.

6 CONCLUSÃO

A guerra que assolou o distrito de Panda entre 1983-1992, destruiu os assentamentos dispersos e as aldeias comunais localizadas nas localidades, círculos e células que estavam espalhadas pelo território distrital. A tática de destruição foi por meio de ataque as aldeias e povoações dispersos perpetuando saque, captura e mortes de civis e militares, incêndios de habitações e infraestruturas de serviços básicos (escolas, hospitais, sedes do partido Frelimo, etc.).

Na tentativa de se escapar da morte e dos maus tratos causados pela guerra, a população de diversos lugares do distrito deslocou-se à vila onde procurou uma parcela de terra para se escapar



da guerra. Era na vila onde havia o maior quartel do distrito, os militares passaram a fazer um cordão para proteger a população. A noite havia patrulha, no caso de invasão, tocavam sirene de ferro para avisar de que lado vinham os homens armados e de que lado a população deveria fugir enquanto os beligerantes trocavam tiros de combate.

Mesmo refugiadas na vila, era comum nas manhãs as pessoas deslocarem-se as aldeias abandonadas para buscar sustento e cuidar de cemitérios familiares. As aldeias situavam-se em Cocoluane, Polane, Phofula, Acordo de Lusaka e Denkene. Foi dos nativos dessas aldeias que se formaram os bairros Muatimanba, Jacobecua e Cabacabane. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que essa guerra permitiu ordenamento territorial da vila em bairros formados por refugiados.

Durante o período da guerra, esses lugares estiveram cercados por abrigos, trincheiras. Finda a guerra, muitos retornaram às terras de origem e outros para outros lugares deixando vazios na vila. Mesmo assim, as sequelas de ocupação desordenada com total ausência de planos de pormenores deixaram a vila com uma configuração de bairros herdados da ocupação forçada pela guerra.

Uma coisa boa que aconteceu e que alguém de bom humor conseguiu no mandato de Presidente Armando Emílio Guebuza foi a influência para que o projeto de asfalto, ligando Maxixe Panda, e a electrificação da vila fossem concretizados. Mesmo assim, aquela vila clama requalificação para melhorar as condições de vida dos seus moradores.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Manuel Garrido Mendes de. As aldeias e o seu papel na distribuição territorial da população rural na república popular. *In: Finisterra*, v. XVIII, n. 36, p. 365-377, 1983.

CAHEN, Michel. **Não somos bandidos**: a vida diária de uma guerrilha de direita: a Renamo na época do Acordo de Nkomati (1983-1985). Lisboa: ICS. Imprensa de Ciências Sociais, 2019.

FERNANDES, Jorge Eduardo Vieira. **Cartas da África**: Formas de Resistência à Ocupação e Conquista Colonial do Sul de Moçambique no Final do Século XIX. Trabalho de Conclusão de Curso de graduação apresentado ao Departamento de História do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Bacharel em História, 2019.

HANLON J, 1984: **Mozambique**: The Revolution Under Fire, Londres: Zed Books.



RODNEY, Walter. 1971. The Year 1895 in Southern Mozambique: African Resistance to the Imposition of European Colonial Rule. **Journal of the Historical Society of Nigeria**, v. 5, n. 4, p. 509-536, jun. 1984.

YVES, Lacoste. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Paris, 1976. Disponível em: www.ine.gov.mz. Acesso em: 28 jul. 2019.

SUJEITOS SOCIAIS CITADOS

Líder comunitário: Júlio Velasco Zualo; Paulino Quentane Cumbane; Francisco Rafael Balane;

Chefe das repartições da gestão ambiental e ordenamento territorial: António Feijão Munguambe;

Antigos combatentes da Frelimo: Constantino Nhamahango; Joaquim Nhamgumbe; Fenando Bie; salatiel Nhamahango; Magaizane Magaizane; Mahantane Matsimbe; Abel Nhautome; Dhiwachane Zacaria; Fernando Kuate.

Residentes e refugiados da guerra: Marta Ngulele; Elisa Abel; Jacinto Baiaze; Jeremias Machava; Antonio Feijao Munguambe; Jose Culuculo; Rosa Neve; Aurelio Cumbane; Horacio Nhamahango; Joaquim Mangué

Enviado em: 28/12/2024

Aceito em: 14/04/2025



REFLETINDO ACERCA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES PARA A EDUCAÇÃO ÉTNICORACIAL A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS EM ESCOLAS PÚBLICAS ESTADUAIS DO INTERIOR PAULISTA

REFLECTING ON TEACHER TRAINING FOR ETHNIC-RACIAL EDUCATION BASED ON EXPERIENCES IN STATE SCHOOLS IN THE OF SÃO PAULO

Eva Aparecida da Silva¹
Deise de Souza França²
Gustavo dos Santos Carvalho de Jesus³

RESUMO

Neste artigo, apresentamos as ações de formação de professores/as desenvolvidas em duas escolas da rede estadual paulista, num município do interior de São Paulo, dando destaque aos temas abordados, às metodologias, aos recursos didáticos utilizados e às percepções acerca dos resultados, colocando em debate, portanto, a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, como proposta para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada. As ações de formação desenvolvidas nessas duas escolas resultam da pesquisa-ação “Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades”, realizada no âmbito do Edital ProEduca/Seduc/Fapesp, que tem como objetivo o mapeamento de práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial e, no contato com as observações e demandas dos/as docentes e suas práticas, a formação de professores como suporte para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Alguns resultados decorrentes desse processo formativo sinalizam que ainda há um desconhecimento de muitos/as docentes acerca dessa temática, havendo a necessidade de um maior investimento na formação continuada, aquela que deve se dar ao longo do exercício profissional, assim como na formação inicial, aquela oferecida pelos cursos de graduação no interior das universidades públicas e privadas.

PALAVRAS-CHAVE: Formação de professores. Lei nº 10639/03. Educação étnico-racial.

ABSTRACT

In this article, we present the teacher training activities developed in two schools of the São Paulo state network, in a city in the of São Paulo, highlighting the topics covered, the methodologies, the teaching resources used and the perceptions about the results, thus putting into debate the continuing education of teachers for the implementation of law 10.639/03, which makes the teaching of African and Afro-Brazilian history and culture mandatory, as a proposal

¹ Professora Assistente na Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Graduada em Bacharelado e Licenciatura em Ciências Sociais pela Unesp. E-mail: eva.silva@unesp.br.

² Discente de Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). E-mail: deise.franca@unesp.br.

³ Discente de Graduação em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). E-mail: E-mail: gustavo.sc.jesus@unesp.br.



for an ethnic-racial, anti-racist and Afro-centric education. The training activities developed in these two schools result from the action research “Ethnic-racial education in the implementation of the National Common Curricular Base (BNCC): challenges and possibilities”, carried out within the scope of the Proeduca/Seduc/Fapesp Public Notice, which aims to map pedagogical practices focused on ethnic-racial education and, in contact with the observations and demands of teachers and their practices, teacher training as support for the implementation of law 10.639/03. Some results arising from this training process indicate that many teachers still lack knowledge about this topic, and that there is a need for greater investment in continuing education, which should be provided throughout professional practice, as well as in initial training, which is offered by undergraduate courses within public and private universities.

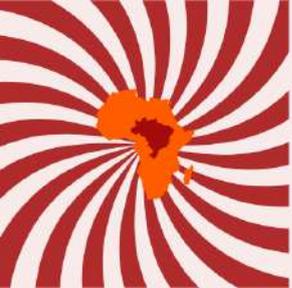
KEYWORDS: Teacher training. Law 10639/03. Ethnic-racial education.

1 INTRODUÇÃO

Este artigo traz reflexões acerca da formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da História e Cultura da África e Afro-brasileira, como proposta para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada.

Neste sentido, toma-se como referência as ações de formação de professores/as desenvolvidas em duas escolas da rede estadual paulista, num município do interior de São Paulo, dando destaque aos temas abordados, às metodologias, aos recursos didáticos utilizados e às percepções acerca dos resultados, colocando em debate, portanto, a formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003), que torna obrigatório o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, como proposta para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada. Essas ações formativas resultam do projeto “Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades”, realizada no âmbito do Edital do Programa de Pesquisa em Educação Básica (ProEduca), da Fundação de Amparo à Pesquisa de São Paulo (Fapesp) na parceria com a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), com aprovação, em 2023, que, com base na metodologia da pesquisa-ação, tem como objetivo o mapeamento de práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial e a formação de professores como suporte para a efetivação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003).

A metodologia da pesquisa-ação (Thiollent, 2022; Thiollent e Colete, 2020) ou participante, no bojo do construcionismo social e das chamadas metodologias participativas, “pressupõe a forte interação entre pesquisadores e atores sociais na construção do conhecimento” (Thiollent e Colette,



2020, p. 46-47), cuja origem deve emergir das práticas e ações social, educacional, comunicacional, etc. Logo, do interconhecimento, científico e não-científico, construído na interlocução entre pesquisadores e estudantes da comunidade acadêmica e a rede de atores da comunidade externa diretamente envolvidos na pesquisa e na ação, com potencial de promover ações e soluções que atendam suas demandas.

Sendo assim, no caso do referido projeto, a partir do mapeamento das práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial, das observações e demandas apresentadas pelas duas escolas estaduais e por seus professores, vem sendo possível construir e implementar com eles ações de formação para subsidiá-los em suas práticas.

No contexto das duas décadas de existência da Lei nº 10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para uma Educação das Relações Étnico-raciais (Dcnere) – Parecer 03 CNE de 2004 (Brasil, 2004), tem-se constatado avanços no processo de sua implementação, como expressam, por exemplo, muitas das práticas pedagógicas exitosas premiadas pelo concurso promovido pelo Centro de Estudos das Relações de Trabalho e Desigualdades (Ceert) em suas 10 edições (2002, 2004, 2006, 2008, 2010, 2012, 2014, 2022, 2023 e 2024, e tantas outras espalhadas Brasil afora. No entanto, há investigações que também constata lacunas nesse processo de implementação, como é o caso das três pesquisas apresentadas a seguir.

Na primeira, intitulada “Práticas Pedagógicas de Trabalho com Relações Étnico-Raciais na Escola na Perspectiva da Lei nº 10.639/2003”, desenvolvida no período de fevereiro a dezembro de 2009, nas cinco regiões do país, Gomes e Jesus (2013) informam que, já naquele contexto, o processo de implementação da referida lei ainda não era efetivo em âmbito nacional, estando restrito apenas a algumas escolas, nos respectivos estados e municípios, e a algumas práticas pedagógicas, em particular aquela desenvolvida por professoras/es negras/os.

Na segunda pesquisa, intitulada “Raça e Classe na Gestão da Educação Básica Brasileira”, realizada por Negreiros (2017), no período de 2007 a 2009, para avaliar a implementação da Lei 10.639/2003 a partir da perspectiva da gestão institucional no município, na parceria entre o Núcleo de Estudos Negros e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime), constata-se uma implementação mais acentuada na região Sudeste em relação às demais, e que

muitas das secretarias municipais que afirmam ter implementado a educação das relações étnico-raciais realizam atividades esparsas e pouco articuladas com o currículo. Os principais motivos alegados pela não implementação, das que admitem não fazê-lo são a falta de material e de capacitação aos professores” (Negreiros, 2017, p. 77).



E, mais recentemente, a terceira pesquisa, com o título “Lei 10.639/03: A atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira”, realizada por Geledés Instituto da Mulher Negra e Instituto Alana (2023), obteve resposta de 21% dos municípios brasileiros, totalizando 1.187 Secretarias Municipais, em que 18% afirmaram não realizar nenhum tipo de atividade para garantir um currículo antirracista. Além disso, de acordo com as secretarias, os principais desafios para a implementação da lei são: a ausência de apoio de outros entes da federação e/ou organizações (53%), falta de conhecimento sobre como aplicar o ensino (42%) e baixo engajamento e/ou desinteresse dos profissionais nas escolas (31%).

Dentre outros aspectos, essas pesquisas sinalizam que a formação de professores, tanto a formação inicial, a que ocorre no âmbito das universidades e visa oferecer uma formação sólida teórica e prática (por meio dos estágios), para a docência, quanto a formação continuada, aquela que deve se dar ao longo do exercício profissional, através da contínua “capacitação em serviço”, conforme define ambas as formações a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 (Brasil, 1996), em seu Artigo 61, ainda se faz uma necessidade e um desafio.

No caso da formação inicial (Brasil, 1996), o desafio está na implementação da Lei nº 10.639/03 (Brasil, 2003) no currículo dos cursos de graduação, em especial nas licenciaturas. Ainda que a Resolução CNE/CP n.01/2004, que institui as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, defina em seu Art 1o., inciso § 1º, que “as Instituições de Ensino Superior incluirão nos conteúdos de disciplinas e atividades curriculares dos cursos que ministram, a Educação das Relações Étnico-Raciais, bem como o tratamento de questões e temáticas que dizem respeito aos afrodescendentes, nos termos explicitados no Parecer CNE/CP 3/2004”, muitas universidades ainda não implantam a referida lei em seus currículos, em particular nos cursos de licenciatura. Quando presente, a temática que envolve a educação étnico-racial transversaliza os conteúdos de algumas disciplinas, em alguns cursos, e/ou é abordada por meio de disciplinas optativas, mas, na maioria dos casos, não há disciplinas obrigatórias.

Em pesquisa realizada pela Secretaria de Políticas Públicas para a Igualdade Racial (Seppir), em 2010, para saber sobre a implementação da educação das relações étnico-raciais pelas instituições de ensino superior, sendo que, das 2.378 instituições, 856 foram consultadas (55 federais, com 26 participantes; 38 estaduais, das quais somente 16 participaram; e 763 privadas, sendo que 299 participaram), constatou-se que



Em torno de 40% das instituições que responderam ao questionário afirmaram possuir disciplinas específicas, entre as quais as mais presentes são história(s) da África e literatura(s) africana(s). Aproximadamente 65% dos cursos informaram ter disciplinas transversais, e 60% cursos afirmam não possuírem nem disciplinas específicas nem transversais sobre a temática. A ocorrência desse evento pode se dever ao fato de que algumas instituições efetivamente não identificaram entre o seu rol de disciplinas nada específico às relações étnico-raciais. Já algumas instituições consideraram que todas as disciplinas das áreas humanas e/ou sociais contemplavam a questão racial (Negreiros, 2017, p. 82-83).

Considerando que a chamada formação inicial (Brasil, 1996) de futuros professores acontece nos espaços universitários, como forma de habilitá-los à docência, é preocupante o fato de muitos desses professores não saírem das universidades também formados para a implementação da história e cultura africana e afro-brasileira.

Por outro lado, ao já estarem no exercício da docência, a formação continuada (Brasil, 1996) ou em serviço, também se faz um desafio. Num primeiro momento do sancionamento da lei, ela foi incentivada pelo Ministério da Educação (MEC), por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), principalmente a partir dos Editais do Programa de Ações Afirmativas para a População Negra nas Instituições Federais e Estaduais de Educação Superior (Uniafro) vigentes nos anos de 2005, 2006, 2008 e 2009, que, por meio de seleção nacional, propunham às universidades, em especial as públicas e federais, a proposição de projetos de formação de professores ou de elaboração de materiais didáticos, tendo grande protagonismo, nesse processo, os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros (Neabs)⁴, existentes em muitas dessas instituições de ensino superior.

No estado de São Paulo, numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos (Neab Ufscar), uma importante formação continuada de professores para a Lei nº 10639/03 foi o São Paulo Educando pela Diferença para a Igualdade, oferecida aos docentes das escolas da rede estadual de ensino.

Após estas duas grandes ações de formação continuada ou em serviço para a implementação da Lei nº 10.639/03, uma desenvolvida pelo MEC/Secad, por meio dos Editais Uniafro, e a outra pelo Neab Ufscar, no estado de São Paulo, esse tipo de formação vêm acontecendo por iniciativas pontuais de estados, municípios, escolas e universidades, algumas delas por meio da Educação à Distância (EAD).

⁴ Os Neabs, enquanto Núcleos de Estudos Afro-brasileiros, compostos por pesquisadores e estudantes das instituições de ensino superior, desenvolvem ações de estudo, pesquisa e extensão acerca das relações étnico-raciais no Brasil, da história e cultura africana e afro-brasileira. E os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (Neabis) são aqueles que também se dedicam aos estudos, pesquisas e ações de extensão acerca desta temática e dos povos indígenas.



2 TRAJETÓRIA DA FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES AO LONGO DA IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10639/03

Para subsidiar a implementação da Lei nº 10.639/2003, o MEC, por meio da Secad criada em 2004, mais especificamente da Coordenação Geral de Diversidade e Inclusão Educacional (Cgdie), realizou algumas das seguintes ações: formação continuada à distância e presencial de professores na temática étnico-racial, em todo o país, sobretudo em parceria com os Neabs, por meio do Programa Uniafro, de 2005 a 2009; publicações como a coleção Educação Para Todos (2004), as Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (2009) e o livro Superando o Racismo na Escola, organizado pelo professor doutor Kabengele Munanga, em 2005; a distribuição para as secretarias de educação de 8 volumes da coleção História Geral da África (2010), cuja tradução foi feita pelo Neab Ufscar, sob a coordenação dos professores doutores Valter Silvério e Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, em parceria com a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco), Secad/MEC; a distribuição nas escolas dos livros Estórias Quilombolas (2010) e do Jogo Yoté (2010), bem como dos kits A Cor da Cultura (2003), na parceria entre MEC, Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade Racial (Seppir) e Fundação Cultural Palmares, com financiamento da Petrobras e execução da Fundação Roberto Marinho; oficinas de cartografia sobre geografia afro-brasileira e africana (2005); a criação da Rede de Educação para a Diversidade (2010), que funciona dentro da rede Universidade Aberta do Brasil (UAB). (Silva e Mazzeu, 2018)

Em relação à formação continuada de professores, a experiência inicial se deu no curso “Educação Africanidades Brasil”, realizado em 2006, à distância, através da parceria entre o Centro de Ensino à Distância da Universidade de Brasília (UNB) e a SECAD/MEC, que, embora visasse formar 50.000 professores, a serem multiplicadores em suas respectivas escolas, atingiu em torno de 4.000 docentes de todo o país. Ele se configurou como curso de extensão, com duração de 4 meses e carga horária de 120 horas, organizadas em módulos temáticos (Negreiros, 2017).

Embora esse curso não tenha tido continuidade, o modelo de formação docente em larga escala pela EAD no âmbito do Programa Universidade Aberta do Brasil, do MEC, foi uma opção na gestão 2011-2014. No entanto, ainda cabem as seguintes questões:



i) a inserção do conteúdo das relações étnico-raciais no formato de curso EAD é valorativa para a temática? ii) é mais eficiente para capacitar os mais de 2 milhões de professores existentes atualmente em sala de aula? iii) como acompanhar a efetividade dessa capacitação na formação dos discentes e dos docentes? (Negreiros, 2027, p. 107).

Como forma de fortalecer os Neabs e fomentar a formação de professores presencialmente, o MEC instituiu o Programa Uniafro, que, já em seu Edital n. 1, de 26 de abril de 2005, previa o apoio a projetos a partir de três eixos: “i) publicação voltada à temática racial; ii) formação de docentes para a educação das relações étnico-raciais; iii) apoio ao acesso e permanência de estudantes negros nas instituições públicas de ensino” (Negreiros, 2017, p. 94-95).

Nesse primeiro edital, foram selecionadas 18 instituições de ensino superior para formação de professores, elaboração de material didático ou apoio ao acesso e permanência de estudantes negros na universidade: Universidade Federal da Bahia (Ufba); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de São Carlos (Ufscar); Universidade Federal do Tocantins (UFT); Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (Uerj); Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade do Estado de Mato Grosso (Unemat); Universidade Estadual Paulista (Unesp); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); e Universidade de São Paulo (USP) (Negreiros, 2017).

O Edital Uniafro n. 2, de 10 de março de 2006, Negreiros aprovou projetos de 22 instituições de ensino superior: Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal de São Carlos (Ufscar); Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade do Estado de Santa Catarina (UESC); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG); Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade de São Paulo (USP); Universidade de Brasília (UNB) e Centro Federal de Educação Tecnológica do Pará (Cefet/PA) (Negreiros, 2017). Os projetos apoiados em 2008 foram regidos pela Resolução n. 26 de 26 de junho de 2008, contemplando 25 instituições do ensino



superior, com média de financiamento em torno de R\$ 150.000,00, sendo 2 para a elaboração de material didático, 1 da Universidade Federal de São Carlos (Ufscar) e outro da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), e 23 para a formação de professores nas seguintes instituições: Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Estadual do Mato Grosso (UEMT); Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul (UEMTS); Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ); Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal Rural de Pernambuco (UFRPE); Centro Federal de Educação Tecnológica do Paraná (Cefet/PR); Universidade Federal do Piauí (UFPI); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal de Alagoas (Ufal); Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) e Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM) foram formados em torno de 6.300 professores/as (Negreiros, 2017).

Por fim, o Edital n. 25, de 4 de setembro de 2009, diminuiu o escopo de projetos aprovados, somando apenas 14 instituições de ensino superior: Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS); Universidade Federal do Ceará (UFCE); Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG); Universidade Estadual de Montes Claros (Unimontes); Universidade Federal do Pará (UFPA); Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Federal Fluminense (UFF); Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal do Espírito Santo (UFES); Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ); Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) e Universidade Estadual de Londrina (UEL) (Negreiros, 2017).

Ao longo de sete anos, por meio do Uniafro, foram formados 17.070 professores, produzidos 53 materiais didáticos de apoio à implementação da educação das relações étnico-raciais e fornecidas 190 bolsas de permanência para estudantes negros. Contudo, o programa teve sérios problemas de execução, além de mudanças nos seus objetivos ao longo da sua implementação. A princípio, o objetivo era fortalecer os NEAB e fornecer apoio à pesquisa e publicação sobre a temática da educação das relações étnico-raciais e fornecer bolsas de permanência para alunos negros e formação para docentes, mas a partir de 2008, há a mudança de enfoque deslocando a ênfase para a formação dos docentes em educação das relações étnico-raciais, com uma linha dedicada à formação



direta, por meio da oferta de cursos aos docentes, e outra linha voltada ao apoio e formação indireta, por meio da publicação de instrumentos didáticos voltados à temática (Negreiros, 2017, p. 134).

Ainda de acordo com as análises feitas por Negreiros (2017), considerou-se que implementar um Programa de formação de professores por meio da seleção via Editais limitou bastante uma atenção universal a essa formação.

Nesse contexto, duas questões merecem destaque no uso desse modelo de implementação: em que medida os critérios de seleção de projetos por qualidade são isonômicos e tangíveis e se selecionar os melhores projetos significa excluir locais que, até mesmo pelas condições de suas instituições públicas de ensino superior não têm possibilidades de realizar essas formações, sendo que essas são as mais vulneráveis e necessitadas de tal tipo de ação (Negreiros, 2017, p. 135).

Essas questões problematizam, justamente, a não universalização da formação docente para a implementação da Lei nº 10.639/03 e o fato de os Editais limitarem a seleção aos melhores projetos, geralmente pertencentes às universidades com condições mais adequadas de desenvolvê-los, em detrimento daquelas em condições menos favoráveis.

No estado de São Paulo, numa parceria entre a Secretaria Estadual de Educação e o Núcleo de Estudo Afro-brasileiro da Universidade Federal de São Carlos (Neab Ufscar), uma importante formação continuada de professores para a Lei nº 10639/03 foi São Paulo, Educando pela Diferença para a Igualdade, oferecida aos docentes das escolas da rede estadual de ensino. Segundo Silva (2010),

O projeto de formação de professores foi proposto pelo governo do estado de São Paulo por licitação pública e a Universidade Federal de São Carlos acabou vencendo e executando o projeto, que contou com um financiamento de aproximadamente R\$ 1.200.000,00, além do auxílio financeiro de R\$ 104.000,00 do Ministério da Educação. A realização deste trabalho teve início no ano de 2003, com o projeto piloto, e desde então são oferecidos cursos presenciais em 2 módulos diferentes independentes, entretanto, articulados entre si no que diz respeito à ampliação da temática, complementação de estudos e aprofundamento da formação. Tanto o primeiro módulo quanto o segundo dirigem-se a todos os professores/as e o alcance do programa atingiu cerca de 14.000 professores em toda rede pública estadual até o seu término, em outubro de 2006. No total, 174 turmas foram atendidas sendo 81 delas formadas por professores do ensino fundamental e 93 por professores do ensino médio. As aulas foram ministradas por uma equipe de 70 monitores, especialistas na temática racial e oriundos de várias universidades públicas do Estado (Silva, 2010, p. 88).

Essa formação teve carga horária total de 80 horas, sendo 40 horas em cada um dos dois módulos, com atividades presenciais, encontros por videoconferências e pesquisas orientadas.



Como material de apoio, foram elaboradas apostilas compostas por quatro unidades, sendo dois volumes para o fundamental e dois para o ensino médio. Os temas abordados foram: Conceituações básicas sobre discriminação; Escola e Diversidade; Literatura infanto-juvenil, o livro didático e os personagens negros no Brasil; Diversidade Cultural e Currículo: a questão racial na prática educativa dos/as professores/as; A escola e a Construção Identitária na Diversidade; Juventude, Ensino Médio e Diversidade; Pedagogia da Exclusão: a representação do negro na literatura brasileira; Alguns aspectos da História africana dos negros no Brasil; Aprender a conduzir a própria vida: dimensões do educar-se entre os afrodescendentes e africanos (Silva, 2010).

Passados esses primeiros momentos de investimento na formação continuada de professores para a implementação da Lei nº 10639/03, seja por parte do MEC/SECAD, em particular no âmbito do Programa Uniafro, com expressivo protagonismo de vários NEABs, de forma presencial e até mesmo à distância, e da ação dos estados, como foi o caso de São Paulo, na parceria com universidades e nelas com seus Neabs, ainda que também tenha havido ações municipais e de muitas organizações não-governamentais, ao longo do processo dessa implementação, as ações formativas vem se dando a partir de iniciativas pontuais de estados, municípios, escolas, universidade e organizações não-governamentais.

A partir desta breve contextualização acerca das propostas de formação de professores para uma educação étnico-racial, apresentaremos, para efeito deste artigo, as ações formativas de professores/as desenvolvidas em duas escolas da rede estadual paulista, num município do interior de São Paulos, dando destaque aos temas abordados, às metodologias, aos recursos didáticos utilizados e às percepções acerca dos resultados, colocando em debate, portanto, a formação continuada de professores.

Cabe mencionar que essas ações de formação foram planejadas a partir das demandas trazidas pelas próprias escolas, frente às situações de racismo vivenciadas em seus cotidianos na relação entre os alunos, e até mesmo entre professores e alunos, ou de sinalizações dos/as próprios/as docentes para questões que se mostravam importantes de serem abordadas, como é o caso do processo de construção de identidades negras positivadas e o como trabalhá-lo com as crianças e adolescentes.

Sendo assim, a formação de professores proposta parte do pressuposto de que a escola desempenha um papel fundamental na superação de preconceitos, estereótipos, discriminação e racismo, sendo necessário, para a implementação da Lei nº no 10.639/03 e seu enraizamento, a descolonização (Gomes, 2012) da escola e do processo educativo, no que são suas práticas, relações



socioculturais e currículo, enfatizando a especificidade da histórica e cultura africana e afro-brasileira.

Por sua vez, essa formação também visa promover uma educação afrocentrada, que se fundamenta na noção de afrocentricidade, tal como cunhada por Molefi Asante. Para Santos Jr. (2010), ao citar Asante (1987; 1991):

Deve-se enfatizar que afrocentricidade não é uma versão negra do eurocentrismo (Asante, 1987). Eurocentrismo está assentado sobre noções de supremacia branca na educação, na economia, política e assim por diante. De modo distinto do eurocentrismo, a afrocentricidade condena a valorização etnocêntrica às custas da degradação de outros grupos. Além disso, o eurocentrismo apresenta a história particular e a realidade dos europeus como o conjunto de toda experiência humana (Asante, 1987). O eurocentrismo impõe suas realidades como sendo o “universal”, isto é, apresentando o branco como se fosse a condição humana, enquanto todo não-branco é visto como um grupo específico, por conseguinte, como não-humano...” (Asante, 1991, p. 171 apud Santos Jr., 2010, p. 3).

Com isso, a perspectiva afrocêntrica, conforme coloca Almeida (2019), ao citar Asante (2009):

[...] as etnias africanas e afro-brasileiras como protagonistas de sua trajetória histórica cultural. “Estudávamos a África em sua relação com a Europa, e não como as culturas africanas se relacionavam entre si” (Asante, 2009, p. 101). O paradigma da afrocentricidade emerge neste contexto com o firme propósito de manter o africano como centro, como sujeito e não como objeto, demarcar o seu lugar e sua identidade, “dar voz” e visibilidade a sua própria história (Asante, 1991, p. 171 apud Santos Jr., 2010, p. 72).

Nesse sentido, defende-se que a proposta de uma educação afrocentrada deva tomar como “centro” as histórias, saberes e culturas africanas e afro-brasileiras, de forma a romper com o caráter eurocêntrico do currículo escolar. No entanto, a afrocentricidade, como “centro” e princípio, não visa se impor enquanto uma “via de mão única”, mas busca dar visibilidade à história da África e Afro-brasileira a partir dos lugares, vozes e identidades dos seus sujeitos. Sendo assim, as formações desenvolvidas nas duas escolas estaduais paulistas, a serem apresentadas, a seguir, partem desta proposta e princípio.



3 EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES EM DUAS ESCOLAS ESTADUAIS DO INTERIOR PAULISTA: AÇÕES FORMATIVAS E SEUS DESAFIOS

A partir dos relatórios de sistematização das ações desenvolvidas no projeto “Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades”, no âmbito do Edital ProEduca/Fapesp/Seduc, trazemos aqui as experiências formativas que vêm acontecendo de forma contínua nas duas escolas estaduais de um município do interior paulista, como forma de contribuir com a implementação de práticas pedagógicas voltadas à educação étnico-racial.

Cabe destacar que o referido projeto tem o objetivo de mapear práticas pedagógicas voltadas para a educação étnico-racial, em suas possibilidades e desafios, por meio de observações e entrevistas com docentes da área de Ciências Humanas, no ensino fundamental I e II, e também no médio, e, mediante às demandas (dos docentes e suas práticas, e das próprias escolas), promover formação para a efetivação da Lei nº 10.639/03. Ele foi submetido e aprovado, em 2023, no edital mencionado, que, por meio da parceria entre a Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (Fapesp) e Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (Seduc), via o incentivo à pesquisa científica para o aprimoramento de práticas e políticas educacionais públicas. E, no caso deste projeto e suas ações, para a implementação da Lei nº 10.639/03.

Sendo assim, até o presente momento foram realizadas quatro ações de formação de professores neste projeto, durante o horário das Atividades de Trabalho Pedagógico e Coletivo (ATPC), conforme agendamento prévio, envolvendo a participação dos professores e das equipes gestoras das duas escolas.

Além de oferecer referências teóricas e promover discussões sobre temas que envolvem a educação étnico-racial, essas atividades formativas permitiram que os docentes também expressassem suas necessidades e compartilhassem suas percepções sobre essa temática, revelando lacunas no entendimento que possuem a respeito do assunto. Todos os textos foram enviados previamente à coordenação da escola para que pudessem ser compartilhados com os professores, permitindo que eles lessem e levantassem questões para cada formação. Além dos textos norteadores, ao final de cada formação foram indicadas outras bibliografias correlatas para um maior aprofundamento por parte dos docentes.



A primeira ação formativa teve como tema o Racismo Recreativo, uma demanda que surgiu das escolas e das equipes gestoras em resposta às situações de racismo que ocorrem no cotidiano do ambiente escolar. Para essa formação, utilizou-se como referência teórica e metodológica a obra do pesquisador Adilson Moreira, intitulada “Racismo Recreativo” (2019).

Partiu-se da problematização da existência do racismo e como ele impacta as relações e atitudes no cotidiano da escola e da sala de aula, tanto entre os alunos, quanto entre professores e alunos. O “brincar” com o colega negro, o chamando de “macaco”, é, muitas vezes, uma atitude classificada como “brincadeira”, mas sabemos se tratar de racismo recreativo, que perpetua estereótipos raciais e transmite hostilidade racial por meio do humor (Moreira, 2019).

Para abordar tal temática, a metodologia aplicada envolveu a apresentação do conteúdo teórico, estruturado em slides. Os materiais empregados na atividade foram o projetor e o notebook. Essa formação possibilitou identificar que existe, ainda, entre os professores, uma dificuldade de entender conceitos fundamentais como Raça e Etnia, Racismo, Identidade Negra, Discriminação Racial, Eurocentrismo, Mito da democracia racial e a própria noção de Racismo recreativo, e de relacioná-los com a prática pedagógica. De forma dialógica, buscou-se trabalhar esse conceito a partir da interlocução com as experiências e percepções dos professores, bem como de exemplos de situações cotidianas.

O tema da segunda formação surgiu em razão das lacunas e desafios apontados pelos professores durante essa primeira formação, sendo necessário o aprofundamento da abordagem desses conceitos básicos. Para tratar dessas questões, a formação foi organizada em dois dias distintos, e fundamentada na obra da pesquisadora e professora Nilma Lino Gomes, intitulada “Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: Uma breve discussão” (2005). A metodologia utilizada incluiu dinâmicas em grupo, nas quais os docentes foram divididos em cinco equipes, para que, mediante a leitura prévia do texto indicado, chegassem a uma definição coletiva acerca dos conceitos trabalhados, e, em seguida, a compartilhassem com os demais grupos, problematizando e tirando dúvidas.

Sendo assim, no primeiro dia foram entregues folhas impressas com os conceitos de Raça, Etnia, Racismo, Identidade e Identidade Negra para que os professores os associassem às definições presentes no texto de referência; já no segundo dia, os conceitos discutidos foram Etnocentrismo, Preconceito Racial, Discriminação Racial e Mito da Democracia Racial. A meta também era que os professores pudessem compreender as relações corretas entre cada conceito e suas definições, além de debater as razões que motivaram cada associação realizada.



Logo depois desse momento da atividade, apresentamos a definição proposta pela autora. A partir das observações realizadas pelos docentes, notamos uma certa dificuldade na compreensão da construção da identidade negra, além de como as práticas pedagógicas e o ambiente escolar influenciam nessa (re)construção, seja de forma positiva ou não.

A terceira formação surgiu como resposta a uma lacuna identificada na experiência anterior. O tema abordado foi a Identidade Negra, e, para isso, foram utilizadas as obras da professora e pesquisadora Nilma Lino Gomes, intituladas “Educação e Identidade Negra”(2002) e “Educação, Identidade Negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo” (2003).

A metodologia adotada para essa atividade incluiu, inicialmente, uma atividade de autoidentificação, na qual os professores, por meio de desenhos e lápis de cor “tons de pele”, realizaram um autorretrato. Após essa etapa, cada docente se autoidentificou oralmente. Nas respostas apresentadas pelas/os professoras/os surgiram as seguintes categorias: moreninha, marronzinha, amarelada, preta, parda, branca e negra. Em seguida, discutimos as categorias (preto, pardo, branco, amarelo e indígena) reconhecidas e apresentadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), problematizando com os docentes as opções adicionais que não eram contempladas por essa classificação. Em paralelo, foram explicadas as categorias de autoatribuição, autoclassificação, autoidentificação e heteroidentificação, utilizando as referências bibliográficas propostas (Gomes, 2002; 2003) para ilustrar como esse processo de construção da identidade negra ocorre, historicamente, em sociedades que têm o racismo enquanto marca, ensinando aos negros, desde muito cedo, que para ser aceito é preciso, muitas vezes, negar-se. Como recursos utilizados, adotamos lápis de cor, abrangendo uma diversidade de tonalidades de pele, além de folhas de sulfite.

A quarta e última formação, descrita aqui, ocorreu no final de 2024 e teve como foco a subjetividade e o desenvolvimento da leitura e escrita. O tema principal foi a intersecção entre a educação das relações étnico-raciais e a literatura infantil-juvenil. Trabalhou-se a ideia de que o que lemos e escrevemos sobre o mundo impacta no nosso desenvolvimento e construção subjetiva, enquanto essa subjetividade também molda nossa maneira de interpretar a realidade. Demonstrando que livros que contêm textos e imagens racistas ou apresentam baixa diversidade não contribuem para o desenvolvimento de crianças, jovens e adultos no contexto escolar. Assim, foram evidenciados casos de racismo em determinadas obras de literatura infanto-juvenil,



destacando a forma como personagens negros são retratados de maneira depreciativa, invisibilizada ou associados à escravidão, sujeição e pobreza.

Enquanto contraproposta a tal realidade, foram sugeridos livros que valorizam a estética e a identidade negra, promovem o resgate da ancestralidade africana e abordam conflitos do universo infantil. Entre as obras indicadas estão: “O mundo no black power de Tayó”; “Os mil cabelos de Ritinha”; “O black Power de Akin”; “Histórias da preta”; “Os tesouros de Monifa”; “Akili está feliz” e “Cheirinho de neném”. A metodologia utilizada incluiu uma apresentação teórica, organizada em slides, e, ao final dela, a distribuição dos livros para que os professores pudessem tirar fotos e folheá-los. Os recursos utilizados foram um projetor, um notebook e um exemplar de cada um dos livros sugeridos.

Considerações Finais

Num balanço acerca das ações de formação de professores realizadas pelo projeto “Educação étnico-racial na implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC): desafios e possibilidades”, no âmbito do Edital ProEduca/Seduc/Fapesp, foi possível perceber que, para o ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, bem como para a promoção de uma educação étnico-racial, faz-se necessário um processo formativo contínuo que contemple desde conceitos básicos aos mais complexos, considerando a diversidade de temas que envolvem esse ensino, assim como, as situações cotidianas de racismo e discriminação racial na escola e sociedade mais ampla.

Somado ao fato de que essa formação deva acontecer em espaço e tempo adequados, para melhor e maior aprofundamento. Isso porque, no caso das ações desenvolvidas nas duas escolas integrantes desse projeto, as formações ocorreram no horário das Atividades de Trabalho Pedagógico e Coletivo (Atpc), nas escolas, com duração de uma hora, conforme agendamentos prévios.

Cabe esclarecer que, há algum tempo, na rede estadual de ensino de São Paulo, a formação continuada de professores ou em serviço vem acontecendo nos horários de Atpc e sendo realizada pela Escola de Formação de Professores do Estado de São Paulo (Efape), por meio de videoaulas, e ministrada por técnicos da própria Efape, por especialistas de institutos ou fundações privadas, por coachings ou por outros parceiros, como as universidades, em alguns momentos. Essa formação continuada também passou a ser atribuída como responsabilidade dos professores e, quando buscada por eles, o é por meio de cursos à distância, no formato de Educação à Distância (EAD).



Anteriormente a esse formato, a formação em serviço costumava acontecer fora do espaço de trabalho (a escola), sendo realizada, na maioria das vezes nas universidades, mas durante o horário de trabalho. Para isso, numa parceria estabelecida entre secretarias estaduais/municipais e universidades, grupos de professores eram liberados para a formação, com substituição de suas aulas por outros colegas, o que permitia uma formação mais aprofundada.

Uma outra questão levantada no balanço das formações foi acerca do material didático utilizado na rede estadual de ensino paulista e a baixa representatividade da abordagem da questão étnico-racial, tanto nos livros didáticos quanto no material de apoio pedagógico ao professor elaborado pela própria Secretaria Estadual de Educação.

Por isso, nas formações, temos apresentado uma diversidade de materiais, com o objetivo de subsidiar as práticas pedagógicas docentes para uma educação étnico-racial e aprofundar os conhecimentos sobre essa temática. Além disso, buscamos garantir que os materiais apresentados contemplem a representatividade da questão étnico-racial.

Considerando que a desconstrução de mentalidades e posturas, sobretudo racistas, é um processo essencial e fundamental na formação de professores para a implementação da Lei nº 10.639/03, especialmente quando se busca promover uma reflexão crítica sobre as práticas pedagógicas e a inserção de diferentes perspectivas e temas no ambiente escolar, ao longo das formações buscou-se contribuir para a desconstrução de concepções enraizadas pela sociedade, muitas vezes baseadas por estereótipos. Mas, esse processo de desconstrução não ocorre de forma imediata, pois envolve questionar e repensar práticas e crenças arraigadas.

Ao abordar temas como identidade, racismo, discriminação racial foi possível estimular os professores a refletirem sobre a desconstrução de ideias preconcebidas e posturas estabelecidas acerca das relações étnico-raciais vigentes na escola e fora dela, reconhecendo a necessidade de valorização das múltiplas identidades presentes no contexto escolar. Além disso, esse processo também ajudou a superar resistências iniciais ao ensino da história e cultura africana e afro-brasileira, possibilitando que os professores passassem a enxergar as formações como uma oportunidade de enriquecimento profissional e abertura para novas abordagens pedagógicas, em prol de uma educação étnico-racial.

Por fim, uma última questão percebida no balanço das formações foi a intensa rotatividade de professores na rede estadual de ensino paulista, de um ano para o outro, de uma escola para outra, quando não são efetivos numa mesma escola, o que exigiu, no caso das ações formativas



realizadas, uma retomada dos temas e conceitos abordados, como forma de dar sequência ao processo de formação.

Por tudo isso, esta experiência formativa nos leva a reforçar a importância da formação de professores para uma educação étnico-racial, antirracista e afrocentrada, de forma contínua, seja aquela oferecida pelos cursos de graduação no ensino superior, sobretudo pelos cursos de licenciatura, seja pelos cursos oferecidos e acessados em serviço, no contexto do exercício profissional.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Carla Verônica Albuquerque. Currículo afrocentrado: implicações para a formação docente. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**. n. 31, p. 71-86, mai.- out./2019.

ASANTE, Molefi. Afrocentricidade: notas sobre uma posição disciplinar. *In*: NASCIMENTO, Elisa Larkin. **Afrocentricidade**: uma abordagem epistemológica inovadora. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. São Paulo: Selo Negro, 2009. p. 93-110.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, 23 dez. 1996. Seção 1, p. 207.

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. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o ensino da História afro-brasileira e africana**. Brasília: MEC/Secad, 2004.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação/Conselho Pleno. Parecer nº 3, de 10 de março de 2004. Estabelece Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 maio 2004.

GELEDÉS INSTITUTO DA MULHER NEGRA; INSTITUTO ALANA. **Lei nº 10.639/03**: a atuação das Secretarias Municipais de Educação no ensino de história e cultura africana e afro-brasileira. São Paulo: Instituto Alana, 2023.



GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/2003. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan./mar. 2013.

GOMES, Nilma Lino. Educação e identidade negra. **Revista de Estudos de Literatura**, v. 9, p. 38-47, 2002.

GOMES, Nilma Lino. Educação, identidade negra e formação de professores/as: um olhar sobre o corpo negro e o cabelo crespo. **Educação e Pesquisa**, v. 29, n. 1, p. 167-182, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Alguns termos e conceitos presentes no debate sobre relações raciais no Brasil: uma breve discussão. *In: Educação anti-racista: Caminhos Abertos pela Lei nº 10.639.* – Brasília: Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109, jan./abr. 2012.

MOREIRA, Adilson José. **Racismo recreativo**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

NEGREIROS, Dalila Fernandes de. **Educação das relações étnico-raciais: avaliação da formação de docentes**. São Bernardo do Campo: EdUFABC, 2017.

SANTOS JR, Renato Nogueira dos. Afrocentricidade e Educação: os princípios gerais para um currículo afrocentrado. **Revista África e africanidades**, ano 3, n. 11, p. 1-16, nov. 2010.

SILVA, Eva Aparecida da; MAZZEU, Francisco José Carvalho. As mitologias como elementos mediadores entre as culturas africanas e indígenas e os conteúdos escolares: alguns exemplos práticos. *In: ROIZ, Diogo Roiz; SANTOS, Jonas Rafael dos (org.). As leis na escola: experiências com a implementação das leis n. 10.639/03 e n. 11.645/08 em sala de aula.* Jundiá: Paco Editorial, 2018.

SILVA, Rafael Ferreira. **Educando pela diferença para a igualdade: professores, identidade profissional e formação continuada**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2010.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2022.

THIOLLENT, Michel; COLETTE, Maria Madalena. Pesquisa-ação, universidade e sociedade. **Revista Mbote**, Salvador, Bahia, v. 1, n. 1, p. 42-66, jan./jun., 2020.

Enviado em: 31/12/2024

Aceito em: 05/05/2025



APONTAMENTOS ACERCA DA ATUAÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DO MOVIMENTO NEGRO PARA A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

NOTES ABOUT THE POLITICAL-PEDAGOGICAL ACTION OF THE BLACK MOVEMENT TOWARDS THE CONSTITUTION OF ANTI- RACIST EDUCATION

Fausto Ricardo Silva Sousa¹

Tatiara Barbosa²

Suzana Rossi Pereira Chaves de Freitas³

RESUMO

O presente artigo tem por objetivo discutir a relação entre a atuação político-pedagógica do movimento negro para a constituição da educação antirracista. Partindo da pesquisa bibliográfica, compreendemos que o movimento negro tem historicamente atuado enquanto sistematizador e produtor de saberes contra-hegemônicos negros, sendo agente pedagógico por essência ao reeducar a sociedade. A discussão aqui levantada torna-se essencial para que possamos evidenciar e reconhecer a atuação nos movimentos sociais, em específico o movimento negro, na luta por uma sociedade verdadeiramente equânime, e, dessa forma, não caímos num esvaziamento legislativo ao perceber a educação antirracista unilateralmente a partir dos instrumentos legislativos que a institucionalizam. Nesse contexto, para destacar a educação antirracista enquanto necessidade social por transformações baseadas na ruptura com o racismo e tendo por base a atuação do movimento negro, recorreremos a algumas teóricas e alguns teóricos, tais como Gomes (2010; 2017), Arroyo (2003; 2014), Munanga (2020), Pereira (2011), dentre outras e outros. Diante do percurso do estudo, compreendemos que a educação antirracista não pode ser dissociada da atuação contra-hegemônica do movimento negro, uma vez que as bases epistemológicas que sustentam a práxis por um perfil educacional comprometido com a luta negra por transformações sociais, que culminaram por exemplo, na promulgação da Lei nº 10.639/2003, têm na materialidade das vivências das populações negras o combustível de intervenção.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Movimento Negro. Contra-Hegemonia. Escola.

ABSTRACT

This article aims to discuss the relationship between the political-pedagogical action of the black movement towards the constitution of anti-racist education. Based on bibliographical research, we understand that the black movement

¹ Professor na Secretaria Municipal de Educação de Açailândia/MA. Professor Substituto na Universidade Estadual da Região Tocantina do Maranhão (UEMASUL), campus de Açailândia. Mestre em Educação e Práticas Educativas e Graduado em Ciências Humanas/ Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). Graduado em Pedagogia pela Faculdade de Imperatriz (Facimp). E-mail: fausto.pedagogo@gmail.com.

² Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação em Linguística e Literatura da Universidade Federal do Norte do Tocantins (PPGLIT/UFNT). Mestra em Educação e Práticas Educativas pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Graduada em Licenciatura em Letras pela Universidade Estadual do Maranhão (UEMA). E-mail: btatiara@gmail.com.

³ Mestra em Educação e Práticas Educativas e Graduada em Licenciatura em Ciências Humanas/Sociologia pela Universidade Federal do Maranhão (UFMA). E-mail: suzana.rossi@discente.ufma.br.



has historically acted as a systematizer and producer of black counter-hegemonic knowledge, being a pedagogical agent in essence when re-educating society. The discussion raised here becomes essential so that we can highlight and recognize the action in social movements, specifically the black movement, in the fight for a truly equitable society, and in this way, we do not fall into a legislative void when perceiving anti-racist education unilaterally from of the legislative instruments that institutionalize it. In this context, to highlight anti-racist education as a social need for transformations based on the rupture with racism and based on the actions of the black movement, we resort to some theorists, such as Gomes (2010; 2017), Arroyo (2003; 2014), Munanga (2020), Pereira (2011), among others. Given the course of the study, we understand that anti-racist education cannot be dissociated from the counter-hegemonic action of the black movement, since the epistemological profile committed to the black struggle for social transformations, which culminated in for example, in the promulgation of Law nº 10.639/2003, the materiality of the experiences of black populations in the fuel for intervention.

KEYWORDS: Anti-Racist Education. Black Movement. Counter-Hegemony. School.

1 INTRODUÇÃO

O presente texto, intitulado “Apontamentos acerca da atuação político-pedagógica do movimento negro para a constituição da educação antirracista”, tendo como objeto de estudo a educação antirracista, entrelaçando-a com a atuação contra-hegemônica do movimento negro, nasceu da busca por um aprofundamento teórico-prático ainda no percurso de mestrado mas que se potencializou na prática docente junto a formação de professoras/es.

Vivendo numa sociedade estruturalmente racista, o movimento negro, bem como os demais movimentos sociais, atua como agente político-pedagógico no sentido de gestar transformações sociais. Político, pois compreendendo a realidade social brasileira que subjuga as populações negras, compromete-se com a luta contra-hegemônica. Pedagógico, porque diante dos saberes produzidos na materialidade das vivências negras, reeduca a sociedade fornecendo conhecimentos necessários para gestarmos transformações, inclusive no ambiente escolar, culminando na educação antirracista.

Diante dessa realidade, no percurso da escrita tivemos, por objetivo geral, discutir a relação entre a atuação político-pedagógica do movimento negro para a constituição da educação antirracista. Para o alcance deste, os objetivos específicos foram: contextualizar a institucionalização da legislação educacional antirracista; compreender a atuação contra-hegemônica do movimento negro; e relacionar a educação antirracista com a atuação político-pedagógica do movimento negro.

Metodologicamente, fizemos uso da pesquisa bibliográfica, que, a partir das formulações de Teixeira (2005), pode ser tomada como um estudo realizado sobretudo a partir de livros e artigos



científicos já produzidos por outras pessoas, estudiosas e teóricas de uma temática, no nosso caso, a literatura e identidade surda. De maneira geral, pontuamos Gomes (2010; 2017), Munanga (2020), Pereira (2011) e Arroyo (2003) como principais teóricas/os para o presente trabalho.

Assim, temos a pretensão de que este trabalho possa contribuir com as discussões que vêm sendo realizadas no espaço dos objetos de estudo educação antirracista e movimento negro, trazendo reflexões teóricas pertinentes e embasadas.

2 REFLEXÕES CONCEITUAIS ACERCA DO MOVIMENTO NEGRO

Embora seja pauta de discussão há muitos anos, a educação na perspectiva antirracista ganhou força e notoriedade nacional a partir do ano de 2003, com a promulgação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas de educação básica, acrescentando o artigo 26-A na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, Lei nº 9.394/1996. A partir desse momento temos uma crescente discussão da temática, tanto de um lado que não aceita ou não compreende a demanda colocada agora em forma de política pública educacional, como de outro lado que busca embasamento para tornar a prática educativa condizente com o exigido por força de lei.

Numa curta explicação normativa, temos, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/1996), um marco introdutório da necessidade de um modelo educacional que desconstruiu o entendimento racista na constituição da nossa história nacional, contudo, foi somente com a Lei nº 10.639/2003 que se definiu, para a educação, a função de enfrentar o racismo e sua perversidade ao trazer o reconhecimento valorativo da pluralidade étnico-racial brasileira e de sua riqueza cultural e histórica, o que fez dessa Lei um marco; ou seja, um divisor de águas quando se fala de Educação Antirracista e de educação para as relações étnico-raciais.

Caminhando nesse mesmo direcionamento, em 2004, o Parecer CNE/CP nº 03/2004, aprovado em 10 de março e homologado em 19 de maio, regulamenta a alteração da LDB nº 9.394/1996 pela Lei nº 10.639/2003. Ainda em 2004, a Resolução CNE/CP nº 01/2004, homologada em 17 de junho e publicada no Diário Oficial da União em 22 de junho, institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Em 2008, no dia 10 de março, a LDB nº 9.394/1996 é novamente alterada, agora pela Lei nº 11.645/2008, que torna obrigatório o ensino de história e



cultura africana, afro-brasileira e indígena, abarcando a pluralidade étnico-racial brasileira de forma mais extensiva.

Nosso propósito aqui, trazendo essa gama de direcionamentos legais que dão sentido político-educativo à educação antirracista é argumentar que isso não é suficiente, que as leis e diretrizes apresentadas não traduzem o sentido absoluto para compreendermos a educação antirracista. Nilma Lino Gomes (2017) postula que olhar a educação antirracista tomando como ponto de partida as leis, é correr o risco de um esvaziamento sociopolítico da temática ao não reconhecer na trajetória e luta contra-hegemônica do movimento negro brasileiro os fundamentos antirracistas colocados à educação.

Por si só o entendimento da autora abre um leque de possibilidades argumentativas sobre a atuação do movimento negro, no sentido de ser produtor e propagador de conhecimentos a respeito da realidade dos povos afrodescendentes brasileiros e da realidade dos/as negros/as escravizados/as, que para cá foram trazidos/as no período colonial. Contudo, para não perdermos o direcionamento do presente trabalho, deter-nos-emos a fazer uma breve filiação entre a atuação desse movimento social com o fazer educativo das escolas e dos cursos de formação docente, e, assim sendo, para embasar a educação antirracista.

Nesse sentido, antes de cumprimos tal dimensão, trataremos de argumentar brevemente a respeito dos movimentos sociais de maneira ampla e geral. Para tanto, fazemos uso da conceituação de Miguel G. Arroyo (2014, p. 17).

Os movimentos sociais representam uma reação ao pensamento e às práticas, abissais com que foram inferiorizados. São as vítimas resistindo a processos de decretá-los na inexistência, na subalternização. Processos pedagógicos que se aprofundam e aos quais contrapõem processos com alta intensidade pedagógica porque antissegregadores, antiabissais.

Nossos sujeitos de discussão são negras e negros, contudo, não fechamos os olhos ao entendimento de que a sociedade brasileira é segregatória com relação a outras majorias minorizadas, outros sujeitos historicamente excluídos. Nesse contexto, os movimentos sociais se configuram como a persistência e a resistência dos excluídos em não aceitarem a exclusão e, além disso, em lutarem pela inclusão social que passa pela inclusão econômica, política e educacional. Outro ponto de extrema importância levantado por Arroyo (2014) é a dimensão pedagógica/educacional dos movimentos sociais. A esse respeito, Arroyo (2003, p. 32) argumenta, noutro texto, que:



Os movimentos sociais têm sido educativos não tanto através da propagação de discursos e lições conscientizadoras, mas pelas formas como tem agregado e mobilizado em torno das lutas pela sobrevivência, pela terra ou pela inserção na cidade. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem as lutas pela humanização das condições de vida nos processos de formação. Nos lembram quão determinantes são, no constituir-nos seres humanos, as condições de sobrevivência. A luta pela vida educa por ser o direito mais radical da condição humana.

Arroyo (2003) traz a dimensão pedagógica/educacional dos movimentos sociais em duas perspectivas. A que considera primordial está na expressão pela necessária humanização dos processos educativos ao expor que as maiorias minorizadas lutam, sobretudo, por sobrevivência, por se fazerem presentes na sociedade tendo sua humanidade respeitada. A outra, da mesma forma relevante, está nos processos de ressignificação e problematização da estrutura social brasileira ao propagar discursos conscientes e críticos, propondo uma reeducação da visão de mundo com relação às limitações e exclusões condicionantes das experiências sociais dos grupos minorizados.

Consideramos extremamente relevantes as duas perspectivas expostas por Arroyo (2003) sobre as dimensões pedagógicas/educacionais dos movimentos sociais, que também são do movimento negro, e que nos ajuda a pensar a educação antirracista. Além disso, e não pensando unicamente as escolas como espaços educativos, a atuação dos movimentos sociais na busca por representatividade nas várias instituições sociais propõe-se a reeducar a sociedade através da exposição da realidade excludente que a estruturou e que ainda conduz as ações e compreensões coletivas marginalizantes. Desta forma, não podemos deixar de compreender o movimento negro como um dos vários movimentos sociais que se insere, a nosso ver, na realidade trabalhada por Arroyo (2014; 2003).

Atrelada a essa discussão, também nos interessa a perspectiva pedagógica/educacional dos movimentos sociais trabalhada por Nilma Lino Gomes (2017, p. 16-17).

Os movimentos sociais são produtores e articuladores dos saberes construídos pelos grupos não hegemônicos e contra-hegemônicos da nossa sociedade. Atuam como pedagogos nas relações políticas e sociais. Muito do conhecimento emancipatório produzido pela sociologia, antropologia e educação no Brasil se deve ao papel educativo desempenhado por esses movimentos, que indagam o conhecimento científico, fazem emergir novas temáticas, questionam conceitos e dinamizam o conhecimento.

Gomes (2017) traz outra faceta à perspectiva pedagógica/educacional dos movimentos sociais: a produção e ressignificação de saberes científicos. A postura contra-hegemônica dos movimentos sociais expressa-se, além de outras dimensões, pela crítica a conceitos, categorias e



conhecimentos marginalizantes que serviram e servem de legitimadores de posturas socialmente segregatórias e discriminatórias. Desta forma, ao criticar essa realidade brasileira e propor novos saberes condizentes com a vivências e experiências dos grupos socialmente excluídos, os movimentos sociais reeducam as ciências, fornecem novas demandas de pesquisa e reflexão, e, além disso, reeducam as próprias relações sociais e políticas diante de um movimento hegemônico de permanência e velamento das práticas excludentes.

Frente a tais abordagens, e na busca por melhor compreender o movimento negro, entendemos que este possui as características gerais de um movimento social e se nutre nas especificidades das demandas e realidades negras. Nossa proposta não é a de buscar uma conceituação suficientemente aceita e que agregue reflexão acerca das várias frentes de atuação do próprio movimento negro. Contudo, na busca por contextualizar esse coletivo na luta por uma educação antirracista, não podemos praticar o erro epistemológico de não o conceituar. Para tanto, traremos dois entendimentos que julgamos relacionados a nossa postura que nos permitem espaços de diálogo.

A primeira conceituação é de Petrônio Domingues (2007, p. 101-102).

Movimento negro é a luta dos negros na perspectiva de resolver seus problemas na sociedade abrangente, em particular os provenientes dos preconceitos e das discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Para o movimento negro, a “raça”, e, por conseguinte, a identidade racial, é utilizada não só como elemento de mobilização, mas também de mediação das reivindicações políticas. Em outras palavras, para o movimento negro, a “raça” é o fator determinante de organização dos negros em torno de um projeto comum de ação.

Na explicação feita por Domingues (2007) há a relação direta entre o movimento negro e a busca por solucionar problemas relacionados a existência do racismo. Desta forma, para se conformarem como movimento negro, os grupos culturais de dança afro, por exemplo, precisam ter clareza de sua luta por eliminação de práticas racialmente preconceituosas e discriminatórias. A raça entra nessa conceituação como categoria de elo de sintonia na luta. As formas como as lutas são efetivadas são plurais, mas em síntese, para ser compreendido como movimento negro os coletivos precisam agir com a finalidade comum no direcionamento de resolver a marginalização que negras e negros são submetidas/os por conta do imaginário racista que orienta a sociedade brasileira, sendo por essência um “movimento político de mobilização racial” como aponta Gomes (2017, p. 23).



A segunda conceituação que faremos uso é da própria Gomes (2017) que, partindo da pluralidade conceitual que possuímos para definir o movimento negro, propõe um entendimento que se vincula a perspectiva política, histórica e cultural de negras e negros na sociedade brasileira, trazendo a educação como elemento crucial para a luta negra por emancipação. A autora parte do mesmo pressuposto teórico de Domingues (2007), mas complementa-o argumentando que o movimento negro

Trata-se de um movimento que não se reporta de forma romântica à relação entre negros brasileiros, à ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana. Portanto, não basta apenas valorizar a presença e a participação dos negros na história, na cultura e louvar a ancestralidade negra e africana para que um coletivo seja considerado como Movimento Negro (Gomes, 2017, p. 24).

Dessa forma, além de levantar a bandeira da luta contra o racismo e de releitura da história brasileira, os coletivos negros para possuírem identidade de movimento negro precisam renunciar ao olhar ingênuo e raso acerca da história afro-brasileira e africana e trazerem a realidade social negra como fundamento de ações. Assim, a postura política é essencial para o movimento negro que se fundamentando na crítica à história hegemônica e aos conhecimentos estereotipados que nos são ensinados. Se propõe tanto ao rompimento com o racismo, como já apontado, como também trabalhar a realidade brasileira negra como componente da diáspora africana que reflete o processo de escravização de africanas/os no período colonial.

Assim, a interpretação da realidade social negra passa necessariamente pela África e por todo o processo de dominação, desumanização e hierarquização que negras e negros sofreram no passado, que permanece legitimado pelo racismo e pelo mito da democracia racial, concretizando-se por outras posturas na marginalização de mulheres e homens afrodescendentes com relação ao acesso às instâncias e instituições sociais, renegando-as/os a localidades e postos educacionais e de trabalho pré-estabelecidos.

Como se pode observar, as categorias raça e racismo são cruciais para o movimento negro. A postura desse movimento social diante dessas categorias é de politização acima de tudo. E foi por meio dessa postura que a situação de negras e negros pôde, por um lado, ser elemento inquietante e reformulador de conhecimentos e, por outro lado, integrar as políticas públicas de forma que fossem criadas ações afirmativas de acesso e permanência de afro-brasileiras/os em



espaços outrora negados, além de uma releitura crítica da história e cultura brasileira, de modo a incluir as contribuições negras de forma valorativa.

3 A EDUCAÇÃO COMO BANDEIRA DE LUTA NA HISTÓRIA DO MOVIMENTO NEGRO

Diante das reflexões conceituais realizadas até o momento, vale destacar que Amilcar Araújo Pereira (2011) diferencia, na trajetória histórica do movimento negro brasileiro, três momentos: o primeiro ocorre no início do século XX até o golpe do Estado Novo, em 1937, objetivando com destaque a inclusão dos negros na sociedade brasileira; o segundo compreende o período de redemocratização, meados de 1940, até o golpe militar de 1964, buscando no exterior (Estados Unidos e países africanos) exemplos formativos de militância negra; e o terceiro que inicia na década de 1970 e perdura até os dias atuais, questionando a estrutura social brasileira.

Embora o autor faça uma vasta abordagem sobre a história do movimento negro, trazemos aqui uma explicação menos aprofundada dos momentos trabalhados pelo autor, não por descrever na importância de entendê-los, mas para nos limitarmos no curto espaço explicativo que temos, a destacar duas frentes de luta que se mostraram transversais, que estiveram presentes em todos os momentos históricos do movimento: a busca por educação e a denúncia do racismo. Essas duas frentes de lutas são extremamente relevantes para compreendermos a necessidade de uma educação antirracista na sociedade brasileira.

É mérito do movimento negro, com seus vários personagens destacados na história, mas também com os indivíduos que lutaram em suas realidades, o desvelamento do racismo, a denúncia de sua existência e de sua perversidade, assim como a busca por quebrar com a tradição culturalmente racista que fornece base para a sociedade brasileira. Dessa forma, Kabengele Munanga (2020) e Gomes (2010) coincidem teoricamente ao trabalharem o racismo como um elemento estruturante da sociedade brasileira.

Como alvo de protesto, denúncia e de desconstrução, temos o mito da democracia racial como contraposição aos discursos trazidos pelos militantes do movimento negro, discursos esses, frutos da realidade e produtos de saberes específicos das populações afro-brasileiras. Com relação ao mito em debate, ele se mostra como uma ideia surgida na década de 1930, que se faz discurso e se concretiza nas práticas e entendimentos maciçamente absorvidos pela população brasileira, definindo que não existe racismo no Brasil, que o nosso país é um paraíso étnico-racial, no sentido



de que todas as etnias e raças são respeitadas e entendidas como iguais e que vivemos em uma nação de igualdade de oportunidades para todos.

Mas o que mostra ao movimento negro que esse mito é impraticável como forma de explicar as relações étnico-raciais? A própria realidade social brasileira em que negras e negros têm suas especificidades e necessidades negligenciadas ao passo em que são marginalizadas/os, não podendo adentrar nos mesmos espaços que as/os não negras/os, e não recebendo o mesmo nível de instrução que estes. Diante de tudo isso, da ideia que se torna prática que apregoa a inexistência de desigualdades e do racismo no Brasil, e em contrapartida da realidade que mostra a precariedade em que a população negra se enquadra desde o período colonial, em que foi escravizada, até os dias atuais em que é marginalizada, é que o movimento negro brasileiro levanta um novo discurso, traz para si um fazer contra-hegemônico de denúncia e de combate ao racismo, fazendo jus ao seu enquadramento como movimento social.

Fazendo um paralelo entre Arroyo (2003), Gomes (2017) e Pereira (2011), compreendemos que a função do movimento negro, por ser um movimento social, é de olhar para a população negra em suas especificidades, não com um posicionamento separatista ou de segregação, mas reconhecendo que assim como para outras maiorias minorizadas (étnicas, de classe, de gênero) o discurso geral não abarca suas necessidades, não traz plenitude de oportunidades e de reconhecimento. Assim, para o movimento negro uma das bandeiras específicas foi o enfrentamento ao racismo. Mas como combatê-lo de modo a propor novas formas de ver a/o negra/o na história brasileira? Como levar os saberes produzidos a partir da prática ao conhecimento da população brasileira, quebrando com paradigmas estigmatizantes e racistas? Nisso, temos a outra grande frente de atuação que buscamos no presente texto: a educação.

A educação sempre esteve como base de luta para o movimento negro. Tomando desde o final do período colonial, a busca era para que os negras e negros tivessem acesso à educação escolar. O entendimento era que por meio dela seria possível galgar novos horizontes, seria possível elevar as expectativas por melhorias de vida. Noutra dimensão, tendo os negros conseguido adentrar a escola (não estamos afirmando garantia de permanência ou de inclusão no ambiente escolar) a luta passou a ser mais profunda. O que se vê, sobretudo a partir da década de 1970, é a busca por uma reestruturação da sociedade brasileira com relação às contribuições histórico-culturais africanas e afrodescendentes para a construção do Brasil. Sendo assim, para a educação escolar, o que põe é a necessidade de ressignificar seus conhecimentos, de olhar para sua atuação e posicionar-se frente a uma realidade desigual.



A educação passa a ser reivindicada e problematizada com maior propriedade, sendo os currículos escolares, as práticas educativas e os conteúdos escolares questionados pela proposta de reavaliação estrutural da atuação negra na história brasileira. Desta forma, tomando a escola como uma das principais instituições sociais que é chamada e até mesmo intimada a trazer para suas práticas a realidade das desigualdades presentes na sociedade brasileira, desvelando e confrontando-as, de modo a incorporar, em seus conhecimentos científicos, os saberes reais produzidos pelas populações étnico-raciais diversas, pelas lutas de classe, dentre outros, a educação escolar é vista como ambiente e espaço de concretização de lutas contra o racismo, não unicamente por ele mesmo, mas reestruturando o currículo escolar ao incorporar a história e cultura africana e afro-brasileira como obrigatoriedade no ensino da educação básica e nos cursos de formação docente.

É nesse sentido que não podemos deixar de debater a atuação contra-hegemônica do movimento negro quando discutimos a promulgação de legislação educacional antirracista, em específico as Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008. Sem uma contextualização política, social, histórica e educacional que evidencie a insurgência negra, em específico a articulada nos grupos e coletivos que integram o movimento social negro, não é possível dar vazão a toda a profundidade questionadora e reformuladora que embasa a educação antirracista, que traz o imperativo de instrumentalizarmos uma verdadeira teia consciente de educação para as relações étnico-raciais.

A busca é por trazer os saberes e práticas frutos da existência negra, é valorizar, reconhecer e respeitar as contribuições de africanas/os escravizadas/os e de seus descendentes no Brasil para a história, cultura, política, economia, enfim, para toda a constituição de nossa sociedade. É além de tudo, não soberanizar negras e negros, tornando-nos máximos, mas compreendendo que todos os grupos constituintes da pluralidade étnico-racial brasileira são importantes em suas especificidades, combatendo a existência do racismo e de seus efeitos, escancarando o mito da democracia racial como recurso ideológico utilizado para mascarar esse racismo. É nesse sentido que temos uma educação antirracista, uma forma de educação que acredita que o racismo pode ser combatido e que traz para sua prática educativa escolarizada o combate direto, munindo alunas e alunos de conhecimentos desconstruídos pela realidade dos saberes reais e práticos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhar para a história da sociedade brasileira, para as ações desenvolvidas pelo movimento negro em prol de ações afirmativas, da característica estruturante do racismo, da existência e



atuação do mito da democracia racial e da ideia de branqueamento, é buscar fundamentos para a compreensão da educação antirracista, porém, é preciso ir além, é preciso buscar no propósito do acesso e permanência de negras e negros nas instituições de ensino, a exigência socioeducacional por uma educação antirracista. Não basta que alunas/os negras/os adentrem a escola, debatida aqui como instituição de ensino de qualquer nível, é preciso que se reconheçam nesses espaços, é preciso que se vejam em ambientes de diversidade. Nessa dimensão, podemos olhar para as políticas brasileiras educacionais antirracistas, que se mostram como processos construídos a partir da pertinente atuação do movimento negro frente a realidade racista que guia a sociedade brasileira.

A perspectiva adotada pela Lei nº 10.639/2003 e pelas Diretrizes posteriores a ela estão fincadas na ampliação do foco curricular para o reconhecimento da diferença, pressupondo um repensar enfoques, relações e procedimentos em uma nova perspectiva, de rompimento com o eurocentrismo e o racismo. Assim, por um lado temos, no cenário da implementação da lei, a disputa epistemológica quanto a interpretação da história e das relações raciais, e por outro, temos as modificações do conhecimento histórico no Brasil e no mundo, que estão reinterpretando a realidade. Esse movimento perpassa várias instâncias, inclusive a acadêmica, que passa a construir novos conhecimentos e ser espaço de possibilidade de novas posturas pedagógicas.

Dessa forma, a perspectiva antirracista que a educação brasileira postula a partir da Lei nº 10.639/2003 tem por base a atuação do movimento negro, propondo a crítica e superação tanto de padrões epistemológicos hegemônicos como a afirmação de novos espaços de enunciação epistêmica nos movimentos sociais. Contudo, ainda há um grande espaço para se percorrer, pois mesmo a legislação direcionando as posturas para o resgate da ancestralidade africana, da reparação histórica, das ações afirmativas, a maioria da população negra ainda possui suas experiências e vivências pautadas pelo racismo e pelo mito da democracia racial. O que nos permite concluir que, para os povos negros brasileiros, a luta decolonial do poder e do saber, a luta antirracista, tanto se faz relevante como se faz necessária.

Por fim, a escola tem função importante ante a essa realidade. Professoras e professores não devem se calar diante dos preconceitos raciais. Devem ser construídas práticas pedagógicas e estratégias de promoção da igualdade racial no dia a dia das salas de aula. Para tanto a escola não está socialmente isolada, deve se articular com os vários grupos e coletivos negros, com o movimento negro, para ter força de ressignificação de si e da sociedade.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. Pedagogias em movimento - o que temos a aprender dos movimentos sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 28 – 49, jan./jun .2003.

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis,: Vozes, 2014.

BRASIL. Lei nº 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394/1996. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 9 jan. 2003.

BRASIL. Lei nº 11.645/2008, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394/1996, modificada pela Lei n 19.639/2003. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, 10 mar. 2008.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC/SEPPPIR, 2004.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento negro brasileiro: alguns apontamentos históricos. **Tempo**, v. 12, n. 23, p.100-122, 2007.

GOMES, Nilma Lino. Diversidade étnico-racial e educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

PEREIRA, Amílcar Araújo. A Lei 10.639/03 e o movimento negro: aspectos da luta pela “reavaliação do papel do negro na história do Brasil”. In: **Cadernos de História**. Belo Horizonte, v .12, n. 17, 2º sem. 2011.

TEIXEIRA, Elizabeth. **As três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa**. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

Enviado em: 31/12/2024

Aceito em: 16/07/2025



O NÃO CUMPRIMENTO DO PNE 2014-2024 E OS SEUS IMPACTOS NA POPULAÇÃO NEGRA

NON-COMPLIANCE WITH THE PNE 2014–2024 AND ITS IMPACTS ON THE BLACK POPULATION

Francisco Robson de Lima¹
Francisco Emison da Costa Benício²
Eliás Torres da Silva Filho³

RESUMO

Este estudo analisa os impactos do não cumprimento do Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024 sobre a população negra. Apesar de metas ambiciosas, aproximadamente 90% das propostas não foram atingidas, com retrocessos em áreas como universalização da educação, alfabetização, valorização dos professores e acesso ao ensino superior. O descumprimento das metas foi agravado pela instabilidade política, cortes orçamentários e políticas de austeridade ao fim do segundo governo Dilma, mas, principalmente, nos governos Temer e Bolsonaro, além da pandemia de Covid-19 que também contribuiu fortemente para diversos retrocessos na educação do Brasil, escancarando e, em partes, até aprofundando as desigualdades entre pessoas negras e brancas. A pesquisa utiliza revisão de literatura e análise documental, tendo como referencial teórico estudos publicados na última década e, principalmente documentos oficiais. A análise concluiu que a população negra, historicamente marginalizada, foi a mais impactada pela ineficiência na execução do plano, perpetuando desigualdades sociais e educacionais crônicas deixando à mostra as marcas do racismo que assolam a sociedade brasileira.

PALAVRAS-CHAVE: Plano Nacional de Educação. Racismo. Desigualdades.

ABSTRACT

This study analyzes the impacts of non-compliance with the National Education Plan (PNE) 2014-2024 on the black population. Despite ambitious goals, approximately 90% of the proposals were not achieved, with setbacks in areas such as universal education, literacy, teacher appreciation, and access to higher education. Failure to meet the goals was aggravated by political instability, budget cuts, and austerity policies at the end of Dilma's second term, but mainly during the Temer and Bolsonaro governments, in addition to the Covid-19 pandemic, which also contributed significantly to several setbacks in education in Brazil, exposing and, in some cases, even deepening inequalities between black and white people. The research uses a literature review and document analysis, using as theoretical framework studies published in the last decade and, mainly, official documents. The analysis concluded that the black

¹ Professor Efetivo na Rede Municipal de Itaitinga/CE. Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (PPGEF/Unilab-IFCE). Graduado em Pedagogia pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA) e em Licenciatura em Matemática pela Universidade Estácio de Sá (Unesa). E-mail: robsonmarrudo@gmail.com.

² Professor na Secretaria da Educação do Estado do Ceará (Seduc/CE). Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Ensino e Formação Docente da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira e Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Ceará (PPGEF/Unilab-IFCE). Graduado em Psicologia pela Faculdade Estácio do Ceará e em Pedagogia pela Faculdade UNIBF. E-mail: emisonbenicio@gmail.com.

³ Formador de Língua Portuguesa na Secretaria da Educação de Itaitinga/CE. Graduado em Licenciatura em Língua Portuguesa e Especialista em Língua Portuguesa e Literatura pela Universidade Estadual Vale do Acaraú (UVA). E-mail: eliasstorresf@gmail.com.



population, historically marginalized, was the most impacted by the inefficiency in the implementation of the plan, perpetuating chronic social and educational inequalities and exposing the marks of racism that plague Brazilian society.

KEYWORDS: National Education Plan. Racism. Inequalities.

1 INTRODUÇÃO

A história da educação brasileira é marcada por se negar e/ou dificultar o acesso por parte da população negra relegando-a à precarização do ensino e a exclusão escolar. Leite e Mesquita (2016) citam um relatório do UNICEF (2014) que atribui essa realidade às precárias condições de vida, saúde, trabalho e segurança enfrentadas pela maioria da população negra, herança da não integração social efetiva de seus ancestrais, resultado do racismo estrutural. Tal situação contribui para perpetuar o acesso limitado e dificultado a direitos básicos, como a Educação.

Não obstante a Constituição Cidadã de 1988 estabelecer a educação como um direito de todos e um dever do Estado e da família, com o apoio da sociedade (Brasil, 1988), o primeiro grande avanço na formulação de uma nova política educacional ocorreu em 1993, com a criação do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003) (Duarte; Oliveira, 2020). A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96) também representou um marco para a educação no Brasil. Segundo Carvalho e Oliveira (2022), foi esse avanço que concretizou a proposta de um Plano Nacional de Educação (PNE). A responsabilidade pela elaboração desse documento cabe à União, que encaminha a proposta para aprovação pelo Congresso Nacional (Brasil, 1996).

Sob críticas, o primeiro PNE, que viria a ordenar a década de 2001 a 2010, já aprovado, enfrentou restrições devido a vetos presidenciais, sobretudo no âmbito da gestão e do financiamento educacional, promovendo a integração entre as esferas pública e privada sob influência do mercado, o que impulsionou novas formas de privatização, sobretudo no ensino superior (Dourado, 2010).

O Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024, aprovado pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, tornou-se apenas o segundo a ser instituído por lei no Brasil. O documento estabeleceu metas ambiciosas, embora em menor escala em comparação ao plano anterior. Com um total de 20 metas e 254 estratégias, busca, principalmente, a universalização do ensino



obrigatório, a ampliação das oportunidades educacionais e a redução das desigualdades (Brasil, 2014).

Mediante a década embaraçosa e desafiadora que o país atravessou em paralelo a vigência do PNE 2014-2024, o que se viu foi o descumprimento de grande parte dos dispositivos estabelecidos, cerca de 90% deles. Os governos Temer e Bolsonaro encaparam verdadeiros desmontes nas políticas públicas, principalmente as de âmbito educacional. A pandemia de Covid-19 também contribuiu fortemente para diversos retrocessos na educação do Brasil, escancarando e, em partes, até aprofundando as desigualdades entre pessoas negras e brancas. A população negra continua enfrentando exclusão tanto na educação básica regular quanto na profissionalizante. Essa exclusão não se limita ao ingresso na escola, mas se manifesta principalmente na dificuldade de permanência, evidenciando um grave desafio no acesso pleno ao conhecimento (Túbero, 2016).

Diante do não cumprimento do último Plano Nacional de Educação (PNE), surgiram inquietações quanto às possíveis implicações para determinados grupos. Assim, a presente pesquisa tem como objetivo analisar os impactos do descumprimento do PNE 2014-2024 na população negra brasileira⁴. Para isso, foi realizada uma revisão de literatura e uma pesquisa documental de caráter exploratório, adotando uma abordagem qualitativa.

Além dessa introdução, o texto está estruturado em três seções. A primeira apresenta a contextualização do Plano Nacional de Educação 2014-2024. Na segunda, realiza-se um balanço do PNE, destacando os impactos do não cumprimento de suas metas no recorte raça/cor. Por fim, o estudo é concluído com reflexões e análises sobre os achados.

2 O PNE 2014-2024 E O CONTEXTO HISTÓRICO

Para adentrar à temática, é necessário passar pelo entendimento do que se trata o Plano Nacional de Educação, tendo como mote as palavras de Martins (2015), quando diz se tratar um robusto e abrangente planejamento financeiro por parte do Estado no âmbito das políticas públicas educacionais, com o propósito de assegurar o direito à educação.

Antes do término da vigência do PNE 2001-2010, as articulações para construção do documento seguinte com as metas para a educação na próxima década foram iniciadas. Apesar

⁴ O Estatuto da Igualdade Racial, instituído pela Lei nº 12.288/2010, define como pessoas negras aquelas que se autodeclararam pretas ou pardas, de acordo com a classificação de cor ou raça adotada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), e que apresentam características fenotípicas associadas a esses grupos (BRASIL, 2010).



dessa articulação prévia, percebe-se um lapso temporal de quatro anos em que a educação brasileira permaneceu sem um projeto que orientasse as ações de Estados, Municípios e do Governo Federal, embora a discussão sobre o conteúdo desse projeto tenha iniciado em 2009, ainda no governo de Luiz Inácio Lula da Silva, por meio de conferências de educação realizadas nos níveis municipal, estadual e regional (Magalhães; Magalhães; Tavares, 2014).

A presidente Dilma Rousseff sancionou a Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que dispõe sobre o direito à educação básica, a universalização do ensino obrigatório, a ampliação das oportunidades educacionais e a redução das desigualdades, subsidiando, assim, o acompanhamento das suas diretrizes (BRASIL, 2014), instituindo o Plano Nacional de Educação (PNE 2014–2024), sendo este apenas o segundo documento dessa natureza a ser aprovado por lei na história do Brasil. A articulação de um sistema nacional de educação e a definição de diretrizes, metas, objetivos e estratégias que promovam a expansão e a qualidade do ensino em todos os níveis, etapas e modalidades, por meio de ações integradas entre as diferentes esferas de governo foram os principais objetivos do documento (Brasil, 2014).

Com a lei sancionada, o PNE era composto por 14 artigos, 20 metas e 254 estratégias. Destaca-se o Artigo 2º, no qual são elencadas as dez diretrizes para enfrentamento a problemas na educação brasileira a serem superados:

- I - erradicação do analfabetismo;
- II - universalização do atendimento escolar;
- III - superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- IV - melhoria da qualidade da educação;
- V - formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VI - promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;
- VII - promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País;
- VIII - estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto - PIB, que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade;
- IX - valorização dos (as) profissionais da educação;
- X - promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (Brasil, 2014).

Nesse artigo segundo, percebe-se que irá ensejar a formatação das metas estabelecidas no Plano, perfazendo uma trajetória vertiginosa de arremate de superação de problemas aparentemente crônicos na educação brasileira, principalmente na rede pública.

O Artigo 5º merece destaque neste estudo, pois está diretamente relacionado ao objetivo da pesquisa ao tratar da execução e do cumprimento das metas estabelecidas. Conforme disposto



no documento: “A execução do PNE e o cumprimento de suas metas serão objeto de monitoramento contínuo e de avaliações periódicas [...]” (Brasil, 2014).

Ferreira e Nogueira (2016) afirmam que “todas as metas do Plano Nacional de Educação, como política pública voltada para a melhoria da educação, repercutem no cotidiano das escolas, sejam elas públicas, municipais, estaduais ou particulares.” (Ferreira; Nogueira, 2016, p. 11). Nesse sentido, em se tratando das vinte metas estabelecidas no PNE 2014-2024, o documento foi estruturado como uma agenda progressiva para o cumprimento de suas metas, com dispositivos organizados em um cronograma de prazos e tarefas distribuídas ao longo de sua vigência. Verifica-se, nessa seção, portanto, uma breve explanação de todas as vinte metas, tomando por base a letra da Lei nº 13.005/2014.

Sintetizando, a metas versadas no PNE 2014-2024 são as seguintes:

Meta 1: universalizar, até 2016, a educação infantil na pré-escola para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade e ampliar a oferta de educação infantil em creches de forma a atender, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das crianças de até 3 (três) anos até o final da vigência deste PNE.

Meta 2: universalizar o ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos e garantir que pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) dos alunos concluam essa etapa na idade recomendada, até o último ano de vigência deste PNE.

Meta 3: universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Meta 4: universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Meta 5: alfabetizar todas as crianças, no máximo, até o final do 3º (terceiro) ano do ensino fundamental.

Meta 6: oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% (cinquenta por cento) das escolas públicas, de forma a atender, pelo menos, 25% (vinte e cinco por cento) dos (as) alunos (as) da educação básica.

Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem de modo a atingir as seguintes médias nacionais para o Ideb. (Vide Decreto nº 11.713, de 2023)

Meta 8: elevar a escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 (doze) anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% (vinte e cinco por cento) mais pobres, e igualar a escolaridade média entre



negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE.

Meta 9: elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.

Meta 11: triplicar as matrículas da educação profissional técnica de nível médio, assegurando a qualidade da oferta e pelo menos 50% (cinquenta por cento) da expansão no segmento público.

Meta 12: elevar a taxa bruta de matrícula na educação superior para 50% (cinquenta por cento) e a taxa líquida para 33% (trinta e três por cento) da população de 18 (dezoito) a 24 (vinte e quatro) anos, assegurada a qualidade da oferta e expansão para, pelo menos, 40% (quarenta por cento) das novas matrículas, no segmento público.

Meta 13: elevar a qualidade da educação superior e ampliar a proporção de mestres e doutores do corpo docente em efetivo exercício no conjunto do sistema de educação superior para 75% (setenta e cinco por cento), sendo, do total, no mínimo, 35% (trinta e cinco por cento) doutores.

Meta 14: elevar gradualmente o número de matrículas na pós-graduação stricto sensu.

Meta 15: garantir, em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, no prazo de 1 (um) ano de vigência deste PNE, política nacional de formação dos profissionais da educação de que tratam os incisos I, II e III do caput do art. 61 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, assegurado que todos os professores e as professoras da educação básica possuam formação específica de nível superior, obtida em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam., de modo a atingir a titulação anual de 60.000 (sessenta mil) mestres e 25.000 (vinte e cinco mil) doutores.

Meta 16: formar, em nível de pós-graduação, 50% (cinquenta por cento) dos professores da educação básica, até o último ano de vigência deste PNE, e garantir a todos (as) os (as) profissionais da educação básica formação continuada em sua área de atuação, considerando as necessidades, demandas e contextualizações dos sistemas de ensino.

Meta 17: valorizar os (as) profissionais do magistério das redes públicas de educação básica de forma a equiparar seu rendimento médio ao dos (as) demais profissionais com escolaridade equivalente, até o final do sexto ano de vigência deste PNE.

Meta 18: assegurar, no prazo de 2 (dois) anos, a existência de planos de Carreira para os (as) profissionais da educação básica e superior pública de todos os sistemas de ensino e, para o plano de Carreira dos (as) profissionais da educação básica pública, tomar como referência o piso salarial nacional profissional, definido em lei federal, nos termos do inciso VIII do art. 206 da Constituição Federal.

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto.



Meta 20: ampliar o investimento público em educação pública de forma a atingir, no mínimo, o patamar de 7% (sete por cento) do Produto Interno Bruto - PIB do País no 5º (quinto) ano de vigência desta Lei e, no mínimo, o equivalente a 10% (dez por cento) do PIB ao final do decênio (Brasil, 2014, s/p.).

No já abrangente bojo das vinte metas, havia ainda diversas estratégias que corroboravam para sua contemplação e que minuciavam o percurso a ser tomado para a efetivação delas. Conhecer o que foi estabelecido e suas ramificações é o primeiro passo a se fazer na tentativa de monitoramento que exige uma política pública dessa natureza, tão complexa e capilarizada. Mesmo sob críticas, metas ambiciosas, como as que foram postas no documento, requerem um nível de organização social e política do país como um todo, sobretudo por se tratar de temas tão caros ao desenvolvimento brasileiro, haja vista os problemas que acometem a seara da educação de forma tão cruel e vicejada a ponto de parecer inerente à cultura educacional brasileira.

Cumpre salientar o período gestacional do Plano Nacional de Educação 2014-2024, visto que o pano de fundo em meio ao processo de elaboração e aprovação do documento e seus dispositivos foram as manifestações de junho de 2013 que pipocavam país à fora protestando contra o então governo federal. O fato é que tudo se deu quando o país adentrava em um processo de ebulição social, econômica e política. A situação se agrava com o período eleitoral acirrado de 2014, no qual a presidente Dilma Rousseff, a então incumbente, foi reeleita, mas que o candidato derrotado passou a levantar suspeitas acerca do processo, inclusive requerendo recontagem de votos com o intuito de inflamar a opinião pública e fragilizar o governo. Diante disso, Cara (2019) aponta que o segundo governo da presidente Dilma, que seria abreviado mais tarde, deixou em segundo plano a execução do PNE (2014-2024).

Ainda nos primeiros anos de vigência do PNE, o levante das ruas persistente desde junho de 2013 se acentuou, a situação política entre governo e Congresso tomou graus insustentáveis, culminando com abertura do processo de impeachment da presidente Dilma. Engendrava-se aí um golpe parlamentar contra um governo democraticamente eleito e um processo de desmonte em várias políticas públicas. A educação, área sempre muito visada por governos ilegítimos, seria fortemente impactada com a chegada de Michel Temer ao poder junto à flagrante ascensão das políticas neoliberais, sobretudo com a aprovação da PEC 95/2016, o Teto de Gastos, que determinou o congelamento das despesas de educação e saúde por vinte anos.

A esse respeito, Brito e Silva (2018) expressam taxativamente:



Por conta desse novo regime, foram estabelecidos, para cada exercício financeiro, limites individualizados para as despesas primárias, que são os gastos com a máquina pública e os serviços públicos ofertados à sociedade, deduzidas as despesas financeiras. Isso significa dizer que ainda que a economia do país tenha um crescimento significativo, o lucro obtido não pode ser repassado como investimento em áreas primárias como educação e saúde, pois foi estabelecido um teto orçamentário que impede o investimento percentual acima do Produto Interno Bruto (PIB), e mesmo com a inflação controlada (Bríto; Silva, 2018, p. 6).

Além do arrocho financeiro no fim do governo Dilma e o viés neoliberal do governo Temer, o período de vigência do PNE 2014-2024 se confunde com a provável década mais turbulenta e desafiadora para o Brasil desde a redemocratização. Esse contexto é crucial para o não cumprimento das metas estabelecidas do Plano, sobretudo com reflexos em alguns grupos sociais, como a população negra, como veremos a seguir.

3 O NÃO CUMPRIMENTO DAS METAS DO PNE 2014-2024 E O IMPACTO SOBRE A POPULAÇÃO NEGRA

A última década, no Brasil, foi eminentemente desafiadora para a sociedade brasileira, levando em consideração que, nesse período, o país passou por um processo de impeachment de uma presidente da república. A instabilidade política, por sua vez, desencadeou uma recessão econômica, culminando com a ascensão de governos que não se mostraram preocupados com o cumprimento do Plano Nacional de Educação 2014-2024, pois “o que avança no plano é aquilo que é sistêmico economicamente” (Cara, 2019, p. 28).

Muitas conquistas sociais foram vilipendiadas, e a educação básica não ficaria, infelizmente, de fora de absurdos cortes orçamentários. Se não bastasse a precarização deliberada, no âmbito da educação básica, iniciada ainda no segundo governo Dilma, continuada e aprofundada sob Temer que, para garantir legitimidade, abriu concessões ao empresariado da qual sempre basilar sua ideologia política. Em seguida, vieram o governo Bolsonaro e sua política educacional nada orientada pelo PNE, visto que sua gestão intensificou as políticas de austeridade, comprometendo a implementação do plano e dificultando a participação social, a gestão democrática, a transparência e o acesso a dados de diversas formas e uma crise sanitária avassaladora em âmbito mundial, a pandemia de Covid-19, entre os anos de 2019 e 2021.

A combinação citada acima corroborou com o não cumprimento de diversas metas do PNE 2014-2024, no entanto, o que se verifica é que a tentativa de cumprir vários dos objetivos preconizados no documento decenal se mostrava insuficiente mesmo antes da pandemia. Entre as



inúmeras metas não atingidas, pode-se chamar atenção para as que afetam diretamente estudantes negros, entendendo como Leite e Mesquita (2016) ao apontarem que a discriminação enfrentada pela comunidade afro-brasileira resulta na persistente dificuldade de garantir o pleno acesso da população negra ao direito à educação.

Um levantamento feito pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, em 2023, deu conta de que, aproximadamente, 90% (noventa por cento) das metas do Plano Nacional de Educação não conseguiriam ser cumpridas até o fim do prazo. Pelo contrário, o mesmo balanço do PNE aponta que 13 (treze) das 20 (vinte) metas apresentaram retrocesso ou faltam dados, tendo impacto prioritariamente em populações negras e pobres.

Segundo a Análise Final da Execução dos Artigos, Metas e Estratégias da Lei 13.005/2014 (2024), realizada pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação, as metas em retrocesso abrangem a universalização do atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (metas 1, 2 e 3); a oferta da Educação em tempo integral (meta 6); a erradicação do analfabetismo (meta 9); a valorização dos profissionais do magistério (meta 17); o acesso ao Ensino Superior (meta 12); e a ampliação do investimento público na educação (meta 20). No entanto, esta pesquisa se concentrará na análise das metas 1, 2, 3 e 9, por entender que essas representam questões estruturais fundamentais para a consolidação do direito à educação no Brasil. A universalização do atendimento à Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio (metas 1, 2 e 3) constitui a base para garantir o acesso e a permanência dos estudantes, sendo essencial para a formação de uma sociedade mais equitativa e para a redução das desigualdades educacionais. Já a erradicação do analfabetismo (meta 9) é uma meta estratégica, uma vez que o analfabetismo limita o desenvolvimento integral do indivíduo e o acesso a novas oportunidades educacionais e profissionais.

3.1. META 1: UNIVERSALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO INFANTIL (PRÉ-ESCOLA) ATÉ 2016

Em relação ao acesso à Educação Infantil, o Brasil apresentou avanços, com um crescimento de 13,7% no acesso das crianças pretas às creches, um dado positivo, pois esse grupo ultrapassou as crianças brancas, alcançando 47% de acesso, contra 43% das brancas. Contudo, esse avanço não foi homogêneo. A população parda, por exemplo, registrou uma taxa de acesso de apenas 37%, refletindo um grande déficit de atendimento. Além disso, a redução das desigualdades



entre crianças de 4 a 5 anos que frequentam a escola/creche foi observada, especialmente entre as crianças pretas, que apresentaram maior avanço, embora ainda insuficiente. As crianças pardas tiveram um avanço tímido, e as brancas permaneceram à frente desse grupo em termos de acesso (Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, 2024).

Gomes (2019) reforça que:

Problemas que pensávamos ter superado ao longo de anos de implementação de políticas sociais no período de 2003 a 2016, com o foco na pobreza, nos direitos humanos, na igualdade racial e de gênero voltaram com força. Havíamos conquistado um novo Plano Nacional da Educação que previa na meta 20 a destinação de, no mínimo, 10% do PIB em educação até 2024. Além disso, havíamos aprovado uma Lei que destinava parte dos recursos do Pré-sal para áreas estratégicas, tais como a saúde e a educação (Gomes, 2019, p. 1017).

Porém, reitera a autora, desde abril de 2016, observa-se uma guinada conservadora no país, marcada pelo fortalecimento de setores privatistas, fundamentalistas políticos e religiosos, além da ampliação da lógica neoliberal. Questões que antes eram prioritárias para a consolidação do Estado de Direito e da democracia, construídos com esforço desde o golpe militar de 1964, passaram a ser negligenciadas. Os ataques à educação, desde a Educação Básica até o Ensino Superior, tornaram-se evidentes e amplamente divulgados, estando presentes nas mídias, nas redes sociais, nos discursos governamentais, na redução do orçamento destinado ao setor e nas propostas legislativas e decretos emitidos pelo poder central. Nesse cenário, os grupos historicamente mais vulneráveis à desigualdade, discriminação e exclusão — que haviam conquistado algum acesso por meio de políticas sociais e ações afirmativas — são os mais prejudicados. Como consequência, questões como violência, fome e o ressurgimento de doenças antes erradicadas se intensificam, comprometendo direitos fundamentais como a educação, a dignidade e, em última instância, a própria vida dessas populações (Gomes, 2019).

3.2. METAS 2: UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO FUNDAMENTAL

A Meta 2 do Plano Nacional de Educação visava garantir o acesso de todas as crianças de 6 a 14 anos ao Ensino Fundamental de nove anos. No entanto, o Brasil não conseguiu atingir o percentual esperado, alcançando apenas 95,7%. Esse dado revela um déficit considerável, visto que o objetivo era universalizar o acesso à educação para essa faixa etária. Esse não cumprimento



evidencia falhas no sistema educacional que, mesmo com esforços, não conseguiu garantir o direito à educação para todas as crianças.

Em relação à conclusão do Ensino Fundamental por jovens de até 16 anos, a meta estabelecida era de 95%, no entanto, o país ficou aquém desse objetivo, com apenas 84,3% de jovens dessa faixa etária com esse ciclo concluído. Esse número é preocupante, pois a conclusão do Ensino Fundamental é um marco essencial para o desenvolvimento educacional e a igualdade de oportunidades. A não conquista dessa meta reflete as dificuldades persistentes que a educação básica enfrenta no Brasil, especialmente em contextos de desigualdade social e racial. Corroborando esse pensamento, Carnaúba (2017) nos diz que o descumprimento ou a estagnação dessas metas compromete a efetivação do principal instrumento administrativo voltado à redução das desigualdades sociais e à promoção da dignidade humana, conforme previsto na Constituição. Nesse contexto, a não implementação das diretrizes perpetua um quadro de precarização da qualidade de vida, agravado pelos impactos sociais, físicos e emocionais decorrentes dos elevados níveis de desigualdade.

A educação brasileira é diretamente impactada pela relação entre o nível de escolaridade dos pais e o desempenho dos filhos na fase de alfabetização. Crianças cujos pais possuem baixa escolaridade tendem a enfrentar maiores dificuldades nesse processo. Além disso, essas deficiências no aprendizado tornam-se ainda mais acentuadas em contextos de elevada desigualdade social, intensificando os desafios educacionais (Carnaúba, 2017).

Quando analisamos os dados por cor/raça, as disparidades se tornam ainda mais evidentes. A população branca obteve um percentual de 89% de conclusão do Ensino Fundamental por jovens de até 16 anos, enquanto as populações preta e parda alcançaram apenas 82% e 81%, respectivamente. Embora tenha havido avanços na conclusão dessa etapa para as populações negras (pretos e pardos), durante o período do PNE, ainda persiste uma desigualdade considerável em relação à população branca. Esses dados, apresentados pela Campanha Nacional pelo Direito à Educação (2024), destacam a necessidade urgente de políticas públicas que abordem as desigualdades educacionais de forma mais eficaz, promovendo o acesso equitativo à educação para todos.

No dizer de Carnaúba (2017), a definição dessas metas como prioritárias baseia-se na comprovação de que o nível de escolaridade dos pais impacta diretamente na alfabetização dos filhos. Além disso, visa atender aos objetivos nacionais de erradicação da pobreza e redução das



desigualdades sociais, fundamentais para minimizar a violência associada a essas disparidades, impulsionar o desenvolvimento do país e promover a melhoria da qualidade de vida da população.

Dessa forma, a universalização do acesso e a garantia de conclusão da educação básica são pilares essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Contudo, como mostrado pelos dados, o Brasil ainda não conseguiu garantir esses direitos para todos os jovens, especialmente para a população negra, que continua enfrentando barreiras estruturais e sociais no caminho da educação. As políticas públicas devem ser direcionadas para reduzir essas desigualdades e garantir que as metas do PNE, particularmente as relacionadas à população negra, sejam cumpridas de maneira eficaz.

3.3. METAS 3: UNIVERSALIZAÇÃO DO ENSINO MÉDIO

A meta de universalizar o acesso à educação para a população de 15 a 17 anos, garantindo que todos estivessem matriculados na escola ou já tivessem concluído a Educação Básica, estabelecia um percentual de 100% até 2016. No entanto, ainda em 2023, esse objetivo não foi atingido, com o país alcançando apenas 94%. Esse dado revela não só o descumprimento da meta dentro do prazo estipulado, mas também a persistente lacuna no acesso à educação para esse público. A meta de garantir a conclusão do Ensino Médio ou a Educação Básica para 85% da população de 15 a 17 anos também não foi alcançada, com o Brasil atingindo apenas 76,9% até 2023. Esse cenário, mais uma vez, evidencia o não cumprimento das metas estabelecidas pelo Plano Nacional de Educação (PNE), e revela a dificuldade do país em avançar na educação básica, um fator fundamental para o desenvolvimento social e econômico. Sobre isso, Carnáuba (2017) ressalta, para os efeitos do não cumprimento dessa meta, pois, para a autora, ao concluir a educação básica, esses alunos frequentemente se encontram despreparados para acessar postos de trabalho bem remunerados, uma vez que esses exigem qualificação profissional que o sistema educacional não conseguiu proporcionar. Se, no início da alfabetização, já estavam em condição de maior vulnerabilidade social em comparação a outros estudantes, essa situação tende a persistir na vida adulta e até se agravar, uma vez que as oportunidades disponíveis geralmente se restringem a empregos de baixa remuneração.

Ao analisar os dados por cor/raça, surgem disparidades evidentes. No percentual de 15 a 17 anos que frequentam a escola ou já concluíram a Educação Básica, a população branca alcançou 96%, enquanto as populações preta e parda ficaram com 93%. Embora a diferença entre as



populações brancas e negras seja relativamente pequena, ela ainda revela uma desigualdade educacional significativa, pois esses grupos continuam com acesso reduzido à educação em comparação à população branca.

Mais alarmante ainda é o cenário quando analisamos os dados relativos à conclusão do Ensino Médio ou à educação básica completa. A meta para o final do Plano era de 85%, mas a população branca atingiu 82%, enquanto a população preta alcançou 74% e a parda, 73%. Essa disparidade de até 9 pontos percentuais entre brancos e negros é um reflexo da desigualdade racial no Brasil. Mesmo com os avanços ao longo do tempo, a população negra ainda enfrenta barreiras significativas que dificultam seu acesso e permanência no Ensino Médio, e, conseqüentemente, a conclusão da Educação Básica. Para Túbero (2008; 2016), identificou que alunos negros do ensino médio vivenciam muitos dos significados de exclusão já revelados por estudantes do ensino fundamental. Ambos os grupos enfrentam mecanismos de exclusão nas relações étnico-raciais com professores, gestores e colegas brancos. Esses significados evidenciam como o silenciamento imposto pela escola desde as séries iniciais, muitas vezes reforçando discriminações aprendidas no ambiente familiar ou entre pares, pode levar os estudantes do ensino médio a diferentes formas de resposta. Dependendo da percepção que têm sobre essa discriminação, esses alunos podem reagir reivindicando direitos e igualdade de tratamento, enfrentando a situação de maneira assertiva, adotando posturas mais agressivas ou, quando se sentem impotentes diante do contexto, optando pela evasão escolar.

Esses dados apontam para a persistência de um ciclo de desigualdade racial que se reflete diretamente no sistema educacional. A população negra, composta por pretos e pardos, segue em desvantagem, enfrentando dificuldades estruturais e históricas que impactam seu desempenho educacional e, por conseqüência, suas oportunidades de ascensão social e profissional. É crucial que o Brasil adote políticas públicas mais assertivas, que levem em conta essas desigualdades, promovendo ações afirmativas para garantir que a educação seja, de fato, um direito universal e acessível a todos, independentemente da cor ou origem social.

3.4. META 9: ERRADICAÇÃO DO ANALFABETISMO

A erradicação do analfabetismo e a redução do analfabetismo funcional são objetivos centrais do PNE. No entanto, a implementação dessas metas enfrentou sérias dificuldades. A extinção de programas como o Brasil Alfabetizado contribuiu não só para o não cumprimento da



meta, mas também para retrocessos significativos, especialmente no que diz respeito ao analfabetismo funcional (Campanha Nacional pelo Direito à Educação, 2024). Leite e Mesquita (2016) destacam que o analfabetismo impede o desenvolvimento integral dos indivíduos, e os grupos mais afetados são, tradicionalmente, os negros e outras minorias, que enfrentam dificuldades estruturais para acessar a educação básica na idade apropriada.

O levantamento dos dados do analfabetismo por cor/raça realizado pelo IBGE (2024) evidencia as desigualdades educacionais entre as populações branca e negra. Em 2023, 3,2% das pessoas brancas com 15 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre as pessoas pretas e pardas esse número chegava a 7,1%. A disparidade é ainda mais acentuada entre os idosos: 22,7% da população preta ou parda com 60 anos ou mais eram analfabetas, enquanto entre os brancos, esse índice era de 8,6%.

Esses dados refletem a persistente desigualdade educacional no Brasil, particularmente no que diz respeito à população negra. Como apontado por Leite e Mesquita (2016), a discriminação racial ainda constitui um obstáculo significativo ao pleno acesso e permanência da população negra no sistema educacional, o que impede a efetivação do direito à educação de qualidade para todos. Portanto, é essencial que o Brasil enfrente essas desigualdades, reforçando a implementação do PNE e garantindo políticas públicas que promovam o acesso igualitário à educação para todas as camadas da sociedade.

Nesse entendimento, é imperativo corroborar a contribuição de Gomes (2019), quando esta diz que defender uma sociedade e uma educação pautadas na democracia e na justiça social, especialmente em um contexto de fortalecimento do neoliberalismo, aprofundamento do capitalismo e ascensão de ideologias fascistas, racistas e de extrema-direita, significa radicalizar a experiência democrática. Essa radicalização exige uma postura ativa e comprometida, que reconhece as tensões históricas nas relações de poder e os impactos da colonização, escravidão e patriarcado, mas que, ao invés de se resignar à inércia social e política, busca a transformação e a emancipação social.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Regressando à problemática que ensejou esse estudo, é possível asseverar o descaso antes de tudo do não cumprimento do que foi estabelecido no Plano Nacional de Educação 2014-2024. Isso, por si só, já é reprovável, haja vista o potencial econômico e financeiro deste país. Contudo,



valendo-se uma análise com mais afinco, é possível perceber que o descaso continua a ter historicamente os mesmos alvos: negros e pobres.

Por mais que se verifiquem, como apontado acima no balanço de algumas das metas, determinados avanços, sobretudo para essas populações, os ganhos se mostram majoritariamente insuficientes tamanho os desafios que se agigantam na educação em âmbito nacional. Se o PNE 2014-2024, sob a Lei nº 13.005/2014, foi gestado com a promessa de ampliar as oportunidades educacionais e reduzir as desigualdades, os dados demonstram taxativamente o contrário.

Isso passa pelo contexto social e político turbulento que o Brasil atravessou durante a década que coincidiu com a vigência do Plano. A instabilidade política desembocou numa forte recessão econômica, causando arrochos financeiros e, conseqüentemente, diversos cortes no financiamento das políticas educacionais, além do desmonte pura e simplesmente ideológico dos governos Temer e Bolsonaro. Isso contribuiu para o descumprimento de uma das principais metas, a de número 20, que visava ampliar o investimento público em educação pública a 10% do Produto Interno Bruto (PIB) brasileiro. Essa meta balizava todas as demais, visto que mais investimentos seriam necessários para alcançar o que se propunha.

Nesse sentido, o objetivo desse estudo foi alcançado, haja vista a forma como o não cumprimento do PNE 2014-2024 impactou fatidicamente a população negra, que continua sendo vilipendiada em todas as áreas, sobretudo na área educacional, o que não se concebe para um país que construiu suas riquezas econômica e cultural através desses grupos sociais historicamente relegados, mas que sofrem na pele todos os dias o peso do racismo. Por isso, acredita-se que é, por meio da educação forjada na equidade, que se consegue dar dignidade e visibilidade a esses estratos da população e ser vigilante e atuante no combate ao racismo e suas variadas feições.

O retorno de um governo progressista renovou a esperança para diversas políticas públicas, principalmente a educação. O desafio começa pela aprovação do próximo PNE, que engendrará todas as políticas educacionais no próximo decênio no Congresso Nacional e, em seguida, começar a pôr em prática o que está preconizado, dando passos importantes para garantir a promoção de uma educação pública e de qualidade com igualdade e equidade raciais, com foco na reparação e na justiça social.



REFERÊNCIAS

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. Lei nº. 12.288, de 20 de julho de 2010. Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nºs 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003. Brasília, DF: **Diário Oficial da União**, 20 dez. 1996.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, 26 jun. 2014.

BRITO, R. J. O.; SILVA, F. J. As metas do PNE (2014-2024) e os possíveis reflexos da emenda 95 de 2016 na educação brasileira. **Anais V CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2018.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. **10 anos do Plano Nacional de Educação**: análise final da execução dos artigos, metas e estratégias da lei 13.005/2014. São Paulo, 2024.

CARA, D. T. **O fenômeno de descumprimento do Plano Nacional de Educação**. 2019. 180 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2019.

CARNAÚBA, M. C. P. Riscos do Descumprimento das metas do PNE. **Revista do 7º Congresso Brasileiro de Gestão do Ministério Público: Inovar para o Cidadão**: O Desafio de Criar Experiências que Gerem Valor/ Conselho Nacional do Ministério Público. – Brasília: CNMP, n. 7, 2017.

CARVALHO, R. R. da S.; OLIVEIRA, J. F. de. Expansão e qualidade da educação superior: um balanço das metas 12, 13 e 14 do Plano Nacional de Educação – PNE 2014-2024. **Avaliação: Revista da Avaliação da Educação Superior**, Campinas, v. 27, n. 2, p. 227–247, maio 2022.

DOURADO, L. F. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: Questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul./set. 2010.

DUARTE, J. C. V.; OLIVEIRA, T. Os resultados do plano nacional de educação (2014/2024) a partir do relatório do 3º ciclo de monitoramento das metas-2020. **Anais VII CONEDU** - Edição Online... Campina Grande: Realize Editora, 2020.



FERREIRA, L. A. M.; NOGUEIRA, F. M. B. Impactos das políticas educacionais no cotidiano das escolas públicas e o plano nacional de educação. **@rquivo Brasileiro de Educação**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 102–129, 2016. DOI: 10.5752/P.2318-7344.2015v3n5p102.

GOMES, N. L. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **e-Curriculum**, São Paulo, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, jul. 2019.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**. Brasília: IBGE, 2024. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102068_informativo.pdf. Acesso em: 19 dez. 2024.

LEITE, S. F.; MESQUITA, T. V. L. Plano Nacional de Educação nº 13.005/2014 e Racismo no Brasil. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, vl. 11, n. 22, ago/dez de 2016.

MAGALHÃES, R. R. *et al.* Plano nacional de educação (2014-2024): reflexões sobre a gestão democrática e educação profissional. **Anais I CINTEDI**. Campina Grande: Realize Editora, 2014.

MARTINS, P. S. O financiamento da educação no PNE 2014-2024. *In*: GOMES, Ana V. A.; BRITO, T. F. **Plano Nacional de Educação: construção e perspectivas**. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara: Senado Federal, Edições Técnicas, 2015. p. 167-191.

TÚBERO, R. **Evasão de alunos negros no ensino médio – olhares de professores, gestores e estudantes**. 2008. 187 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008.

TÚBERO, R. Acesso, Permanência e Exclusão Racial. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 5, n. 1, p. 110-123, jan./jul. 2016.

UNICEF. **Pobreza Multidimensional na Infância e Adolescência**. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/pobreza-multidimensional-na-infancia-e-adolescencia-no-brasil-2022>. Acesso em: 18 dez. 2024.

Enviado em: 22/12/2024

Aceito em: 28/04/2025



AÇÕES AFIRMATIVAS PARA POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA LEGAL: UM BALANÇO SOBRE AS TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS PELAS PÓS-GRADUAÇÕES

AFFIRMATIVE ACTIONS FOR INDIGENOUS PEOPLES IN THE LEGAL AMAZON: AN OVERVIEW OF THESES AND DISSERTATIONS PRODUCED BY POSTGRADUATE COURSES

Gabriel Silva Braga¹
Denise Machado Cardoso²

RESUMO

As ações afirmativas constituem um dos eixos mais importantes da universidade no contexto contemporâneo, uma vez que esta passa por constantes questionamentos acerca do caráter ao qual deve servir. Essa disputa é realizada, também, pelos movimentos sociais brasileiros, os quais foram responsáveis por provocar a implementação de cotas ainda no final do século XX. Dentre essas muitas personagens, os povos indígenas são protagonistas no que se refere à contraposição à normatividade acadêmica, ao provocar novas epistemologias como outras formas de compor teorias a serem discutidas dentro das universidades. A partir desse contexto, dão-se políticas públicas que garantiram o ingresso diferenciado em diversas instituições de ensino superior para os povos indígenas ao longo do século XXI, no entanto carecem de pesquisas sobre o andamento dessas iniciativas institucionais. Dessa maneira, essa pesquisa, em caráter inicial, propõe realizar levantamento bibliográfico acerca do que as pós-graduações da Amazônia Legal produziram até este momento sobre ações afirmativas para povos indígenas. Para tanto, utilizamos a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações, com as seguintes palavras-chave: “povos indígenas”, “ensino superior” e “ações afirmativas”. Foram encontradas 24 dissertações e 06 teses que se encaixaram no objetivo. De maneira criteriosa, selecionamos as obras que buscam um olhar que privilegie o contexto amazônico nas análises, o que reduziu para 08 dissertações e 01 tese. Dessa forma, foi possível observar a insuficiência de trabalhos que se dediquem a discutir sobre a temática das ações afirmativas no contexto amazônico, bem como o reflexo das ações tardias das universidades da região Norte – uma vez que foram as últimas a implementarem cotas antes da Lei Federal n. 12.711/2012.

PALAVRAS-CHAVE: Ações Afirmativas. Povos Indígenas. Ensino Superior. Amazônia. Políticas Públicas.

ABSTRACT

Affirmative actions are one of the most important axes of the university in the contemporary context, since it goes through constant questioning about the character to which it should serve. This dispute is also carried out by the Brazilian social movements, which were responsible for provoking the implementation of quotas at the end of the twentieth century. Among these many characters, indigenous peoples are protagonists in the opposition to academic normativity, by provoking new epistemologies as other forms of composing theories to be discussed within universities. From this context, public policies that have guaranteed differentiated entry into several higher education institutions for indigenous peoples throughout the 21st century are given, however, there is a lack of research on the

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (PPGSA/UFPA). Graduado em Ciências Sociais pela UFPA. Discente de Graduação em Direito na UFPA. E-mail: gabriel.braga@ifch.ufpa.br.

² Professora Associada na Universidade Federal do Pará (UFPA). Doutora em Desenvolvimento Socioambiental, Mestra em Antropologia Social e Graduada em História pela UFPA. E-mail: denise@ufpa.br.



progress of these institutional initiatives. Thus, this research, in initial character, proposes to carry out a bibliographical survey about what the post-graduation courses of the Legal Amazon have produced so far on affirmative actions for indigenous peoples. For this purpose, we use the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations, with the following keywords: "indigenous peoples", "higher education" and "affirmative actions". We found 24 dissertations and 06 theses that fit the objective. We carefully selected the works that seek a look that favors the Amazon context in the analysis, which reduced to 08 dissertations and 01 thesis. Thus, it was possible to observe the insufficiency of works that are dedicated to discuss on the theme of affirmative actions in the Amazon context, as well as the reflection of the backwardness of universities in the North - since they were the last to implement quotas before the Federal Law 12.711/2012.

KEYWORDS: Affirmative Actions. Indigenous peoples. Higher Education. Amazônia. Public Policies.

1 AÇÕES AFIRMATIVAS, BREVE HISTÓRICO DE DESAFIOS NA EDUCAÇÃO E SIMBOLOGIAS SOBRE A UNIVERSIDADE

A universidade mostra-se como um símbolo de possibilidades para melhores condições de vida, sob a perspectiva de grupos que nunca acessaram o ensino superior. No século XXI, as Instituições de Ensino Superior (IES) se postulam com um novo caráter de funcionalidade, não mais como manutenção de privilégios ou reduzidas às elites econômicas, mas, sim, como alvo de universalização do conhecimento e do ingresso, o que foi fundamental para que os movimentos sociais pressionassem as instituições públicas a iniciar discussões sobre reserva de vagas no contexto da educação brasileira.

Boaventura de Sousa Santos (2005) reforça que a universidade enfrentou um momento de crises acerca da própria concepção de existência, as quais versam sobre três quesitos: (a) Funções tradicionais que à universidade foram atribuídas; (b) Formação erudita de cultura, conhecimento e perpetuação do conhecimento científico aos moldes das elites econômicas pelas quais existiu uma preocupação relevante desde o período da Idade Média; (c) E, por fim, a geração de mão de obra para o produtivismo capitalista no que se refere aos conhecimentos instrumentais. Esses momentos enfrentados desencadearam uma crise de hegemonia, pela qual a universidade necessitou rever o papel que cumpria, uma vez que: deixou de ser a única detentora da produção científica; foi questionada quanto à legitimidade sobre os saberes especializados, visto que deixou de ser um espaço de restrições do conhecimento, e, também, perspectivas sociais (democratização do acesso e inclusão dos filhos e filhas de classes populares) entraram nessa disputa sobre quais rumos tomar. Ademais, reforçam-se os valores e os objetivos a serem adotados para a concepção de universidade moderna, considerando-se a produtividade de cunho capitalista e, ao mesmo tempo, a carência de



responsabilidade e retorno do que é feito dentro dos muros das IES para a população (Santos, 2005).

É significativo que, dentre esses aspectos relativos às crises enfrentadas, a função social das IES e o público que a acessa estejam em xeque, pois se trata de um eixo que abre um leque de discussões, seja sobre quais epistemologias estão ausentes, seja para quem existe retorno do que se produz dentro da universidade e de quem a produz. Não há como fugir do questionamento sobre quem é o público que, historicamente, está nas salas de aula das faculdades (tanto como estudantes, quanto como docentes), produzindo pesquisas, e quem é o objeto dessas pesquisas.

Essa contextualização, que resultou em mudanças significativas, também se insere nos enfrentamentos travados sobre a política de acesso à educação no Brasil. Nesse contexto, os movimentos negros foram essenciais para tensionar essas estruturas, iniciando o debate sobre políticas de ações afirmativas para a população negra, que, de acordo com Lélia Gonzalez (2020), estava longe das escolas e das faculdades. Até a segunda metade do século XX, o Brasil possuía uma discrepância gritante no perfil de quem conseguia estudar: a população branca era a grande maioria em todos os níveis de ensino, enquanto a população negra se restringia apenas ao ensino fundamental – havia pouca participação no ensino médio e nas universidades éramos quase inexistentes. “Os brancos tinham 1,6 vez mais oportunidades de completarem de cinco a oito anos de estudos, 2,5 vezes mais de completarem de nove a onze anos de estudos e seis vezes mais de completarem doze anos ou mais de estudos” (Gonzalez, 2020, p. 87). Ademais, a partir desse breve histórico, percebe-se a centralidade da educação nos debates dos movimentos negros e nas reivindicações apresentadas.

Outrossim, Gersem Baniwa (2019) apresenta discussões fundamentais acerca da educação escolar indígena e da importância do acesso como mecanismo estratégico para as lutas a serem travadas por essas populações ao longo da trajetória do movimento indígena. No que se refere ao ensino superior, Baniwa (2019) enfatiza que adentrar nas universidades é um ganho real, cujos benefícios perpassam pelo “campo da cidadania, da consciência histórica, do protagonismo e do empoderamento técnico, científico, político, econômico, cultural e autoestima cognitiva e moral” Baniwa (2019, p. 66). Outrossim, o autor reforça que a negação do ensino superior aos povos indígenas é uma demonstração de racismo, “exclusão e de condenação humana e sociopolítica” (Baniwa, 2019, p. 66), uma vez que marcaria incertezas no futuro dos povos indígenas – o que demonstra a centralidade desse espaço na disputa por direitos. Além disso, o ingresso desses povos levanta um questionamento fundamental sobre quais epistemologias são escolhidas para serem



lecionadas em salas de aula, pois os povos indígenas possuem diversas contribuições históricas para a academia.

A formação superior de indígenas reveste-se de importância estratégica também para a construção de espaços e experiências de convivência multicultural entre os povos indígenas e a sociedade nacional, capazes de garantir harmonia sociopolítica, levando-se em consideração a conformação recente do Brasil como um Estado pluriétnico e multicultural. Além disso, a presença indígena nas universidades pode e deve abrir possibilidades concretas para o diálogo intercientífico ou interepistemológico entre sistemas complexos de conhecimentos indígenas e científicos (Baniwa, 2019, p. 67).

Nesse sentido, Daniel Munduruku (2010) discorre acerca da importância do movimento indígena como educador, uma vez que a atuação conjunta do movimento indígena em diversos territórios do país foi responsável por aproximar os mais diversos povos existentes, a fim de articular atuações em prol de direitos. Esse formato de atuação possibilitou o contato com outros movimentos sociais, inclusive possibilitou a atuação com não indígenas e se estabeleceu relações de trocas e aprendizados entre diferentes concepções. Munduruku (2010) aponta esta movimentação, ocorrida no período da redemocratização, como essencial para colocar diversas lideranças e o próprio movimento indígena conhecido nacionalmente, de maneira autônoma, coordenada e formadora de novas figuras que assumiriam, futuramente, responsabilidades a partir dessas articulações.

Dessa maneira, é possível observar como as disputas pelo sentido do que deve ser a universidade são uma continuidade, uma disputa que está em andamento, uma vez que, quando se trata sobre essas políticas de reparação para grupos excluídos da educação, o tempo de implementação de ações discriminatórias positivas de inclusão é extremamente recente. As primeiras universidades são datadas do século XII, durante o período da Idade Média, e com finalidades que mudaram ao longo do tempo. As ações afirmativas começam a aparecer apenas no século XX, tendo a Índia como o primeiro país a adotar tais medidas em 1947, em que foram adotadas políticas de garantia de reserva de posições em concursos públicos, porém foram as discussões nos Estados Unidos que mais influenciaram o Brasil (Feres Júnior et al., 2018).

Em 1960, os norte-americanos adotaram políticas de “ação afirmativa”, em que este termo aparece pela primeira vez, embora não com o objetivo de discriminação positiva, porém com papel decisivo dos movimentos sociais estadunidenses ao exigir direitos civis, sobretudo os afro-americanos, pois as medidas adotadas visavam a contratação igualitária entre trabalhadores brancos e negros por empresas – e esse parâmetro se espalhou para outras relações de trabalho por empresas para realizar contratações (Feres Júnior et al., 2018).



Outrossim, vale ressaltar Feres Júnior et al. (2018) acerca do que se considera ação afirmativa, cujo autor compreende como “todo programa, público ou privado, que tem por objetivo conferir recursos ou direitos especiais para membros de um grupo social desfavorecido, com vistas a um bem coletivo. Etnia, raça, classe, ocupação, gênero, religião e castas são as categorias mais comuns em tais políticas” (Feres Júnior *et al.* 2018, p. 13). Em consonância com os exemplos dos Estados Unidos e Índia, as ações afirmativas podem assumir distintas faces, que podem incluir educação ou trabalho. Importante lembrar que, no que se refere à educação, as ações afirmativas incluem reserva de vagas para grupos específicos ou adoção de política de caráter de permanência estudantil, dentre outras possibilidades.

2 DISCUSSÕES INTRODUTÓRIAS SOBRE DIREITOS DOS POVOS INDÍGENAS E ACESSO ÀS UNIVERSIDADES

No primeiro tópico, debruçamo-nos sobre aspectos relevantes que marcam a necessidade da democratização da universidade e de como determinados grupos iniciaram discussões sobre ocupar esse espaço, a partir da pressão exercida pela auto-organização por meio de movimentos sociais que provocaram, publicamente, as instituições brasileiras para que outras possibilidades pudessem ser construídas. Destacar a atuação do movimento negro na conquista das cotas é essencial, porém, outros grupos foram encorajados no seio dessas mobilizações, tais como os povos indígenas. As lutas desses protagonistas para adentrar na universidade são o centro da discussão desse artigo.

Respaldado por essas percepções, nosso estudo se propõe a analisar um aspecto fundamental sobre as ações afirmativas: o que se tem produzido sobre essas políticas para povos indígenas na Amazônia Legal, a nível de pós-graduação. As dissertações e teses compõem estudos aprofundados e de suma importância à ciência brasileira, mas, antes de tudo, devem representar um retorno para os grupos com quem se pesquisa e para as melhorias das políticas públicas as quais se pretende estudar. Por isso, queremos saber o que se tem discutido nessas produções que versam sobre as ações afirmativas na região amazônica, quais os focos de estudo e abordagens propostas pelas autorias.

Nossa motivação parte de projeto de pesquisa apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia da Universidade Federal do Pará (UFPA), o qual discute a primeira década de ações afirmativas na própria instituição – a política em questão começou em 2010 e



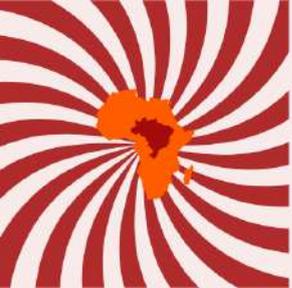
completou 10 anos em 2020. Atualmente, um dos nossos objetivos do mestrado é saber sobre os desdobramentos das cotas nas universidades da Amazônia, quais são os desafios da implementação e outros nessa linha de raciocínio.

Dessa maneira, os discursos dos povos indígenas que se debruçam, criticamente, sobre as universidades apontam a necessidade de refletir sobre a democratização desses espaços de poder, os quais ainda concentram determinado tipo de perfil acadêmico, o que se refere ao público que frequenta o ensino superior no Brasil. Historicamente, os povos indígenas demonstram resistências às ações de colonizadores que minam os saberes tradicionais e territórios, não apenas no âmbito do processo de formação socioeconômica do país, mas, também, na atualidade, de políticas de exclusão de direitos dessas populações.

Nesse sentido, Xakriabá (2020) coloca em discussão a necessidade de amansar o giz, como recurso utilizado por professores indígenas, no que se refere ao controle dos indígenas sobre a escola enquanto instituição, não o contrário. Célia Xakriabá (2020) reforça que os povos indígenas e os meios de partilha de conhecimento são anteriores à escola e à educação formal, de modo semelhante à caracterização da universidade. Dessa maneira, é estratégico para os povos indígenas o espaço que a universidade proporciona, não como apagamento aos próprios saberes, mas de afirmação das teorias dos povos indígenas, bem como de reconhecimento de quem são os detentores desses saberes ancestrais (Xakriabá, 2020).

Os entraves enfrentados por essas populações abarcam uma grande área de reivindicações fundamentais, as quais são garantidas por uma série de legislações que deveriam ser cumpridas para a promoção do bem-estar. No que se refere aos povos indígenas, enquanto portadores de direitos diferenciados em função das cosmologias particulares e das lutas travadas pelo movimento indígena organizado, que foi protagonista no processo de redemocratização do país, a Constituição brasileira garante a aplicação do ensino fundamental para os povos indígenas, respeitando a língua materna e os mecanismos particulares de aprendizagem de cada comunidade, de acordo com o artigo 210 (Brasil, 1988).

Consideramos necessário partir das garantias que existem pela legislação brasileira para compreender a urgência de políticas públicas para avaliar as medidas adotadas pelo Estado para cumprir o que está previsto pelas leis brasileiras. Em consonância com esses apontamentos, o debate sobre ensino superior para povos indígenas segue a mesma lógica de urgência: os cursos pleiteados pelos indígenas estudantes são respostas ao que a comunidade necessita e, para que possa ser realizada da maneira mais adequada, deve seguir as especificidades de cada povo, a partir



da perspectiva de uma educação que não seja apenas com os conhecimentos da ciência tradicional, mas que considere os saberes dessas populações durante o processo formativo no ensino superior.

A partir dessa garantia de leis para indígenas, foi possível ampliar as discussões específicas desses povos em leis estaduais e em cada contexto regional que fosse possível, a exemplo do caso do Paraná, o estado pioneiro na formulação de ações afirmativas para indígenas em 2001, com a lei 13.134 – a qual criou três vagas para cursos de graduação em universidades estaduais (Paulino, 2016). O autor elenca, ainda, a importância de um acesso diferenciado (no caso do Paraná, por lei estadual como alternativa a essa especificidade), de maneira a considerar outras possibilidades de ingresso no ensino superior, pois apenas o vestibular, que coloca concorrência entre estudantes da educação indígena e não indígena para as mesmas vagas, marca uma séria disparidade.

Outrossim, a partir do contexto de cada local do país, também se considera a implementação da lei 12.711/2012 para a discussão sobre as ações afirmativas, a qual instituiu vagas para pessoas pretas, pardas e indígenas. Em 2023, houve uma atualização para a lei 14.723/2023, de 13 de novembro, em que, agora, pessoas quilombolas são consideradas para a reserva de vagas. Tanto a primeira lei, quanto a atualização, são marcos para o implemento de cotas nas instituições federais de ensino superior, como concretização de discussões que se iniciaram ainda no século XX e que ainda precisam de discussões permanentes sobre o acesso, permanência, conclusão e o perfil de quem está na universidade – sejam estudantes, sejam servidores.

No contexto da região amazônica, Jesus (2020) enfatiza que a movimentação nacional de luta dos movimentos sociais, com destaque para os movimentos negros, ganhou influência em nosso contexto por meio da UFPA, que foi pioneira na Amazônia em 2005, seguida da Universidade Federal do Maranhão em 2006 e da Universidade Federal do Mato Grosso em 2008. Essas instituições mencionadas foram as únicas federais a adotar a reserva de vagas de maneira sistematizada antes da lei federal de 2012. Vale levar em consideração que o apontamento de Jesus (2020) revela que as nossas IES foram as últimas a terem cotas aprovadas.

3 PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO NA AMAZÔNIA

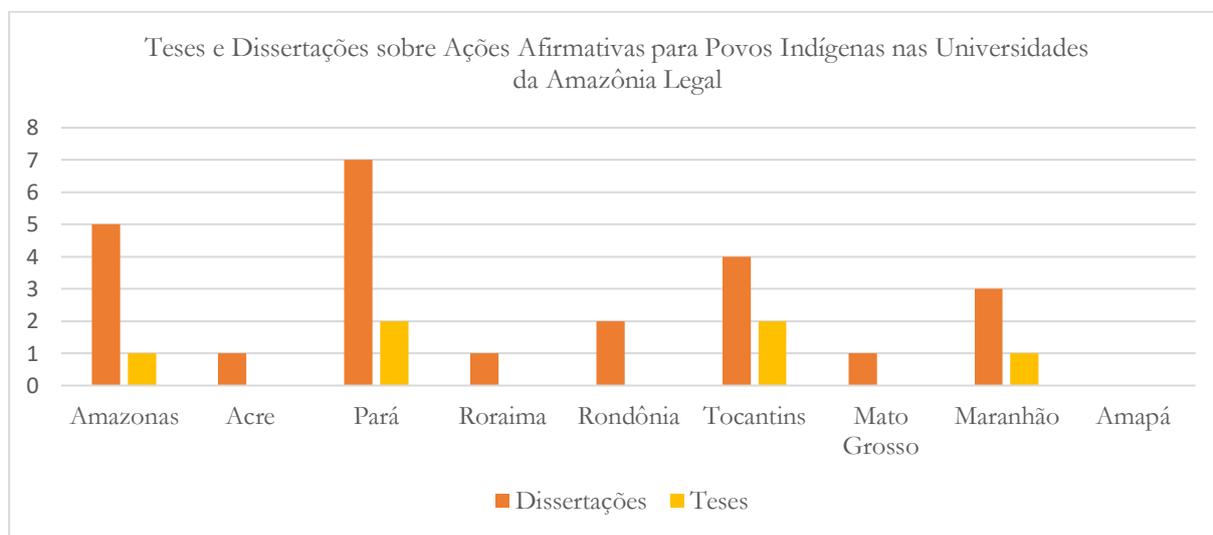
Neste tópico, trataremos das produções de pós-graduações, entre dissertações e teses, as quais abordam os debates das ações afirmativas nas instituições de ensino superior localizadas na Amazônia Legal, a saber os estados: Pará, Amapá, Roraima, Rondônia, Acre, Amazonas, Tocantins, Maranhão e Mato Grosso. Para encontrar os achados de pesquisa, utilizamos a plataforma



Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), com as seguintes palavras-chave: “indígenas”, “ensino superior”, “ações afirmativas” e “políticas afirmativas”. Tendo em vista que as ciências humanas possuem diversidade de abordagens, em que nem sempre há literalidade na maneira de abordar determinados assuntos, também utilizamos cada estado mencionado como palavra-chave junto às outras, de maneira a conferir se não houve quaisquer perdas entre as seleções.

Nosso interesse de pesquisa versa sobre a compreensão das ações afirmativas na região amazônica, o que justifica o privilégio da análise para obras que buscam, também, este olhar diferenciado sobre a temática destinada, exclusivamente, aos povos indígenas neste primeiro momento. A priori, a seleção pretendida encontrou 30 produtos de pós-graduações que retratam a discussão sobre ações afirmativas para indígenas em alguma universidade da Amazônia Legal, dos quais constam 24 dissertações e 06 teses.

Figura 1: Teses e Dissertações sobre Ações Afirmativas para Povos Indígenas nas Universidades da Amazônia Legal



Fonte: Gráfico construído pelo autor e pela autora de acordo com dados da BDTD.

De acordo com a Figura 1, para o acúmulo de tempo sobre as cotas nas universidades, a quantidade de produções ainda é baixa. Apenas seis teses foram produzidas sobre ações afirmativas para povos indígenas na região. O gráfico acima também revela a demora que a Região Norte teve de se apresentar para a efetivação de cotas antes da lei federal em 2012, conforme mencionamos, o que acarreta também certa demora na produção de literatura em programas de pós-graduações.



Os dados da BDTD revelam que Acre, Roraima e Mato Grosso possuem apenas uma dissertação que aborda o tema proposto neste trabalho, enquanto o Amapá não possui nenhuma produção sequer sobre o tema. Por outro lado, o Pará confirma o protagonismo de ter sido o primeiro estado a tomar a frente das discussões sobre cotas a partir da UFPA, embora sete dissertações e duas teses sejam quantidades irrisórias pela diversidade que há de povos indígenas nas instituições do estado. Tocantins, Amazonas, Rondônia e Maranhão possuem um destaque relevante pela quantidade de produções já realizadas. No entanto, em um contexto geral, as produções que versam sobre ações afirmativas para povos indígenas na região ainda são baixas.

Neste momento, como este artigo reflete o início de um trabalho em andamento para a escrita da dissertação de mestrado, em que pretendemos escrever detalhadamente sobre as contribuições dessas outras autorias a respeito das universidades que focaram, o eixo das escolhas abaixo discorre sobre dissertações e teses que privilegiam análise do contexto geral da região amazônica.

Quadro 1: Obras que Abordam Ações Afirmativas para Indígenas no Ensino Superior no Contexto Amazônico

Nome	Título	Programa de Pós/IES	Ano	Tipo de Produção
Maria Edinalva Sousa De Lima	Formação Básica Indígena: O Impacto no Desempenho Acadêmico de Estudantes Ingressantes pelo Processo Seletivo Especial Indígena da UFOPA de 2014 a 2018	Mestrado em Ciências da Sociedade Instituição/UFOPA	2022	Dissertação
Terezinha do Socorro Lira Pereira	Os Indígenas e o Ensino Superior na Amazônia: Realidade e Perspectivas da Política de Ação Afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015)	Mestrado em Educação/UFOPA	2017	Dissertação
Fillipe Ferreira Da Costa	Pretos, Pardos e Indígenas nos Cursos de Graduação da UFAC: O Acesso a Partir da Vigência da Comissão de Heteroidentificação	Mestrado em Educação/UFAC	2024	Dissertação
Flavia Marinho Lisbôa	Língua como Linha de Força do Dispositivo Colonial: Os Gavião entre a Aldeia e a Universidade	Doutorado em Letras/UFPA	2019	Tese
Jhemerson da Silva e Neto	Fratutando Fissuras: Entre as Ações Afirmativas e a Presença de Estudantes Indígenas no Curso de Licenciatura em Matemática da UNIFESSPA/Marabá	Mestrado em Educação em Ciências em Matemática/UNIFESSPA	2022	Dissertação



Rita Floramar dos Santos Melo	A Universidade Federal do Amazonas e o Acesso dos Povos Indígenas ao Ensino Superior: Desafios da Construção de uma Política Institucional	Mestrado em Educação/UFAM	2008	Dissertação
Cícero Valdiêr Pereira	Política de Acesso e Permanência para Estudantes Indígenas na Universidade: Avaliação da Política de Cotas da Universidade Federal de Tocantins (UFT)	Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas/UFC	2011	Dissertação
Derick Luan Ferro da Silva	Indígenas Estudantes na Universidade Federal do Pará (Belém-PA): Uma Interface entre Territórios	Mestrado em Serviço Social/UFPA	2023	Dissertação
Marcineuza Santos de Jesus	Política de Cotas e Democratização do Ensino Superior: Desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas	Mestrado em Educação/UFAM	2020	Dissertação

Fonte: Quadro construído pelo autor e pela autora a partir de dados da BDTD.

O quadro 1 mostra oito dissertações e uma tese com o recorte para esta pesquisa, a qual foca em obras que privilegiam um olhar sobre o contexto amazônico para abordar as ações afirmativas. Acima, mencionamos que há 30 dissertações e teses que discutem sobre este tema para povos indígenas, entretanto nem todas focam em universidades localizadas em estados da Amazônia Legal ou apenas na região Norte do Brasil. Vale afirmar que muitas destas obras discutem o histórico geral das cotas no país e toda a influência do debate internacional para se pensar as iniciativas tomadas pelos movimentos sociais, com o objetivo de pressionar as instituições. Também há produções que versam sobre as ações afirmativas nas universidades dos estados em que estão escrevendo. Ademais, as selecionadas acima destacam em algum capítulo dos trabalhos de conclusão sobre o contexto amazônico ou da região Norte.

Nesse sentido, Lima (2022) apresenta um recorte semelhante ao da pesquisa proposta sobre universidades federais do Norte, em que a autora, metodologicamente, realiza um levantamento bibliográfico sobre o que se tem produzido nestas instituições a respeito da temática de ações afirmativas para indígenas estudantes e políticas de ações afirmativas. A autora reforça, a partir da metodologia proposta, que existem apenas poucos trabalhos (até o momento da escrita) sobre o ingresso desses estudantes em IES, através de ações afirmativas.

Outrossim, Pereira (2017) apresenta uma importante discussão sobre o contexto educacional e os desafios na Amazônia, ao elencar aspectos econômicos e interesses internacionais



sobre a região. A autora aponta projetos de degradação e exploração dos recursos naturais que ocorreram em diversos períodos distintos como exemplo da maneira como a região Norte é visualizada por agentes exteriores. Pereira (2017) aborda essa contextualização inserida com discussões sobre a educação indígena, para chegar ao objetivo da pesquisa.

Já em Costa (2024), nos é apresentada uma fundamental discussão a respeito das bancas de heteroidentificação nas universidades, cuja função é evitar fraudes em processos seletivos em vagas para estudantes cotistas. Dentre as muitas contribuições, o autor ressalta que as universidades do Norte foram as últimas a implementar essa metodologia complementar para ajudar na seleção de concorrentes. O autor realiza levantamento sobre as IES da região Norte que possuem bancas e como ocorreu a implementação.

Da mesma maneira, Lisbôa (2019) sintetiza o processo de criação das universidades na Amazônia, onde a autora considera não apenas os estados da região Norte, mas também Mato Grosso e Maranhão, porém realiza um retrospecto de como se deram as ações afirmativas nas universidades federais do Pará, a saber: UNIFESSPA, UFOPA, UFPA e UFRA. Por fim, a autora apresenta uma comparação interessante com o estado de Minas Gerais, o qual possui 11 universidades federais apenas em seu território, quase o mesmo número da região Norte.

Similarmente, Silva e Neto (2022) apresenta importantes dados estatísticos sobre os povos indígenas em todas as regiões do Brasil, tanto quantitativo populacional quanto número de estudantes. A pesquisa do autor ressalta as matrículas deste público divididas majoritariamente em instituições privadas de ensino (62%), federais (31%) e estaduais (7%). Os apontamentos de Silva e Neto (2022) revelam dados essenciais para nossa pesquisa, que também tratará, especificamente, sobre o estado do Pará: é o estado da região norte que concentra mais matrículas de indígenas em faculdades particulares.

Com as mesmas características, Melo (2008) contribui para o debate proposto neste artigo ao introduzir o Conselho de Professores Indígenas da Amazônia, em que se articulavam diversos docentes dos estados de Roraima, Amazonas e Acre, em consonância com o Movimento de Estudantes Indígenas do Amazonas. A autora reforça que esses movimentos foram essenciais para a articulação dos indígenas na região Norte e contribuíram para a formulação dos debates sobre o acesso ao ensino superior no começo do século XX.

Do mesmo modo, Pereira (2011) organiza um sistema semelhante ao que Lisbôa (2019) também propõe sobre o histórico das ações afirmativas. A diferença é que o autor seleciona, de maneira bem elucidativa, o histórico de quando começaram as cotas em todas as universidades do



Brasil, até o momento da pesquisa. O autor levanta dados de instituições estaduais e federais para considerar no estudo realizado. O quadro elaborado é de grande valia para quem pesquisa sobre o debate e precisa da contextualização nacional.

Nesse contexto, privilegiando um olhar sobre a Universidade Federal do Pará, Silva (2023) desenvolve aspectos referentes aos indígenas no contexto urbano das cidades da Amazônia e à maneira pela qual os indígenas estudantes se adaptam nas grandes cidades. Essa abordagem é relevante em função de muitos colegas optarem por estudar nas capitais, por demanda de mais cursos, principalmente. No entanto, a partir do momento dessa escolha, inicia-se uma trajetória que intercala a vida na aldeia e a vida na cidade.

Ademais, conforme mencionada acima, Jesus (2020) aborda os pioneirismos das universidades federais na construção das políticas de ações afirmativas na região amazônica, como a UFPA, UFMA e UFMT. Passo a passo, a autora avalia o histórico de como cada uma dessas instituições desenvolveu a discussão sobre as cotas antes da instituição da Lei Federal 12.711/2012. Contudo, Jesus (2020) não se limita a tratar apenas destas três IES, mas também aborda como as demais federais da região amazônica se portaram frente à aplicação da lei de cotas.

Nesse contexto, as dissertações e a tese citadas no levantamento bibliográfico foram essenciais para compreender o contexto amazônico no que se refere ao debate sobre as ações afirmativas para os povos indígenas. De alguma maneira, tratam sobre o histórico de como se deu o processo em instituições importantes, como a UFAM, UFT, UFPA e UFOPA (as que possuem mais trabalhos produzidos). É importante ressaltar que todas as obras se encontram no contexto das políticas públicas como eixo central da formação dos cursos de mestrado e doutorado das autoras e dos autores, em que existe uma tendência para os programas de pós-graduação em educação – não apenas nos selecionados neste texto, mas também nas outras produções que serão analisadas posteriormente.

A partir da leitura atenta das obras selecionadas, vale ressaltar alguns impactos causados pela ausência de estudos. Como se trata de uma política pública com necessidade de avaliações constantes, a falta de dissertações e teses nessa temática colabora para a falta de aprimoramento em possíveis lacunas. Temas como o racismo estrutural enfrentado por indígenas estudantes, as dificuldades de acesso a auxílios disponibilizados pelas IES em função da burocracia institucional, a saudade de casa e dos amigos são temas de estudos que devem ser realizados para tentar chegar a caminhos para superação desta problemática. As consequências desse apagamento epistêmico e da baixa produtividade acadêmica resultam em escassez de elementos para análise sobre o porquê



de esta política pública não atingir todos os objetivos propostos ou evitar a evasão de indígenas estudantes.

Também vale observar que, conforme apontado por Jesus (2020), as ações afirmativas na Amazônia Legal são recentes, ou seja, necessitam de maior tempo para análises bem fundamentadas, o que pode ser uma das justificativas para a baixa produção de dissertações e teses. Outrossim, a baixa produtividade, inclusive de indígenas que escrevem sobre as próprias vivências, é um apontamento importante, pois os protagonistas ainda possuem acesso limitado aos programas de pós-graduação, o que é um diferencial para que a história, os desafios, as conquistas sejam contados pelos próprios protagonistas. Vale ressaltar, por fim, a necessidade do compromisso dos programas com as políticas públicas para indígenas nas IES para que novas pesquisas possam ser estimuladas, a fim de suprir essa lacuna existente nas universidades, visto que os povos indígenas crescem anualmente em número de estudantes matriculados e carecem de estudos para aprimorar as políticas públicas destinadas a este público.

Como este artigo é escrito por pessoas com formação em Antropologia, evidenciamos que há produtos dos programas de pós-graduações que são de indígenas estudantes, para falar das próprias realidades inseridas no contexto do ensino superior, e de estudantes não indígenas, os quais realizam parcerias com os colegas indígenas na realização dos trabalhos ou com associações organizadas. A antropologia contemporânea se preocupa com a riqueza de detalhes e com autoria marcada pelo protagonismo de interlocutores, o que, frequentemente, valoriza as vozes e as histórias dos grupos com quem realizamos pesquisas.

4 ALGUNS REGISTROS SIGNIFICATIVOS A PARTIR DESSE ESTUDO

Nosso objetivo com este estudo foi apresentar de que maneira os programas de pós-graduações estão discutindo sobre as ações afirmativas destinadas aos povos indígenas no contexto do ensino superior. Embora a discussão seja recente, do meio do século XX até os dias atuais (uma vez que é inevitável compreender que ainda há muito o que se avançar acerca dessa temática, para quaisquer grupos que ingressem na universidade por meio de ações afirmativas), a universidade está atrasada no envolvimento da garantia de acesso de perfis diferentes ao ensino superior.

Conforme percebemos, existem diversas dimensões sobre a importância da universidade enquanto instituição que está em disputa constantemente, sobretudo quando é questionada sobre a funcionalidade e para que servirá – e esta pressão ocorre tanto por parte das grandes elites, que sempre dominaram esse espaço, quanto das classes populares e movimentos sociais organizados,



os quais disputam os sentidos da instituição. Nesse contexto, a simbologia das IES também abarca dimensões que podem congregam espaços estratégicos, para que grupos possam se apropriar desses conhecimentos em prol de direitos, como o movimento indígena aponta esse sentido sobre a educação para garantia e efetivação do que as leis os protegem. Outrossim, de acordo com o sentido popular, a exemplo do que ocorre no Pará, ingressar na universidade é sinônimo de comemoração e alegria partilhada com amigos e com o núcleo familiar. Afinal, para famílias que nunca acessaram esse espaço, saber que a aprovação no vestibular ocorreu é motivo de festa.

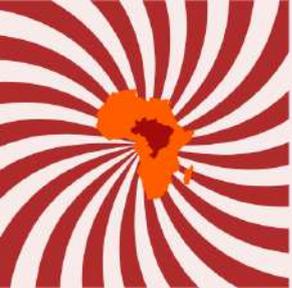
Como maneira de sensibilizar acerca da importância da universidade, reafirmamos como as ações afirmativas no ensino superior são compreendidas como objetos de pesquisas para a construção e a afirmação de direitos básicos. Por esse motivo, é essencial que sejam produzidas literaturas a respeito de como essas políticas públicas são construídas com e para indígenas. Conforme foi possível observar por meio da bibliografia selecionada, a região amazônica ainda carece de estudos sobre essa temática. O levantamento realizado converge com nosso interesse de pesquisa de privilegiar olhares sobre como essas políticas se dão nas universidades dos estados da Amazônia Legal, a qual, infelizmente, foi a última a discutir a implementação de cotas antes da Lei Federal 12.711/2012.

Por fim, é necessário fomentar novas bibliografias para compreender, aprofundar e aperfeiçoar a maneira como ocorre o ingresso de indígenas estudantes, a permanência e possíveis assuntos que se destringem dessa discussão. Vale ressaltar, em conformidade com a figura deste artigo, a ausência ou insuficiência de produções encontradas em alguns estados da nossa região, como no Amapá. Este dado revela que não basta apenas o esforço de intelectuais da região Norte, mas os achados de pesquisa apontam para insuficiência de investimentos públicos nas IES da Amazônia, mesmo sendo fundamentais para o desenvolvimento de pesquisas na região.

Esses são alguns interesses de pesquisa que estão sendo trabalhados na escrita da dissertação e que nos propomos a aprofundar a discussão, de caráter inicial, apresentada neste artigo em artigos futuros, com foco em contribuir para as ações afirmativas na Amazônia.

REFERÊNCIAS

BANIWA, Gersem. **Educação escolar indígena no século XXI: encantos e desencantos**. Rio de Janeiro: Mórula, Laced, 2019.



BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016].

COSTA, Fillipe Ferreira da. **Pretos, pardos e indígenas nos cursos de graduação da UFAC: o acesso a partir da vigência da comissão de heteroidentificação**. 2024. 181 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Acre, Programa de Pós-Graduação em Educação. Rio Branco, 2024.

FERES JÚNIOR, J.; CAMPOS, L.A.; DAFLON, V.T.; VENTURINI, A.C. **Ação afirmativa: conceito, história e debates** [online]. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2018.

GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo-afro-latino-americano: ensaios, intervenções e diálogos**. In: RIOS, Flávia; LIMA, Márcia (org.). Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

LIMA, Maria Edinalva Sousa de. **Formação básica indígena: o impacto no desempenho acadêmico de estudantes ingressantes pelo processo seletivo especial indígena da Ufopa de 2014 a 2018**. 2022. 176 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Sociedade) – Universidade Federal do Oeste do Pará, Pró-reitoria de Pesquisa, Pós-graduação e Inovação tecnológica, Instituto de Ciências da Sociedade, Programa de Pós-graduação em Ciências da Sociedade, Santarém, 2022.

LISBÔA, Flávia Marinho. **Língua como linha de força do dispositivo colonial: os Gavião entre a aldeia e a universidade**. 2019. 277 f. Tese (Doutorado em Letras) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2019.

JESUS, Marcineuza Santos de. **Política de cotas e democratização do ensino superior: desdobramentos na Universidade Federal do Amazonas**. 2020. 158 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2020.

MELO, Rita Floramar dos Santos. **A universidade federal do Amazonas e o acesso dos povos indígenas ao ensino superior: desafios da construção de uma política institucional**. 2008. 122f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2008.

(MUNDURUKU) COSTA, Daniel Monteiro. **O caráter educativo do movimento indígena brasileiro (1970-1990)**. 2010. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

PAULINO, Marcos Moreira. Mais de uma década da primeira política de ação afirmativa para povos indígenas: novos elementos para debate. In: LIMA, Antonio Carlos de Souza (org.). **A educação superior de indígenas no Brasil: balanços e perspectivas**. 1. ed. - Rio de Janeiro: E-papers, 2016.

PEREIRA, Cícero Valdiêr. **Política de acesso e permanência para estudantes indígenas na universidade: avaliação da política de cotas da Universidade Federal do Tocantins (UFT)**. 2011. 186 f. Dissertação (Mestrado em Avaliação de Políticas Públicas) – Universidade Federal do Ceará, Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas, Fortaleza, 2011.



PEREIRA, Terezinha do Socorro Lira. **Os indígenas e o ensino superior na Amazônia:** realidade e perspectivas da política de ação afirmativa da Universidade Federal do Oeste do Pará (2010 – 2015). 2017. 249 f. Dissertação (Dissertação em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Oeste do Pará, Santarém, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A universidade no século XXI:** para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2005. 120 p.

SILVA, Derick Luan Ferro da. **Indígenas estudantes na Universidade Federal do Pará (Belém-PA):** uma interface entre territórios. 2023. 129 f. Dissertação (Mestrado em Serviço Social) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas, Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, Belém, 2023.

SILVA E NETO, Jhemerson da. **Fratutando fissuras: entre as ações afirmativas e a presença de estudantes indígenas no curso de Licenciatura em Matemática da UNIFESSPA/Marabá.** 2022. 191 f. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará, Instituto de Ciências Exatas, Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática, Marabá, 2022.

XAKRIABÁ, Célia. Amansar o giz. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 110-117, jul. 2020.

Enviado em: 31/12/2024

Aceito em: 18/06/2025



O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: UMA PROPOSTA PARA ALÉM DO “JURIDIQUÊS”

ANTI-DISCRIMINATION LAW IN BASIC EDUCATION: A PROPOSAL BEYOND “LEGALESE”

Ícaro Melo dos Santos¹

RESUMO

A proposta deste artigo é discutir e propor a inserção do direito antidiscriminatório como parte dos estudos obrigatórios na educação básica brasileira, especialmente, nos cursos de educação profissional e tecnológica brasileira. Nesse sentido, buscou-se compreender a maneira pela qual o direito antidiscriminatório pode subsidiar o aperfeiçoamento das práticas pedagógicas inclusivas para a formação de discentes que exerçam a criticidade para a atuação no mercado de trabalho. A partir disso, compreendeu-se que a intersecção epistemológica e de práxis entre o direito antidiscriminatório e as práticas pedagógicas inclusivas é um caminho para transformação da formação discente.

PALAVRAS-CHAVE: Direito antidiscriminatório. Educação. Direitos humanos.

ABSTRACT

This article aims to discuss and propose the inclusion of anti-discrimination law as part of mandatory studies in Brazilian professional and technological education courses. We sought to understand the way in which anti-discrimination rights can support the improvement of inclusive pedagogical practices for the training of students who are critical for working in the job market. From this, it was understood that the epistemological and praxis intersection between anti-discrimination law and inclusive pedagogical practices is a path to transforming student training.

KEYWORDS: Direito Antidiscriminatório. Educação. Direitos Humanos.

¹ Discente de doutorado no Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Direitos Humanos da Universidade Federal de Goiás (PPGIDH/UFG). Mestre em Direito e Políticas Públicas pela UFG. Graduado em Direito pela Universidade Federal de Jataí (UFJ). Discente de Graduação em Letras Português na Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: icarogustavo01@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

A necessidade da efetiva inclusão de grupos subalternizados no contexto da educação – e fora dela – é uma temática que tem sido discutida por diversos campos de estudo, seja na educação, seja no ensino jurídico brasileiro.

Se de um lado existe a discriminação enquanto realidade na sociedade – da escola ao ambiente profissional –, de outro cabe o conhecimento acerca da organização, estruturação e fomento de práticas antidiscriminatórias nos espaços da educação profissional e tecnológica brasileira.

As discriminações, especialmente, de gênero, raça e sexualidade são marcadores sociais que influenciam a performance individual no ambiente de trabalho e, mais do que isso, afetam a saúde mental da trabalhadora e do trabalhador. Além disso, existem dificuldades próprias de inserção do jovem negro no mercado de trabalho, o impacto de estereótipos na carreira das mulheres e a sexualidade (Gonçalves, 2023; Kerr, 2023; Gotardi, 2021).

Os estudos obrigatórios relacionados ao direito antidiscriminatórios, no contexto da educação profissional e tecnológica, podem ser identificados como um possível avanço na maneira de tratar adequadamente a temática? A hipótese é de que os elementos estruturantes dessa nova perspectiva teórica podem ser incluídos tanto como componente curricular autônomo nos currículos educacionais quanto como parte da ementa de componentes curriculares que sejam de direitos humanos, enquanto objetivo final, como também podem ser exploradas em formato de palestras/workshop, enquanto caminho preparatório.

As opções metodológicas adotadas se inserem na vertente jurídico-social, isto é, na compreensão de que o fenômeno jurídico não é isolado do ambiente social e, por consequência, da educação profissional e tecnológica. Em outros termos, preza-se pela relação recíproca entre o direito e a sociedade. (Gustin; Dias; Nicácio, 2020).

Nesse contexto, trata-se de uma pesquisa qualitativa, jurídico-exploratória – no sentido de que pretende aproximar a educação profissional e tecnológica e os direitos humanos –, utilizando-se do raciocínio indutivo por meio da particularidade do direito antidiscriminatório e da educação profissional e tecnológica. Para a realização da discussão teórica, foi utilizado de bibliografias a fim de reunir elementos que possibilitassem identificar a abrangência [ou não] de um novo componente curricular e/ou estudos antidiscriminatórios no contexto da educação profissional e tecnológica.



Na busca de atingir o objetivo, o artigo foi dividido em três momentos. No primeiro momento, discute-se o contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT) no Brasil e a aposta de uma educação emancipatória. No segundo momento, aprofundou-se nos fundamentos e princípios teóricos do direito antidiscriminatório e sua possibilidade de inserção no contexto da EPT. Por fim, as considerações finais.

2 ENSINANDO A TRANSGREDIR A PARTIR DA CURRICULARIZAÇÃO

2.1 O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA

O Ministério da Educação disponibiliza, em seu sítio, um breve histórico da Educação Profissional e Tecnológica no Brasil². O histórico da formação de mão de obra trabalhadora no Brasil ocorre desde os tempos da colonização, nas épocas do ciclo de ouro, retratando, por meio de uma linha do tempo, os principais atos normativos que delinearão o histórico da Educação Profissional e Tecnológica no país³.

Há um recorte histórico de 1909 – com o primeiro ato normativo Decreto n. 7.566 de 23 de setembro de 1909, criando as “Escolas de Aprendizes e Artífices” – até 2018 – com a Lei n. 13.415/2005 a qual introduziu as alterações na Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB).

Esse breve destaque para as legislações é importante por duas razões, pelo menos. A primeira, porque revela o contexto sócio-histórico o qual a educação se insere. A segunda, porque demonstra que toda e qualquer mudança que tende a ser instituída no contexto das disputas educacionais perpassam pelo debate legislativo e a consequente normatização.

Além disso, deve-se destacar os pressupostos epistemológicos que sustentam a EPT. Entre esses pressupostos, destaca-se a interdisciplinaridade, que é um rompimento do suposto isolamento constituído pelos novos componentes curriculares.

A interdisciplinaridade, desse modo, trata-se de um pressuposto fundamental que estrutura – ou pelo menos deveriam estruturar – as grades curriculares, os debates e as práticas relacionadas a EPT. As discussões próprias de outros componentes curriculares se conectam não apenas por meio das técnicas, mas também pelos fundamentos que são próprias.

² Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/educacao-profissional-e-tecnologica-ept/historico-da-ept>. Acesso em: 10 jul. 2025.

³ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=68731>. Acesso em: 10 jul. 2025.



Nesse contexto, Gruber, Allain e Wollinger (2019) destacam, por meio da prática de fazer pão em um curso técnico, como a interdisciplinaridade é fundamental na formação técnica, envolvendo conhecimentos de diferentes áreas como Biologia, Química, Física, História, Geografia, Matemática, além de habilidades práticas, sensoriais, éticas e relacionadas à segurança no trabalho.

A estruturação da EPT, portanto, demonstra que de um lado existe os debates legislativos, educacionais e de formulação de políticas públicas no âmbito educacional, os quais são responsáveis por fornecer um arcabouço relativamente estável para o desenvolvimento pedagógico e, de outro, possui seus próprios desafios enquanto tentativas de produção de conhecimento e das técnicas próprias do ensino tecnológico.

2.1.1 O currículo na EPT

Outro aspecto na contextualização da Educação Profissional e Tecnológica é o currículo. O currículo é aquilo que o aluno estuda. Para Sacristán (2013), o currículo tem a missão de construir o sentido da carreira do estudante, ou seja, trata-se de dar concretude aos conteúdos do percurso escolhido. Não obstante, Sacristán (2013) aponta que

O conceito de *currículo* e a utilização que fazemos dele aparecem desde os primórdios relacionados à ideia de seleção de conteúdos e de ordem na classificação dos conhecimentos que representam, que será a seleção daquilo que será coberto pela ação de ensinar. Em termos modernos, poderíamos dizer que, com essa invenção unificadora, pode-se, em primeiro lugar, evitar a arbitrariedade na escolha de *o que será ensinado* em cada situação, enquanto, em segundo lugar, se orienta, modela e limita a autonomia dos professores. Essa polivalência se mantém nos nossos dias (Sacristán, 2013, p. 17).

Além disso, tem-se a cultura enquanto produto da elaboração dos especialistas e a recepção do saber pelos estudantes como um processo complexo que exige agentes capazes de realizar uma mediação. Uma mudança significativa de cultura na escolarização necessita também de uma mudança nas intermediações didáticas realizadas (Sacristán, 2013). Sob essa perspectiva, Sacristán (2013) sugere que o currículo tem natureza reguladora e, por essa razão, é preciso explicar e justificar as opções que são tomadas diante dele.

O currículo também é um terreno de disputas, uma vez que a partir dos consensos e dissensos terão os conteúdos os quais serão aceitos e aqueles os quais serão rejeitados. Não por outra razão que Sacristán (2013) defende não haver neutralidade, universalidade e imobilidade.



Ao discutir sobre esse aspecto, Sacristán provoca ao dizer que não há, de fato, “respostas técnicas, soluções universalmente aceitas, nem consensos fáceis ou definitivos para resolver os dilemas impostos, além do uso de alguns lugares-comuns evidentes para todos.” Sacristán (2013, p. 29).

Essas considerações colocadas, especialmente, do espaço aberto do currículo que faz com que exista a possibilidade de se questionar as ausências. As presenças de tais conteúdos possuem um significado, da mesma maneira que suas ausências. Em outros termos, a ausência diz muito sobre qual/quais conteúdos são importantes no processo formativo das/dos discentes das instituições.

Se o ponto de partida para que exista um currículo aberto e plural tem como fundamento a pluralidade da sociedade e de essa estar inserida num ambiente democrático, a inserção dos sujeitos nesse espaço decisório é um caminho indissociável para alcançar a fruição de uma educação, de fato, inclusiva para todas as pessoas.

2.2 “ENSINANDO A TRANSGREDIR” NA EPT

A perspectiva de hooks (2013) sugere que os educadores devem desafiar o sistema de “educação bancária”, ou seja, rejeita-se a concepção de que os alunos podem/devem apenas consumir as informações dadas pelo docente e que sua única missão seria memorizar e armazená-las. Aqui, também, pode ser compreendido para além do “juridiquês”, expressão compreendida no campo jurídico como complicações dos termos técnico-jurídicos de modo a dificultar o alcance para todos os sujeitos. A educação como prática de liberdade, portanto, aponta para uma participação efetiva dos estudantes em seu processo formativo. Ao refletir sobre tal prática, hooks (2013) afirma que

Nestes vinte anos de experiência de ensino, percebi que os professores (qualquer que seja sua tendência política) dão graves sinais de perturbação quando os alunos querem ser vistos com seres humanos integrais, com vidas e experiências complexas, e não meros buscadores de pedacinhos compartimentalizados de conhecimento (hooks, 2013, p. 27).

O que hooks (2013) propõe é pensar sobre estratégias de aprender e de ensinar. Em outros termos, isso significa que existe uma maneira de ensinar sem que se reproduza os sistemas de dominação reproduzidos em diversas instâncias do saber e da práxis.



Além disso, tem-se duas características importantes da educação enquanto prática libertadora. A primeira é a capacidade de informar considerando o aprendizado e a experiência de vida da/do estudante. A segunda é dar responsabilidade pelas escolhas às/aos alunas/alunos. (hooks, 2013)

A experiência, expressões e curiosidades das/dos alunas/alunos devem ser consideradas no processo de ensino-aprendizagem. Para alcançar tal finalidade, exige-se que

os professores progressistas que trabalham para transformar o currículo de tal modo que ele não reforce os sistemas de dominação nem reflita mais nenhuma parcialidade são, em geral, os indivíduos mais dispostos a correr os riscos acarretados pela pedagogia engajada e a fazer de sua prática de ensino um foco de resistência (hooks, 2013, p. 36).

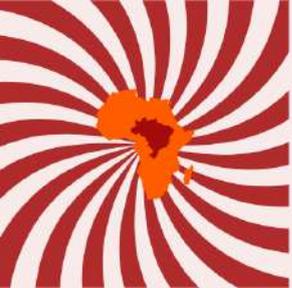
As contribuições de hooks (2013) são inúmeras, mas sem dúvidas trazer os estudos e reflexões sobre raça e gênero para o centro do debate acadêmico e das práticas pedagógicas revolucionou o modo de pensar as razões: (i) de ensinar e (ii) de aprender.

O ponto central da educação enquanto prática da liberdade é o reconhecimento de que todos os sujeitos são capazes de se colocar enquanto agentes capazes e responsáveis de agir com responsabilidade no processo educacional. Isso inclui a própria organização das práticas pedagógicas de ensino, na sala de aula, quanto a busca por resultados para fora dela.

Além disso, existe uma possibilidade de aproximação entre a prática pedagógica proposta por hooks (2013), guardada as devidas proporções e a amplitude da teoria, e os pressupostos da EPT. A EPT tem essa capacidade de colocar o sujeito de uma forma mais próxima de sua realidade e em busca do desenvolvimento de técnicas para o mercado de trabalho. É verdade que seu ensino, via de regra, possui não apenas uma perspectiva, mas também uma estrutura técnica e institucional para melhor compreender a aproximação entre a teoria e a prática.

Ensinar a transgredir na EPT também pode significar que as/os docentes e discentes são responsáveis por esse processo de ensino-aprendizagem. E, mais do que isso, deve-se realizar uma educação transgressora dos sistemas de dominação, mas ainda uma educação intransigente na busca por emancipação dos sujeitos na sua realidade concreta. Não há, portanto, uma incompatibilidade entre o ensinar a transgredir e o ensinar técnico. Pelo contrário. Existe, desde que assumido a educação progressista enquanto ponto de partida, de um ensino técnico consciente e emancipatório.

Essa alternativa de ensino-aprendizagem é possível quando, pelo menos: (i) Existe a compreensão do local de ensino o qual se dirige os cursos técnicos ofertados pela instituição de



ensino; (ii) A participação da sociedade local no processo de criação de novos cursos; (iii) A capacidade de discutir/enfrentar os diversos tipos de discriminações que impedem, de alguma maneira, a inserção profissional das/dos egressos, ainda que estejam qualificados.

Esse ponto de intersecção entre a educação para a prática libertadora e a educação profissional-tecnológica apontam uma crítica para as/os docentes, de acordo com hooks (2013, p. 204) “essa é uma das principais diferenças entre a educação como prática da liberdade e o sistema conservador de educação bancária que encoraja os professores a acreditarem, do fundo do seu ser, que eles não têm nada a aprender com os alunos”.

Em síntese, a referência de uma pedagogia que visa transgredir é essa que tenta construir, coletivamente, tanto as inserções do cotidiano das/dos discentes na sala de aula, quanto permite que as vivências/teorias/práticas acadêmicas sejam oferecidas – e o termo é oferecer – pois permite que elas a rejeitem, reformulem, recriem novas técnicas e novos modos de ver e fazer o que se pretende ensinar.

Só pode ser rejeitado aquilo que é oferecido. Aquilo que é levado é imposto. Não se leva o conhecimento da comunidade acadêmica para a sociedade, nem da sociedade para a academia. Existe – ou pelo menos deveria existir – um oferecimento de trocas recíprocas.

3 O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO: UMA POSSIBILIDADE NA EPT?

3.1 O QUE É O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO?

A concepção da ideia de um direito antidiscriminatório é trazida e fomentada no Brasil pelo professor Adilson José Moreira (2019), em sua obra *Tratado de Direito Antidiscriminatório*, na qual inicia a abordagem exemplificando a realidade de Tauana, uma funcionária de uma grande fábrica responsável por produzir produtos plásticos. Ela é uma mulher negra e homossexual e recebe tratamento inadequado. A raça, o gênero e a sexualidade são motivos de comentários tanto pelos superiores quanto de seus colegas. A partir daqui, percebe-se que a realidade do ambiente de trabalho não é isenta de práticas discriminatórias. Nesse sentido, existem perguntas essenciais para a compreensão dessa situação.

Como a raça, o gênero e a sexualidade se interrelacionam tanto no ambiente de trabalho quanto no ambiente educacional? Esses conceitos podem ser deixados de fora num ambiente que prepara os sujeitos para a realidade profissional, como se deter o conhecimento e a prática fosse



suficiente para garantir respeito e valorização profissional? Além disso, como reconhecer tais práticas, onde e como denunciá-las?

São esses questionamentos, dentre outros, que interessam ao direito antidiscriminatório. O Direito Antidiscriminatório é um campo jurídico que se preocupa com as decisões judiciais sobre a aplicação de normas jurídicas a diversas situações de exclusão, busca a reflexão teórica sobre aqueles processos responsáveis pela subordinação de sujeitos historicamente subalternizados, elabora novas perspectivas de interpretação da igualdade e a criação de mecanismos institucionais e políticas públicas protetivas a grupos vulneráveis (Moreira, 2019).

O campo de estudos do direito antidiscriminatório é, necessariamente, interdisciplinar (Moreira, 2019). Os conceitos que envolvem o direito antidiscriminatório, sobretudo, no seu aspecto teórico, não são estritamente jurídicos, ou seja, se preocupa apenas com legislações. Mais do que isso, tem-se uma gama de teorias que informam à sua maneira de compreender a realidade social.

Moreira (2019) demonstra que o direito antidiscriminatório busca se valer de reflexões teóricas sobre a desigualdade, os critérios de tratamento diferenciado – como as ações afirmativas, os mecanismos de discriminação existentes na sociedade, as interpretações e funções das normas de direitos fundamentais vigentes no sistema constitucional, bem como a ideia de igualdade e democracia.

Em outros termos, é imprescindível as reflexões de diversos campos jurídico, sociológico, político, filosófico, psicológico, dentre outros, quais discutem conceitos primordiais para a compreensão das discriminações existentes na sociedade (Moreira, 2019).

A discriminação é uma tônica para se pensar no direito antidiscriminatório. Moreira (2019) inicia o debate destacando que a discriminação pode ser compreendida de maneira genérica como uma expressão responsável por criar e/ou manter os mecanismos os quais direta ou indiretamente impactam – de maneira negativa – os diversos âmbitos da vida de grupos minoritários. O direito antidiscriminatório tem por intuito produzir a igualdade tanto formal quanto substancial entre os indivíduos. Nesse contexto, destaca-se que a busca é por uma igualdade não apenas individual, mas entre os grupos sociais existentes (Moreira, 2019).

Um dos pressupostos teóricos-filosóficos do direito antidiscriminatório é afastar de uma visão liberal-individualista da igualdade. Ou seja, vale-se da perspectiva constitucional na busca por uma sociedade democrática substantiva e pluralista (Moreira, 2019).



A existência de estigmas sociais e culturais compartilhados na sociedade são responsáveis por manter, de certa maneira, as desigualdades em diversas áreas da vida dos grupos minorizados na sociedade. Isso, portanto, revela que apenas uma discussão no plano teórico-legislativo e/ou jurídico não é suficiente, por si só, para alcançar o objetivo delineado pelo campo do direito antidiscriminatório (Moreira, 2019).

Por último, vale destacar os fundamentos filosóficos que compõem o direito antidiscriminatório: a justiça, a liberdade, a dignidade.

A liberdade para o direito antidiscriminatório é uma constante busca de se construir uma sociedade mais justa. Na ótica do sistema constitucional brasileiro adotado, verifica-se que seu objetivo é a promoção da inclusão de grupos que estão – por razões históricas e estruturais – em situações de desvantagem. As dimensões de justiça adotadas pelo direito antidiscriminatório são três: a) Universalização de bens para as pessoas poderem alcançar uma vida digna; b) Maximização do acesso das pessoas aos meios os quais julgam necessários para poderem alcançar seus objetivos pessoais; c) A busca pela igualdade de status moral (Moreira, 2019).

Outro ponto relevante, é perceber o Estado enquanto instância que pode ser uma gente de promoção social. Além disso, deve-se reconhecer que as pessoas não possuem as mesmas experiências sociais, ou seja, partem de pontos distintos e multidimensionais (Moreira, 2019).

A liberdade, no campo do direito antidiscriminatório, considera a possibilidade de os sujeitos poderem agir de maneira livre e dar sentido e propósitos as suas maneiras de existir. Esse conceito de liberdade, portanto, permite o reconhecimento dos indivíduos enquanto agentes capazes de atuar em qualquer espaço de maneira competente, ou seja, sua liberdade será visualizada a partir do momento em que tenha a possibilidade de determinar suas ações nos espaços públicos, sem interferências externas. Nessa perspectiva, a discriminação é um impedimento constante para pessoas pertencentes a grupos historicamente subalternizados (Moreira, 2019).

A dignidade é vista a partir de uma pluralidade de fatores. E o conceito de dignidade sofreu alterações ao longo da história, especialmente, a partir de sua consideração enquanto atributo universal para as pessoas. Em outros termos, um conceito de dignidade humana que atenda aos propósitos do direito antidiscriminatório deve considerar as dinâmicas próprias que as dimensões da vida impõem enquanto ofereçam condições para os sujeitos poderem agir de maneira competente em diversas esferas da vida (Moreira, 2019).

Ao refletir sobre essas concepções, Moreira (2019) também aponta algumas considerações importantes.



A primeira, é de que para ser um agente socialmente competente o direito à educação é um dos exemplos para o desenvolvimento de capacidades para ser possível tanto a participação política, quanto o aprendizado de novas habilidades intelectuais. A segunda é de que a participação política não depende apenas da existência de direitos formais, mas, sim, de um efetivo acesso à educação de modo que possam compreender, de maneira plena, o funcionamento das instituições políticas (Moreira, 2019)

O direito antidiscriminatório, em síntese, possui diversas frentes de atuação. A educação é uma dessas frentes, seja nos aspectos de seu acesso, seja em razão da ausência dele. Não se trata, portanto, apenas de uma perspectiva jurídica, isolada, mas de uma tentativa de compreensão da interdisciplinaridade entre os dois – ou mais campos – de estudos.

O direito antidiscriminatório visa, nesse contexto, dar algumas respostas às relações de desigualdades existentes na sociedade, mas também de levantar questionamentos a partir da realidade local a qual se insere. A sala de aula é um local propício para responder, indagar, refletir e promover práticas institucionais antidiscriminatórias, internamente e para fora dela.

3.2 O DIREITO ANTIDISCRIMINATÓRIO NA EPT

O ensino do direito antidiscriminatório na Educação Profissional e Tecnológica está associado a uma série de princípios e fundamentos jurídicos que norteiam o ensino brasileiro, os quais podem ser encontrados, exemplificadamente: (i) nas Convenções Internacionais sobre os Direitos Humanos; (ii) na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CRFB/88) e (iii) na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

A Convenção Americana sobre Direitos Humanos aponta que é obrigação dos Estados Partes o compromisso ao respeito dos direitos e liberdades, sobretudo, sem discriminação alguma por motivos de qualquer natureza (CIDH, 1969). Na Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, foi ressaltado o papel da educação na promoção do respeito aos direitos humanos, da igualdade, da não discriminação e da tolerância. Além disso, foi reiterado o papel dos Estados Partes na luta contra quaisquer tipos de discriminação. (Brasil, 2022)

A Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência (Decreto n. 3.956/2001), também é um marco na proteção dos direitos das pessoas com deficiência, sobretudo, em relação à acessibilidade. A Constituição Federal



de 1988 estabelece como fundamentos a cidadania e a dignidade da pessoa humana, além de objetivos como a construção de uma sociedade livre, justa e solidária e a promoção do bem de todos, sem discriminações de origem, sexo, cor ou idade (Brasil, 1988).

A educação é um direito social, portanto, deve se sujeitar aos fundamentos e aos objetivos delineados pela CRFB/88. Nesse sentido, ressalta-se o disposto no art. 205 da CRFB/88 “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, **visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho**” (Brasil, 1998 – grifo nosso).

Esse status constitucional atribuído a educação permite identificar que não se trata tão somente de sua função o preparo qualificado para o mercado de trabalho. O pleno desenvolvimento da pessoa e o seu preparado para o exercício da cidadania estão no mesmo artigo e, portanto, possuem o mesmo grau de importância. Então, ao se pensar nos estudos acerca do direito antidiscriminatório e sua implementação no EPT, está se falando de um cumprimento do estabelecido pela CRFB/88.

Na mesma linha da CRFB/88, tem-se a LDB a qual fundamenta os princípios e fins da educação nacional, especialmente, no art. 3º ao dispor nos incisos IV, XI, XII e XIV, os quais apontam, respectivamente: “respeito à liberdade e apreço a tolerância”; “valorização entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais”; “consideração com a diversidade étnico-racial” e, por último, “o respeito à diversidade humana, linguística, cultural e identitária das pessoas surdas, surdo-cegas e com deficiência auditiva” (Brasil, 1996)

Apesar de a LDB não citar expressamente a existência de outros modos de discriminação na sociedade brasileira, isso não significa, por si só, uma rejeição de sua inserção no currículo. Uma vez que a LDB e qualquer lei ordinária e/ou ato normativo deve se sujeitar ao pressuposto constitucional, isto é, a CRFB/88.

Esse conjunto de instrumentos legais dão suporte as/aos docentes para promoverem, efetivamente, a inserção não apenas das discussões próprias do direito antidiscriminatório, mas também das áreas correlatas, conforme a realidade concreta de cada espaço no qual os cursos da EPT são ofertados.

Os parâmetros desde uma ordem jurídica internacional e nacional tem a intenção de demonstrar que não se trata de um debate afastado dos objetivos assumidos pelo Estado Brasileiro, sobretudo, na construção de uma sociedade livre de preconceitos de todas as ordens.



Entretanto, mais uma vez a ressalva deve ser feita ao propor o ensino do direito antidiscriminatório no ambiente da EPT. Não se trata de um componente curricular e/ou parte de uma ementa apenas para que se conheça o conjunto normativo protetivo existente para grupos historicamente subalternizados.

O exercício de inserção do direito antidiscriminatório nos espaços da EPT em quaisquer cursos é de fomentar um debate para além dessa proposta engessada do direito. Mais do que isso, pretende-se formar cidadãos conscientes de seus direitos e também dos direitos alheios, na medida que o desconhecimento da aplicabilidade do conjunto de normas ensinadas para sua realidade concreta pode se tornar, infelizmente, um espaço para que se tolere o intolerável: a prática de atos discriminatórios em quaisquer ambientes.

3.3 PROPOSTA DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: METODOLOGIAS ATIVAS EM PALESTRA(S) ANTIDISCRIMINATÓRIA(S)

Após as reflexões teóricas realizadas como caminho necessário – e justificativo – para a proposta interventiva, destaca-se que o objetivo da atividade a ser realizada é capacitar os estudantes de todos os cursos técnicos ofertados na modalidade de educação profissional e tecnológica. Razão pela qual, a proposta interventiva, apesar de poder ser enquadrada, majoritariamente, no âmbito dos Cursos Técnicos em Serviços Jurídicos, a eles não devem e não podem se limitar, sobretudo, porque as práticas discriminatórias existentes não são exclusividade do universo jurídico.

Como proposta interventiva, sugere-se como passo anterior a implementação curricular obrigatória, a aproximação com as temáticas por meio da capacitação das/dos discentes no espaço educacional. Nesse contexto, opta-se pela construção do conhecimento a partir de metodologias ativas de aprendizagem (Morais et al., 2018), ou seja, deve-se considerar o potencial criativo das/dos estudantes de modo a conseguirem certa autonomia sobre o conhecimento, ainda que diante de um tema tão complexo e difícil como as discriminações. Assim, os conhecimentos prévios, o acesso à informação e a interação com as/os educadoras/es apontarão para uma aprendizagem significativa. (Morais, et al., 2018).

Nesse cenário, pretende-se realizar uma palestra/workshop em dois dias, preferencialmente no turno das/dos discentes. Dessa maneira, a realização de palavras, discussões em grupo, estudos



de caso e simulações de práticas relacionadas a situações discriminatórias possíveis, seja no ambiente da própria instituição de ensino, seja no futuro espaço de trabalho.

A atividade poderá ser desenvolvida da seguinte forma. No primeiro dia: (i) abertura com palestra introdutória e/ou roda de conversa sobre as múltiplas formas de discriminações existentes, na busca por familiarizar o conceito e a apresentação de exemplos; (ii) a proposição de pequenos grupos para explorar experiências pessoais e/ou reflexões sobre a temática discriminatória. Por se tratar de um tema sensível, muitas vezes, sugere-se a participação de uma equipe multiprofissional, de maneira que as/os discentes considerem, caso achem necessário, a socialização de suas experiências individuais com as múltiplas formas discriminatórias. No segundo dia, será dada prioridade para a apresentação de estudos de casos reais os quais aconteceram no ambiente escolar e/ou de trabalho e foram levados ao Poder Judiciário. Além disso, pretende-se desenvolver as habilidades das/dos discentes na percepção de situações discriminatórias, por exemplo: (i) Como perceber? (ii) O que fazer? (iii) Quais são os órgãos institucionais que podem ser acionados? (iv) Qual é o melhor tratamento a ser sugerido para a(s) vítima(s)?

Além disso, tem-se que os recursos necessários são: a) Sala de aula e/ou auditório com recursos audiovisuais e de acessibilidade; b) Palestrantes convidados com expertise no tema; c) Materiais didáticos: (i) Apresentações das/dos discentes, (ii) Estudos de casos e (iii) Materiais de apoio – impressões e/ou utilização de QR Code para apresentação. Além disso, tem-se a necessidade de intérpretes de LIBRAS e profissionais capacitados para legendar todos os vídeos e/ou transcrevê-los.

Como se trata, majoritariamente, de uma exposição interativa, sugere-se que a avaliação seja realizada tanto de maneira formativa quanto somativa. Na avaliação formativa, durante as discussões e atividades, as quais serão realizadas em grupo, os facilitadores observarão a participação ativa dos estudantes, de modo que seja possível identificar as contribuições e compartilhamento entre acerca da temática trabalhada dentro do campo do direito antidiscriminatório. Na avaliação somativa, as/os estudantes serão avaliadas com base em uma avaliação escrita acerca de um caso relacionado a uma das temáticas referente as diversas formas de discriminações e os instrumentos antidiscriminatórios possíveis de serem acionados, de modo que, ao final, a/o estudante seja capaz de identificar relações concretas entre a teoria antidiscriminatória e os casos concretos.



Para as/os estudantes que necessitem de apoio individualizado, será assegurada a sua participação na avaliação formativa, bem como adaptação do Estudo de Caso, a forma melhor identificada, caso a caso, para aprimoramento do aprendizado.

Com esta atividade proposta, pretende-se: (i) A compreensão aprofundada do conceito de múltiplas discriminações existentes e sua aproximação para além do campo jurídico; (ii) Aprimorar a capacidade de identificar as diferentes formas de manifestação das práticas discriminatórias em práticas e políticas do sistema de justiça; (iii) Desenvolver estratégias e ações para combater as múltiplas formas discriminatórias; (iv) Reflexão sobre o papel da/do estudante junto à luta antidiscriminatória; (v) Aperfeiçoamento da capacidade crítica quanto a tomada de decisões por parte dos futuros profissionais de serviços jurídicos, mas não de quaisquer outros.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das discussões, percebeu-se que tanto um componente curricular autônomo de direito antidiscriminatório, quanto sua abordagem como parte da ementa de um componente de direitos humanos são possíveis para que as/os discentes tenham uma compreensão sobre as violências estruturais que as podem atingir bem como a construção de uma consciência de que suas atitudes podem configurar alguma espécie de discriminação. Além disso, a propositura de um componente curricular autônomo e/ou inserção do direito antidiscriminatório demanda uma mudança estrutural nos currículos das/dos discentes.

Primeiro, porque para a eventual modificação de um Projeto Pedagógico de Ensino deve ser levada em consideração as particularidades do curso e a mobilização de diversos espaços técnicos-pedagógicos próprios de cada uma das instituições.

Segundo, porque a demanda pedagógica acerca do ensino do direito antidiscriminatório não pode ser lida – ou pelo menos não deveria ser – apenas como componente curricular autônomo com normas jurídicas a serem aprendidas. Isso significa que ante a modalidade de ensino proposta que é a qualificação técnica para o mercado de trabalho, deve-se o comprometimento de aproximação de situações discriminatórias possíveis seja no ingresso e/ou permanência de minorias historicamente subalternizadas na sociedade e, conseqüentemente, no ambiente de trabalho.

As/os docentes possuem um arcabouço jurídico que possibilita a inserção do componente curricular de direito antidiscriminatório nos diversos espaços e cursos oferecidos pelas EPT. Ao assumir como ponto de partida alguns conceitos essenciais como a pluralidade do currículo e a



educação emancipatória, isto é, a educação enquanto prática de liberdade, a curricularização do direito antidiscriminatório seja enquanto componente curricular autônomo ou parte integrante dos direitos humanos é um caminho para a identificação das práticas discriminatórias no ambiente escolar e no ambiente de trabalho. Como limitação dessa discussão, neste momento, tem-se a ausência de uma pesquisa empírica nos diversos institutos federais no Brasil, para identificar a presença de componentes curriculares com teor antidiscriminatório.

Com os resultados desta pesquisa, espera-se somar ao debate sobre a necessária conexão entre os direitos humanos e a formação profissional na educação. Mais do que uma mera aproximação teórica entre os campos que se dialogam, na verdade, pretende-se a construção de articulações práticas nos componentes curriculares e para além delas. Razão pela qual, a criação de um componente curricular de direitos humanos – com enfoque especial para as práticas antidiscriminatórias na área de atuação técnica – de maneira obrigatória para todos os cursos é um compromisso institucional, necessário, com os objetivos constitucionalmente estabelecidos.

A institucionalização de um componente curricular não será a solução dos problemas discriminatórios. Mas a sua ausência é sintomática. Nesse sentido, um componente curricular é o começo para que novas práticas, inclusive pedagógicas, sejam adotadas: seja na proposição de seminários – na instituição e para além dela –, seja na criação de grupos de pesquisa com temáticas antidiscriminatórias, seja na criação de banco de dados de vagas de estágio e/ou empregos para grupos historicamente subalternizados. Em outros termos, institucionalizar os direitos humanos é formar sujeitos conscientes sobre sua atuação no mundo técnico.

REFERÊNCIAS

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

BRASIL. **Decreto n. 10.932 de 10 de janeiro de 2022**. Promulga a Convenção Interamericana contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância, firmado pela República Federativa do Brasil, na Guatemala, em 5 de junho de 2013.

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em: 6 set. 2023.



Convenção Americana sobre Direitos Humanos (CIDH), 1969. Disponível em: <https://www.cidh.oas.org/basicos/portugues/c.convencaoamericana.htm>. Disponível em: 10 jul. 2025.

GONÇALVES, Caio. As dificuldades de inserção do jovem negro no mercado de trabalho como reflexo do racismo estrutural. **Migalhas**, 2023. Disponível em: <https://www.migalhas.com.br/depeso/391744/as-dificuldades-de-insercao-do-jovem-negro-no-mercado-de-trabalho> Acesso em: 3 nov. 2023.

GOTARDI, Filipe Mandieta. **Gênero e sexualidade no ambiente de trabalho**. Dissertação (mestrado) - Programa de Pós-Graduação em Gestão e Políticas Públicas. Fundação Getúlio Vargas. 2021.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca; NICÁCIO, Camila Silva. **(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática**. 5. ed. rev. ampl. e atual. São Paulo: Almedina, 2020.

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

KERR, Cristina. O impacto dos estereótipos na carreira das mulheres. **GV Executiva**. v. 22, n. 1, p. 1-6, jan./mar. 2023.

MORAES, Gustavo Henrique. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos Institutos Federais**. 2016. 356 p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

MORAIS, Sarah Papa de; ROSA, Daniela Zaneratto; FERNANDEZ, Amélia Arrabal; SENNA, Célia Maria Piva Cabral. Metodologias ativas de aprendizagem: elaboração de roteiros de estudos em “salas sem paredes”. In: BACICH, Lilian; MORAN, José. (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.

PASTRÉ, Pierre; MAYEN, Patrick; VERGNAUD, Gérard. A didática profissional. IN: GRUBER, Crisnaline; OLIVER, Allain; WOLLINGER, Paulo (org.). **Didática profissional: princípios e referências para a Educação Profissional**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2019. p. 11-87.

SACRISTÁN, José Gimeno. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

Enviado em: 02/01/2025

Aceito em: 03/07/2025



A EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR:

DEBATE SOBRE A EFETIVAÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DA LEI Nº 10.639 DE 2003

ETHNIC-RACIAL RELATIONS EDUCATION IN HIGHER EDUCATION: A DISCUSSION ON THE IMPLEMENTATION AND EFFECTIVENESS OF LAW No. 10.639/2003

Jaqueline Figueredo Silva¹
Elisangela de Oliveira Inácio²
Kaylana Beatriz de Araujo Nobrega³

RESUMO

Este estudo versa sobre a discussão da importância da implementação e efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), no que tange a obrigatoriedade do Ensino da História e Cultura Afro-brasileira e africana, tanto na educação básica quanto no ensino superior. Nosso artigo tem como objetivo investigar sobre o processo de implantação de componentes curriculares voltados para o processo de ensino das relações étnico-raciais que promovam uma educação antirracista, com base nas diretrizes curriculares revisadas após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, documentadas nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de graduação em uma universidade pública. O embasamento teórico concentra-se em autores e autoras negras, tais como, Lélia Gonzalez (1982), Clóvis Moura (1994), Sérgio Guimarães (1999), Tânia Müller e Lourenço Cardoso (2017) entre outros que dialogam com a temática. Metodologicamente, esta pesquisa trata-se de uma revisão de literatura para a apreensão e discussão do tema, utiliza-se também da pesquisa documental para obtenção dos dados. Os resultados sugerem que para a construção de uma educação antirracista é necessário de antemão o compromisso do Estado e que a universidade pública possui um papel crucial para o adensamento da educação antirracista e a promoção da equidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Antirracista. Ensino Superior. Relações étnico-raciais. Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB).

ABSTRACT

This study discusses the importance of implementing and enforcing the Law of Guidelines and Bases of Education (LDB), regarding the mandatory teaching of Afro-Brazilian and African History and Culture, both in basic education and higher education. Our article aims to investigate the process of implementing curricular components aimed at teaching ethnic-racial relations that promote anti-racist education, based on the curricular guidelines revised after the enactment of Law No. 10.639 of 2003, documented in the Pedagogical Projects of Undergraduate Courses (PPC) at a public university. The theoretical basis focuses on black authors, such as Lélia Gonzalez (1982), Clóvis Moura (1994),

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Serviço Social da Universidade Federal da Paraíba (PPGSS/UFPB). Graduada em Serviço Social pela UFPB. Especialista em Serviço Social e Saúde mental e Instrumentalidade em Serviço Social pela Instituto Facuminas (Facuminas). E-mail: jaqueline.figueredo8@live.com.

² Professora Associada na Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Doutora em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco. Mestra e Graduada em Serviço Social pela UFPB. Graduada em Enfermagem pela Escola de Enfermagem Santa Emília Rodat (EESER). E-mail: elisangelainacio@hotmail.com.

³ Discente de Graduação em Serviço Social na Universidade Federal da Paraíba (UFPB) e em Administração no Instituto de Educação Superior da Paraíba (IESP). E-mail: kban@academico.ufpb.br.



Sérgio Guimarães (1999), Tânia Müller and Lourenço Cardoso (2017), among others who dialogue with the theme. Methodologically, this research is a literature review to understand and discuss the topic, and also uses documentary research to obtain data. The results suggest that the construction of an anti-racist education requires the prior commitment of the State and that public universities have a crucial role in the consolidation of anti-racist education and the promotion of equity.

KEYWORDS: Anti-racist Education. Higher Education. Public University. Law of Guidelines and Bases of Education (LDB).

1 INTRODUÇÃO

O presente artigo aborda um breve debate sobre a importância da implementação e efetivação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) que estabelece, na sua regulamentação, a obrigatoriedade do ensino da História e da Cultura Afro-brasileira e Africana na educação básica e no ensino superior. O objetivo principal que guia a nossa escrita é investigar sobre o processo de implantação de componentes curriculares voltados para o processo de ensino das relações étnico-raciais que promovam uma educação antirracista, com base nas diretrizes curriculares revisadas após a promulgação da Lei nº 10.639 de 2003, documentadas nos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPC) de graduação em uma universidade pública.

Numa perspectiva metodológica, a construção deste artigo decorre da revisão de literatura priorizando autores e autoras negras, a exemplo de Lélia Gonzalez (1982), Clóvis Moura (1994), Sérgio Guimarães (1999), que discutem sobre as relações étnico-raciais no Brasil. Também advém de estudos e experiências vivenciadas através do ensino, pesquisa e extensão, mais precisamente, a partir de dois projetos de extensão e um de pesquisa iniciados em 2024.

Tem como objetivos específicos avaliar o processo de adesão ao debate acerca das relações étnico-raciais e seus determinantes no processo de formação profissional a partir das diretrizes curriculares de quatorze (13) cursos de graduação, o mapeamento dos cursos de graduação contemplaram três (3) Centros de Ensino, a saber: o Centro de Ciências da Saúde (CCS), Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes (CCHLA) e o Centro de Comunicação, Turismo e Artes (CCTA), que integram o Programa de Ensino para o Trabalho em Saúde – o PET Saúde Equidade. Os cursos contemplados foram: Ciências Sociais, Direito, Relações Públicas, Serviço Social, Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Fonoaudiologia, Medicina, Odontologia, Psicologia, Psicopedagogia e Terapia Ocupacional. Além disso, identificar através dos PPCS dos cursos



selecionados, a quantidade de componentes curriculares que comportam em seus ementários, conteúdos que abordam a cultura africana e afro-brasileira tendo como recorte temporal adotado, confere o ano da aprovação da Lei 10.639 de 2003.

Metodologicamente, compreende uma pesquisa do tipo documental e de revisão de literatura, com uso de abordagens qualitativas da pesquisa social. O levantamento dos dados preliminares foi realizado por meio de consulta aos PPCs disponibilizados pelas coordenações de cursos através do Sistema Integrado de Gestão de Atividades Acadêmicas (SIGAA).

Esse percurso também sobrevém do compromisso pedagógico, político, social e cultural estabelecido entre as autoras deste artigo, no sentido de defender e primar pela efetivação das Leis, a Lei nº 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei nº 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos sistemas de ensino brasileiro e que precisa ser discutido com mais afinco no âmbito do ensino superior. Pois, empiricamente, observa-se uma forte resistência e desconhecimento de docentes e discentes sobre o tema, e um legado que legitima e prioriza práticas de ensino-aprendizagem que continuam enaltecendo os padrões de desenvolvimento político e cultural embranquecido. Uma vez que mesmo após o movimento de democratização ao acesso à educação oficial,

[...] a escola enquanto espaço de convívio social obrigatório, garantido pela Constituição Federal de 1988, e ratificado o direito pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº.9.394/96 -, continua a perpetuar o pensamento valorizador da unidade cultural, mesmo quando aposta no discurso do enaltecimento às diversidades, já que o faz ainda apoiada em valores e comportamentos alheios à pluralidade étnico-racial característica do país, e que se manifesta no espaço escolar (Nascimento, 2023, p. 19).

Desse modo surge a necessidade de investigar o andamento do processo de implantação de componentes curriculares que agregam alguma discussão sobre as questões étnico-raciais nos cursos de graduação. É importante que as universidades públicas se apresentem como espaços democráticos e inclusivos, que eduquem os/as estudantes para as relações étnico-raciais para se combater todos os tipos de racismo, e incluir na dinamicidade da vida social e acadêmica práticas antirracistas.

2 O ESTUDO SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

O estudo sobre as relações étnico-raciais nos exige, à priori, apreender aspectos fundamentais da formação social brasileira para entender como se deu o processo de formação da



ideologia racista no Brasil e romper com o mito da democracia racial. Historicamente, reconhece-se que o Brasil é constituído de uma estrutura racista que remonta à invasão dos portugueses e ao genocídio das comunidades tradicionais. Somando a discussão, Barros (2022) situa que:

Quando se fala de racismo no Brasil, não se pode deixar de levar em consideração o passado escravista do país, pois entende-se o racismo como parte de um processo histórico e político que traz elementos do escravismo colonial, o qual sobrevive no atual sistema capitalista brasileiro (Barros, 2022, p. 2).

No período pré-colonial, ainda nos primórdios do capitalismo mercantil, as práticas adotadas pelos colonizadores europeus em busca do enriquecimento e desenvolvimento de suas nações e com o objetivo de monopolizar recursos e projetos econômicos, políticos, sociais e culturais apoiados na perspectiva de dominação e controle de mercado, consolidaram um violento processo de exploração e escravização sobre outras civilizações, em especial, sobre os povos originários e as populações negras presentes em outros continentes.

Foi um processo que culminou na construção e espraiamento de uma supremacia branca, colonialista, dominante, racista e discriminatória lançada pelas nações europeias, mesmo sendo a Europa povoada por diversas etnias. As disputas pela hegemonia religiosa também contribuíram para acentuar uma discriminação étnica, de forma racializada na história da humanidade, agudizada através da propagação do regime nazista. E a incorporação de teorias eugenistas embasadas na defesa da existência de uma raça superior, instituiu uma lógica de “branqueamento racial”, onde europeus ao chegarem no Brasil eram incentivados a se relacionarem com homens e mulheres negros/negras na expectativa de branquear cada vez mais a população brasileira.

Concerne a isso, essa teoria perpassou durante anos em território brasileiro, a lógica de haver uma raça superior a outra constituiu como base para o “branqueamento racial”, em que eram trazidos europeus para se relacionarem com os negros/as e branquear cada vez mais a população brasileira. Ou seja, “as elites nacionais defendiam a modernização do país que passaria por uma mudança em sua estrutura social, ou seja, o incentivo à entrada de imigrantes privilegiando aqueles de origem europeia, ou seja, o ‘branqueamento racial’.” (Batista, 2020, p.16)

Portanto, a desigualdade racial é também fruto dessa ideologia do branqueamento expandidas desde as primeiras décadas do século XX, que marginalizou a população de origem e ascendência africana impedida de acesso à renda e buscou moldar uma miscigenação forçada, mas também discriminada pela posição social. Contribuindo com esse pensamento, Barros (2022) aponta que um dos fatores que contribuíram para a formação do imaginário racista no Brasil



foram as teorias raciais produzidas na Europa, que ganharam força no país entre o final do século XIX e início do século XX. Esse tipo de pensamento ganhou adeptos, principalmente das classes dominantes, que após a abolição da escravatura, em 1888, precisavam construir novas hierarquias sociais para diferenciar os ditos “cidadãos” dos negros libertos que consideravam inferiores (Barros, 2022, p. 2).

Há uma hesitação societária política e ideológica de não romper com a história contada e ressignificada através da perspectiva eurocêntrica fortemente presente na organização institucional do ambiente escolar, na centralidade do poder estatal, na reprodução da vida material e na consciência social demarcando um processo histórico intencionalmente acrítico, e moroso de ser rompido mediante o poder de um bloco dominante regido pelo capital que influencia e controla aparelhos estatais, econômicos e as relações sociais.

Lélia Gonzalez (1982) aponta que é o capital que reproduz o racismo, mas “a maioria dos brancos recebe seus dividendos do racismo a partir de sua vantagem competitiva no preenchimento das posições que, na estrutura de classes, implicam em recompensas materiais e simbólicas” (Gonzalez, 1982, p. 62).

Logo, é impossível desvincular o racismo das relações capitalistas de produção reproduzidas, em que um precisa do outro para sua manutenção, pois a ordem do capital necessita ter uma classe trabalhadora sob controle para exploração de sua mão de obra. E, o racismo reforça a concepção de que uma raça é superior a outra, atrelado ao domínio dos brancos sob os negros. Desse modo, “o racismo é atualmente uma ideologia de dominação do imperialismo em escala planetária e de dominação de classes em cada país particular” (Moura, 1994, p. 3).

Historicamente, o racismo opera na consciência social dos indivíduos e reproduz desigualdades. Compreender as desigualdades raciais requer resgatar o entendimento também sobre a ideologia da branquitude presente numa sociedade patriarcal, sexista e racista, que legitima disputas de poder, espaço e território nas relações sociais desiguais entre negros e brancos.

Guimarães (1999) ressalta que no Brasil são consideradas brancas as pessoas mestiças e de pele mais clara que exibem pigmentação da pele mais próxima do povo europeu. A atribuição de cor aos indivíduos, é uma prática comum no Brasil e que fundamenta a construção de grupos de cor definida por sociólogos, longe de prescindir da noção de “raça”, pressupõe uma ideologia racial e um racismo muito peculiares. (Guimarães, 1999, p. 20).

No livro *Branquitude: estudos sobre a identidade branca no Brasil* organizado por Tânia Müller e Lourenço Cardoso (2017) elucida que a branquitude – conferida a identidade branca brasileira têm duas características distintas: pessoas brancas conscientes do seu privilégio em uma sociedade



racializada, mas engajadas com a luta antirracista, assumindo uma dimensão de branquitude crítica; por outro lado, pessoas brancas que se autodeterminam raça “superior” à raça negra, expõem o racismo de forma velada ou explícita e ocupam a dimensão de branquitude acrítica. Nessa dissonância, a branquitude crítica busca somar politicamente e publicamente na luta por uma sociedade igualitária e no combate às diferentes formas de racismo.

Moura (1994) apresenta que o racismo é fruto da concepção européia – em sua maioria constituída de pessoas brancas que idealizaram que o povo não europeu deveria ser considerado medíocre culturalmente e intelectualmente. E, ao longo de todo o processo de colonização, negros e negras foram denominados como sendo “selvagens”, “bárbaros” e “inferiores”. Os estudos apontados por Campos (2017) declaram que a expressão racismo começa a ser utilizada a partir da década de 1920 e conceituada em termos acadêmicos na década de 1940, porém marcada por uma fluidez conceitual. Já na década de 1960, Pierre Van Den Berghe conceituou racismo como sendo

um conjunto de crenças de que diferenças orgânicas, genéticas transmitidas (reais ou imaginadas) entre grupos humanos estão intrinsecamente associadas com a presença ou a ausência de certas habilidades ou características socialmente relevantes” (Van Den Berghe, 1967, p. 11, apud. Campos, 2017, p. 4).

Nessa direção, Almeida (2019) declara que a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades até o tempo presente. E a racialização das relações sociais constituída ao longo de todo o processo colonial escravagista e suas contradições se perpetuam na sociedade pelo racismo estrutural moldando uma rede de privilégios, em detrimento da pobreza, miséria, marginalização e discriminação da população negra e indígena. Pois, o racismo estrutural é tendencialmente propagado pelo paradigma tradicional, conservador, acrítico e fascista (Almeida, 2019). Portanto, o racismo não é apenas resultado de ações individuais, mas sim um reflexo de processos sociais que são institucionalizados e estão profundamente incorporados na cultura e nas tradições de uma sociedade. Alves (2022) parte da mesma linha de pensamento ao afirmar que,

O racismo, como fenômeno estrutural, estruturante e institucional, é dotado de historicidade e materialidade. É também um componente ativo das relações sociais, que incide na política, na economia, na cultura, nas instituições, na educação, no mercado de trabalho e em todo o conjunto da vida social. (Alves, 2022, p. 60).



Discutir o racismo estrutural⁴ nos conduz a refletir também sobre o racismo institucional, uma vez que as instituições são propagadoras de desigualdades raciais e o racismo religioso pelo fato de requerer uma análise sobre um projeto societário de viés conservador, religioso que interfere no processo educacional, no sentido de querer ditar regras sobre o que pode e o que não se deve discutir numa sala de aula.

[...] Se é possível falar de um racismo institucional, significa que a imposição de regras e padrões racistas por parte da instituição é de alguma maneira vinculada à ordem social que ela visa resguardar. A instituição tem sua atuação condicionada a uma estrutura social previamente existente com todos os conflitos que lhe são inerentes, o racismo que essa instituição venha a expressar é também parte dessa mesma estrutura. 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, [...] as instituições são racistas porque a sociedade é racista (Almeida, 2019, p. 47).

Esse conjunto de movimentos históricos contribuiu para o surgimento do racismo estrutural no país e os espaços escolares foram, ao longo das décadas, afetados pelo pensamento racial brasileiro e representaram cenários de exclusão e restrição para negros e negras que já sofreram com o impedimento de “acesso e permanência nos espaços formais de ensino, locais onde são debatidos e construídos os conhecimentos aceitos e valorizados pelo meio social” (Nascimento, 2023, p. 20), e cujos valores culturais dominantes são ditados pela branquitude brasileira.

E não se pode garantir ou identificar na esfera da vida privada, o extrato da branquitude que se mantém antirracista em seus pactos sociais, nas relações afetivas e de trabalho. Visto que o Brasil compreende uma branquitude acrítica que não se intitula racista, mas se posiciona assumindo uma superioridade deflagrada de forma direta ou indireta nas relações sociais, afetivas e de trabalho que estabelecem, ou mesmo mantendo ausente do debate através de um silenciamento estratégico. A branquitude crítica está enviesada na perspectiva da igualdade, já a branquitude acrítica naturaliza as desigualdades, se apropria do discurso da meritocracia e responsabiliza a própria estrutura ou delega à presença de negros e negras a responsabilidade de seus fracassos (Müller; Cardoso, 2017).

No tempo presente, ao mesmo tempo que é difícil identificar se os brancos críticos são antirracistas dentro das suas relações íntimas/ privadas, é fácil observar os brancos acrílicos, pois

⁴ O racismo estrutural é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo "naturalizado" com que se constituem as relações econômicas, jurídicas e familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. E que legitima comportamentos individuais e processos institucionais reproduzidos em uma sociedade, cujo racismo é regra e não exceção (Almeida, 2019, p. 51).



expressam, sem nenhum tabu, práticas e discursos racista, de ódio e marginalização da pobreza. Nesse campo complexo e contraditório, o debate entre intelectuais negros/negras aponta a dificuldade de constatar entre o discurso de brancos críticos, que se dizem compor o campo político progressista onde reside o preconceito, pois há uma tendência em invisibilizá-los, ou ainda de manter negros e negras distantes dos processos decisórios da vida pública. Então, a educação se apresenta como sendo um dos principais pilares para romper com a estrutura racista no Brasil e resgatar a história da população negra e dos povos africanos, adotando uma cultura antirracista em todas as dimensões da vida e contribuir efetivamente no combate ao racismo nas escolas e universidades.

3 A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

O modelo tradicional de educação foi pensado e construído no marco histórico da passagem do modo de produção feudal para o capitalismo, conduzindo o foco da educação para o trabalho e deixando de lado, os questionamentos sobre a formação social e racial no Brasil.

A expansão e manutenção desse modelo educacional fizeram, das escolas brasileiras, um dos palcos históricos de sustentação e manutenção das contradições e desigualdades existentes. O racismo, por exemplo, estrutura as relações na sociedade brasileira e o seu caráter sistêmico faz com que o âmbito escolar não fuja à regra e reproduza práticas que reforçam o preconceito entre brancos e negros e a discriminação racial, também as desigualdades nas relações de classe e gênero.

Todavia, nesses últimos anos verifica-se uma crescente preocupação de educadores/as em modificar esse panorama educacional, romper com essa herança decolonial e com as práticas tradicionais, eurocentradas e conservadoras, assumindo o objetivo de promover a inclusão, o respeito às diversidades, a equidade e a igualdade entre os diversos grupos raciais no âmbito escolar. Porém, reconhece-se que para evitar a perpetuação do racismo, do preconceito e da discriminação racial é necessário instituir os marcos legais e jurídicos e se fazer cumprir. Ou seja, o projeto de educação antirracista precisa estar amparado na legislação brasileira para alcançar legitimidade na sociedade.

Nesta direção, em 20 de dezembro de 1996 foi sancionada a Lei nº 9.394/1996 que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e assume um papel crucial nas transformações ocorridas na educação, ao possibilitar a consolidação de medidas de ampliação do acesso à educação e exigir mais financiamento público ao ensino no Brasil. Outros dois marcos que



somaram nesse processo de reformulação da educação brasileira alinhada com o projeto de uma educação antirracista foram a aprovação da Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) para a inclusão obrigatória no currículo oficial da rede de ensino da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” (Brasil, 2003).

A aprovação da lei 10.639/2003 marca um importante avanço na promoção da igualdade étnico-racial, ao buscar reduzir a desigualdade social e minimizar a desigualdade racial nas instituições de ensino. Essa conquista é fruto das lutas históricas dos movimentos sociais, principalmente do Movimento Negro brasileiro.

O Movimento Negro e os intelectuais negros engajados nas lutas antirracistas levaram mais de meio século para conseguirem formalmente a obrigatoriedade do ensino da história do continente africano, dos negros na formação da sociedade (Santos, 2002).

O segundo marco foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana de 2004. A lei orienta que o conteúdo programático inclua o estudo acerca história da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (Brasil, 2003).

Todavia, a implementação das mudanças estabelecidas pela referida lei no currículo escolar e que prevê a capacitação dos profissionais de educação ocorre de forma lenta e gradual. E esbarra em alguns focos de resistência de grupos conservadores que discordam de uma educação inclusiva, do programa de cotas, do debate sobre gênero, entre outras mudanças necessárias para a democratização da educação no país e expansão da educação antirracista.

Considerando a relevância do debate sobre o racismo, exploração, opressão e todas as formas de violências e de vulnerabilidades vivenciadas pela população negra, sobretudo em meio a um contexto de regressão de direitos e desmonte de políticas públicas de proteção social face ao avanço de um projeto ultraliberal que tem gerado crises econômicas e a redução de direitos, promover uma educação antirracista é fundamental para (re)construir um modelo de sociedade democrática, igualitária, plural que reconheça às diversidades e que promova a equidade entre as pessoas. Paraphrasing Paulo Freire, a “educação não transforma o mundo”. Ao contrário, a “educação muda pessoas e pessoas transformam o mundo” (Freire, 1979, p. 84), despertando o importante papel da educação na formação dos indivíduos.



Trilhar esse caminho significa reafirmar a necessidade de assegurar mudanças no processo educacional, promover revisão das diretrizes curriculares, instituir ações afirmativas e consolidar práticas pedagógicas que garantam a igualdade de acesso ao ensino, pesquisa e extensão, ofertar políticas públicas que propiciem condições de permanência de crianças, jovens e adultos, negros e negras, nas escolas e nas universidades.

As diretrizes curriculares e os projetos pedagógicos de cursos precisam incorporar um conjunto de princípios que busquem nortear a equidade nas instituições de ensino, e que promova capacitação de professores e professoras considerando: a consciência política e histórica da diversidade; o fortalecimento de identidades e de direitos; as ações educativas de combate ao racismo e as discriminações (Brasil, 2004).

Entre os resultados preliminares, verificou-se que no curso de Relações Públicas identificou-se que o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) vigente é referente ao ano de 2017. O PPC compreende 34 disciplinas obrigatórias e, no mínimo, 8 disciplinas optativas, destas há duas disciplinas sobre o Ensino das Relações Étnico-Raciais.

O curso de Ciências Sociais o PPC vigente é do ano de 2006, e está estruturado em 18 disciplinas obrigatórias e 10 disciplinas eletivas. E, entre as eletivas, há três delas que versam sobre as questões étnico-raciais, intituladas, “Estudos Afro-Brasileiros”, “Etnologia Indígena” e “Relações Étnico-Raciais”.

Em Direito, constatou-se a ausência de disciplinas obrigatórias e optativas que atendam a temática sobre o Ensino das Relações Étnico-Raciais. O PPC do referido curso vigente data o ano de 2011, e compreende o total de 21 disciplinas obrigatórias e, o mínimo, de 3 disciplinas optativas.

O curso de Serviço Social continua com o Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de 2017. A estrutura curricular do curso é composta por 31 disciplinas obrigatórias e 7 optativas. Oferece duas disciplinas eletivas que contemplam o debate sobre o ensino das Relações Étnico-Raciais. A primeira, intitulada “Educação das Relações Étnico-Raciais” e, a segunda, “Serviço Social: Relações de Opressão e Exploração de Classe, Gênero, Raça, Etnia e Sexualidade”.

No curso de Odontologia, cujo Projeto Pedagógico de Curso (PPC) está em vigor desde 2016, identificou-se, a partir de coleta de dados via SIGAA/ UFPB, que sua estrutura curricular é estruturada por 76 disciplinas obrigatórias e 37 optativas. Contudo, dentre estas, apenas uma contempla o debate das Relações Étnico-Raciais, sendo ela: “Educação das Relações Étnico Raciais, fazendo parte do componente obrigatório como Seminário Temático”.



Psicopedagogia constatou-se que o Plano Pedagógico de Curso (PPC) vigente é do ano de 2010. Compreende 30 disciplinas obrigatórias, e não especificou o quantitativo de disciplinas optativas. Sobre os componentes curriculares que se debruçam em torno do ensino das relações étnico-raciais, há uma disciplina intitulada “Estudos Antropológicos em Psicopedagogia” que aborda a discussão sobre a importância da antropologia nas relações interativas, as desigualdades sociais, raciais e a educação.

No curso de Medicina foi observado que a estrutura curricular vigente é referente ao ano de implantação em 2020, e está constituída por 28 disciplinas optativas. Dentre essas, três (3) disciplinas não estão mais ativas e não chegaram a ser ofertadas, e eram componentes que versavam sobre a promoção de uma educação antirracista.

Ao analisar a estrutura do Projeto Pedagógico do Curso (PPC) de Fonoaudiologia, vigente desde o ano de 2023, que destaca ter passado recentemente pela revisão das diretrizes curriculares, é composto por 57 disciplinas obrigatórias e, no mínimo, 8 disciplinas optativas. Houve a inclusão da disciplina obrigatória “Saúde e Sociedade”, cuja ementa menciona, entre outros tópicos, as “Relações étnico-raciais e história da cultura afro-brasileira, africana, dos povos tradicionais e indígenas”.

Os cursos de Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Psicologia e Terapia Ocupacional não contém esse tema como componente obrigatório. Todavia, quando ofertada a disciplina de Antropologia Social, há docentes que, de modo transversal, mencionam as questões étnico-raciais em sala de aula.

A partir da sistematização dos dados e descrição dos resultados iniciais, observou-se que é fragilizada a oferta e discussão, em que impacta diretamente na discussão e efetivação da Lei nº 10.639 de 2003. Entende-se que o combate ao racismo requer o ensino sobre a diversidade cultural e étnico-racial presente em nosso país. E a educação é um dos principais caminhos para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

A promoção de uma educação antirracista e multicultural para a diversidade pode proporcionar a população negra, a redescoberta da sua ancestralidade e da própria história face ao apagamento sofrido durante décadas e no sentido de se romper com o preconceito, a opressão e a discriminação racial; e punir as práticas genocidas, o etnocídio e o epistemicídio. Além de requerer a construção da autoestima e da ressignificação positiva do que é ser negro e negra (Silva; Dias, 2021).



Esse tipo de educação exige um rompimento com a “educação bancária” (Freire, 2019) e a aproximação com a “educação libertadora” (Freire, 2019) através de uma práxis comunitária construída, de forma coletiva e crítica entre educandos/as e educadores/as e que fomente uma análise questionadora do mundo cotidiano, das pessoas e dos espaços institucionais (Kostuczenko; Figueiredo; Figueiredo, 2021).

A implementação das mudanças estabelecidas pelas Leis 9.394/1996 e 10.693/2003 no currículo escolar e a capacitação dos profissionais da educação exige investimentos públicos e o respeito à autonomia docente. Embora vá esbarrar em alguns focos de resistência de grupos conservadores presentes e que discordam de uma educação inclusiva, do programa de cotas, do debate de gênero e sexualidade, do fomento ao pensamento crítico e que não desejam romper com a supremacia por eles assumida que interfere na real democratização da educação no país.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao aprofundar os estudos sobre as desigualdades étnico-raciais, conclui-se que promover uma educação antirracista deve ser antes de tudo um compromisso de Estado. Todavia, é necessário que a sociedade também reconheça o seu papel no enfrentamento ao racismo, visto que as desigualdades econômicas e sociais entre negros e brancos não devem ser associadas apenas ao passado de escravidão ou à naturalização equivocada de dominação da lógica capitalista de reprodução social.

Assim, entende-se o papel da educação como sendo uma ferramenta primordial no combate a todas as formas de violência e de opressão. Logo, a universidade deve, através de seus dirigentes, docentes, técnicos, administrativos e discentes, incentivar o respeito às diversidades culturais e o saber dos diferentes segmentos étnicos, bem como assegurar a liberdade de pensamento na formação acadêmica e incentivar ações que promovam a educação das relações étnico-raciais no ensino – pesquisa e extensão.

Por fim, este artigo nos possibilita reafirmar o papel social que a universidade pública assume através das atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas para o enfrentamento das desigualdades e para a promoção da equidade e o combate a todas as formas de racismo; cujo protagonismos a ser assumido por educadores e educadoras, não há como se ausentar.



REFERÊNCIAS

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ALVES, L. D.; GHIRALDELLI, R. A divisão racial do trabalho na formação social brasileira. *In*: NEVES, Angela Vieira; GHIRALDELLI, Reginaldo (org.). **Trabalho, democracia e participação**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2022.

BARROS, L. B. RACISMO NO BRASIL: teorias raciais e as heranças da escravidão no Brasil. **Revista Em Favor de Igualdade Racial**, Acre, v. 5, n. 3, p. 49-60, 2022.

BATISTA, E. H de A. Processos de branqueamento, racismo estrutural e tensões na formação social brasileira. **Geografia em Atos**, v. 4, n. 19, p. 11-37, 2020.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL, **Lei nº 12.288 de 2010. Estatuto da Igualdade Racial**. Brasília: Presidência da República, 2010.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 2003**: Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003.

BRASIL. **Lei 11.645 de 10 de Março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília. CAMPOS, L. A. Racismo em Três Dimensões: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, v. 32, n. 95, 2017.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **A pedagogia do oprimido**. 69. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

GONZALEZ, L.; HASENBALG, C. **Lugar de negro**. Rio de Janeiro: Marco Zero, 1982.

GUIMARAES, A. S. A. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 1999.

KOSTUCZENKO, Karine.; FIGUEIREDO, Daniela Ghisleni; FIGUEIREDO, José Wnilson. Contribuições de Franz Fanon e Paulo Freire para a emergência de uma Educação Antirracista. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 46, n. ed. especial, p. 930-945, 2021.



MOURA, C. **O racismo como arma ideológica de dominação.** Princípios, n. 34, p. 28- 38, 1994.

MULLER, T. M. P.; CARDOSO, L. (org.). **Branquitude:** estudos sobre a identidade branca no Brasil. Curitiba: Appris, 2017.

NASCIMENTO, L.G. **Pensamento Racial brasileiro e a inclusão social da população negra:** o papel da pedagogia antirracista. Curitiba: Appris. 2023.

SANTOS, G.A. O racismo e a raça brasileira. *In: A invenção do “ser negro” um percurso das idéias que naturalizaram a inferioridade do negro.* São Paulo/Rio de Janeiro: EDUC/FAPESP, 2002. p. 119-135.

SILVA, L. dos S.; DIAS, M. N. P. DEMOCRACIA TRANSNACIONAL: Uma proposta de educação antirracista inspirada em Paulo Freire. **Revista da Faculdade de Direito do Sul de Minas**, [S. l.], v. 37, n. 2, 2021.

Enviado em: 30/12/2024
Aceito em: 24/04/2025



O SER NEGRO EM *PELE NEGRA, MÁSCARAS BRANCAS*, DE FRANTZ FANON

THE BLACK BEING IN BLACK SKIN, WHITE MASKS, BY FRANTZ FANON

Lavinia de Sousa Almeida Mendes¹

RESUMO

A partir de referenciais teóricos da intelectualidade negra brasileira, dos acadêmicos pós-coloniais e da decolonialidade, o presente escrito é um exercício historiográfico, fundamentado em pesquisa documental e interpretativo-comparativa, em que o centro da discussão é a obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), do martinicano psiquiatra negro Frantz Fanon. Recusada como tese de doutorado, *Pele Negra* desmascara o racismo na área da psiquiatria, bem como em solo francês, conceituando complexo de superioridade e complexo de inferioridade. Neste artigo, atentemo-nos à estrutura da obra e quais reflexões são centrais para que entendamos as relações conflituosas entre brancos e negros, que têm por prisma os lugares de colonizadores e colonizados como orquestradores do presente desigual e violento. Lembrar, interpretar e citar Fanon (2008) é tarefa fundamental para os movimentos e intelectuais negros brasileiros, estando nós em uma academia brancocêntrica e colonialista. Trazer *Pele Negra* para o debate historiográfico é decolonizar também a história, ainda majoritariamente masculina, branca e heteronormativa. Dessa forma, do ponto de vista teórico-metodológico, vale afirmar: a historiografia proposta é negra.

PALAVRAS-CHAVE: Frantz Fanon. *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Historiografia negra. História.

ABSTRACT

Theoretical references from Brazilian black intellectuals, post-colonial academics and decoloniality are our base. This academic article is a historiographical exercise, based on documentary search and interpretative-comparative, in which the center of the discussion is *Black Skin, White Masks* (2008), written by the black martinican psychiatrist Frantz Fanon. Rejected as a doctoral thesis, *Black Skin* unmasks racism in the field of psychiatry, on french territory too, conceptualizing superiority complex and inferiority complex. In this article, understand the *Black Skin's* structure and which reflections are central to analyse the conflicting relationships between white and black people, which reflects two locus: colonizer and colonized, as orchestrators of the unequal and violent present. To remember, to interpret and to quote Fanon (2008) is a fundamental assignment for black brazilian movements and intellectuals, after all the universities are yet white-centric and colonialist places. To bring *Pele Negra* into the historiographic debate is also decolonizing history, still mostly male, white and heteronormative. So, from a theoretical-methodological point of view: the proposed historiography is black.

KEYWORDS: Frantz Fanon. *Black Skin, White Masks*. Black historiography. History.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Geografia pela Universidade Federal de Goiás (PPGeo/UFG). Especialista em Uso Educacional da Internet pela Universidade Federal de Lavras (Ufla). Graduada em História pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás (IFG). E-mail: lavmendes23@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

Quem de fato pode falar? O subalterno pode? Se não, quem fala por ele? (Spivak, 2010). Essas problemáticas vieram à tona com mais ímpeto a partir dos estudos pós-coloniais e foram acentuadas pelos letrados na segunda metade do século XX com o emergir dos movimentos identitários e por direitos civis.

Logo, quem ouve as versões sobre nós? Diante da homogeneidade do pensamento racial na academia, estruturada por e para brancos, é sabido que a cor, os traços e as identidades daqueles que são os verdadeiros produtores de ciência é quase una.

Os intelectuais negros questionaram a autoridade científica e o direito consuetudinário dos europeus em pesquisar, descrever e catalogar as “outras” culturas. Estava posto em xeque o império da razão europeia, caracterizada como hipócrita por se utilizar da violência generalizada em nome de valores civilizatórios.

Bahri (2013) destaca o incômodo nos estudos pós-coloniais ao perceber que o colonizado não fala e nem pode falar por si mesmo. Por conseguinte, está “inevitavelmente fadados a serem ou mal compreendidos ou mal representados por interesse pessoal dos que têm poder para representar” (Bahri, 2013, p. 659-660).

Nesta pesquisa, partimos da obra *Pele Negra, Máscaras Brancas* (originalmente publicada em 1952, edição utilizada de 2008), de autoria de Frantz Fanon. Tendo como base as provocações de Bahri (2013), qual a relevância da temática étnico-racial ter sido tratada por um homem negro?

As narrativas históricas que compõem o nosso entendimento sobre o mundo como um todo foram escritas de acordo com o olhar branco europeu. A reescrita do processo de colonização e dos choques étnico-raciais pelo discernimento do colonizado de cor indaga a supremacia do lado oposto.

Ser um intelectual negro colonizado não seria, por si só, suficiente para destacarmos esse autor e sua obra. A afirmação das raízes antilhanas, africanas e negras e a resistência ao sistema que o oprimia são determinantes para a escolha. Dessa forma, escurecemos que as atenções se voltaram a Fanon pelo seu lugar de fala como negro revolucionário, que buscou construir bases para novas epistemologias.



Frantz Omar Fanon nasceu em 1925, na Martinica, colônia francesa situada nas Antilhas. Lutou pelo exército francês antinazista durante a Segunda Guerra Mundial. Logo após seu retorno, decidiu estudar na metrópole e se formou em Medicina, especializando-se em psiquiatria.

Ao invés de permanecer em território francês, decidiu se dirigir a Blida, capital da Argélia, e se tornou um dos ícones das lutas por independência dos países africanos, até seu falecimento em 1961, em decorrência de leucemia. Nesse mesmo ano, terminou de escrever *Os Condenados da Terra*, obra vista como a principal de sua trajetória.

Os próximos tópicos almejam discutir de que forma Fanon interpretou o racismo e suas consequências tanto para os brancos quanto para os negros a partir de *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008), recusada como tese, devido ao seu caráter de ruptura acadêmica com as ordens vigentes até aquele momento na psiquiatria francesa.

O presente artigo é fruto de esforços anteriores de desenvolver um estudo historiográfico, de metodologia fundamentada em busca documental, interpretativa e comparativa. Compreendendo que o estudo historiográfico debruça-se sobre a própria produção acadêmica, não necessariamente da história científica, o estudo partiu de *Pele Negra*, a fim de estruturar o Trabalho de Conclusão de Curso da Licenciatura em História, defendido no ano de 2019. Neste artigo, o foco detém-se no conteúdo em si da obra, discutindo a partir de referenciais teóricos da intelectualidade negra brasileira, dos contemporâneos a Fanon, como Aimé Césaire e da decolonialidade, que em muito inspira-se nos pós-coloniais.

2 O CORPO COMO LINGUAGEM E A LÍNGUA COMO EXPRESSÃO DE PODER

As disputas de poder em torno da linguagem demonstram que os choques culturais entre brancos e pretos não se fixam na hegemonia da língua francesa. As problemáticas em torno disso são mais profundas do que propriamente o ato de assumir uma forma ou outra de se comunicar.

O corpo negro é linguagem viva. O corpo preto fala, sem ao menos entreabrir os lábios. O corpo preto se manifesta e se posiciona, aos olhos brancos, sem necessidade de, literalmente, esbravejar um simples cumprimento.

Faz frio, o preto treme, o preto treme porque sente frio, o menino treme porque tem medo do preto, o preto treme de frio, um frio que morde os ossos, o menino bonito treme porque pensa que o preto treme de raiva, o menino branco se joga nos braços da mãe: mamãe, o preto vai me comer! (Fanon, 2008, p. 107).



Concomitante à obviedade da estranheza branca à presença de cor, o próprio sujeito outro não se reconhece como tal. A delimitação do lugar étnico-racial explode mentalmente ao perceber a si mesmo na relação conflitante com o branco.

"Olhe um preto!" Era um stimulus externo, me futucando quando eu passava. Eu esboçava um sorriso.

"Olhe um preto!" É verdade, eu me divertia.

"Olhe um preto!" O círculo fechava-se pouco a pouco. Eu me divertia abertamente.

"Mamãe, olhe o preto, estou com medo!" Medo! Medo! E começavam a me temer. Quis gargalhar até sufocar, mas isso tornou-se impossível (Fanon, 2008, p. 105).

O corpo negro, em meio a essa trama, se torna linguagem, na medida em que a sua materialidade, existência e insistência em se fazer presente são as expressões do animalesco. Consequentemente, as problemáticas em torno do corpo biológico se aprofundam na medida em que o negro aprende a negar seu próprio físico.

Já faz algum tempo que certos laboratórios projetam descobrir um soro para desempreecer; os laboratórios mais sérios do mundo enxaguaram suas provetas, ajustaram suas balanças e iniciaram pesquisas que permitirão aos coitados dos pretos branquear e, assim, não suportar mais o peso dessa maldição corporal (Fanon, 2008, p. 105).

No primeiro capítulo, *O negro e a linguagem*, para o autor, interessa que a língua também se materializa como parte da colonização do imaginário martinicano. Comportar-se, organizar-se, relacionar-se cada vez mais semelhante aos franceses se tornou uma busca incessante, alimentando uma “escala ideológica de valores” entre os que habitavam a Martinica (Faustino, 2015, p. 27).

Importava relacionar a subjugação étnica à linguagem pelo motivo de que “todo idioma é um modo de pensar” (Fanon, 2008, p. 39) e “falar uma língua é assumir um mundo” (Fanon, 2008, p. 50). Diante desses trechos que se complementam, o autor (2008, p. 41) afirma o objetivo, apresentando-nos também uma conclusão: “Queremos compreender porque o antilhano gosta de falar o francês”.

Isto posto, conclui-se que a análise à qual o martinicano se debruça é sobre o uso prático da linguagem e os jogos de poder insinuantes em sua prática. Não há preocupação aparente em se distinguir língua e linguagem ou diferenciar o ato da fala do processo de aquisição da mesma, pois o que o interessa é o discurso. Em suma, seu entendimento parte de “uma antropologia



fenomenológica da linguagem ao mesmo tempo em que propõe uma sociopoética (ou política?) da língua e do discurso” (Combe, 2015, p. 9-10).

Ademais,

Munido apenas de sua língua, o colonizado é um estrangeiro em seu próprio país. [...] O bilinguismo colonial não pode ser assimilado a um dualismo linguístico qualquer. A posse de duas línguas não é apenas a posse de duas ferramentas, é a participação em dois reinos psíquicos e culturais. [...] Se quer conseguir um ofício, construir seu lugar, existir na cidade e no mundo, ele deve primeiramente curvar-se à língua dos outros, a dos colonizadores, seus senhores (Memmi, 2007, p. 147-148).

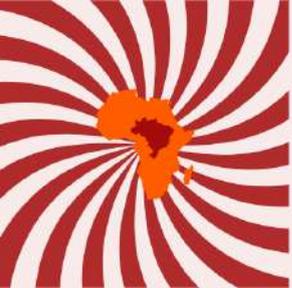
Para além dos martinicanos, a escrita fanoniana compreende que o sujeitamento aos valores – não meramente à linguagem – esteve expresso tanto na colonização territorial-geográfica quanto dos corpos e mentes. "Quanto mais assimilar os valores culturais da metrópole, mais o colonizado escapará da sua selva." (Fanon, 2008, p. 34)

Os sujeitos de cor que passavam pela Europa, mesmo que por algumas semanas, sofriam mudanças evidentes, como se interrompessem a ligação com o *petit-nègre* rumo a um destino certo: se embranquecer linguística e culturalmente.

O negro que entra na França muda [...] não apenas porque de lá vieram Montesquieu, Rousseau e Voltaire [...]. Existe uma espécie de enfeitiçamento à distância, e aquele que parte por uma semana com destino à metrópole cria em torno de si um círculo mágico onde as palavras Paris, Marselha, La Sorbonne, Pigalle, são pedras fundamentais (Fanon, 2008, p. 38).

Cobrava-se do negro, principalmente daquele que visitou ou morou na França, a fala correta e rígida. Se assim não o fizesse, permaneceria na negridão. Percebendo o não domínio da língua francesa, os descendentes dos colonizadores – ao se comunicar com as pessoas de cor – respondiam imitando, infantilizando e ridicularizando-as. Se um autor negro produz considerável obra, mas não se encontra nas línguas colonizadoras, sua intelectualidade é posta em questão. Caso escrita em uolof ou fulani, não há credibilidade como se o fosse em alemão ou inglês britânico. Cita o autor:

Lembro-me, há pouco mais de um ano, em Lyon, após uma conferência onde eu havia traçado um paralelo entre a poesia negra e a poesia europeia, de um amigo francês me dizendo calorosamente: "No fundo você é um branco". O fato de ter estudado um problema tão interessante através da língua do branco me atribuía o direito de cidadania (Fanon, 2008, p. 50).



Mediante a insistência do mundo branco em camuflar, senão negar, a negritude do outro, reconhecer a si é um exercício linguístico frente à verbalização hegemônica. Assim, “a consciência negra começa efetivamente de modo passivo com as palavras ouvidas [...] da observação falsamente neutra [...] ou ainda do elogio paternalista [...]. Ser negro é ser feito negro” (Combe, 2015, 11-12).

Além da dominação colonial pela língua, por quais outras vias são perceptível a tentativa de apagamento do colonizado? No próximo tópico, elucida-se a estrutura étnico-racial hierárquica a partir dos relacionamentos afetivos.

3 O RACISMO PERMEANDO AS RELAÇÕES AFETIVAS INTER-RACIAIS

O martinicano dedica dois capítulos, fundamentalmente para refletir sobre relacionamentos afetivos e a política de embranquecimento, incentivada também através de uniões inter-raciais.

Nos dois capítulos seguintes, “a Mulher de Cor e o Branco” e “O Homem de Cor e a Branca”, Fanon aborda os aspectos subjetivos e políticos das relações interétnicas. apontando para um ideal de embranquecimento como a mola propulsora desse desejo, que não é metafísico, mas construído nas relações sociais e políticas, ele entende que o racismo desencadeia no negro o desejo de embranquecer através de seus descendentes. Sendo assim, as mulheres negras irão buscar relacionar-se com homens brancos para que seus filhos sejam mais claros. Da mesma forma, o homem negro vê na mulher branca o seu passaporte para o mundo civilizado. Para tanto, esse se torna um objeto novamente submetido à selvageria e ao primitivismo. Mais de que desejo e afetividade, o encontro com o homem ou a mulher branca será, antes de qualquer coisa, uma fuga da miséria e da exclusão. Isso é uma ilusão, aponta Fanon, pois tanto o negro quanto o branco, ao se relacionarem a partir desta hierarquia de raças, não poderão vivenciar um relacionamento afetivo verdadeiro, e o fantasma do racismo irá sempre interpor-se a eles (Kawahala; Vivar & Soler, 2010, p. 409).

A mulher de cor e o homem branco – capítulo dois – é, sucintamente, a problematização sobre as relações afetivas da perspectiva da mulher negra que busca a superação de seu suposto estado inferior na figura do branco.

Numa relação de dupla alienação (do negro que acha ser menor e do branco que se supõe maior) se questiona: o que é o amor em meio a conflitos étnicos tão profundos? Concluir-se-á: o amor pela branquidão do outro é o almejo pela superação do seu próprio eu negro.

Como objetos de análise, Fanon (2008) utilizou os romances *Je suis Martiniquaise*, de Mayotte Capécia (de caráter autobiográfico), e *Nini*, de Abdoulaye Sadjí. A característica comum inegável entre os romances é a rejeição da condição de negritude, compreendida como uma maldição que renega os negros ao não-lugar existencial.



A alternativa-refúgio seria buscar a união com aqueles que representariam a salvação estampada na pele. Portanto, seria benéfico para o sujeito subjugado manter afetividade com outro tido como superior.

Quer se trate de Mayotte Capécia, a martinicana, ou de Nini, a saint-louisiana, reencontramos o mesmo processo. Processo bilateral, tentativa de aquisição por interiorização de valores originalmente proibidos. A preta se sente inferior, por isso aspira a ser admitida no mundo branco. Nessa tentativa ela será auxiliada por um fenômeno que denominaremos eretismo afetivo (Fanon, 2008, p. 66).

Na autobiografia de Mayotte Capécia, a personagem busca incessantemente pela brancura em sua vida ou, pelo menos, pela distância da negritude. Felicita-se por descobrir que sua avó era branca, porém, lamenta-se por não ter a árvore genealógica mais clara para que fosse vista como "completamente branca" (Fanon, 2008, p. 57).

Em seu relacionamento com André, o fundamental para Mayotte se resumia ao fato de que este homem era branco e, ainda mais, possuía relativo poder monetário. Fanon (2008, p. 47, p. 54-55) explicita que tal relação afetiva, além de forte apelo étnico-racial, expressava domínio econômico.

Acompanhando André uma primeira e última vez à vila de Didier, um bairro frequentado por pessoas de considerável poder aquisitivo, Mayotte percebe que as outras pessoas a desmereciam por conta da cor da pele. Aquele lugar não era feito para negros, por mais que estivessem acompanhando ou acompanhados por brancos.

É possível distinguir *Je suis Martiniquaise* de *Nini* na medida em que o primeiro narra a história de uma mulher negra, Mayotte Capécia, que busca a superação de sua falácia na união com um homem branco. O segundo, por sua vez, problematiza “o comportamento dos negros diante dos europeus” (Fanon, 2008, p. 61-62) a partir da personagem Nini, mulata que lutava para não se enegrecer.

O anseio por ser embranquecer por parte de Capécia se diferia da personagem Nini pelo motivo de que, pela razão de ser mulata, a prudência e o cuidado estavam direcionados em não ser considerada negra.

O escrito de Abdoulaye Sadjji trabalha a reação da personagem Nini, mulher de cor, vista como mulata e, conseqüentemente, menos negra, ao receber a proposta de se realizar afetivamente com Mactar, um homem de cor retinto.



A declaração de amor, seguida do pedido de casamento, veio a conhecimento da moça por uma carta audaciosamente escrita por Mactar. O rapaz caracterizava a moça como “evoluída demais”, caráter pautado na sua cor: “possui um valor indiscutível: é quase branca” (Fanon, 2008, p. 63).

Tal magnitude da atitude de Mactar gerou desconforto a ponto de cogitarem recorrer à justiça para vingar o incômodo e reparar o “prejuízo moral que provocou”, correndo risco de ser demitido como penalidade (FANON, 2008, p. 64).

As relações afetivas entre homens negros e mulheres brancas é objeto de análise no próximo capítulo, intitulado *O homem de cor e a branca*. "Fanon suspeitou que o romance de René Maran a ser analisado, *Un Homme Pareil Aux Autres*, seria também narrativa autobiográfica." (Queiroz, 2013, p. 58)

O personagem protagonista desse romance, Jean Veneuse, mancebo negro antilhano, criado num internato francês em Bordeaux por motivo de ser órfão, teve uma infância bastante solitária, introvertida e voltada aos estudos.

A trama do romance gira em torno da paixão de Veneuse por uma moça branca, Andréa Marielle. Tal sentimento é mútuo, porém, o jovem perturba a si mesmo por conta da sua cor. Sente como se pudesse autorizar a si mesmo a se relacionar com Marielle apenas após a aprovação de um branco.

Veneuse se convence que não poderia aceitar esse envolvimento afetivo, por mais que recíproco. A situação perturbadora é protagonizada por um preto que não se compreende e não se reconhece, como pertencente ao grupo étnico-racial preto, muito menos as pessoas de sua convivência, como Coulanges. Em suma, essas incertezas farão com que Veneuse entre no ciclo de provar aos outros (franceses) que é um homem (como os europeus) e, conseqüentemente, se convencer de que é tão bom quanto qualquer branco para, de fato, aceitar um envolvimento afetivo com uma branca.

Coulanges, seu amigo, lhe advertia sobre a sua cor: não é negro, é “excessivamente moreno”, a fim de lhe impulsionar a aceitação do amor explícito declarado por meio de carta por Marielle (Fanon, 2008, p. 73). Jean, apesar de ser negro, estava longe da sua selva individual, pois, como seu amigo o confirma, era um europeu de alma. Isso o tornava branco e aceitável para Marielle.

A fim de explicar o bloqueio psicológico do personagem, Fanon recorre à psicanálise e afirma que o abandono do garoto no internato gerou dificuldade em se relacionar e se permitir



amar (Queiroz, 2013, p. 60). Além disso, as questões étnicas acirram e originam outros conflitos internos e externos à subjetividade de Veneuse.

Considera-se como problemático nas conclusões de Fanon a não afirmação das peculiaridades do racismo sobre as mulheres negras, ou seja, não intercruza a desigualdade racial com a de gênero. No entanto, não podemos perder de vista o momento histórico em que escreve.

Ainda, Fanon pouco comenta sobre a complexidade da violência (política, econômica, simbólica, estética, sexual, física) utilizada como ferramenta de domínio e controle sobre os corpos das mulheres de cor colonizadas. Apesar de especificar um capítulo que propõe tratar sobre esses sujeitos, a argumentação não traz à tona a distinção com os homens negros que seria a somatória de desigualdades.

Por mais que não possamos exigir o encontro de categorias como racialidade, gênero e sexualidade em *Pele Negra, Máscaras Brancas*, no capítulo “O preto e a psicopatologia”, Fanon discute a hipersexualização do corpo do homem negro. Destaca a atribuição de potência sexual sobrenatural, de virilidade absoluta e da fobia que o branco sente pela simbologia fálica do negro.

Compreendemos que Fanon teve acesso a algumas leituras da psicanálise e apresenta conclusões que seriam possibilidades a se discutir sobre as mulheres negras. Se há o que dizer sobre a sexualização do corpo masculino negro, por que não do corpo da mulher negra?

4 A MATERIALIZAÇÃO DA NEGROFOBIA: O MITO DO NEGRO

A fundação do mito do negro se apresentou como necessidade para estabelecer a situação colonial na África e em demais localidades que receberam pessoas de cor, transportadas forçosamente. A coerção se dá numa amplitude tão impressionante que convence o negro a assumir o mito sobre ele mesmo como pertinente.

“Tido como o único lugar do saber, o chamado Ocidente (sem querer homogeneizar essa porção do mundo, aqui visto como entidade polifórmica), nomeou e classificou as gentes e coisas segundo a sua vontade [...]” (Pantoja, 2016, p. 49)

Para que o racismo, compreendido como mecanismo que garante disparidades entre os brancos e os povos de cor, resista no cotidiano – de preferência, imperceptivelmente, – constitua-se como básico construir mitos sobre o que poderia ser o negro.

A constituição do eurocentrismo (nomeado de ocidentalismo por Coronil), a partir da “modernidade”, é determinante na representação do negro, tendo em vista que “o outro (sem



religião certa, sem escrita, sem história, sem desenvolvimento, sem democracia) foi visto como atrasado em relação à Europa” (Bernardino-Costa; Grosfoguel, 2016, p. 17-18).

A mais grave carência sofrida pelo colonizado é a de ser colonizado fora da história e fora da cidade. A colonização lhe suprime qualquer possibilidade de participação livre tanto na guerra quanto na paz, de decisão que contribua para o destino do mundo ou para o seu, de responsabilidade histórica e social. [...] De nenhuma maneira é sujeito da história; é claro que sofre o peso dela, com frequência mais cruelmente do que os outros, mas sempre como objeto (Memmi, 2007, p. 133-134).

A base da materialidade da negrofobia é composta por esses mitos, na medida em que esta significaria, basicamente, a representação imaginária do negro como um absurdo biológico, metafísico, natural e imutável (Memmi, 2007).

O processo de inculcamento no psicológico preto de que seu biológico, seu povo e sua ancestralidade são objetos é uma necessidade para os grupos etnicamente dominantes. A externalidade impositiva do sujeito branco sobre a limitação do negro tem também por objetivo gerar a internalização do "ser coisa" por parte do segundo.

Vale notar que no momento temporal de escrita de Fanon imperava ainda concepções das teorias racialistas do século XIX, explicitamente de caráter biologizante, evolutivo e naturalizador das desigualdades.

Os traços da persona preta, produzidos pelo discurso hegemônico, são distribuídos pelas páginas de *Pele Negra, Máscaras Brancas*:

- Caráter biológico e físico: “Ter a fobia do preto é ter medo do biológico. Pois o preto não passa do biológico. É um animal. Vive nu. E só Deus sabe...” (Fanon, 2008, p. 143).
- Evolução social e cultural: “Já foi dito que o preto é o elo entre o macaco e o homem; o homem branco, é claro [...]” (Fanon, 2008, p. 43); “Diante do negro, o branco contemporâneo sente a necessidade de recordar o período antropofágico.” (Fanon, 2008, p. 187); “No caso do negro, nada é parecido. Ele não tem cultura, não tem civilização, nem 'um longo passado histórico!'” (Fanon, 2008, p. 46); “Os pretos são selvagens, estúpidos, analfabetos.” (Fanon, 2008, p. 109).
- Simbologia pejorativa baseada nos maniqueísmos ocidentais: “O preto é um animal, o preto é ruim, o preto é malvado, o preto é feio; olhe, um preto!” (Fanon, 2008, p. 106-107); “Magia negra! Orgias, sabá, cerimônias pagãs, patuás. [...] mentalidade primitiva, animismo, erotismo animal, tudo isso refluí para mim. Tudo isso caracteriza os povos que não



acompanharam a evolução da humanidade.” (Fanon, 2008, p. 115-116); “O negro é o símbolo do Mal e o do Feio.” (Fanon, 2008, p. 154).

Memmi (2007) adiciona a impulsividade, a estranheza, o ar misterioso (difícil de decifrar), a irresponsabilidade, o exotismo, a incapacidade de fazer previsões, de governar, de sociabilizar.

Diante das tentativas falidas de autorreconhecimento dos negros no espelho branco, o mito do negro se alimenta tanto da imagem desumanizadora que impõe o colonizador quanto da assimilação e absorção por parte dos colonizados, que passam a soterrar os vestígios que lembrariam seu passado supostamente bárbaro.

Se o europeu é sinônimo do Humano, quanto mais o "Outro" se distancie deste europeu, menos humanizado será... ao Negro nesta equação restará duas alternativas: reconhecer-se a partir daquilo que o Branco elege como seu-outro, ou negar-se a si próprio em direção a esse Branco, tido como universal (Faustino, 2013, p. 6).

A isto, Fanon (2008, p. 134-135) nomeia de negro-fobogênese e lança forte crítica aos pioneiros da Psicologia, Freud, Adler e Jung, por nada problematizarem sobre a psiquê preta, omitindo que a neurose se desenha como psicopatologia a partir da práxis e universalizando a psicologia do ser humano (Roudinesco; Plon, 1998, p. 223).

A fobogenia é entendida como neurose, na medida em que gera temor, horror e aversão em relação a uma situação, sujeito e/o objeto.

Para homens negrófobos, por sua vez, Fanon apresenta duas possibilidades interessantes. Na primeira, o negro representaria um terrível concorrente para o branco, por acreditarem ele ser dono de uma potência que nunca poderiam atingir. Daí causando um sentimento de inferioridade. O inseguro ou impotente sente-se ameaçado diante da potência e virilidade que atribui ao outro. Há uma segunda possibilidade, na qual o branco discrimina o negro, pois diante dele evidencia-se seu recalque sexual (Sapede, 2011, p. 50).

Tendo entrevistas feitas no intervalo de três a quatro anos com pessoas brancas europeias de várias nacionalidades, os negros foram representados verbalmente pelos seguintes termos: “biológico, sexo, forte, esportista, potente, boxeador, Joe Louis, Jess Owen, soldados senegaleses, selvagem, animal, diabo, pecado [...], terrível, sanguinário, sólido” (Fanon, 2008, p. 144). Além disso, “o retrato mítico do colonizado abarcará, portanto, uma inacreditável preguiça” (Memmi, 2007, p. 117).

As menções que remetem ao sexual são explícitas, porém, compõem o imaginário sobre o negro, tanto do branco quanto do negro a respeito de si mesmo. Não se baseia no concreto:



Agora podemos propor um padrão. Para a maioria dos brancos, o negro representa o instituto sexual (não educado). O preto encarna a potência genital acima da moral e das interdições. As brancas, por uma verdadeira indução, sempre percebem o preto na porta impalpável do reino dos sabás, das bacanais, das sensações sexuais alucinantes... Mostramos que a realidade desmente todas essas crenças (Fanon, 2008, p. 152).

É possível afirmar que os mitos sobre o negro influenciam a constituição das psicopatologias advindas da colonização, da alienação, da neurose, do complexo de inferioridade e do complexo de superioridade.

5 OS COMPLEXOS DE SUPERIORIDADE E INFERIORIDADE COMO CONSEQUÊNCIAS DO RACISMO

A persistência e a retroalimentação do mito do negro são consequência dos complexos de superioridade e inferioridade, que acometem, respectivamente, o colonizador e o colonizado. Deste modo, pretendemos neste tópico fazer ponderações a respeito do que são esses complexos.

Em *Sobre o pretense complexo de dependência do colonizado*, outro capítulo de *Pele Negra, Máscaras Brancas*, Fanon refuta a construção teórica do livro *Psychologie de la colonisation*, do psicanalista Octave Mannoni, que se utilizou de relatos de sonhos, analisados também pelo martinicano no capítulo para fundamentar suas críticas.

É visível que ambos refletem sobre a razão da existência do colonizado de acordo a perspectiva psicológica. Enquanto Fanon atribui o racismo aos âmbitos social, cultural, político e econômico – em suma, com perspectiva psicossocial –, Mannoni interpreta a desigualdade como algo intrínseco, ou seja, o biológico dos africanos e afrodescendentes é inferior (Kawahala; Vivar & Soler, 2010, p. 408).

Pelo que toca ao senhor Mannoni, [...] ele demonstrar-vos-á [...] que a colonização se funda na psicologia; que pelo mundo fora há grupos de homens atacados, não se sabe como, dum complexo que é mesmo preciso designar por complexo da dependência, que esses grupos são psicologicamente formados para ser dependentes; que têm necessidade da dependência, que a postulam, que a reclamam, que a exigem; que este é o caso da maior parte dos povos colonizados. [...] se se faz a crítica do colonialismo que leva ao desespero as populações mais pacíficas, o senhor Mannoni explicar-vos-á que, no fim de contas, o responsável não é o branco colonialista, mas sim os malgaxes colonizados (Césaire, 1978, p. 45-47).



As críticas de Fanon indicam que as interpretações de Mannoni acobertam ou demonstram ingenuidade sobre o que seria racismo.

Manonni abordou o racismo colonial como uma atitude de indivíduos ou classes específicas. Estudando o caso da África do sul, afirmou que o proletariado branco (que competia por trabalho com africanos diariamente) assumia uma postura muito mais racista do que a elite colonial. Defendeu assim a possibilidade de existirem diversos “graus” de racismo, dependendo do tipo de exploração e da cultura local. Em Manonni, o “racismo” aparece numa concepção mais elástica e superficial, vinculado às atitudes discriminatórias que nascem da “cultura” de uma classe social ou de um povo. O tipo de exploração colonial, para ele, portanto, difere dos outros tipos de exploração. Assim como o racismo colonial não se equivale a outras formas de racismo (Sapede, 2011, p. 45).

A passividade dos colonizados, explicada por Mannoni, consistia na existência do complexo de inferioridade anterior ao processo de colonização e dos choques culturais. Ou seja, esse psiquiatra defendeu argumentos essencialistas, justificou o colonialismo e considerou a inferioridade étnica como intrínseca aos negros e às negras colonizados. Fanon acrescenta, indicando os supostos salvadores, carregados de seus ideais civilizadores, cristãos e racionais, como responsáveis pelo racismo.

É o branco quem constrói a imagem deteriorada do negro, a fim de sustentar seus privilégios a partir das hierarquias, mecanismos e estratégias reinventados ao longo dos séculos. Consequentemente, as relações extremamente conflituosas e desiguais entre brancos e negros geram nesses últimos as imagens que correspondem aos primeiros quando tentam delinear sua alteridade.

A suposta missão civilizadora alimenta uma dupla ilusão: primeiro, nos povos colonizadores, a de que oferecem caminhos e maneiras para que outros grupos se tornem como eles, processo inviável e impossível; logo, nos povos subjugados, a de que é possível alcançar tais padrões universais. O europeu nunca pretendeu transformar os espaços coloniais em cópias das suas terras e os colonizados em reflexos de si mesmo, pois “Ele não pode admitir tal adequação, que destruiria o princípio de seus privilégios” (Memmi, 2007, p. 106). Novamente a civilização contraditória proposta termina em impasses sem resolução aparente.

De forma paralela, o branco sofre com o complexo de autoridade, delineado não apenas pela afirmação consciente, constante e incansável do seu pseudo-fardo-civilizatório.

Provam que a colonização desumaniza, repito, mesmo o homem mais civilizado; que a ação colonial, a empresa colonial, a conquista colonial, fundada sobre o desprezo pelo homem indígena e justificada por esse desprezo, tende, inevitavelmente, a modificar



quem a empreende; que o colonizador, para se dar boa consciência se habitua a ver no outro o animal, se exercita a tratá-lo como animal, tende objectivamente a transformar-se, ele próprio, num animal (Césaire, 1978, p. 23-24).

Entre o colonizador e o colonizado, a alienação se comporta de forma recíproca, ou seja, na medida em que o primeiro se auto-afirma como o ápice da própria evolução humana biológica e social, o segundo, em contrapartida, não pode se afirmar como algo, pois seu lugar é a inexistência. Não é humano, é objeto.

No entanto, vale escurecer que afirmar a alienação do colonizador não é sinônimo de amenizar a responsabilidade de seu comportamento, menos ainda afirmar desconhecimento por parte desses sujeitos do seu privilégio (Memmi, 2007).

A estrutura psíquica do antilhano, culturalmente neurótica, entra em conflito quando – diante da internalização das imagens negrófobas – o sujeito se reconhece como negro. O próprio sistema responsável pela neurose do preto propõe duas escolhas: camuflar a todo custo sua negritude ou positivar o que é ruim. Objetivando a desalienação, a resposta é nítida: não é possível aceitar essas opções (Fanon, 2008).

O contato de crianças negras com a cultura branca, para Fanon, é destrutivo e alimenta a estrutura neurótica dos povos pretos, uma vez que as representações estampadas nas mídias, nas escolas, nas cidades são brancas. Diante disso, Fanon (2008) postula que é imprescindível criar novas representações por pretos e pretas para que os mesmos estimulem identificações étnico-raciais desvinculadas da cassação de si mesmo.

6 CONCLUSÃO

Compreendendo Frantz Fanon como um intelectual e acadêmico negro, nascido em território colonizado – que compreendia suas raízes étnico-raciais como centrais ao debate sobre a corrida a um mundo pós-racial –, as suas experiências identitárias individuais e coletivas foram centrais para as reflexões que construiu, que aparecem em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) construindo linhas tênues entre as esferas micro e macroestruturais.

O processo de conhecimento de si enquanto corpo, raiz e mente negros levou-no a entender que a dimensão macropolítica era fundamental frente à essencialização e à tentativa de subjugação operada pelos branco-europeus. Subjugação que no contexto macropolítico significou os processos de colonização e dominação territorial. Já nas dimensões locais, foram percebidas



pelas representações dos negros nos meios de comunicação, nos relacionamentos afetivos, nas condições econômicas e materiais, nas possibilidades intelectuais e outras.

Vangloriar-se do próprio passado em busca de demonstrar e provar não-inferioridade não é uma estratégia rumo à libertação psicológica, ainda menos a uma sociedade pós-racial. No entanto, conhecer o passado dos povos negros compõe a trajetória contínua do descobrimento de si. “O branco estava enganado, eu não era um primitivo, nem tampouco um meio-homem, eu pertencia a uma raça que há dois mil anos já trabalhava o ouro e a prata.” (Fanon, 2008, p. 119)

O ato de recuperar ou reconstruir o passado e reescrever a história, deve se dar a partir do desejo de conhecer a humanidade, como um todo indissociável. Conseqüentemente, a insistência intelectual em redescobrir apenas o passado africano – com o intuito de comprovar a não inferioridade desses povos – caracterizaria a cristalização ou essencialização das culturas (Fanon, 2008).

A alienação recíproca desenhada no cotidiano desigual entre negros e brancos deveria se reverter em ambos os blocos étnico-raciais. *Grosso modo*, a articulação em busca de liberdade corporal, mental, epistêmica, etc., deve partir tanto dos negros quanto dos brancos, abdicando dos seus complexos de inferioridade e superioridade.

Na medida em que o negro percebe a si, desvinculando-se das amarras civilizatórias, se posiciona contra a sua adaptação para conviver socialmente com o branco. Não ao enquadramento comportamental, ao embranquecimento dos traços físicos, à procura enlouquecedora de parceiros afetivos brancos, à adoção da história europeia para os povos de cor. Sim ao corpo e às características desde a infância odiadas, às línguas não-europeias, às literaturas ignoradas e silenciadas, à descoberta das sexualidades pretas, à oportunização de amores afrocentrados, ao respeito às famílias e tradições matriarcais africanas e afro-diaspóricas.

Centralizar o debate em *Pele Negra, Máscaras Brancas* (2008) é um convite a reconhecer nossos lugares e agir para transformar. A trajetória de Frantz Fanon traz-nos incômodos não só sobre o cotidiano embebido em racismo, mas também sobre como a academia é desigual, colonialista e ocupada por uma homogeneidade privilegiada.

A partir de Frantz Fanon e tantos outros intelectuais negros e negras produzindo teoria, método e historiografia, há condições para que permaneçamos na mesmice violenta, brancocêntrica e heterocisnormativa?



Os historiadores precisam se deparar com a realidade de seus lugares privilegiados. Até que Lélia Gonzalez e Beatriz Nascimento não estejam nos currículos como leituras obrigatórias nos nossos cursos, não há como falar em uma história que caminhe para a coexistência epistemológica.

O momento é agora. A historiografia precisa se enegrecer e, por mais que tentem subtrair meu espaço, nosso espaço, retirando-nos dos nossos (não)lugares, sou historiadora, negra, lésbica e baiana. Neste artigo, a historiografia é negra em autoria e conteúdo.

REFERÊNCIAS

BAHRI, Deepika. Feminismo e/no pós-colonialismo. **Revista Estudos Feministas**. Florianópolis, v. 21, n. 2, p. 659-688, maio/ago. 2013.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15-24, jan./abr. 2016.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução de Noémia de Sousa. Lisboa: Editora Sá da Costa, 1978.

COMBE, Dominique. “O negro e a linguagem”: Fanon e Césaire. **Ensaios filosóficos**, Rio de Janeiro, v. 12, p. 7-18, dez. 2015.

FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas**. Salvador: Editora da UFBA, 2008.

FAUSTINO, Deivison M. **"Por que Fanon? Por que agora?"**: Frantz Fanon e os fanonismos no Brasil. 2015. Tese (Doutorado em Sociologia) – Programa de Pós-Graduação em Sociologia, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015.

FAUSTINO, Deivison M. A emoção é negra, a razão é helênica? Considerações fanonianas sobre a (des)universalização do “Ser” negro. **Revista Tecnologia e Sociedade**, v. 9, p. 18, p. 1-16, 2013.

KAWAHALA, Edelu; VIVAR & SOLER, Rodrigo D. de. Por uma psicologia social antirracista: contribuições de Frantz Fanon. **Psicologia & Sociedade**, Florianópolis, v. 22, n. 2, p. 406-415, 2010.

MEMMI, Albert. **Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

PANTOJA, Selma A. Historiografia africana e os ventos do sul: desenvolvimento e história. **Revista Transversos**, Rio de Janeiro, n. 8, p. 46-70, dez. 2016.



QUEIROZ, Ivo P. de. **Fanon, o reconhecimento do negro e o novo humanismo: horizontes descoloniais da tecnologia.** Tese (Doutorado em Tecnologia), Universidade Tecnológica do Paraná. Curitiba, 2013.

ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. Frantz Fanon. *In*: ROUDINESCO, Elisabeth; PLON, Michel. **Dicionário de psicanálise.** Tradução de Vera Ribeiro e Lucy Magalhães. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

SAPEDE, Thiago C. Racismo e dominação psíquica em Frantz Fanon. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana.** São Paulo, ano IV, n. 8, p. 40-54, 2011.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o subalterno falar?** Editora UFMG: Belo Horizonte, 2010.

Enviado em: 14/05/2024

Aceito em: 14/07/2025



COLORISMO E RECONHECIMENTO: A IDENTIDADE ÉTNICO-RACIAL NO CONTEXTO ESCOLAR

COLORISM AND RECOGNITION: ETHNIC-RACIAL IDENTITY IN THE SCHOOL CONTEXT

Lívia Barbosa Pacheco Souza¹
Gilmara dos Santos Silva²

RESUMO

Este artigo aborda o tema do colorismo e o reconhecimento da identidade étnico-racial no contexto escolar. O objetivo é refletir sobre o colorismo (ou pigmentocracia) como forma de discriminação baseada na cor da pele, discutindo os reflexos do racismo estrutural na educação. Quanto à metodologia, foram utilizadas pesquisas qualitativas com análise de artigos científicos e levantamento bibliográfico fundamentado em propostas e discussões de autores. A educação é vista como uma base importante para a construção da cidadania, desempenhando um papel relevante na formação do caráter e na reflexão social. Portanto, é crucial valorizar a cultura e a identidade negra para combater os símbolos de inferioridade historicamente direcionados ao corpo negro. Conclui-se que o colorismo estrutural resulta em danos como a negação do outro e o enfraquecimento da identidade, e a educação formal tem contribuído pouco para a transformação de ações e pensamentos discriminatórios. Destaca-se a importância de ações e práticas educativas para combater o racismo e promover a equidade racial.

PALAVRAS-CHAVE: Colorismo. Identidade. Educação.

ABSTRACT

The theme of this article is Colorism and recognition: ethnic-racial identity in the school context. The objective is to reflect on the existence of colorism (or pigmentocracy) as a form of discrimination based on skin color, discussing the reflexes of structural racism in the educational scenario. As for the methodology, qualitative research was used by analysis of scientific articles, in addition to the bibliographic survey based on the proposals and discussions of authors. Education can be seen as one of the bases for the construction of citizenship that plays an important role in the formation of character and social reflection. Thus, it is understood that the importance of valuing black culture and identity is essential to combat the symbols of inferiority that have been purposely directed at the black body throughout historical memory. It is concluded that structural colorism is a problem that results in damage such as the denial of the other and the weakening of identity as a whole, but formal education has shown limited effectiveness to the transformation of discriminatory actions and thoughts that affect blacks. In addition, the importance of educational actions and practices in order to combat racism and generate racial equity was verified.

KEYWORDS: Colorism. Identity. Education.

¹ Graduada em Gestão de Recursos Humanos e em Processos Gerenciais e Gestão de Negócios pela Universidade Jorge Amado (Unijorge) e em Bacharelado em Administração Pública e em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (Uneb). Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela Universidade Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: adm.liviapacheco@gmail.com.

² Discente de mestrado no Mestrado em Estudos de Linguagem: Contextos Lusófonos Brasil-África e Graduada em Letras – Língua Portuguesa pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (Unilab). E-mail: gssilva@aluno.unilab.edu.br.



1 INTRODUÇÃO

A questão racial no Brasil sempre foi tema de grandes pesquisas, e o "racismo à brasileira" fundamenta-se na doutrina do colorismo, que consiste na presença de um ideal branco de classificação das pessoas pela cor da pele, aproximando-se da tonalidade branca ou negra, com a tendência de segregar o segundo grupo à medida que as características morfológicas e fisiológicas de um indivíduo deixam de ser tão marcadas. Assim, o colorismo pode-se classificar como preconceito e discriminação baseados na cor da pele, ou seja, se é mais branca ou mais negra, dependendo da tonalidade.

Nenhum segmento social, seja qual for, está livre do racismo. São muitos os estudos que comprovam que a sociedade, em geral, trata de forma diferente pessoas negras e brancas, dando atenção especial às pessoas brancas, inclusive no ambiente escolar, de maneira implícita ou explícita. O racismo explícito consiste em ofensas verbalizadas e/ou ações discriminatórias. Já o racismo implícito é o mais comum, pois aparece sutilmente em nosso meio de maneira subjetiva. Também conhecido como preconceito inconsciente ou oculto, os preconceitos implícitos são associações negativas que as pessoas mantêm sem saber, expressando-se automaticamente, sem percepção consciente.

Como exemplo, pode-se citar o fato de indivíduos da mesma etnia serem tratados de forma diferente com base na tonalidade de sua pele. Uma pessoa mais escura tem mais propensão a sofrer com o racismo, enquanto uma pessoa parda (aparentemente mais clara) certamente sofrerá menos preconceito, podendo até ser considerada (socialmente) branca, por estar mais próxima da etnia branca e, portanto, supostamente imune ao preconceito.

No colorismo, as próprias pessoas de pele negra se consideram como "morena clara", por exemplo, como forma de se distinguirem de pessoas negras com pele de tonalidade mais escura. Desse modo, o conceito também revela os diferentes níveis de preconceito e marginalização sofridos pela população negra, pois quanto mais afrodescendente for a aparência da pessoa, mais discriminada ela será. Além da tonalidade da pele, outras características reforçam o colorismo, como a largura do nariz, a espessura dos lábios e a textura dos cabelos, ou seja, há variação no tratamento dado a afrodescendentes conforme o seu grau de proximidade com a herança africana.

Assim, o colorismo sempre tenta diferenciar as tonalidades da pele, como se isso tornasse o indivíduo menos negro e mais semelhante ao branco. Através dele, a sociedade cria mecanismos



para que o preconceito continue presente nos espaços sociais, como trabalho, locais de lazer e escolas, provocando insegurança, instabilidade e falta de identidade e pertencimento à cultura.

Ao analisarmos os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2018 sobre os indicadores de escolaridade da população com recorte racial, podemos observar como o negro vem sendo estigmatizado ao longo da história do Brasil, evidenciando uma clara desvantagem da população negra ou parda. A trajetória histórica da escolarização da população negra no Brasil é marcada pela exclusão e pelo abandono, mas também pelo ativismo de indivíduos dessa população, que se organizaram em coletivos ou grupos com múltiplas ações sociais em diferentes épocas, com o objetivo de enfrentar o racismo e a exclusão em várias dimensões.

Diante disso, neste artigo, abordaremos a questão do colorismo, do embranquecimento e da identidade, analisando o papel da escola na desconstrução do racismo, do preconceito e da discriminação, e como um local de resistência e pertencimento, enfatizando que o diferente deve ser tratado com diferença dentro da igualdade. Para tanto, realizamos uma pesquisa de natureza qualitativa, com ênfase na revisão bibliográfica, buscando compreender as nuances do colorismo e seu impacto no contexto escolar.

A seleção dos textos analisados (artigos científicos, livros e documentos legais) foi orientada pela relevância para a temática do colorismo, identidade étnico-racial e educação. Priorizamos trabalhos que apresentassem discussões teóricas consistentes, resultados de pesquisas empíricas e/ou análises críticas sobre as práticas pedagógicas e políticas públicas relacionadas à questão racial no Brasil. A busca bibliográfica foi realizada em bases de dados acadêmicas (como Scielo, Google Scholar e periódicos especializados em educação e estudos raciais), utilizando descritores como “colorismo”, “racismo”, “identidade racial”, “discriminação racial”, “educação” e termos correlatos.

A análise dos textos foi realizada de forma sistemática, com o objetivo de identificar os principais conceitos, argumentos e perspectivas teóricas presentes na literatura sobre colorismo e sua relação com a educação. Inicialmente, realizamos uma leitura exploratória dos materiais selecionados, buscando identificar os temas centrais abordados pelos autores. Em seguida, procedemos a uma análise mais aprofundada, categorizando os textos de acordo com os seguintes eixos temáticos: (1) conceituação e dimensões do colorismo; (2) impactos do colorismo na construção da identidade étnico-racial; (3) o papel da escola no enfrentamento do colorismo e na promoção da igualdade racial; (4) políticas públicas e ações afirmativas no combate ao racismo e à discriminação racial no contexto educacional. Embora não tenhamos adotado formalmente uma



perspectiva específica da análise do discurso, buscamos identificar as diferentes formas de representação e os discursos sobre raça e cor presentes nos textos analisados, procurando desconstruir os estereótipos e preconceitos que contribuem para a reprodução do colorismo.

O recorte temporal da pesquisa abrangeu principalmente publicações dos últimos 20 anos (2003-2023), buscando refletir o debate contemporâneo sobre a questão racial no Brasil e as mudanças ocorridas no campo da educação e das políticas públicas nos últimos anos. No entanto, também incluímos obras clássicas e autores pioneiros no estudo das relações raciais no Brasil, como forma de contextualizar historicamente a discussão sobre o colorismo e suas raízes na sociedade brasileira.

Como referencial teórico, utilizamos os seguintes autores: Almeida (2020), César et al. (2021), Cruz (2018), Munanga (2005), Nascimento (2020) e Santos (2021). Também nos baseamos na Constituição Federal (1988) e na Lei nº 10.639/CNE (2003).

A relevância acadêmica deste estudo se apresenta no aprofundamento dos conhecimentos sobre as representações sociais de jovens negras sobre a cor em contexto escolar e no processo de escolarização, apontando formas encobertas de discriminação e preconceito que devem ser eliminadas, principalmente, no ambiente escolar. Este ambiente é um espaço privilegiado para a promoção da igualdade e a eliminação de toda forma de discriminação e racismo, pois possibilita, em seu espaço físico, a convivência de pessoas com diferentes origens étnico-raciais, culturais e religiosas.

2 TECENDO CONSIDERAÇÕES: RACISMO ESTRUTURAL E COLORISMO NO CONTEXTO ESCOLAR

A razão pela qual as pessoas negras, bem como as indígenas, são consideradas minorias sociais deve-se ao fato de que há uma hierarquia racial imposta pela sociedade: um "padrão" que privilegia pessoas brancas. Essa estrutura social impõe padrões aos negros, causando uma sensação de inferioridade e fazendo com que não se encaixem, simplesmente por sua cor, traços e etnia, levando à exclusão. Essa minoria acaba sendo preterida em cargos de chefia nas empresas e em grandes oportunidades, sendo marginalizada pela sociedade apenas por não se encaixar no perfil dominante. Como consequência, são privados de diversos direitos e oportunidades ao longo da vida.



Almeida (2020) tece considerações interessantes sobre o racismo estrutural, descrevendo-o como um termo que confirma a existência de sociedades organizadas com base na discriminação, afetando todas as relações sociais, políticas, jurídicas e econômicas. Esse sistema desfavorece determinados grupos raciais enquanto privilegia outros. Francisco (2018) reforça essa ideia ao definir o racismo estrutural como um conjunto de práticas discriminatórias institucionais, históricas e culturais que frequentemente beneficiam algumas raças em detrimento de outras. “O racismo não reside na cor em si, mas na política da cor centrada na desigualdade de poder e na concentração excludente de privilégios” (Santos, 2021, p. 28).

Nosso país carrega uma história de quase 400 anos de escravidão. Em 1888, o Brasil foi o último país da América a formalizar a abolição da escravidão negra. Mais de um século depois, a herança desse período permanece no inconsciente coletivo da sociedade brasileira, não apenas sob a forma de uma escravidão institucionalizada, mas também como um pensamento que marginaliza pessoas negras. Além disso, as hierarquias racializadas persistem dentro de uma política neoliberal que se baseia na superexploração dos trabalhadores, impedindo que se tornem cidadãos plenos.

Mesmo após a abolição da escravatura, o racismo e o colorismo não apenas se mantiveram, mas também se estenderam a novas categorias da população, como os imigrantes europeus. A matriz da exclusão baseada na diferenciação fenotípica tem um dinamismo cruel e insondável, a ponto de se expandir "por analogia" (Santos, 2021, p. 29).

A estrutura social que possibilitou a manutenção do racismo ao longo da história, inclusive no Brasil, continua a atuar na vida das pessoas negras, uma vez que os três séculos de escravidão deixaram marcas profundas de desigualdade em todas as esferas de poder no país. “Apesar de finalmente terem libertado as pessoas negras, o governo não ofereceu nenhum tipo de política pública para ajudar os milhares de negros que, até então, haviam sido tratados como mercadoria” (Barbosa Filho et al., 2019, p. 297). Como resultado, ergueu-se um grande abismo social no qual indivíduos negros (pretos e pardos) são as principais vítimas das desigualdades do país, desde o acesso ao emprego até a educação e a saúde.

Segundo Santos (2021), a cor da pele, enquanto fenômeno político, é um marcador substancial dentro de sociedades desiguais e discriminatórias. Pode ser utilizada com diferentes orientações políticas e até como forma de compensação histórica.

O racismo estrutural, como o próprio nome sugere, está diretamente ligado à estrutura social e institucional da sociedade. Vivemos em um sistema que preza a divisão de raça,



classe e gênero. [...] No contexto do racismo estrutural, aspectos como política, direito e economia funcionam como ferramentas para o domínio da branquitude. Assim, surgem diversas manifestações de racismo e suas consequências, entre elas o racismo institucional, ambiental, velado, recreativo e linguístico, além de inúmeros subtipos correlacionados. Trata-se de uma reação em cadeia, na qual um subtipo se conecta a outro (Bento, 2002, p. 28).

Faz-se necessário destacar o termo “colorismo”, utilizado para distinguir as diferentes tonalidades da pele negra, variando do tom mais claro ao mais escuro, estando diretamente ligado à questão da miscigenação racial. O colorismo evidencia as diferenças na pele como se fosse possível tornar uma pessoa “menos negra” e mais próxima da cor branca. O tom da pele negra frequentemente determina a inclusão ou exclusão de um indivíduo na sociedade, funcionando como uma forma de hierarquização social baseada na cor da pele (Nascimento, 2020; Devulsky, 2020).

Traços morfológicos do rosto, do cabelo e da pele continuam a ser utilizados como marcadores de discriminação racial. Em muitos países, essas características determinam as variações na discriminação enfrentada por diferentes grupos racializados, como negros, asiáticos, indígenas, ciganos e latinos. Em determinados períodos históricos e contextos específicos, grupos como judeus, irlandeses, portugueses, espanhóis, italianos e eslavos também foram alvo dessa discriminação. A cor da pele, em especial, tem assumido um significado insidioso ao definir diferenças sistemáticas de tratamento dentro de grupos que compartilham a mesma identidade racializada ou comunidade de cor (Santos, 2021, p. 28-29).

Segundo Devulsky (2020), o colorismo é um termo criado nos Estados Unidos para descrever práticas discriminatórias que remontam à época da escravidão legalizada. O conceito revela um tipo de preconceito em que negros de pele mais clara tinham mais chances de receber um tratamento preferencial em determinados espaços. Esse tipo de racismo agrava a discriminação racial, exercendo-se contra a população negra como um todo.

Na visão de autores como Nascimento (2020), Devulsky (2020) e Silva (2017), é imprescindível entender que o colorismo classifica as pessoas pelo grau de negritude, levando à percepção de que a sociedade oferece oportunidades diferenciadas conforme a tonalidade da pele. Pessoas negras que possuem traços mais próximos dos padrões brancos – pele mais clara, nariz e boca finos, cabelos menos crespos – tendem a ser mais aceitas socialmente, o que contribui para a camuflagem do racismo ainda vigente no país.

Corroborando essa análise, Devulsky (2020, p. 21) explica:



Colorismo significa, de maneira simplificada, que as discriminações também dependem do tom da pele e da pigmentação de uma pessoa. Mesmo entre pessoas negras ou afrodescendentes, há diferenças no tratamento, vivências e oportunidades, a depender do quão escura é sua pele. Cabelo crespo, formato do nariz, da boca e outras características fenotípicas também podem determinar como as pessoas negras são percebidas socialmente. Pessoas mais claras, com cabelos mais lisos e traços mais finos, podem passar mais facilmente por brancas, tornando-se mais toleradas em determinados ambientes ou situações (Devulsky, 2020, p. 21).

Nascimento (2020) complementa:

Colorismo é um termo que define como as diferentes tonalidades da pele negra são usadas para criar uma hierarquia. Na prática, negros de pele mais clara recebem um tratamento melhor do que pessoas negras de pele escura. Dessa forma, o colorismo é frequentemente uma ferramenta de discriminação (Nascimento, 2020, p. 3).

Embora a afrodescendência seja inegável independentemente da tonalidade da pele, a sociedade não enxerga todos os negros da mesma forma, e as oportunidades não são distribuídas igualmente. Como explica Silva (2017),

O colorismo nada mais é que uma escala fragmentada em diversas tonalidades entre os negros e que porta em suas extremidades as cores branca e negra. Ao longo de seu prolongamento, de um extremo para outro, há uma espécie de degradê com tons de cor e até mesmo diferentes fenótipos de rosto relativos a diferentes estereótipos negros até se chegar a equiparação com o padrão eurocêntrico (Silva, 2017, p. 6).

Portanto, compreender o colorismo e suas implicações é essencial para enfrentar o racismo estrutural e promover uma sociedade mais equitativa.

3 O COLORISMO NO CONTEXTO ESCOLAR: REFLEXOS E IMPLICAÇÕES

No ambiente escolar, o colorismo se manifesta de diversas formas, muitas vezes sutis, mas com impactos significativos na trajetória dos alunos negros. A distribuição de oportunidades, por exemplo, pode ser influenciada pela tonalidade da pele, com alunos de pele mais clara sendo frequentemente vistos como mais “aptos” ou “inteligentes” para determinadas atividades ou funções de destaque, como representantes de turma, líderes de grupo ou participantes de projetos especiais. Essa percepção, mesmo que inconsciente, reforça estereótipos e perpetua desigualdades.

Embora ainda faltem pesquisas específicas sobre como professores e gestores escolares reproduzem o colorismo, estudos sobre racismo no ambiente escolar indicam que o viés racial pode influenciar as expectativas e o tratamento dispensado aos alunos negros. Em alguns casos,



professores podem, sem intenção, valorizar mais a participação de alunos de pele mais clara, incentivá-los mais e oferecer-lhes maiores oportunidades de desenvolvimento.

Um estudo recente, publicado na Revista Brasileira de Educação, revelou que professores tendem a atribuir notas mais altas a alunos negros de pele mais clara em comparação com alunos de pele mais escura, mesmo quando o desempenho acadêmico é o mesmo.

Em uma pesquisa realizada em uma escola pública de São Paulo, alunos negros de pele mais escura relataram sentir-se menos valorizados pelos professores e colegas, além de serem constantemente alvo de apelidos e comentários racistas relacionados à sua cor de pele e cabelo. Esses relatos de alunos negros de pele mais escura revelam experiências de exclusão, discriminação e baixa autoestima no ambiente escolar. Alguns mencionam apelidos pejorativos relacionados à cor da pele, dificuldades em serem incluídos em grupos de amigos e a sensação de não pertencimento à escola. Esses relatos evidenciam como o colorismo pode afetar a saúde mental e o desempenho acadêmico dos alunos negros, perpetuando o ciclo de desigualdade racial.

A implementação da Lei nº 10.639/2003, que torna obrigatório o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana nas escolas, também pode ser impactada pelo colorismo. Em alguns casos, a abordagem da temática racial se limita a estereótipos e generalizações, sem aprofundar a discussão sobre as nuances do colorismo e suas implicações na vida dos alunos negros. Além disso, a ausência de representatividade negra no corpo docente e nos materiais didáticos reforça a invisibilidade e a desvalorização da cultura e da identidade negras.

Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a taxa de evasão escolar entre alunos negros de pele mais escura é significativamente maior do que entre alunos negros de pele mais clara e alunos brancos.

A análise dos materiais didáticos revela que, em geral, o colorismo é um tema pouco abordado ou ignorado. Quando a questão racial é mencionada, o foco costuma estar na dicotomia branco/negro, sem explorar as diferentes tonalidades de pele e as experiências de discriminação dentro da comunidade negra. Essa invisibilidade contribui para a perpetuação do colorismo e dificulta a construção de uma identidade étnico-racial positiva por parte dos alunos negros.

Ao considerar a história de formação e organização social do Brasil, é fundamental reconhecer que o país é multiétnico e possui uma diversidade cultural marcada por uma das populações mais miscigenadas do mundo. Isso decorre da mescla entre indígenas nativos, negros escravizados e imigrantes europeus e asiáticos. Ao longo dos anos, a classificação do negro, que engloba pretos e pardos, foi essencial para dimensionar a diversidade dessa população no Brasil e



orientar a criação de políticas públicas, como a adoção de cotas raciais (César, 2018; Gonçalves et al., 2021).

A negritude vai além da cor da pele; está também nos traços, na herança cultural e nas dificuldades enfrentadas dentro de um país estruturalmente racista. No entanto, levantamentos sobre o tema apontam que essa diversidade ainda não se traduz em mudanças sociais significativas, especialmente no acesso a espaços como universidades e cargos de liderança em empresas (Munanga, 2020).

Nas escolas, o colorismo afeta crianças e adolescentes, dificultando a identificação com a cultura negra, frequentemente tratada como subcultura. A construção da autoestima do aluno negro depende muito do ambiente escolar, onde ele passa grande parte do tempo. Infelizmente, observa-se no cotidiano escolar uma série de elementos que desfavorecem o processo de construção da identidade do cidadão negro. Preconceitos e discriminações são social e historicamente produzidos, permeando diferentes âmbitos da vida coletiva, inclusive o convívio escolar.

Contudo, há uma tendência em atribuir à escola a responsabilidade exclusiva de mudar valores e erradicar o racismo (Gonçalves et al., 2018; Silva, 2017; Silveira, 2021).

A escola, como espaço social heterogêneo, lida com diversidades raciais, culturais e sociais, sendo um agente na formação cidadã. No entanto, também reproduz preconceitos e, muitas vezes, não reconhece ou enfrenta situações de racismo, negligenciando debates sobre a condição social do negro e, em alguns casos, reforçando a ideia de democracia racial (Gonçalves, 2021, p. 3).

A escola tem o papel de formar o aluno para o exercício da cidadania, para o trabalho e para a continuidade da aprendizagem ao longo da vida, conforme estabelecido pela Lei de Diretrizes e Bases e pelas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino no Brasil. Ampliar a cidadania deve ser um dos principais objetivos do trabalho pedagógico, permitindo aos alunos compreender a sociedade como um processo dinâmico de construção e reconstrução.

A percepção do racismo estrutural na escola, assim como em outras instâncias, pode ser difícil, pois, sendo estrutural, muitas vezes se manifesta de forma sutil. É mais evidente em casos de discriminação explícita ou injúria racial, quando um indivíduo pratica um ato contra outro. No entanto, o racismo estrutural está nas bases que sustentam as relações sociais, e não apenas no comportamento individual.



A intolerância racial está presente em diversos setores da sociedade e cresce de forma preocupante no ambiente escolar. Quando uma criança negra não tem referências positivas sobre sua origem racial, sua autoestima pode ser abalada ao longo da vida, levando a sofrimento e até à rejeição de sua própria identidade. Muitos negros, independentemente da tonalidade da pele, continuam vindo de famílias pobres, sendo a primeira geração a ter acesso à educação formal. Além disso, muitos negros de pele clara enfrentam crises de identidade (Scholz et al., 2014, p. 70).

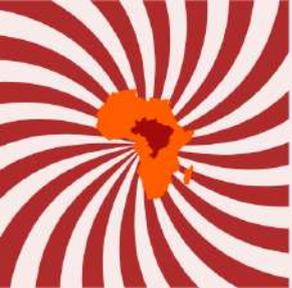
A sala de aula é o espaço ideal para refletir sobre a identidade negra e questões correlatas. A responsabilidade da escola, juntamente com o corpo docente e demais funcionários, é enorme, pois todos devem estar unidos para garantir uma educação de qualidade e combater as desigualdades raciais. A desigualdade de oportunidades afeta de maneira diferente crianças negras e brancas, prejudicando todas ao reforçar a lógica de uma sociedade excludente e injusta.

[...] No Brasil, há uma cultura de negação da existência de práticas racistas no meio escolar, atribuindo-se o fracasso escolar de jovens e crianças negras exclusivamente a fatores como desestruturação familiar, condição socioeconômica ou necessidade precoce de inserção no mercado de trabalho. Assim, ignora-se o peso do pertencimento racial em suas trajetórias. Independentemente das variáveis explicativas e dos fenômenos identificados nas diferenças de escolarização entre brancos e negros, parte do problema está associada ao racismo e à discriminação racial presentes na sociedade e, em especial, na instituição escolar (Scholz *et al.*, 2014, p. 65).

Gonçalves et al. (2021) discutem que a escola é um espaço formal de socialização que propicia o diálogo sobre questões sociais, sendo um dos principais agentes de influência sobre os alunos. Assim, é essencial que os estudantes aprendam sobre respeito às diferentes culturas, à diversidade e à história que constitui cada saber, para que possam dialogar de forma positiva sobre as temáticas étnico-raciais.

Os impactos da desigualdade no acesso à educação foram um dos principais fatores para a manutenção das disparidades raciais no Brasil. Dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2018) apontam uma evidente desvantagem da população negra ou parda em indicadores de escolaridade, refletindo trajetórias educacionais desiguais e a ausência de políticas educacionais eficazes para promover a equidade no ensino.

Portanto, o ambiente escolar, como microcosmo da sociedade brasileira, reflete os mecanismos racistas e sexistas que contribuem para a exclusão ou atraso o escolar dos jovens negros, perpetuando padrões de discriminação racial ao longo das gerações.



4 A INTERSECCIONALIDADE DO COLORISMO

É fundamental reconhecer que o colorismo não opera isoladamente, mas de forma interseccional, interagindo com outros marcadores sociais, como gênero, classe, orientação sexual e identidade de gênero (Crenshaw, 1989). Essa perspectiva possibilita compreender como diferentes formas de opressão se entrelaçam, gerando experiências únicas e complexas de discriminação.

Mulheres negras de pele mais escura, por exemplo, enfrentam desafios específicos dentro do racismo estrutural, tais como hipersexualização, objetificação e menor valorização estética e profissional (Davis, 2016). A interseção entre raça e gênero frequentemente resulta em estereótipos como o da “mulher forte” ou da “mãe preta”, que desumanizam e invisibilizam suas vivências individuais. Além disso, a violência sexual contra essas mulheres é frequentemente subnotificada e negligenciada pelas autoridades (hooks, 2019).

Um exemplo prático disso é a menor representatividade de atrizes negras de pele escura em papéis de destaque na televisão brasileira, onde padrões de beleza eurocêntricos ainda predominam, limitando suas oportunidades profissionais. Um estudo recente divulgado pela Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI) revela que meninas negras são as principais vítimas de violência sexual no Brasil, e que o racismo e o machismo contribuem para a invisibilização desses casos (ANDI, 2023).

A percepção do colorismo também varia entre homens e mulheres negros, refletindo normas de gênero e expectativas sociais distintas. Enquanto mulheres negras de pele mais clara podem ser valorizadas por sua “beleza exótica” ou por traços considerados mais próximos do padrão europeu, homens negros de pele mais clara tendem a ser percebidos como “menos ameaçadores” ou “mais bem-sucedidos”. Casos de discriminação em processos seletivos de empresas, onde candidatos negros de pele mais clara são preferidos em detrimento de candidatos negros de pele mais escura, ilustram essa dinâmica. Um levantamento realizado pelo Instituto Ethos em 500 grandes empresas brasileiras mostrou que a presença de negros em cargos de liderança ainda é ínfima, e que a maioria dos profissionais negros em posições de destaque são de pele mais clara (Instituto Ethos, 2021). Essas dinâmicas reforçam hierarquias internas dentro da comunidade negra e perpetuam estereótipos prejudiciais.

A condição socioeconômica desempenha um papel determinante na manifestação do colorismo no ambiente escolar. Alunos negros de pele mais escura, sobretudo aqueles provenientes



de famílias de baixa renda, frequentemente enfrentam dificuldades acrescidas no acesso a recursos educacionais de qualidade. Além disso, estão mais suscetíveis à discriminação por parte de professores e colegas, o que impacta diretamente suas oportunidades de desenvolvimento acadêmico e profissional (Okihiro, 1994).

Uma pesquisa realizada em escolas públicas do Rio de Janeiro revelou que alunos negros de pele mais escura são frequentemente encaminhados para turmas com menos recursos e menor expectativa de desempenho, perpetuando desigualdades educacionais (Observatório das Desigualdades, 2019). Um relatório da UNICEF (Fundo das Nações Unidas para a Infância) apontou que crianças negras têm menor acesso à creche e à educação infantil, o que compromete seu desenvolvimento cognitivo e social (UNICEF, 2020). Nesses casos, a interseção entre raça, classe e cor da pele contribui para a perpetuação de um ciclo de exclusão social e econômica, reforçando as desigualdades raciais.

Diante desse cenário, torna-se essencial que as instituições de ensino promovam ações e práticas educativas que combatam o racismo e o colorismo de maneira interseccional, valorizando a diversidade étnico-racial, de gênero, de orientação sexual e de classe social. Para isso, é necessário investir na formação continuada de professores e gestores escolares, sensibilizando-os para as questões raciais e capacitando-os a desenvolver práticas pedagógicas antirracistas e inclusivas. Um exemplo de ação eficaz é a criação de projetos pedagógicos que valorizem a história e a cultura afro-brasileira, promovendo debates sobre racismo e colorismo em sala de aula e incentivando a produção de materiais didáticos que representem a diversidade racial da população brasileira. Além disso, a representatividade negra deve ser fortalecida nos espaços de poder dentro da escola e nos materiais didáticos, assegurando que os alunos negros se sintam valorizados e representados.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo teve como objetivo analisar o colorismo e seus impactos na construção da identidade étnico-racial no contexto escolar, um tema de crescente relevância no debate sobre relações raciais no Brasil (Almeida, 2020). Buscou-se refletir sobre o papel da escola na desconstrução do racismo, do preconceito e da discriminação, destacando sua importância como espaço de resistência, promoção da igualdade (Lei nº 10.639/2003) e construção de uma sociedade mais justa e equitativa.



Ao longo da discussão, evidenciou-se que o colorismo, como expressão do racismo estrutural (Santos, 2021), manifesta-se no ambiente escolar de diversas formas, impactando a autoestima, a identidade e as oportunidades dos alunos negros. A hierarquização de indivíduos com base na tonalidade da pele gera desigualdades e discriminações que perpetuam o ciclo de exclusão e marginalização da população negra, especialmente entre mulheres negras de pele mais escura, que enfrentam uma interseccionalidade de opressões (Crenshaw, 1989).

Diante desse cenário, torna-se essencial que as escolas adotem uma abordagem pedagógica antirracista, que valorize a diversidade étnico-racial, promova o respeito às diferenças e combata estereótipos e preconceitos raciais (Munanga, 2005). Para isso, algumas estratégias pedagógicas podem ser implementadas pelos educadores:

- **Formação docente contínua:** Oferecer cursos e workshops que abordem o racismo estrutural, o colorismo e suas manifestações no ambiente escolar (César *et al.*, 2021).
- **Revisão de materiais didáticos:** Garantir que os conteúdos escolares representem positivamente a diversidade racial, destacando figuras históricas negras e suas contribuições (Cruz, 2018).
- **Atividades culturais e interdisciplinares:** Desenvolver projetos que valorizem a cultura afro-brasileira, como festivais culturais, exposições artísticas e debates sobre identidade racial.
- **Espaços de diálogo:** Criar momentos específicos para que alunos compartilhem experiências relacionadas ao racismo e ao colorismo, promovendo um ambiente de acolhimento e conscientização.

Além das práticas educacionais, o combate ao colorismo exige um compromisso coletivo da sociedade. Algumas ações fundamentais incluem:

- **Campanhas públicas de conscientização:** Promover ações educativas por meio de mídias sociais, campanhas publicitárias e eventos comunitários que discutam o impacto do colorismo (Nascimento, 2020).
- **Iniciativas culturais:** Incentivar produções artísticas (filmes, séries, livros) que retratem positivamente pessoas negras de diferentes tons de pele.
- **Parcerias com movimentos sociais:** Trabalhar com organizações da sociedade civil para desenvolver programas de valorização da identidade negra e combate ao racismo.

A presente pesquisa pode ser expandida para estudos futuros, como pesquisas de campo em escolas, a fim de analisar, na prática, as manifestações do colorismo e seus impactos na vida



dos alunos negros. Além disso, estudos comparativos entre diferentes escolas e regiões do país podem contribuir para a identificação das melhores práticas pedagógicas no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial. Sugere-se investigar como o colorismo se manifesta nas interações cotidianas entre alunos, professores e gestores escolares, explorar diferenças no impacto do colorismo em contextos urbanos e rurais ou em diferentes regiões do Brasil, e examinar a implementação da Lei nº 10.639/2003 em diferentes redes de ensino e seu papel na redução do colorismo.

O enfrentamento do colorismo exige esforços integrados entre escola, academia e sociedade civil. A educação desempenha um papel central nesse processo, não apenas como espaço de formação acadêmica, mas também como local de construção da cidadania e da identidade racial. Ao implementar práticas pedagógicas antirracistas, ampliar as pesquisas sobre as dinâmicas do colorismo no contexto escolar e engajar a sociedade em campanhas de conscientização, será possível avançar na promoção da equidade racial e na desconstrução das hierarquias baseadas na cor da pele.

Portanto, conclamamos educadores, pesquisadores, gestores públicos e a sociedade em geral a se unirem nessa luta. Que este artigo sirva como um chamado à ação para construirmos juntos um futuro em que a cor da pele não seja um fator de discriminação, mas sim um elemento de valorização da diversidade humana. Assim, a escola pode se consolidar como um espaço de resistência contra o racismo estrutural e de fortalecimento da identidade negra, contribuindo para a construção de um Brasil mais justo, igualitário e plural.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luis de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ALMEIDA, Silvio Luis de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

Agência de Notícias dos Direitos da Infância (ANDI). **Crianças negras sofrem mais violência que compromete desenvolvimento na primeira infância**, 2023. Disponível em: https://andi.org.br/infancia_midia/criancas-negras-sofrem-mais-violencia-que-compromete-desenvolvimento-na-primeira-infancia/. Acesso em: 10 mar. 2025.

BARBOSA Filho, Evandro Alves; VIEIRA, Ana Cristina de Souza; ROCHA, Solange. Pigmentocracia: classe, raça e gênero no sistema de bem-estar social sul-africano. **Revista Em Pauta**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 44, p. 292-306, 2019.



BENTO, Maria Aparecida Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria A. Silva (org.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2002, p. 25-58.

BRASIL. Constituição Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Lei n.º 10639, de 9 jan. 2003. Altera a lei n.º 9394, 20 dez. 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 AfroBrasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

CÉSAR, Francisco Rômulo Mesquita, ARAÚJO, Maria Cibele Moreira de., MOREIRA, Raimundo Nonato de Menezes. Práxis pedagógicas de enfrentamento ao racismo no Ensino Médio. **Ensino Em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-9, 2021.

COSTA, Rosilene Silva Santos da. **Relações étnico-raciais na educação infantil: contribuições da teoria das representações sociais**. 2016 f. Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. **University of Chicago Legal Forum**, p. 139-167, 1989.

CRUZ, Jéssica Thoaldo da; MARTINS, Patrícia. Colorismo e embranquecimento na rede: o racismo e a tentativa histórica de apagar a ancestralidade africana. In: **Reunião Brasileira de Antropologia**, 31ª, 2018. [Anais] Brasília: 2018.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. São Paulo: Boitempo Editorial, 2016.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

FRANCISCO, Mônica da Silva. Discursos sobre colorismo: educação étnico-racial na contemporaneidade. **Ensaios Filosóficos**, Volume XVIII – Dezembro/2018.

GONÇALVES, Alexandra da Silva; GONÇALVES, Enilson da Silva; FERREIRA, Susana Aparecida. Dialogando com as questões étnico-raciais nas escolas do ensino fundamental II de rio branco: nas vozes dos alunos **Revista Em Favor De Igualdade Racial**, 1(1), 2–16. Disponível em: <https://periodicos.ufac.br/index.php/RFIR/article/view/1986>.

hooks, bell. **É eu não sou uma mulher?** Questões feministas. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2019.

IBGE INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil**, 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101681_informativo.pdf. Acesso em: 20 mai. 2025.



PERFIL social, racial e de gênero das 500 maiores empresas do Brasil. **Instituto Ethos**, 2021. Disponível em:

https://www.ethos.org.br/ethos-diversidade_perfil-social-racial-e-de-genero-das-500-maiores-empresas-do-brasil-esta-disponivel-para-download/. Acesso em: 10 mar 2025.

MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o Racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

NASCIMENTO, Camila de Albuquerque. **A permissão de ser preta**: uma análise do colorismo na mídia brasileira [recurso eletrônico]. Camila de Albuquerque Nascimento. Cabedelo, 2020 Disponível em: <https://www.iesp.edu.br/sistema/uploads/arquivos/publicacoes/a-permissao-de-ser-preta-uma-analise-do-colorismo-na-midia-brasileira-autor-a-nascimento-camila-de-albuquerque-.pdf>. Acesso em: 20 maio 2022.

OBSERVATÓRIO DAS DESIGUALDADES. **Desigualdade racial na educação brasileira: um guia completo para entender e combater essa realidade**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/desigualdade-racial-na-educacao>. Acesso em: 10 mar. 2025.

OKIHIRO, G. Y. **Margens e centros**: asiáticos na história e cultura americana. São Paulo: Summus Editorial, 1994.

SANTOS, J. T. dos. **A cor da dor**: identidades e experiências racistas na formação de intelectuais negros. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2021.

SCHOLZ, Danielle Celi dos Santos; SILVEIRA, Marta Irís Carmargo Messia da; SILVEIRA, Paulo Roberto. As práticas racistas no espaço escolar: a influência na saúde mental das crianças negras **Identidade!** São Leopoldo, v. 19, n. 2, p. 61-74, jul./dez. 2014.

SILVA, Tainan Maria Guimarães Silva e. O colorismo e suas bases históricas discriminatórias. **Revista Debate Virtual**, n. 201, p. 1-19, 2017.

SILVEIRA, Jhennifer Cristine Da; FUCH, Andréa Márcia S. Lohmeyer **A questão étnico-racial na educação básica**: a escola no processo de “autoidentificação racial” das crianças e adolescentes. Anais do 16º Encontro Nacional de Pesquisadores em Serviço Social. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/183557/Jhennifer%20C%20da%20Silveira.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 20 maio 2025.

TEIXEIRA, Adrielle de Matos Borges; DAZZANI, Maria Virginia Machado. Tornando-se negro: tensões subjetivas e culturais na experiência identitária de ser um estudante universitário negro. **Revista de Psicologia da IMED**. Passo Fundo, v. 11, n. 1, p. 83-102, jun. 2019.

UNICEF - Fundo das Nações Unidas para a Infância. **Acesso à Educação Infantil para Crianças Negras**, 2020.

Enviado em: 05/03/2024

Aceito em: 16/05/2025



O SAMBA ENREDO E A RODA DE SAMBA COMO FERRAMENTAS PEDAGÓGICAS NUMA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM DEFICIÊNCIA VISUAL

USING SAMBA-ENREDO AND SAMBA CIRCLES AS PEDAGOGICAL TOOLS IN AN INSTITUTION FOR THE VISUALLY IMPAIRED

Mariana dos Reis Santos¹

Mauro Sergio Farias²

RESUMO

Este estudo tem como objetivo lançar luz a uma metodologia educacional adotada denominada “Roda de samba pedagógica” realizada por dois professores pesquisadores dentro de uma instituição especializada em deficiência especial. Este relato de experiência é produto do desdobramento da utilização de sambas enredos como ferramenta pedagógica para a abordagem do conteúdo da disciplina de História realizado por uma professora. O trabalho pedagógico balizou-se inicialmente nas experiências da professora pesquisadora abordando sambas enredos que versavam sobre temáticas relativas à “culturas indígenas” e “100 anos da abolição da escravidão”. A partir das construções pedagógicas realizadas em sala de aula com esses alunos com deficiência, estabeleceu-se a demanda discente pela realização de um evento de roda de samba aberto a toda comunidade escolar. A culminância dessa abordagem suscitou a criticidade discente e a curiosidade dos alunos com deficiência visual no conteúdo dos sambas enredos, resultando na construção de uma roda de samba acadêmica realizada por dois professores. Em suma, a metodologia da “roda de samba pedagógica” escolhida por esses dois professores fortaleceu as diretrizes das respectivas Leis nº 10. 639/2003 e 11.645/2008, promoveu as construções intelectuais dos sambas enredos como conteúdo curricular essencial numa instituição especializada em deficiência visual. Os referenciais teóricos utilizados no estudo para a compreensão de uma Educação antirracista foram Pinheiro (2023) e Gomes (2023). Na temática envolvendo questões como “história do Carnaval” e “samba enredos como ferramenta pedagógica” do Rio de Janeiro, referenciamos as pesquisas de Cattani (2008), Farias (2002) e Diniz (2006). Por fim, o estudo também procurou ressaltar que as Escolas de Samba são instituições carregadas de densidade teórica e culturais, elementos necessários ao processo de ensino aprendizagem nas escolas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Roda de samba pedagógica. Instituição especializada. Deficiência visual. Samba-enredo.

ABSTRACT

This study aims to shed light on an educational methodology adopted called “pedagogical samba circle” carried out by two research professors within an institution specializing in special disabilities. This experience report is the result of the unfolding of the use of samba plots as a pedagogical tool to approach the content of the History subject carried out by a teacher. The pedagogical work was initially based on the experiences of the research professor addressing samba plots that dealt with themes related to: “indigenous culture” and “100 years of the abolition of slavery”. Based

¹ Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico no Instituto Benjamin Constant. Pós-doutorado e Doutora em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestra em Educação pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal Fluminense (UFF). E-mail: reis.mari83@gmail.com.

² Discente de Graduação em História na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). E-mail: maurosafuerj@gmail.com



on the pedagogical constructions carried out in the classroom with these students with disabilities, the students' demand for a samba circle event open to the entire school community was established. The culmination of this approach aroused the students' critical thinking and curiosity about the content of the samba plots, resulting in the construction of an academic samba circle carried out by two teachers. In short, the methodology of the "pedagogical samba circle" chosen by these two teachers strengthened the guidelines of Law 10.639, promoting the intellectual constructions of samba plots as essential curricular content in an institution specialized in visual impairment. The theoretical references used in the study for understanding an antiracist education were Pinheiro (2023) and Gomes (2023). In the theme involving issues such as "the history of Carnival" and "samba plot as a pedagogical tool" from Rio de Janeiro, we referenced the research of Cattani (2008), Farias (2002), and Diniz (2006). Finally, the study also sought to emphasize that Samba Schools are institutions loaded with theoretical and cultural density, elements necessary for the teaching-learning process in public schools.

KEYWORDS: Pedagogical samba circle. Specialized institution. Visual impairment. Samba plot.

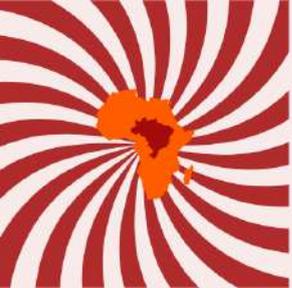
1 INTRODUÇÃO

Tal estudo apresenta um relato de experiência da pesquisadora a partir de um projeto pedagógico com estudantes cegos e baixa visão numa instituição de deficiência³ visual. A, então, pesquisadora e professora ministrava aulas no quinto ano do Primeiro Segmento no ano de 2018. O seu trabalho docente em sala de aula utilizando o samba-enredo como ferramenta pedagógica para ministrar aula de ensino História no Primeiro Segmento desdobrou na chamada "roda de samba pedagógica".

Posteriormente, a mesma pesquisadora se une a um outro professor e pesquisador da disciplina de História de outra instituição, com atuação em Departamentos Culturais de Escolas de Samba do Rio de Janeiro, construindo um projeto mais denso culturalmente e academicamente.

Desse modo, o objetivo deste artigo parte de uma experiência pedagógica resultante de um projeto em que os estudantes com deficiência visual eram protagonistas desse saber oriundo da cultura afro-brasileira. O samba-enredo foi escolhido pela professora e pesquisadora como instrumento pedagógico capaz de transmitir o conteúdo pedagógico de História de maneira crítica e ao mesmo tempo lúdica para estes estudantes. A pesquisa elucida parte do princípio de uma "Educação antirracista" (Pinheiro, 2023), e uma perspectiva curricular direcionada à formação cidadã, considerando às diversas intersecções que permeiam a vida destes estudantes com deficiência visual.

³ Conforme o artigo 2º da Lei de inclusão de 2015, considera-se pessoas com deficiência "aquelas que possuem impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, em interação com diversas barreiras ambientais, podendo assim obstruir sua participação.



2 CONHECENDO O CAMPO DE ATUAÇÃO: INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT

O Instituto Benjamin Constant⁴ é, hoje, uma instituição federal pública de referência nacional na educação e capacitação profissional de pessoas cegas⁵, com baixa visão, surdocegas e com outras deficiências associadas à deficiência visual. Essa instituição constituiu-se como um centro de referência nacional na área⁶, capacitando profissionais e assessorando instituições públicas e privadas no atendimento às necessidades desta comunidade. Há também um setor de reabilitação destinado às pessoas que perderam ou estão em processo de perda de visão.

A instituição educacional especializada em deficiência visual em tela embora se localize no bairro da Urca (zona Sul do Rio de Janeiro), um espaço geográfico privilegiado da cidade, atende um alunado de raça/etnia predominantemente negra⁷ residente, em sua maioria, nas zonas periféricas da cidade e zonas metropolitanas do Estado. Além disso, o perfil de responsáveis femininas pelos estudantes que chefiam os lares de maneira solo é significativo.

Com relação à escolarização dos estudantes com deficiência visual, observou-se, em grande parte da postura pedagógica do corpo docente, a construção da subjetivação desses indivíduos enquanto educandos passivos ou dóceis, desprovidos de subjetividades que suscitem debates reflexivos em sala de aula.

Nas mediações pedagógicas em sala de aula com estudantes desta turma do quinto ano, percebeu-se inicialmente um desconhecimento por parte de alguns estudantes com deficiência

⁴ INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br>. Acesso em: 1 maio 2024.

⁵ De acordo com a Secretaria de Educação Inclusiva do Ministério de Educação (BRASIL, 2006, p. 13-14), educandos cegos e de baixa visão são definidos como deficientes visuais, ou seja, não possuem visão suficiente para aprender a ler e escrever em tinta. Estes necessitam, portanto, utilizar outros sentidos (tátil, auditivo, olfativo, gustativo e cinestésico) no seu processo de desenvolvimento e aprendizagem. Sendo assim, o acesso à leitura destes indivíduos em fase de escolarização se estabelecerá pela utilização do código braile diante dos educandos que possuem perda total da visão. Há também os educandos deficientes visuais que têm apenas percepção de luz, podendo alguns perceberem claro, escuro e delinear algumas formas, chamados de baixa visão.

⁶ Com o passar do tempo, o IBC tornou-se um centro de pesquisas médicas no campo da oftalmologia, possuindo programas de residência médica renomados no Brasil todo. O programa presta serviço gratuito a população, realizando consultas, exames e cirurgias oftalmológicas. A instituição também é comprometida com a produção de materiais especializados, possui uma imprensa braile, edita e imprime livros e revista de pessoas cegas e baixa visão, além de contar com um farto acervo eletrônico de publicações científicas. Em 2018, após aprovação em portaria nº 310, o Instituto passou a contar com um departamento de Pós-Graduação, Pesquisa e Extensão (DPPE), que possibilitou à instituição o planejamento de cursos de pós-graduação lato sensu e *strictu sensu* na área. As atividades vinculadas ao Programa de Pós-graduação em Ensino na Temática de Deficiência Visual (MPEV) são oferecidas na modalidade presencial e contemplam estudos e práticas pedagógicas para a formação profissional e acadêmica em educação especial, com ênfase na educação inclusiva.

⁷ Conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), população negra corresponde ao somatório de pessoas pardas e pretas que constituem o território nacional brasileiro.



visual ao abordar questões relativas às temáticas em relações étnico-raciais”. No entanto, quando esta temática se direcionava a correlacionar aspectos culturais do gênero musical “samba”, em especial, o “samba-enredo” do Carnaval carioca, havia um envolvimento significativo da turma com o debate.

Também foi determinante na opção por essa ferramenta, o ativo papel que as escolas de samba desempenham na preservação e difusão da cultura afro-brasileira através de seus enredos e de suas práticas cotidianas.

Ao se refletir sobre a formação antirracista de grande parte dos professores/as negros/as, supõe-se que essa aprendizagem atravessa a construção da identidade em meio a memórias dolorosas de escolarização. Pinheiro (2023), em sua recente obra intitulada “Como ser um educador antirracista?”, sinaliza que

o processo cognitivo de aprendizagem e construção das temáticas etno raciais às vezes “dói” tanto para adultos quanto para crianças negras pois quando estes atores se apropriam da reestruturação da ideologia racista, há conseqüentemente, uma apreensão psíquica dolorosa (Pinheiro, 2023, p. 81).

Contudo, através da utilização de elementos pedagógicos da cultura afro-brasileira, esses dois pesquisadores e professores envolvidos neste projeto acreditam que é possível ressignificar até mesmo os processos dolorosos de colonização e de herança escravocrata, subvertendo um eurocentrismo cultural imposto na maior parte dos currículos escolares.

Por isso, tal relato de experiência concorda com Gomes (2021) de que “a descolonização das mentes implica construir práticas pedagógicas e epistemológicas antirracistas” (Gomes, 2021, p. 437). Nesse sentido, tal estudo estrutura-se na defesa de uma escola cidadã, a partir das conexões estabelecidas com lutas políticas da Educação Especial, participação dos indivíduos na sociedade e construção das subjetividades a partir da agenda política envolvendo a aplicação da Lei nº 10.639 no chão da sala de aula.

3 METODOLOGIA: A RODA DE SAMBA PEDAGÓGICA NA INSTITUIÇÃO ESPECIALIZADA EM DEFICIÊNCIA VISUAL

No segundo semestre do ano de 2018, constituiu-se um projeto pedagógico formulado pela professora pesquisadora intitulado “Roda de samba pedagógica”. Essa culminância pedagógica se desdobrou em um grande evento na instituição escolar, a partir do programa curricular da disciplina



de História, abordando pedagogicamente letras de samba em sala de aula. Os estudantes assimilavam e debatiam as temáticas desenvolvidas em sala de aula versando sobre o conteúdo de relações étnico-raciais através da apresentação destas canções trabalhadas ao longo do semestre. Assim, alguns sambas enredos escolhidos foram utilizados como elementos metodológicos e avaliativos para a abordagem do conteúdo curricular da ementa da disciplina.

Na obra “Para tudo não se acabar na quarta-feira: a linguagem dos sambas enredos (2002)”, Farias explica que expressões linguísticas e poéticas conseguem cristalizar memórias histórico-culturais de uma sociedade. Portanto, o samba-enredo se configura numa importante fonte de debates e de saber, podendo-se levantar, assim, problematizações em sala de aula. Assim, o autor define samba-enredo como:

[...] Narração de uma história, uma sucessão de acontecimentos, desenvolvendo temas a partir de minuciosas pesquisas, adaptando-os às características da Escola, podendo ser apresentada em diferentes estilos: biografia, fatos e personalidades da história, crítica social e política, lendas e folclores, humor, etc. (Farias, 2002, p. 28).

Diniz, em sua obra “Almanaque do Samba”(2006), também define a importância da origem das escolas de samba e seu legado para a sociedade:

O legado que os blocos, ranchos, cordões e sociedade deixaram para as escolas de samba é muito claro. Poderemos até dizer que as escolas de samba são uma síntese de blocos esses carnavalescos: o enredo; os grandes carros alegóricos, as alas, as instrumentações, a beleza, o mestre-sala, a porta bandeira, as mulheres bonitas (Diniz, 2006, p. 99).

Já Cattani (2008) em seus estudos sobre o uso do samba-enredo como

ferramenta pedagógica na sala de aula ressalta que a escola de samba é uma ação cultural que processa e organiza as relações sociais, econômicas e políticas, possibilitando uma relação da população com a cultura dita erudita em especial, através da confecção de enredos e sua conexão com os desfiles (Cattani, 2008, p. 38).

Desse modo, a professora e pesquisadora, inicialmente, abordou, em suas aulas, o conteúdo currículo relativo às “culturas indígenas, no escopo da 11645, que introduz a obrigatoriedade do estudo destas culturas no âmbito de todo o currículo escolar”. Isso foi feito com a utilização, como temas geradores para a abordagem, de dois sambas enredos concorrentes ao ano de 2017 das escolas de samba do Grupo Especial do Rio Janeiro: Beija Flor e Imperatriz Leopoldinense. Embora as duas agremiações tivessem a temática dos povos originários como centralidade, suas formas de abordagem eram totalmente distintas.



A Escola de Samba Beija-Flor exaltava, em seu enredo, a epopeia de “Iracema”, baseada no romance de José de Alencar. Tinha, como pano de fundo, a história romantizada entre um homem branco e uma mulher indígena descrita com padrões estéticos admiráveis, naturalizando as relações de assédio aos corpos indígenas femininos no período da colonização. Assim, o samba-enredo, composto por Claudemir, Maurição, Ronaldo Barcellos, Bruno Ribas, Fábio Alemão, Wilson Tatá, Alan Vinicius e Betinho Santos, centralizava na sua temática a visão positiva da “miscigenação” entre homens brancos e mulheres indígenas no romance de Iracema, enfatizando em sua canção o seguinte trecho:

“Bem no coração dessa nova terra
A menina moça e o homem de guerra
Ele sente a fecha, ela acerta o alvo
Índia na floresta, branco apaixonado
Vem pra minha aldeia Beija Flor”

Em contraponto a esta visão pacificadora do processo de colonização no Brasil e interferência do homem branco na formação da nossa identidade, o samba-enredo da escola Imperatriz Leopoldinense, composto por Moisés Santiago, Adriano Ganso, Jorge do Finge e Aldir Senna, denunciava a exploração da lógica do capital no bioma brasileiro. O enredo mencionava a ação da hidrelétrica de Belo Monte e das empresas multinacionais operando no projeto de dizimação dos povos indígenas e destruição do planeta frente à ganância humana. Vejamos trechos críticos da canção:

“Sangra o coração do meu Brasil
O belo monstro rouba as terras dos seus filhos
Devora as matas e seca os rios
Tanta riqueza que a cobiça destruiu
Sou filho esquecido no mundo
minha cor é vermelha de dor
O meu canto é bravo e forte
Mas é hino de paz e amor”

Ao abordar esse samba-enredo com um cunho político tão engajado, tal dinâmica não só suscitou uma grande problematização em sala de aula como também estimulou os estudantes a conhecerem outros sambas enredos que despertassem criticidade, dialogando com suas famílias sobre a história das escolas de samba e estas temáticas em questão.



Após o intenso trabalho realizado referente à temática “cultura indígena” em sala de aula, iniciou-se a abordagem sobre o “processo de escravidão no período colonial” com essa turma.

Novamente, a professora utilizou dois sambas enredos para a contextualização do debate, porém naquele momento, as canções apresentavam temáticas de caráter crítico que não se antagonizavam na forma de abordar este período histórico. As duas composições escolhidas eram oriundas da disputa do Desfile de Carnaval Especial de 1988. No ano em questão, centenário da abolição da escravatura no Brasil, várias Escolas de Samba apresentaram desfiles dedicados a essa temática.

Para uma melhor contextualização, cabe lembrar que enredos sobre a luta política e o legado cultural da população afro-brasileira já são uma prática recorrente nos desfiles desde a década de 1960. Nas décadas anteriores, desde o advento dos desfiles oficiais, em 1932, num movimento de busca por legitimação e inclusão, as escolas apresentavam enredos sobre a História do Brasil, mas sempre sob um viés conservador, eurocêntrico. As temáticas sempre giravam em torno de monarcas, estadistas, escritores ou militares (invariavelmente homens brancos), ou de efemérides celebrativas da história vista sob a ótica das classes dominantes.

Essa tendência só começou, gradativamente, a mudar, nos anos 1960, quando o desejo das comunidades de se reconhecerem nos desfiles e narrarem sua própria história se conectou com o pensamento que florescia nos estudos acadêmicos brasileiros, em meio ao contexto da descolonização africana. O contato de professores da Escola de Belas Artes da Universidade Federal do Rio de Janeiro, como Fernando Pamplona (que veio a ser carnavalesco do Salgueiro) em 1960 com as escolas se traduziu em novas abordagens para os desfiles. Personagens negros como Zumbi dos Palmares, Chico Rei e Xica da Silva, outrora invisibilizados, começavam a ganhar protagonismo ao se tornarem enredo dos desfiles.

Essa tendência já era uma realidade consolidada nos desfiles ao longo dos anos 1980. A ela veio se somar o tanto de demandas sociais represadas durante a ditadura, explodindo na abertura política no pós-ditadura e se desdobrando na produção intelectual do universo das Escolas de Samba com a profusão de enredos críticos às diversas mazelas do país. Foi nesse encontro entre os enredos que enalteciam o legado cultural afro-brasileiro e a crítica política efervescente daquela década que se popularizaram os dois sambas com essa temática trabalhados na Roda de Samba Pedagógica.

Um dos sambas épicos que se destacou era intitulado: “Cem Anos de Liberdade- Realidade ou ilusão?” apresentado pela Estação Primeira de Mangueira e composto por Hélio Turco, Alvinho



e Jurandir, tinha como verso central da canção o questionamento social: “Será, que a lei Áurea tão sonhada, há tanto tempo assinada, não foi o fim da escravidão?”. Desse modo, a obra nos incita a reflexão de que a história da escravidão no Brasil deixou marcas profundas, alijando, desempregando e abandonando pessoas negras. Vejamos alguns trechos:

“Será
Que já raiou a liberdade
Ou se foi tudo ilusão
Será ô, será
Que a Lei Áurea tão sonhada
Há tanto tempo assinada
Não foi o fim da escravidão?
Hoje dentro da realidade
Onde está a liberdade?
Onde está que ninguém viu?”

Outro samba-enredo marcante nesse mesmo ano para a história do Carnaval foi “Kizomba”, da Unidos de Vila Isabel, de autoria dos compositores Luiz Carlos da Vila, Rodolpho e Jonas, abordava a ideia de uma grande festa da “raça negra”, elucidando a representação da resistência negra contra o preconceito racial. A canção descreveu a “Kizomba” como “nossa constituição”, abordando a confraternização das tradições negras enquanto princípio de igualdade. A exaltação dos elementos da cultura afro-brasileira está enfatizada no seguinte trecho:

“Esta Kizomba é nossa Constituição
Que magia
Reza, ajeum e orixás
Tem a força da cultura
Tem a arte e a bravura
E um bom jogo de cintura
Faz valer seus ideais”

Esses dois sambas enredos com a temática sobre os “100 anos da Abolição” foram contextualizados pedagogicamente em sentidos de crítica social, porém com objetivos pedagógicos direcionados a diferentes debates. O samba da Mangueira tinha como centralidade a denúncia da “falsa abolição” e a continuidade de uma escravidão velada na sociedade ao se referir as condições desiguais da população negra mesmo naquela época. Já o samba de Vila Isabel aborda a positividade da simbologia da cultura afro-brasileira e o negro enquanto protagonista da identidade nacional brasileira.



Após esse intenso trabalho em sala de aula, os estudantes demandaram um momento educativo propício para apresentarem as músicas de samba-enredo cantando e tocando instrumentos musicais, o que veio a originar o projeto intitulado “Roda de Samba Pedagógica”. Nesse mesmo contexto, havia, na sala de aula, alguns estudantes que já possuíam familiaridade técnica com instrumentos musicais característicos do gênero musical como caixa, tamborim e cavaquinho. Cattani (2008, p. 39) em suas formulações enfatiza que ao utilizarmos o samba-enredo em sala de aula seja assistindo desfiles de escola de samba, tocando ou cantando com os alunos, tornamos os conteúdos históricos mais compreensíveis para os alunos ao invés da tradicional abordagem do conteúdo do livro didático.

Dessa forma, o contato com a musicalização promove em sentido amplo o desenvolvimento físico, intelectual e afetivo dos estudantes com deficiência visual. Atividades musicais despertam consciências perceptivas, ampliando os limites físicos e mentais no processo educativo. O desenvolvimento motor e a consciência auditiva através do contato com a musicalização tendem a promover melhor rendimento no processo de ensino aprendizagem.

Vale lembrar que essa instituição especializada é composta por uma equipe docente da disciplina de “Música” muito engajada em projetos inovadores dentro da escola. Esses atores vieram a se aproximar do projeto posteriormente após sua primeira culminância. Esse fator foi fundamental para a garantia da mobilização e empenho da turma com o projeto de roda de samba pedagógica. Além disso, estudantes com deficiência visual possuem uma sensibilidade auditiva aguçada para a música ao perceberem os estímulos pedagógicos.

Segundo pesquisas da Universidade de Washington (2019), os resultados mostraram que pessoas que não conseguem enxergar, geralmente, podem interpretar as frequências sonoras como mais facilidade. Isso porque o córtex auditivo dos indivíduos com deficiência visual apresenta uma “sintonização” neural mais estreita. Essa característica ajuda a discernir pequenas diferenças na frequência sonora.

A construção pedagógica e desdobramento no currículo letivo da “Roda de samba pedagógica” se basearam também nas Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 pertencentes à Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Nesse sentido, tais projetos se estruturaram na garantia do ensino sobre a história das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas no currículo da sala de aula.

A dinâmica do evento da primeira roda de samba pedagógica foi organizada pela professora e pesquisadora da seguinte forma: a) a professora apresentava os temas trabalhados em sala de aula



(no caso, os dois últimos samba-enredos trabalhados da Mangueira e de Vila Isabel do ano de 1988); b) a professora interpelava os estudantes pedagogicamente com questões avaliativas sobre o assunto pedagógico do samba-enredo c) quatro pesquisadores/pesquisadoras convidados interligados à temática comentavam sobre o assunto durante um tempo numa espécie de bancada d) Os samba-enredos eram executados musicalmente e cantados pelos estudantes com instrumentos musicais para toda a comunidade escolar.

Imagem 1: Culminância do evento da roda de samba



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

O elemento central desse formato seria o trabalho pedagógico com as músicas e a interação de pesquisadores da temática de samba com os estudantes DV. Posteriormente, esse projeto em específico da roda de samba pedagógica foi laureado na Assembleia Legislativa do Estado do Rio de Janeiro (ALERJ) com o “Prêmio Paulo Freire”, iniciativa aprovada pelos deputados do Estado do Rio de Janeiro.

Durante a realização do projeto (anos de 2018 e 2019), as emissoras “TV Futura” e extinta “TV Escola” entraram em contato com a professora para realizar entrevistas televisionadas devido certa visibilidade deste projeto de cunho inédito num espaço de Educação Especial.



Imagem 2: Participação da professora pesquisadora no Programa da TV Futura



Fonte: Arquivo pessoal da professora pesquisadora.

Nessa ocasião da foto acima, a professora pesquisadora participou do Programa “Conexão” da TV Futura, sendo entrevistada pela apresentadora, que, por sua vez, lhe indagou sobre a origem do projeto “Roda de samba pedagógica” no Instituto Benjamin Constant. Naquele momento, a professora pôde referenciar em entrevista, as inspirações pedagógicas para a constituição dessa metodologia em uma instituição especializada em deficiência visual e os principais atores sociais envolvidos no projeto.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho acadêmico evidenciou a metodologia pedagógica da “roda de samba pedagógica” como instrumento de contribuição potente e crítica numa instituição especializada em deficiência visual.

O estudo compreende que tanto os 2 professores pesquisadores envolvidos no projeto quanto os alunos com deficiência visual são produtores de conhecimento, a partir da utilização do samba-enredo como conteúdo curricular da disciplina de História.

O primeiro aspecto que se mostra evidente a partir da experiência da Roda de Samba Pedagógica é a potência, ainda bastante subexplorada, deste gênero musical e das Escolas de Samba como instituição mola propulsora para uma educação antirracista. Com audiência televisiva na casa das dezenas de milhões, o desfile das Escolas de Samba se mostra um veículo muito eficaz de divulgação e representação positiva da cultura afro-brasileira. Por isso, a fácil identificação até



mesmo de alunos com deficiência visual que enfrentam inúmeras barreiras de acessibilidade frente a uma sociedade predominantemente imagética.

Por fim, a metodologia de roda de samba pedagógica ampara-se na perspectiva da filosofia africana “Ubuntu” da coletividade, promovendo assim o desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o desenvolvimento de múltiplas linguagens dos alunos com deficiência visual. Desse modo, o conhecimento “em roda” tão evidenciado pela ancestralidade africana e indígena estimula a participação política e social dos alunos, rompendo com o modelo meramente propedêutico e educacional de escola pública.

Num contexto em que a aplicação da Lei Federal nº 10.639/2003 e Lei nº 11.645/2008 ainda não é aplicada de forma adequada em toda a rede, o uso desta ferramenta pedagógica pode construir um ambiente lúdico e propício à discussão dessas temáticas. Além disso, o passado de resistência do samba em sua luta por legitimação e reconhecimento, se conecta ainda mais com estudantes de grupos invisibilizados, inclusive na educação especial.

REFERÊNCIAS

ALEMÃO, Fábio; BARCELLOS, Ronaldo; CLAUDEMIR, Maurício; RIBAS, Bruno; SANTOS, Betinho; TATÁ, Wilson; VINICIUS, Alan. **A Virgem dos lábios de Mel, Iracema**. CD Sambas de Enredo das Escolas de Samba do Grupo Especial do Carnaval do Rio de Janeiro. Gravadoras Universal Music e Escolas de Samba. Rio de Janeiro, 2017.

ALVINHO, Jurandir; TUCO, Hélio. **Cem anos de Liberdade, Realidade ou Ilusão**. LP Sambas de Enredo das Escolas de Samba do Grupo 1A Carnaval 88. Gravadora RCA Victor. Rio de Janeiro, 1987.

BRASIL, **Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. MEC. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2009.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro 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", e dá outras providências. Brasília: MEC, 2003.

BRASIL. Lei nº 13.646,6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com deficiência). **Diário Oficial da União**, 2015. Brasília, DF, n.34, p.1.



BRASIL. **Lei nº 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Saberes e práticas da inclusão:** desenvolvendo competências para o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos cegos e de alunos com baixa visão. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2006.

CABRAL, Sérgio. **Escolas de Samba do Rio de Janeiro.** 1ª Edição. Rio de Janeiro: Lazuli Editora e Companhia Editora Nacional. 2016.

CATTANI, A. **O uso do samba de enredo como ferramenta auxiliar no ensino de história:** o carnaval do ano 2000; 2008. 62 f. Trabalho de Conclusão de Curso. Faculdade de História, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2008.

DINIZ, André. **Almanaque do samba:** a história do samba, o que ouvir, o que ler, onde curtir. 3. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

FARIAS, Julio Cesar. **Para tudo não se acabar na quarta-feira:** a linguagem do samba-enredo. Rio de Janeiro: Litteris Ed., 2002, p. 28.

FINGE, Jorge do; GANSO, Adriano; SANTIAGO, Moisés; SENNA, Aldir. **Xingu, o clamor que vem da Floresta.** CD Sambas de Enredo das Escolas de Samba do Grupo Especial do Carnaval do Rio de Janeiro. Gravadoras Universal Music e Escolas de Samba. Rio de Janeiro, 2017.

GOMES, Nilma Lino. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia:** Aurora, v. 33, p. 435-454, 2021.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. Disponível em: <https://www.gov.br/ibc/pt-br> Acesso em: 5 nov. 2024.

JONAS, RODOLPHO; VILA, Luiz Carlos de. **Kizomba, a festa da raça.** LP Sambas de Enredo das Escolas de Samba do Grupo 1A Carnaval 88. Gravadora RCA Victor. Rio de Janeiro, 1987.

PINHEIRO, Barbara. **Como ser um educador antirracista.** São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

REVISTA GALILEU. **Pesquisa revela porque audição de deficientes visuais é tão precisa,** 24 abr. 2019. Disponível em: <https://revistagalileu.globo.com/Ciencia/noticia/2019/04/pesquisa-revela-porque-audicao-de-deficientes-visuais-e-tao-precisa.html>. Acesso: 14 maio 2025.

SANTOS, Milton. **O espaço do cidadão.** São Paulo: Edusp, 2007

Enviado em: 28/12/2024

Aceito em: 15/05/2025



DROGAS, DIREITO PENAL E DIREITOS HUMANOS

DRUGS, CRIMINAL LAW AND HUMAN RIGHTS

Mateus Magalhães da Silva¹
Heloisa Teixeira Domingues²
Isael José Santana³

RESUMO

Muito se tem discutido sobre as drogas ilícitas do ponto de vista prejudicial, sem entender que historicamente nem sempre foi assim, resultando muito terror na sociedade. Os discursos oficiais de “guerra às drogas” existem há décadas sem nenhuma solução, apenas gera grande conflito social, incluindo o armado, e o conseqüente encarceramento em massa, do qual se pode inferir sem nenhum benefício social. Necessita-se identificar e refletir acerca do fenômeno de “guerra às drogas” e, em esteira desse assunto, se esta guerra está relacionada aos interesses do capitalismo e quem lucra com essa estratégia. O presente artigo tem por objetivo investigar se a questão das drogas são uma decisão política/geopolítica e se o direito penal tem sido utilizado como mecanismo de controle de forma intencional. Utilizou-se da revisão bibliográfica e histórico-cultural, tendo como fonte a revisão da literatura por meio de seus materiais - livros, teses, dissertações, monografias, artigos e periódicos. Os resultados apontam para falácias utilizadas com a finalidade de justificar a seletividade social, considerando existir um sistema fundado em interesses excludentes que provoca injustiça social. Ao longo do estudo, apresentamos a importância de investimento na educação em longo prazo para conscientização, colocando em pauta toda essa discussão.

PALAVRAS-CHAVE: Criminalização. Tráfico de drogas. Saúde pública.

ABSTRACT

Much has been discussed about illicit drugs from a harmful point of view, without understanding that historically it has not always been so, resulting in much terror in society. The official speeches of war on drugs have existed for decades without any solution, only generating great social conflict, including the armed and consequent mass imprisonment that can be inferred without any social benefit. It is necessary to identify and reflect on the phenomenon of the "war on drugs" and, in the wake of this issue, whether this war is related to the interests of capitalism and who profits from this strategy. This article aims to investigate whether drugs are a political/geopolitical decision and whether criminal law has been intentionally used as a control mechanism. A bibliographical and cultural history review was used, having as a source the literature review through its materials - books, theses, dissertations, monographs, articles, and periodicals. The results point to fallacies used with the purpose to justify social selectivity, considering that there is a system based on excluding interests that cause social injustice. Throughout the study, we present the importance of investing in long-term education to raise awareness, bringing this whole discussion to the fore.

KEYWORDS: Criminalization. Drug trafficking. Public health.

¹ Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PGEDU/UEMS). Graduado em Direito pela UEMS. E-mail: magalhaesmateus3@gmail.com.

² Graduada em Direito pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS), Unidade Universitária de Paranaíba. E-mail: heloisa_Teixeira1@live.com.

³ Professor Adjunto da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Doutor em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP). Mestre e Graduado em Direito pela Faculdade de Direito de Marília ((FDM). E-mail: leasijs@hotmail.com.



1 INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo discutir acerca das drogas (i)lícitas e suas consequências na sociedade. Busca-se explicar que a ideia de drogas é antiga, e muitas que eram benéficas, hoje em dia se tornou um inimigo social. Além das drogas ilícitas, existem outras drogas que, embora lícitas, geram um enorme problema à saúde das pessoas. O grande impasse disso é que as drogas ilícitas começaram a ser enfrentadas como um caso de direito penal com a política de “Guerra às drogas” como única opção para solução. Esta política fracassou há anos, não se sabe qual é o seu benefício social. Sabe-se que a criminalização das drogas ilícitas, está intimamente relacionada à internacionalização de controle social.

As políticas públicas de combate às drogas estão muito mais íntimas da “Lei e Ordem” do que à saúde pública. A política criminal está voltada à criminalização e à seletividade de um processo criminal que contraria todas as teorias criminológicas que evidenciam que o delito não é o meio substancial.

É controverso dizer que a Lei de Drogas nº 11.343, de 23 de agosto de 2006, popularmente conhecida como “Lei de Drogas” inibe o tráfico quando o sistema prisional está superlotado e que os crimes por tráfico de entorpecentes ocupam o maior índice do sistema penitenciário. Trata-se de uma irracionalidade, porque encarcera e no próprio presídio há tráfico de drogas também, a exemplo do que acontece no presídio de Bangu (Rio de Janeiro), como aponta Zaccone (2017).

Será demonstrado que o Estado brasileiro encarcera muito, porém o tem prendido mal. Isso porque, diante de 425 anos de experiência do sistema penitenciário, os métodos são os mesmos para uma sociedade que evoluiu, principalmente na ciência. Além da “Lei Especial de Drogas”, anteriormente citada, que não corrobora para isso, existe um sistema que objetiva prender segmentos específicos dentro da sociedade.

É dito também que é preciso uma mudança da cultura judicial e legislação especial, pois se não houver critérios claros de como serão as prisões por tráficos de drogas continuaremos falhando. Falhando por violar a dignidade da pessoa humana e segurança jurídica, cometendo atos ilícitos para “permitir” o abuso, inviabilizando a aplicabilidade e o respeito aos direitos humanos. E aqui, pergunta-se: cabe às drogas a intitulação de crime hediondo?

A metodologia utilizada foi a de pesquisa histórico-cultural com revisão bibliográfica. Objetivando a compreensão da problemática e realidade social vivenciada. Suscitando, o pensar



acerca da efetivação dos direitos humanos frente ao ordenamento jurídico, à criminologia, à lei de drogas e à política criminal.

Este trabalho está estruturado em 6 seções e 4 subseções, incluindo-se a introdução. Na segunda parte, há uma análise histórica das drogas que hoje são ilícitas, além daquelas que embora prejudiciais à saúde também são lícitas. Em seguida, há uma reflexão se as drogas é um caso de decisão política. Posteriormente, há uma discussão se a questão de drogas ilícitas é um caso de saúde pública ou Direito Penal, em esteio disso, se a política criminal, na prática, visa à prevenção e/ou à repressão. É objeto de análise a Lei nº 11.343 de 2006 quanto aos seus aspectos práticos, pois esta existe um vácuo interpretativo. Por fim, são apresentadas as considerações finais com a oportunidade de refletir com base nos autores de como tem sido prejudicial a guerra às drogas, e as referências utilizadas para a elaboração do artigo.

2 A HISTÓRIA DAS DROGAS (I)LÍCITAS

Nem todas as coisas que são nomeadas como “drogas” no mundo, em especial, no Brasil, são classificadas como ilícitas. A ayahuasca, por exemplo, é uma bebida psicoativa usada para fins religiosos de tribos indígenas e, até como cura de doenças e/ou dores, existindo bem antes do Brasil ser colonizado (Santos, 2017).

Fazendo uma brevíssima retomada histórica podemos dizer que antes de Cristo, na Mesopotâmia – mundo grego, era muito usual o ópio no meio doméstico. O deus da medicina foi destruído por Zeus depois de passar a receita e os benefícios da papoula (ópio), pois, este repassou o segredo para as demais pessoas dessa sociedade. O uso era tão intenso que os gregos mantinham grandes jardins da planta com medo de não ter reservas para o reabastecimento. Era usada para fazer: chá com as cabeças das plantas; aumentar fertilidade; retardar ejaculação; uso nas saunas curadoras etc. (Torcato, 2016).

A cocaína é ilícita para consumo pessoal e repasse no Brasil e em muitos países. No entanto, historicamente, nem sempre foi rotulada como prejudicial como é no presente. Era usada, cientificamente ou não, no ambiente hospitalar e vendida normalmente nas lojas (Policarpo, 2013).

De acordo com Policarpo:

A cocaína, por exemplo, já foi amplamente utilizada no ambiente hospitalar, tanto na mesa de operação, no momento mesmo da cirurgia, como no tratamento de inúmeras enfermidades. Não só pacientes, mas também os próprios médicos a consumiam. A



cocaína era amplamente vendida como um elixir ou tônico, sendo o conteúdo principal de vários produtos, como o famoso Vinho Mariani. Hoje em dia, ela está banida do hospital e, mais ainda, é totalmente criminalizada. A cocaína perdeu seu uso terapêutico de antes e seu consumo foi colocado na clandestinidade absoluta (Policarpo, 2013, p. 26-27).

Com o passar do tempo, a droga que antes era benéfica para muitos setores, inclusive o hospitalar, passou a ser rotulado como prejudicial. Se antes salvava vidas nos hospitais, hoje faz pessoas serem presas (Policarpo, 2013).

O uso da maconha advinda da planta Cannabis durante muito tempo era considerada sagrada nos rituais religiosos. Como, por exemplo, pelos indígenas. A ciência já comprovou a sua eficácia para tratamento de muitos problemas de saúde no ser humano. Mas, como qualquer produto de consumo, se usar exageradamente pode gerar vícios. Assim como, a ciência já reiterou diversas vezes que o consumo exagerado de açúcar pode resultar em diabetes (Santos, 2017).

A partir da historiografia da maconha, a escala do cultivo da Cannabis era pequena, pois não havia tanto uso. No Estado brasileiro, os escravos e os indígenas foram os primeiros a usar (Santos, 2018). Estes, aproveitaram dessa planta para diversas produções, como no âmbito residencial, âmbito profissional etc., a fim de:

[...] fabricação de cordas e roupas; produção de artesanato; como elemento da culinária na forma de temperos, sopas, mingaus, ensopados e doces; na medicina de humanos e de animais; como energizante e revigorante para o trabalho; como parte de rituais religiosos; como euforizante geral utilizado nos rituais ordinários de hospitalidade (Torcato, 2016, p. 29-30).

No senso comum, o entendimento de droga acaba ganhando muitos significados, em sua maioria, sendo levado para o lado de que os princípios psicoativos precisam permanecer ilícitos. A título de exemplo, a maconha, cocaína, crack, heroína, ecstasy, etc., levando à sentença social, por muitos, como prejudicial. Tal uso “[...] é tido necessariamente como abusivo e que são alvo dos regimes de controle e proibição” (Labate et al., 2008, p. 14).

Droga é sempre o que o outro usa. Na maioria das vezes, aquele que usa discursos de pânico e moralismo usa remédio, açúcar, entre outras drogas, mas que são lícitas. Muitas têm princípio psicoativo também, mas o problema é sempre do outro, nunca de quem emite o preconceito (Zaccone et al., 2017).

O discurso das drogas é construído, e elas não são proibidas porque elas são mais lesivas, porque não existe uma matéria séria no mundo dizendo que a maconha é a droga mais lesiva de todas as legalizadas, como, por exemplo, o álcool, rivotril etc. (Zaccone *et al.*, 2017).



Existem interesses políticos e até geopolíticos por trás desse discurso proibicionista a fim de estigmatizar a população pobre e negra, em sua maioria (Labate et al., 2008). Há mais de 170 drogas psicoativas no mundo, mas toda repressão recai sobre 3, quais sejam: cocaína, maconha e papoula. Não existe uma repressão internacional ou ação militar para atacar as drogas sintéticas, por quê? Porque elas são produzidas na Europa e nos Estados Unidos, mesmo sendo proibidas. Logo, são produzidas em espaços onde há interesses políticos e intervenção militar estrangeira, como veremos mais na seção 3 (Zaccone *et al.*, 2017).

2.1. A BEBIDA ALCOÓLICA E O TABACO SÃO LÍCITOS

O álcool e o tabaco são drogas que, embora lícitas, geram um grande prejuízo à saúde pública. Em certas análises, muito mais do que as próprias drogas que são consideradas ilícitas pelo legislador. O marketing, cada vez mais intencional, faz as pessoas reféns da cervejinha nos horários estratégicos na televisão em muitos países (Zaccone *et al.*, 2017).

Mundialmente, mais da metade dos adolescentes de 15 anos, em 2015 (55,3%) bebeu pelo menos uma vez na vida bebida alcoólica. Dentro desse quadro, 63,5 milhões desses eram considerados dependentes (West *et al.*, 2018).

Situação mais caótica é de que 1 em cada 5 de todos os adolescentes com mais de 15 anos, a nível mundial, com aproximadamente 18,4%, e 2 a cada 5 entre aqueles não sóbrios, estatisticamente 39,6%, afirmaram ter pelo menos uma vez um consumo muito exagerado de bebida alcoólica (West *et al.*, 2018).

Com relação ao tabaco, que mesmo com sérias restrições de publicidades a seu respeito nas últimas décadas, ainda tem sido um problema de saúde pública. Cerca de 15,2% é o seu uso diário só em 2015, gerando 7,2 milhões de mortes e, aproximadamente 171 milhões de perdas de vida saudável – essa pesquisa inclui apenas a utilização de queima de cigarros, cachimbos e charutos (West *et al.*, 2018).

3 DROGAS: UMA DECISÃO POLÍTICA?

Por trás de todo discurso há um certo interesse, e com relação ao que vai ser proibido não costuma ser diferente (Valois, 2017). Há estudos apontando que “[...] a América Latina, principalmente, oferece esse tipo de produtos ao mercado dos Estados Unidos em primeiro lugar,



mas também abastece os mercados europeus” (Santana, 1999, p. 101). Isso mostra que a América Latina e Ásia costumam ser o centro da produção mundial das drogas ilícitas. Com isso, nesses espaços geográficos, principalmente, de cultivos ilícitos, produção, fabricação e o tráfico de drogas passam a destacar dimensões e “[...] brindaram com poder as organizações nacionais e internacionais que operam desde essas áreas para abastecer o mercado mundial de narcóticos e estupefacientes” (Santana, 1999, p. 111).

De acordo com o Juiz de Direito Luís Carlos Valois, nos Estados Unidos (EUA), foram criadas agências bancárias a fim de lavagem do dinheiro advindo do tráfico, tendo como destino o México. Com a orientação estratégica de modo que não fossem descobertos pelo sistema fiscal. Houve uma Comissão Parlamentar de Inquérito e os únicos punidos nessas agências bancárias foram os gerentes, os poderosos que organizavam esse mercado internacional de lavagem de dinheiro, não foram descobertos (Valois, 2017).

Inarrável é a forma que Lia Osorio Machado (2011), do Departamento de Geografia da Universidade Federal do Rio de Janeiro nos apresenta essa caótica situação:

O tráfico de drogas ilícitas, mais especificamente, a economia das drogas ilícitas apresenta impacto e efeitos diferenciados em cada país, porém o caráter multinacional das organizações e grupos envolvidos, os vínculos com o sistema financeiro internacional através da lavagem de dinheiro e aplicação de ativos, seu potencial como forma de acumulação de capital e de poder que escapa ao controle de organismos políticos nacionais e internacionais fizeram com que as drogas ilícitas adquirissem certa relevância na geopolítica mundial. Contudo, desde que o presidente dos Estados Unidos, Richard Nixon, lançou a ‘Guerra às Drogas’ em 1973 até a atualidade, quando o governo de Barack Obama considerou o termo como contra produtivo, a ‘geopolítica das drogas’ foi incorporada a uma concepção mais abrangente da geopolítica mundial fundamentada na redefinição da antiga noção de ameaça. (Machado, 2011, p. 1)

Este entendimento de faturamento com as drogas ilícitas chamou a atenção a nível internacional. Depois que o dinheiro sai do tráfico e tem a lavagem do dinheiro nos bancos, por exemplo, de Boston, vira um dinheiro limpo como qualquer outro. O dinheiro de quem gerencia isso passa a ser tão limpo como o do trabalhador assalariado (Valois, 2017).

O direito penal com todo o envolvimento de interesses políticos internacionais passa a não só criar políticas de repressão às drogas ilícitas, mas também associada com toda a repressão às grandes máfias, crime organizado, corrupção, terrorismo global e demais que causam risco às instituições de ordem nos estados nacionais (Machado, 2011).

Esse problema para ser combatido:



[...] só é possível de ser controlado se cada país aceitar a colaboração internacional no sentido de estabelecer normas globais relativas a cada um dos temas. Na medida em que a segurança interna do país depende da colaboração internacional altera-se a concepção clássica de soberania. O Estado não desaparece, porém desagrega-se [...] (Machado, 2011, p. 1-2).

Isso mostra que o combate às drogas ilícitas passa a não ser mais um caso nacional, mas internacional. Logo, torna-se necessária a cooperação internacional, porque passa a não ser um problema de soberania de um país e, sim, de várias soberanias (Machado, 2011).

Essa cooperação deve ser pensada com o fim de eficácia. Devendo prender aqueles que gerenciam e provocam o caos, não como tem sido noticiado nas últimas décadas com a “Guerra às Drogas” em certos países, que fracassou. A exemplo, no Brasil, nos morros da Marta, Mangureira, Pão e Pavãozinho, entre outros, na cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro) (Carvalho, 1996, p. 205).

O desenvolvimento dessas ações deve ser diferenciado e inteligível para o verdadeiro combate aos grandes crimes que são os de: colarinho branco; lavagem de dinheiro; tráfico internacional; sonegação fiscal; etc. Haja vista que, com relação aos crimes dessa natureza, só em 2008, a Procuradoria da República do Estado noticiou que havia 51.283 inquéritos da Polícia Federal, mas apenas 770 deles foram denunciados/levados ao juiz competente (Janeiro, 2009).

4 DROGAS – É UMA QUESTÃO DE SAÚDE PÚBLICA OU DIREITO PENAL?

O discurso repressivo, muitas vezes relacionado às drogas ilícitas, gera duas visões e são antagônicas a depender do caso concreto. Aos jovens consumidores e/ou vendedores das periferias, em sua grande parcela, pobres, negros/pardos, aplica-se o modelo severo: criminal. Em contrapartida, aos jovens que são integrantes de classe social privilegiada economicamente aplica-se o modelo de recuperação médico (Malaguti, 1998).

A pesquisadora Vera Malaguti nos indica que é porque:

[...] a criminalização por drogas da juventude pobre do Rio de Janeiro, entre 1968 e 1988, deu-se pela construção do inimigo interno (traficantes). Os jovens traficantes passaram para 24,2% em enquadrados eram 9,1% em 1968, em 1973 alcançaram 17,9%, seguidamente, 1978 e finalmente atingiram 47,5% em 1983. Desde 1995, o comércio ilegal de drogas ultrapassou 50% e já se tornou o principal motivo da criminalização da juventude pobre por drogas no Brasil, pois decorrem de estereótipos que são construídos para estigmatizá-los, traficantes de drogas (Malaguti, 1996, p. 88-89).



Tal discurso de existir um “inimigo” direcionado a um determinado segmento de cidadãos e cidadãs, em especial na cidade do Rio de Janeiro (Rio de Janeiro), virou pauta sistêmica. Isso fez com que houvesse legitimação para operações policiais ao enfrentamento de drogas ilícitas. Com essa atitude, deixou-se de entender o fenômeno como um problema de saúde pública que acaba ferindo à ordem econômica e social “[...] para se tornar o ponto nodal de uma política de extermínio” (Pedrinha, 2008, p. 8).

O Estado tem pensado muito na consequência e acaba não dando jeito, historicamente o que se tem feito é repetir métodos que não dão certo. Diferentemente, a Criminologia Crítica quer pensar o antes, durante e depois, acerca do crime, com a finalidade de desvendar a real origem do problema.

Salo de Carvalho (1996, p. 85) nos acrescenta que não se pode “Ignorar a teoria das subculturas e impor sistema homogêneo de valores, pois demonstra característica intolerante do direito penal, típico dos sistemas inquisitoriais e ditatoriais, estruturados a partir de ideologias totalitárias”.

A problemática de drogas ilícitas, portanto, é vista, por muitos estudiosos da área, como problema de saúde pública, e não de direito penal. Este, quando intervém na área da saúde impossibilita que o cidadão ou cidadã a acesse, porque passa a não ser um problema de saúde, mas de severa intervenção penal, assim como na questão do aborto. Logo, o sistema penal, não tem nada a fazer, está atrapalhando (Carvalho, 2017).

4.1 POLÍTICAS PÚBLICAS: PREVENÇÃO OU REPRESSÃO?

Na história brasileira, a única droga que teve redução de 39% para 10% no consumo foi o tabaco, por quê? Só existe uma coisa que faz redução de consumo de drogas: política pública (Zaccone *et al.*, 2017). Mas, as políticas públicas vigentes no Brasil são mais de repressão aos usuários, por meio do encarceramento do que propriamente para prevenção (Mathiasen, 2010).

Em 1998 foi criada a Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas, em meio às celebrações internacionais de estratégias do combate às drogas e/ou repressão. Esta, tem por objetivo coordenar as atividades de: prevenção ao abuso de drogas; reinserção social de usuários; e repressão ao tráfico. Essa pasta foi criada em meio às celebrações internacionais de estratégias do combate as drogas e/ou repressão (Tatmatsu *et al.*, 2020).



A Lei Especial, nº 11.343 de 2006, que diz ser uma forma de política pública sobre drogas ilícitas, estabelece como um de seus objetivos principais o fortalecimento da autonomia e responsabilidade individual a que preconiza também o “não-uso” ou o “retardamento do uso” e a redução de risco como os objetivos desejados para ações preventivas. “Com as recentes alterações trazidas pela Lei nº 13.840/2019, no entanto, o sistema deixou de assumir a perspectiva da redução de danos, adotando a abstinência como única abordagem ao uso de drogas” (Tatmatsu *et al.*, 2020, p. 5).

Com a vigência da Lei nº 13.840 de 2019 é preconizado o fortalecimento da autonomia e a responsabilidade individual, é de extrema importância o cidadão ou cidadã passar por um processo de conscientização, a partir do sistema educacional, principalmente, pois cortaria o fluxo desde o início do uso e/ou da criminalidade (Carvalho; Pellegrino, 2015). Isso aconteceria, a priori, pela implantação de programas de prevenção no setor de ensino público e privado desde o ensino fundamental. Para isso, tais profissionais da educação devem receber uma formação continuada a respeito dessa política pública, tendo em vista que as pesquisas mostram que esses profissionais têm medo, falta de informação e/ou habilidade para tratar desse assunto nas escolas (Tatmatsu *et al.*, 2020).

5 LEI Nº 11.343 DE 2006 (LEI DE DROGAS): ASPECTOS PRÁTICOS

Agora, deve-se mudar o aspecto visual e analítico, do Estado para os seus dispositivos de poder. Que as instituições, cada uma com o seu poder, faz interpretação técnica: a aplicação da Lei como ato de Justiça de acordo com o caso concreto (Deleuze, 1988, 1996; Foucault, 1993 apud Passos; Souza, 2011).

Salo de Carvalho (2017) assevera que na Lei nº 11.343, de 2006, no art. 28, § 2º, existe um vácuo interpretativo. Porque este fala que o juiz que receber a denúncia é quem vai analisar se a droga ilícita era para consumo pessoal ou venda. Na prática forense, quem costuma fazer essa interpretação é o policial de rua, o qual: “[...] atenderá à natureza e à quantidade da substância apreendida, ao local e às condições em que se desenvolveu a ação, às circunstâncias sociais e pessoais, bem como à conduta e aos antecedentes do agente” (Brasil, 2006).

Não se fala nem na má-fé do agente de polícia, mas se pensar na boa-fé, embriagada pelo senso comum punitivista, pela imagem do inimigo da nação brasileira, será sempre o traficante da boca de favela. Aquele que preencherá o tipo penal do § 2º, do art. 28, da Lei nº 11.343, de 2006.



Esses vácuos legislativos, ou intencionais, facilitam não só o punitivismo como também uma violência estrutural (Carvalho, 2017).

É preciso que haja uma mudança da cultura judicial, caso não tenha na legislação especial. Para isso, é de extrema importância que o Supremo Tribunal Federal ou o Conselho Nacional de Justiça estabeleça critérios claros acerca desses vácuos. Do contrário, cada vez mais inviabilizarão as penas alternativas, por consequência, produzirá mais o superencarceramento nos sistemas penitenciários (Valois, 2017).

5.1 O QUE LEVOU O CRIME DE DROGAS A SER HEDIONDO?

A Lei nº 8.072 de 1990, que dispõe sobre os crimes hediondos, com fulcro no art. 5º, XLIII, da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB/88), foi sancionada logo depois desta Constituição. Isso porque grandes cidades brasileiras, como o Rio de Janeiro, Belo Horizonte, São Paulo e outras, sofriam com a criminalidade que não parava de atormentar as pessoas daquela época. Crimes esses já tipificados no Código Penal (CP), como: homicídios (art. 121, CP), roubos (art. 157, CP), latrocínios (art. 157, § 3º, CP) e estupro (art. 213, CP) (Rezende, 2010).

A Lei de Crimes Hediondos é da época que as pessoas pediam Lei e Ordem diante de tanto medo e desconfiança que passavam. Pediam mais rigidez para quem cometesse os crimes que atormentavam àquela sociedade (Junior, 2009).

A CRFB/88, em seu art. 5º, XLIII, tratou dos crimes que são hediondos, porém a definição de cada um ficou a cargo da lei ordinária posterior a ela. Logo, a Lei nº 8.072 de 1990, não criou novos tipos penais, mas tornou mais rigorosos aqueles existentes. Tornando o CP e Código de Processo Penal bem mais rigorosos (Junqueira; Vanzoloni, 2014).

Logo depois foi criada a Lei nº 8.072, de 1990, de crimes hediondos, apoiada pela política criminal americana do movimento de Lei e Ordem (Law And Order), porque considerava os criminosos e crimes bárbaros como algo contagioso. Por isso, era necessária maior rigidez, a fim de acabar com qualquer mal que poderia ter na nação brasileira. Sendo necessário o Estado reprimir e extirpar a criminalidade de uma vez, colocando esses infratores bárbaros nos presídios (Farabulini, 2004).

Esta Lei Especial, que regula crimes que são bem violentos, considerados repugnantes e que geram muita repulsa da sociedade brasileira, desde a sua vigência, em 1990, veio sofrendo



algumas mudanças nos últimos tempos. No entanto, depois de anos de sua publicação e seu objetivo inicial, os números de criminalidade continuam bem caóticos (Caetano, 2018).

5.2 ASSOCIAÇÃO DE PROTEÇÃO E ASSISTÊNCIA AOS CONDENADOS (APAC): UMA POLÍTICA DE REDUÇÃO DE DANOS

Há mais de quatro séculos que existem os sistemas prisionais no mundo. Questiona-se se realmente tem dado certo, pois o sistema tem recebido muitos detentos, chegando ao superencarceramento e ocasionando rebeliões (FRANCO et al., 2019). Não cumprindo com nenhuma de suas funções e nem com a real finalidade da pena, visto que o principal objetivo da pena é diminuir a reincidência e dar ao apenado depois a reinserção para o convívio em sociedade, mas na prática não acontece, seja no sistema prisional, seja na sociedade por preconceito, e a situação se arrasta sem nenhuma expectativa de solução (Silva; Colodetti, 2018).

Durante esses séculos, vários sistemas surgiram com a finalidade de propor mecanismos diferenciados da execução da pena. Entre elas, a APAC. Esta, não perdendo o foco na ressocialização e no cumprimento de pena do detento, tem um método totalmente humanizado e libertário. Fazendo com que o apenado, entenda que o direito de punir se funda na ideia de liberdade (Franco et al., 2019).

A APAC tem amparo na CRFB/88, na Leis de Execuções Penais, e na Lei Estadual nº 15.299 de 2004, do Estado de Minas Gerais que regula a possibilidade de conveniar o Estado com associações de proteção aos condenados. Um dos grandes problemas e preconceitos visto é de que na APAC existe uma ideia de solidariedade, um ajuda ao outro, todos têm tarefas diárias, atividades religiosas etc. (Silva; Colodetti, 2018).

A pessoa que vai preso por transgredir uma lei na sociedade é tratado na APAC como “recuperando” e não como detento ou presidiário. O recuperando ajuda os funcionários, voluntários e diretores a garantir a segurança e disciplina da entidade. Nesse local, não existe polícia penal. Além disso, o recuperando frequenta cursos supletivos e os profissionalizantes, além de eventos variados. Tudo isso, para evitar a ociosidade, como acontece muito no sistema prisional brasileiro (Ottoboni, 2004).

A metodologia da APAC é composta por doze elementos ditos como essenciais para o seu devido funcionamento, fundamentada na disciplina rígida, na ordem e no bom relacionamento familiar do recuperando. O oitavo elemento é bem inteligível, porque consiste em um dos maiores



problemas do sistema prisional: o da família do preso. Pensando em não fazer a família do recuperando passar por muitos sacrifícios, de ter que ficar horas na fila no dia da visita, “O trabalho é feito para que o único que cumpra a pena, efetivamente, seja o condenado, e não sua família. Ao mesmo tempo, é instigado o contato frequente dele para com sua família, o que ajuda de forma tamanha em sua recuperação” (Franco et al., 2019, p. 54).

Há uma pesquisa de análise comparativa entre o sistema prisional e o sistema da APAC, e o resultado qualitativo é interessante de analisar. A reincidência do sistema penitenciário tradicional tem aproximadamente 70%, sendo um dos maiores do mundo e ocupando, o Brasil, como a 3ª maior população carcerária (Franco et al., 2019). Em contrapartida, o número estatístico de reincidência na APAC “se manteve inferior a 5%, estatística confirmada recentemente pela Prison Fellowship International (PFI)” (Ottoboni, 2014, p. 107).

Os índices da APAC são tão invejados que o próprio Conselho Nacional de Justiça (CNJ) tem orientado e recomendado para aquelas jurisdições que os estados as têm. Haja vista que não são em todos os lugares que têm, por não ser de regime público (Franco et al., 2019).

Cesare Bonesana Beccaria (2002) se manteve vivo para ver a devida aplicação da pena pelo Estado. Este, que tem a força e o direito de punir. Mas com a finalidade de reeducar a pessoa do apenado e fazer a ressocialização na sociedade, pois a liberdade é um preço que não se paga e faz parte da natureza do ser humano. A APAC pode ser uma utopia (Franco *et al.*, 2019), mas também pode ser uma escolha estatal.

6 (IN)CONCLUSÃO

No decorrer deste estudo, observou-se que falácias existem por trás de muitos discursos, como é o caso da notícia oficial de guerra às drogas. Houve resistência à abolição da escravidão por muitos países, inclusive pelo Brasil. No entanto, foi uma falsa abolição, porque se analisar a história, mudou apenas os métodos de se usar corpos que sempre foram escravizados, logo, permanecendo as mesmas classes sociais. Se antes, no sistema feudal, existiam os senhores com muitas propriedades que tinham os negros(as)/escravos(as) como objetos, hoje, de forma institucionalizada, gerenciam um sistema de drogas nos lugares onde moram as pessoas que foram “libertadas” a fim de um encarceramento em massa. Intencionalmente esse sistema passa a lucrar duas vezes, quando esses negros(as) se envolvem com as drogas ilícitas e no sistema prisional. A



exemplo do que aconteceu nos EUA na década de setenta, como mostra a série “13ª Emenda”, disponível na Netflix.

Com a metodologia de revisão bibliográfica e histórico-cultural foi possível entender que as drogas que hoje são ilícitas, no passado, não eram, com exceção ao crack que não foi objeto de análise historicamente, por considerar-se irrelevante. A maconha era usada por muitas tribos indígenas como remédios, rituais religiosos etc. A cocaína era usada nos hospitais para diversas atividades. Logo, não se deve desconsiderar a história.

A questão carcerária nos parece estar mais ligada à seletividade penal, que visa à destinação do aparelho estatal repressor para determinada classe, esta que se encontra amontada nos cárceres, assim como a determinação de hediondez está ligada a uma “escolha” de “política criminal”, pois a hediondez decorre da ação e não poderia ser pré-determinada. As drogas estão nessa seara por esta midiática “guerra” e qualquer olhar que observe os resultados sabe de sua plena ineficácia, mas que serve para fins de exclusão social dos menos favorecidos economicamente.

Os Direitos Humanos, que visam à proteção da dignidade humana, são violados nos espaços internos dos cárceres, sendo, como dito, destinados àqueles que foram seletivamente escolhidos para habitá-lo, sabendo que muitos estão nessa condição em razão do tráfico de drogas, ou seja, se há uma política equivocada, ela não só fere a função do Estado regulador e promotor de igualdades, mas especialmente por violar a dignidade em especial nas prisões, ainda que a violação social desta classe tenha sido constantes em quase todos os espaços sociais.

Este estudo procurou apenas fazer uma discussão prévia da origem das drogas (i)lícitas, saber se é uma decisão política a guerra às drogas, identificar se é uma questão de saúde pública ou direito penal, qual é o sentido da Lei de drogas na prática, por qual motivo o tráfico de drogas é equiparado ao crime hediondo e possível luz no fim do túnel, apenas quanto a consequência do problema: a APAC. Considera-se relevante informar, por meio da educação formal e informal orientada pelo Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos, a real história à sociedade para possível solução.

Sugere-se que estudos posteriores, especialmente aqueles aplicados, possam se interessar por esta temática, introduzindo o conhecimento como ferramenta de que o sistema prisional, principalmente o brasileiro, não cumpre com nenhuma de suas finalidades de ressocialização, tais como: i) pela devida (re)educação das pessoas que não cumpriram com as leis; e ii) a omissão do Estado por não ter uma boa estrutura prisional e de parcerias o suficiente a fim de evitar estigmas sociais contra os detentos/ex-detentos, dando verdadeiras oportunidades. Sugere-se ainda,



investigar se é necessário o tráfico de drogas equiparado à hediondez, pois afirmam ser violento o crime hediondo com quem vende drogas e o terceiro, por liberdade ,adquire.

REFERÊNCIAS

- BECCARIA, Cesare Bonesana. **Dos Delitos e Das Penas**. São Paulo: Martin Claret, 2002.
- BRASIL. **Lei nº 11.343, de 23 de agosto de 2006**: sistema nacional de políticas públicas sobre drogas - sisnad. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2006/lei/111343.htm. Acesso em: 13 set. 2021.
- CAETANO, Wesley. Críticas aos Critérios de Identificação de Crimes Hediondos. **JusBrasil**, 2018. Disponível em: <https://wesleycaetano.jusbrasil.com.br/artigos/596690222/criticas-aos-criterios-deidentificacao-dos-crimes-hediondos>. Acessado em: 13 fev. 2020.
- CARVALHO, Ilona Szabó de; PELLEGRINO, Ana Paula. **Políticas de Drogas no Brasil: a mudança já começou. a mudança já começou**. Rio de Janeiro: Zahar, 2015.
- CARVALHO, Salo de. **A Política Criminal de Drogas no Brasil: do discurso oficial às razões da descriminalização**. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1996.
- CARVALHO, Salo de. **Futuros do Brasil - Política de drogas e encarceramento no Brasil**. [S. l.]: YouTube, 2017. 1 vídeo (2 horas e 2 minutos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Xz9Tdx7ZwvI>. Acesso em: 11 jul. 2021.
- FARABULINI, Ricardo. **Breves Considerações Sobre a Lei 8.072/90**. 2004. Disponível em: <https://ambitojuridico.com.br/cadernos/direitopenal/crimeshediondosbrevesconsideracoes-sobre-a-lei-8-072-90/>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- FRANCO, Cezar Augusto de Oliveira *et al.* **Método apac - associação de proteção e assistência aos condenados**: uma alternativa ao sistema penitenciário brasileiro. uma alternativa ao sistema penitenciário brasileiro. 2019.
- JANEIRO, Tribunal de Justiça do Rio de. **Ação das milícias e crimes do colarinho branco preocupam especialistas**. 2009.
- JUNIOR, Eurípedes Clementino Ribeiro. **A História e a Evolução do Direito Penal Brasileiro**. 2009.
- JUNQUEIRA, Gustavo; VANZOLONI, Patrícia. **Manual de Direito Penal: Parte Geral**. 2ª ed. São Paulo: Saraiva, 2014.
- LABATE, Beatriz *et al.* **Drogas e cultura**: novas perspectivas. Salvador: Edufba, 2008.



MACHADO, Lia Osorio. Espaços transversos: tráfico de drogas ilícitas e a geopolítica da segurança. **Scripta Nova**, v. 15, n. 377, 2011.

MALAGUTI, Vera. **Díficeis ganhos fáceis**: drogas e juventude pobre no Rio de Janeiro. Instituto Carioca de Criminologia. Rio de Janeiro: Freitas Bastos, 1998. (Coleção Pensamento Criminológico, v. 2).

MALAGUTI, Vera. **Drogas e criminalização da juventude pobre no Rio de Janeiro**. In.: **Revista Discursos Sediciosos: crime, direito e sociedade**. Rio de Janeiro, n. 2, p. 87-102, 1996.

MATHIASSEN, Bo. **Política sobre drogas**: ações abrangentes. 2010. Disponível em: <https://www.unodc.org/lpo-brazil/pt/imprensa/artigos/2010/25-10-politica-sobre-drogas-acoes-abrangentes.html>. Acesso em: 12 set. 2021.

OTTOBONI, Mário. **Seja solução, não vítima!** Justiça Restaurativa, uma abordagem inovadora. São Paulo: Cidade Nova, 2004.

OTTOBONI, Mário. **Vamos matar o criminoso?** Método APAC. 4. ed. São Paulo: Paulinas, 2014.

PASSOS, Eduardo Henrique; SOUZA, Tadeu Paula. Redução de danos e saúde pública: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 31, n. 3, p. 562-577, 2011.

PEDRINHA, Roberta Duboc. **Notas sobre a política criminal de drogas no Brasil**: elementos para uma reflexão crítica. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE CIÊNCIAS CRIMINAIS, 9., 2008, Curitiba. Anais [...]. Curitiba: IBCCRIM, 2008. p. 1-12.

POLICARPO, Frederico. **O consumo de drogas e seus controles**: uma perspectiva comparada entre as cidades do Rio de Janeiro, Brasil, e de San Francisco, EUA. 218 f. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade Federal Fluminense, 2013.

REZENDE, Ivo Aragão. Movimento da Lei e da Ordem: Sua Relação com a Lei dos Crimes Hediondos. **Âmbito Jurídico**, 2010.

SANTANA, Adalberto. **A globalização do narcotráfico**. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbpi/a/NKWcy3jTMdydYHs4TKKFVmv/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

SANTOS, Fabiana Lima dos. **Memória 2017 01 da II Conferência Mundial da Ayahuasca**. Palestra. Rio Branco: Superintendência do IPHAN no Acre, 2017.

SANTOS, Fabiana Lima dos. **“Índio não usa droga, ele usa medicina”**: a criminalização da circulação da ayahuasca indígena. 2018. 166 f. Dissertação (Doutorado) – Curso de Preservação do Patrimônio Cultural, Mestrado, Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, Rio de Janeiro, 2018.



SILVA, Priscila Rodrigues da; COLODETTI, Thays. **O método do APAC – associação de proteção e assistência ao condenado – como medida ressocializadora na aplicação da pena.** *In:* CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA SOCIAL E SERVIÇO SOCIAL, 2018, Londrina. Anais [...]. Londrina: UEL, 2018.

TATMATSU, Daniely Ildegardes Brito *et al.* Políticas de prevenção ao abuso de drogas no Brasil e nos Estados Unidos. **Cadernos de Saúde Pública**, v. 36, p. 1-13, 2020.

TORCATO, Carlos Eduardo Martins. **A história das drogas e sua proibição no Brasil: da Colônia à República.** 371 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2016.

VALOIS, Luís Carlos. **Análise: Luís Carlos Valois comenta sobre Política de Drogas e Sistema Penitenciário.** 2017. Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=uDrXjNRMg1Y&t=213s>. Acesso em: 11 jul. 2021.

VALOIS, Luís Carlos. Nenhuma lei de drogas deu certo até hoje na história da proibição. **Brasil de fato**, 22 nov. 2017. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2017/11/22/nenhuma-lei-de-drogas-deu-certo-ate-hoje-na-historia-da-proibicao-afirma-juiz>. Acesso em: 14 jul. 2021.

WEST, Robert *et al.* Álcool e tabaco são mais danosos do que qualquer outra droga. **ACTBR**, 2018. Disponível em: <https://actbr.org.br/post/alcool-e-tabaco-sao-mais-danosos-do-que-qualquer-outra-droga/17330/>. Acesso em: 14 set. 2021.

ZACCONE, Orlando *et al.* **Sem Censura debate a legalização das drogas (2º bloco).** [S. l.]: YouTube, 2017. 1 vídeo (25 min). Disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=djKs2ROuvZA>. Acesso em: 10 set. 2021.

Enviado em: 13/01/2025
Aceito em: 03/07/2025



RACISMO, SEXISMO E EUGENIA: UMA ANÁLISE DOS REFLEXOS EUGÊNICOS NO DIREITO PENAL BRASILEIRO (1888 -1930)

RACISM, SEXISM AND EUGENICS: AN ANALYSIS OF EUGENIC REFLECTIONS IN BRAZILIAN CRIMINAL LAW (1888-1930)

Raul Alves Zacouteguy¹
Laienifer Pintos Vieira²

RESUMO

Este trabalho propõe uma análise sobre como as teorias eugênicas ganham força no Brasil, no período após a abolição do sistema escravocrata. Expõe, como neste momento do então jovem Estado brasileiro, surgiram perguntas a respeito do que se fazer com a população negra recém-liberta. É neste cenário, que emerge no Brasil a eugenia, colocando o sujeito negro como primitivo, inferior e propício a crimes e doenças. É dessa forma que políticas institucionais racistas, como meio de branquear a população brasileira, ganham forma no país, através de duas teorias: A teoria da segregação e da miscigenação. Dessa maneira, a eugenia, quando atinge as mulheres negras através da teoria da miscigenação, deixa a marca do racismo e do sexismo na cultura brasileira. Portanto, através do levantamento bibliográfico, esta pesquisa busca demonstrar como o Direito Penal, em sua concepção primária, bebe das teorias eugênicas e se torna ferramenta de perseguição e criminalização de homens negros e mulheres negras, no final do século XIX e início do século XX no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Eugenia. Racismo. Sexismo. Direito Penal.

ABSTRACT

This work proposes an analysis of how eugenic theories gained strength in Brazil, in the period after the abolition of the slavery system. It explains how, at this time in the then young Brazilian State, questions arose regarding what to do with the recently freed black population. It is in this scenario that eugenics emerges in Brazil, placing the black subject as primitive, inferior and prone to crimes and diseases. This is how racist institutional policies as a means of whitening the Brazilian population take shape in the country, through two theories: The theory of segregation and miscegenation. In this way, when eugenics affects black women through the theory of miscegenation, it leaves the mark of racism and sexism in Brazilian culture. Therefore, through a bibliographical survey, this research seeks to demonstrate how Criminal Law, in its primary conception, draws from eugenic theories and becomes a tool for the persecution and criminalization of black men and black women, at the end of the 19th century and the beginning of the 20th century. in Brazil.

KEYWORDS: Eugenics. Racism. Sexism. Criminal Law.

¹ Graduado em Bacharelado em Direito e Especialista em Direitos Fundamentais, Fronteiras e Justiça pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). E-mail: zacoute72@gmail.com.

² Graduada em Gestão Pública pela Universidade Federal do Pampa (Unipampa). Discente do Curso de Pós-graduação Lato Sensu em Direitos Fundamentais, Fronteiras e Justiça na Unipampa. E-mail: viciralaenifer@gmail.com.



1 INTRODUÇÃO

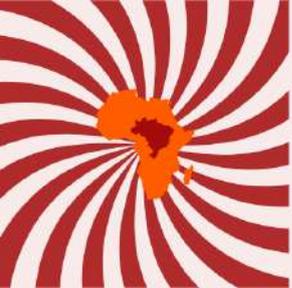
Na história do Brasil, é rotineira a normalização das discriminações de raça, enraizadas na estrutura do país desde sua origem. Pode-se traçar uma relação direta a uma série de correntes pseudocientíficas que se originaram no século XIX e que influenciaram diretamente no Brasil durante o período colonialista. Na obra chamada *Racismo Estrutural*, o advogado e professor Sílvio Luiz de Almeida, evidencia que a grande onda dos pensamentos iluministas durante o século XVIII, e suas noções de que somente a razão daria ao homem a plena consciência de seus direitos universais, gerou uma nova ideia de civilização, assim haveria aquele que seriam os primitivos, estes que seriam civilizados por meio da violência do colonialismo (Almeida, 2019).

Tais noções sobre a razão universal, fazem ponte para o espírito positivista que surgirá no século XIX. Nesse cenário o homem deixa de ser apenas objeto filosófico, para se tornar objeto científico. Assim, nasce a ideia de que características biológicas seriam capazes de explicar as diferenças morais, psicológicas e intelectuais entre as diferentes raças. Desse modo, a pele não branca e o clima tropical favoreceriam o surgimento de comportamentos imorais, lascivos e violentos, além de indicarem pouca inteligência (Almeida, 2019).

Identificados como racismo científico, esses pensamentos obtiveram enorme repercussão e prestígio nos meios acadêmicos e políticos do século XIX. Porém, o racismo não se originou desta falsa ciência, mas através desta, se transfigurou em um molde cuja institucionalização, e, conseqüentemente, a normalização e disseminação deste, nas estruturas da sociedade colonial. Frantz Fanon (2020), em seu texto *Racismo e Cultura*, descreve esta relação:

Estudar as relações entre o racismo e a cultura é levantar a questão da sua ação recíproca. Se a cultura é o conjunto dos comportamentos motores e mentais nascido do encontro do homem com a natureza e com o seu semelhante, devemos dizer que o racismo é sem sombra de dúvida um elemento cultural. Assim, há culturas com racismo e culturas sem racismo. Contudo, este elemento cultural preciso não se enquistou. O racismo não pôde esclerosar-se. Teve de se renovar, de se matizar, de mudar de fisionomia. Teve de sofrer a sorte do conjunto cultural que o informava. Como as Escrituras se revelaram insuficientes, o racismo vulgar, primitivo, simplista, pretendia encontrar no biológico a base material da doutrina. (Fanon, 2020, p. 68).

Para atender aos intuitos deste trabalho, é interessante abordarmos tangencialmente as formas históricas com que os ideários racistas e eugênicos vieram ao Brasil, assim, demonstrando para além de ideários metafísicos, as condutas materiais que institucionalizaram historicamente o



racismo, não apenas na cultura brasileira, mas também nos pensadores e doutrinadores do direito penal brasileiro, que, por conseguinte, subdesenvolveu o enfrentamento punitivo as práticas de discriminação racial.

Para poder abandonar a utópica ficção de uma dita indiferença, neutralidade ou imparcialidade acerca da produção das ciências criminais, de modo a não cairmos em hipocrisia, optamos aqui por pontuar nosso próprio posicionamento a respeito do tópico abordado. Posicionamento este, que é essencialmente político, não sendo possível adotar uma linguagem que vise matizar uma figura isenta, isto posto, marcamos nosso *locus de enunciação*, que não apenas sustenta a estruturação de ideias, mas também, a linguagem mais íntima, por vezes adotada neste estudo.

Para tanto, buscando atender o objetivo dessa pesquisa, que é evidenciar como as teorias eugenistas refletiram no Direito Penal brasileiro, e como o racismo está entranhado nas estruturas do saber criminológico, o *locus de enunciação*, aqui, é primordial, e indispensável para argumentação e sustentação epistemológica. Já que este estudo é pensado e executado por um pesquisador negro e uma pesquisadora negra, e ambos se colocam como parte do projeto decolonial, produzindo saber a partir das fronteiras, trazendo perspectivas, cosmovisões ou experiências dos sujeitos subalternos (Costa; Grosfoguel, 2016).

Afirmar o *locus de enunciação* significa ir na contramão dos paradigmas eurocêntricos hegemônicos que, mesmo falando de uma localização particular, assumiram-se como universais, desinteressados e não situados. O *locus de enunciação* não é marcado unicamente por nossa localização geopolítica dentro do sistema mundial moderno/colonial, mas é também marcado pelas hierarquias raciais, de classe, gênero, sexuais etc. que incidem sobre o corpo. (Costa; Grosfoguel, 2016 p. 19).

Nesse sentido, procuramos, neste trabalho, romper com as estruturas colônias epistêmicas, e produzir um estudo criminológico pensado a partir de nossas próprias visões enquanto pessoas negras. Já argumentava Lélia Gonzalez (1987) “nós negros estamos na lata de lixo da sociedade brasileira” (Gonzalez, 1987, p. 77), há muito, tendo nossa história contada por terceiros, portanto, aqui influenciados pelos textos de Lélia, pretendemos assumir o protagonismo da narrativa e traçar nossas próprias análises do contexto histórico do Brasil pós- abolição. Nas palavras da autora (1987), “[...] neste trabalho assumimos nossa própria fala. Ou seja, o lixo vai falar, e numa boa” (Gonzalez, 1987, p. 78).



2 INFLUÊNCIAS EUGENISTAS NAS ESTRUTURAS DO ESTADO BRASILEIRO

Iniciamos esta abordagem superficial sobre o debate prévio a publicação da obra “A Origem das Espécies” por Charles Darwin em 1859. Os teóricos europeus da época tentavam explicar a origem da humanidade mediante duas correntes de pensamento, a poligenia (origens distintas de raças) e a monogenia (há apenas uma raça de humano). Adeptos do poligenismo, tentavam provar suas teses através da craniometria (medida dos crânios), afirmavam que a raça branca ou Ariana seria uma raça superior às demais, enquanto os Monogenistas, compreendiam que apesar da raça humana ser uma só, o branco estaria na etapa evolutiva superior, esta que se tornaria a corrente única após a publicação da “Origem das Espécies”

Com base nesta teoria o britânico Francis Galton, ao final do Século XIX desenvolve a Teoria Eugênica, em que, segundo o autor, haveria a necessidade evolutiva de se selecionar os “bons Genes” (os brancos), pois a miscigenação, ou seja, a mistura das raças, seria responsável por enfraquecer a mais forte, a Eugenia se torna uma corrente de pensamento majoritariamente aceita nas elites burguesas coloniais, pois através dela constrói-se também uma tentativa de se justificar o colonialismo, a exploração de territórios e a subjugação violenta de povos fora da Europa (Buonicore, 2007).

Tendo a Sociedade Antropológica de Paris exercido um papel fundamental em difundir as teorias eugenistas, constitui-se uma alavanca política importante para a figura de Arthur de Gobineau, um teórico do positivismo racial, que através de seu texto “Ensaio Sobre as Desigualdades das Raças Humanas”, forja a teoria em que a mistura de raças levaria a humanidade a colapso, obra esta que se tornaria basilar aos teóricos racistas.

Em 1869, Gobineau é indicado como “diplomata”³ da França no Brasil por sua proximidade com a figura de Dom Pedro II (Reader, 1976), a UFRJ disponibiliza um livro de 627 páginas que aglutina diversas correspondências trocadas entre estes, esta relação influencia diretamente as políticas e as estruturas que estavam sendo construídas ao então jovem Estado brasileiro.

Contudo, a recepção de D. Pedro II foi impecável. Conhecedor de sua obra, o Imperador aguardava ansioso por seu mais novo hóspede intelectual. Isso aliviou o impacto na

³ A época se chamava a função do que hoje se convencionou chamar de diplomata era denominado como “Ministro”.



saúde, porém não foi suficiente para evitar uma febre persistente, insônia e irritabilidade. Sinais de que não suportava mais conviver com tantos negros e falta de comunicação, pois só o Imperador estava à altura de suas ideias. O entusiasmo de D. Pedro pelas conversas com Gobineau durou todo o tempo em que ele esteve no Brasil: o encontro perfeito entre o soberano e a teoria das raças superiores. (Maia, 2008, p. 7).

Esta, como uma das origens históricas das estruturas racistas do Estado brasileiro, surge na república nomes da intelectualidade brasileira que representam a corporificação dos ideais pseudocientíficos descritos, que originados na Europa e importados ao Brasil se enraizaram nos mecanismos da estrutura.

[...] Buscaram transformar aquilo que seria uma consequência nefasta do nosso processo de desenvolvimento histórico-social em coisa natural. Naturalizavam assim a nossa miséria, jogando a culpa nas costas da natureza e do próprio povo, que seria composto por raças e sub-raças inferiores. A igualdade entre os homens, inclusive a formal, passou a ser considerada uma utopia – um sonho irrealizável. (Buonicore, 2005).

No quesito referente à separação intelectual do negro ao branco, observa Fanon (2020), que esta ocorre no momento da racialização do indivíduo, esta que só pode ocorrer uma vez que haja a compreensão de uma raça como a padrão, e para além dos estereótipos, se há um padrão a ser seguido que é considerado o normal ou aceitável, há o anormal e o inaceitável, ou seja, aquele que não é do padrão, aquele que não é branco se anormaliza, mesmo que não tenha tido contato com o branco.

Subjetivamente, intelectualmente, o antilhano se comporta como um branco. Mas ele é um negro. Isso ele perceberá ao chegar à Europa, e, quando falarem de negros, ele saberá que se trata dele tanto quanto do senegalês. Sobre esse ponto, o que podemos concluir? Impor os mesmos “Gênios Malignos” ao branco e ao negro constitui um grave erro pedagógico. Se houver disposição para compreender o “Gênio Maligno” como uma tentativa de humanização do “id”, será possível apreender o nosso ponto de vista. (Fanon, 2020, p. 114).

Dessa forma, as elites brasileiras tinham, por objetivo, gestar um país e uma sociedade dita mais próspera e intelectualmente desenvolvida, e para isso, então deveriam adotar medidas e políticas públicas para branquear a população (Azevedo, 1987). Desse modo, é a partir da abolição do sistema escravista, mas, sobretudo no início do século XX, que a ideia de branqueamento populacional é concebida pelas elites nacionais como uma via de acesso à modernidade, pois os grandes contingentes de população não branca, sobretudo, a de tonalidade mais escura, eram vistas como primitivas e como sinônimos de criminalidades, doenças e inferioridade (Pereira, 2018).



É nesse contexto que surgem as vertentes eugênicas segregacionistas e de mestiçagem. Influenciados pela tese da degenerescência racial, que se baseava numa percepção de que existiam tipos ou raças puras, a vertente segregacionista dos eugênicos brasileiros acreditava que a mistura das raças resultaria em uma degenerescência mental e física as espécies, tornando-se maléfica ao futuro da população brasileira (Diwan, 2007).

Assim, emergem na eugenia brasileira diversos intelectuais, jornalistas, autoridades públicas e médicos bastante renomados, dentre eles, a figura de Renato Kehl, um defensor fervoroso de leis rigorosas de seleção eugênica. Para Kehl e seus aliados, a segregação racial era medida necessária para frear o “descontrolado” processo de miscigenação em curso no país. Por outro lado, uma outra vertente eugênica brasileira, defendia a mestiçagem – cruzamento entre a raça europeia e negros brasileiros – como a melhor forma de atingir o branqueamento populacional (Souza, 2022).

Tal teoria se tornou tão popular que em 1911, o governo de Ermes da Fonseca envia, ao que foi chamado de Congresso das Raças em Londres, como representante João Batista de Lacerda, apresentando a ideia de que no Brasil a Mestiçagem levaria ao embranquecimento da população como parte da política de incentivo a imigração europeia (Buonicore, 2005).

Diante do peso geopolítico do evento e da importância que o Brasil conferia a ele, o país enviava o médico e antropólogo carioca, então diretor do Museu Nacional, para apresentar sua teoria que exaltava o embranquecimento e, portanto, contrapunha-se às teses em voga no momento, segundo as quais a chamada mestiçagem promovia a degeneração da espécie. De uma forma ou de outra, ficava clara a perspectiva de branquitude que presidiu a realização do Congresso. Segundo o cientista brasileiro, por efeito da evolução e da entrada de imigrantes europeus, levaria três gerações ou um século para que o país se tornasse evidentemente branco. (Lotierzo; Schwarcz, 2013, p. 2).

Por conseguinte, o incentivo a mestiçagem no Brasil, como plano de branquear e sanear a população, atinge em cheio as mulheres negras deste período, pois, sobre elas, começam a imperar ainda mais forte os demarcadores de raça e gênero, questão esta, a ser melhor esmiuçada no capítulo seguinte.

3 RACISMO, SEXISMO E EUGENIA NO BRASIL PÓS-ABOLIÇÃO

Em seu texto *Racismo e Sexismo na cultura brasileira*, a intelectual, filósofa e antropóloga Lélia Gonzalez (1987) discorre sobre como o racismo e o sexismo estão entranhados nas estruturas culturais do Brasil. O chamado por Lélia, “duplo fenômeno do racismo e do sexismo”, atravessa a mulher negra brasileira de forma violenta, isto porque o racismo caracteriza a neurose do país, que



somado ao sexismo, permeia, em níveis abundantes de opressão, a mulher negra em particular (Gonzalez, 1987).

Então, para pensarmos como o racismo e o sexismo afeta culturalmente as mulheres negras brasileiras e como este “duplo fenômeno” de Lélia, atinge até mesmo o imaginário social das concepções de relações sexuais-afetivas, faremos aqui um breve levantamento sobre as teorias eugênicas nutridas no seio do Brasil logo após a abolição da escravatura, mais especificamente, abordaremos aqui a teoria da mestiçagem, que se tornará no país, a teoria eugênica mais bem aceita no início do século XX (Pacheco, 2008).

Para tanto, como já mencionado no capítulo anterior, nos anos seguintes da abolição do sistema escravista, começaram a surgir no país questões acerca do que se fazer com a volumosa população negra que aqui se fazia presente, e que no entanto, não combinava com a concepção do jovem Estado brasileiro que se pretendia gestar, dessa forma, a ingerência eugenista ganha força, e nasce então a necessidade de “branquear” a população brasileira (Azevedo, 1987).

Nessa conjuntura, em meio ao conflito de qual caminho seria adotado para alcançar a almejada “civilidade branca”, emerge a figura de João Batista de Lacerda, que formulou a principal tese favorável a miscigenação como forma de branquear a população brasileira, esta que ocorreria por uma “seleção sexual”, as teorias anteriores aludiam a mulher negra como dotada de uma sexualidade patológica, e para Lacerda isto em conjunto com a “superioridade” do gene branco, faria com que mistura das raças resultasse em um branqueamento. (Lotierzo; Schwarcz, 2013).

A conhecida teoria do branqueamento, colava-se contrária às teorias segregacionistas que buscavam o impedimento do contato sexual-efetivo entre as diferentes raças, mas, sim, defendia que a miscigenação, resultante do contato íntimo entre os imigrantes europeus e a população negra brasileira, levaria o país ao branqueamento populacional, e que, dessa forma, a etnia branca passaria sua genética superior ao mestiço, corrigindo a longo prazo o problema do Brasil (Pacheco, 2008).

Por conseguinte, é possível compreender no estudo de Silva (2022), que as teorias do branqueamento progressivo dos mestiços, quando atingem o campo psíquico, passam a ser aplicadas para diagnosticar a loucura, sendo a população pobre, negra e mestiça, a engrossar as fileiras de alienados nos hospícios brasileiros. Dessa forma, são as mulheres consideradas desajustadas que farão parte da grande dessa massa de “doentes mentais”, sendo a mulher negra a base desta concepção, demonstrando assim, as diferentes formas de perseguição que o racismo e sexismo as lesam neste período (Silva, 2022).



Diante dos imigrantes europeus vindos ao Brasil com a política de imigração para o incentivo à mestiçagem, a mulher negra se viu a despeito da discriminação e da concorrência com as estrangeiras no mercado de trabalho, passando a ter diversas ocupações, além do trabalho como empregada doméstica. Na cidade de São Paulo, sobreviviam como lavadeiras, quituteiras, vendedoras de artesanatos, no entanto, com o avanço das políticas sanitárias e de embelezamento, essas atividades tornaram-se alvo do controle das autoridades municipais (Santos, 2020).

O trabalho, o modo de viver, de se relacionar dessas mulheres negras (que não eram semelhantes às normas colônias que diziam como as mulheres deveriam se portar em sociedade), passaram a incomodar. E assim nascem os estereótipos para desqualificar essas mulheres, descritas como “briguintas”, “barulhentas”, “desagradáveis”, ademais, muitas eram injustamente acusadas de serem vadias, ébrias, desordeiras e prostitutas, deixando a marca do racismo e do sexismo na cultura brasileira (Santos, 2020).

4 REFLEXO EUGENISTAS DO DIREITO PENAL BRASILEIRO

Voltando-se ao Direito, em específico Direito Penal e a Criminologia, o autor Nina Rodrigues, foi um dos maiores nomes a aderir às teses racistas, desenvolve em 1894 um ensaio sobre a relação entre as raças humanas e o Código Penal, teoria em que as raças seriam predispostas naturalmente, geneticamente, a certos comportamentos, como o negro estaria predisposto ao crime, e o judeu a avareza, e estes comportamentos seriam impossíveis de serem contornados, logo, segundo o autor, deveriam existir diferentes Códigos Penais para diferentes raças, e que o estatuto jurídico do negro devia ser o mesmo de uma criança (Buonicore, 2005).

O problema negro se desmembrava em múltiplas feições: ‘uma do passado; - negros africanos que colonizaram o país; outra do presente: - negros baianos, crioulos e mestiços; a última do futuro – mestiços e brancos crioulos’. Questão do passado, do presente e do futuro, a mestiçagem preocupava os intelectuais baianos devido à novidade que ela. A época se chamava a função do que hoje se convencionou a chamar de diplomata era denominado como “Ministro”. significava: ‘a insegurança de seus diagnósticos...as dificuldades na avaliação científica dessas populações’ (Rodrigues, apud Schwarcz, 1995, p. 208-209).

Citar a postura paternalista do autor aqui, abre brecha para ser necessário ressaltar as palavras de Frantz Fanon, que em sua obra *Pele Negra, Máscaras brancas* dilucida a figura do negro, que reduzido por Nina Rodrigues a um ser que necessita da tutela e cuidados do branco pode muitas vezes ser confundido com uma postura paternal. Por conseguinte, nos levaria a acreditar,



inicialmente, em uma perspectiva de que há algum tipo de afeto envolvido, este posicionamento não deve ser enaltecido de forma alguma, pois disfarçado de condescendente e tolerante há apenas racismo.

Interpelaremos com tenacidade as duas metafísicas e veremos que são, amiúde, bastante dissolventes.

Não sentiremos nenhum pesar pelos antigos governantes, pelos antigos missionários. Para nós, quem adora os negros é tão “doente” quanto quem os execra. (Fanon, 2020, p. 13).

A compreensão, que brota ao observarmos a tese referida anteriormente no texto, é voltada a espécie de paternalismo rasteiro, como de quem “apenas” sob julga as capacidades e faculdades mentais do indivíduo negro, e o “adora” assim como o faz ao observar uma criança. Não podemos restringir a base racista de Nina Rodrigues a este entendimento, pois seu impacto na sociedade brasileira é muito mais profundo. Este intelectual a época, assentou de forma substancial as instituições que deram corpo à criminologia brasileira e o Código Penal da república, buscava o fundamento de suas teorias na craniometria, acreditava na capacidade de se identificar e prever, comportamentos e tendências criminosas há raça do indivíduo (Maia; Zamora, 2018).

O perigo racista dos pensamentos constituídos por Nina Rodrigues avança também nas demais áreas da sociedade brasileira, em sua concepção, o país era degenerado em suas tendências, pois não somente a “mestiçagem” era física como intelectual, com a publicação de “Mestiçagem, Degenerescência e Crime” em 1899 (Buonicore, 2005).

Celia Maria Marinho de Azevedo em sua obra *Onda Negra, Medo Branco* (1987), aponta, mediante uma ampla pesquisa de análise dos debates, realizados entre as elites brasileiras em meados do século XVIII, onde se questionavam “o que fazer com o negro”. Nos relatos colhidos e descritos, é possível se observar de forma geral, apesar das mais diversas respostas proferidas, um padrão racista ao apontar na raça a origem dos problemas nacionais, tendo o negro como naturalmente preguiçoso ou propenso ao crime, tendo como forma de saneamento, na maioria das vezes o branqueamento da população.

Nessa toada, não são poucos os exemplos legais capazes de demonstrar a institucionalização do racismo e do pensamento eugenista que permeava as elites burguesas do Brasil. Em um primeiro olhar sobre a normatização brasileira utilizando uma lente racial, salta aos olhos as dissonâncias existentes nas abordagens cujo direito penal utilizou ao longo do tempo para



tratar de negros, escravizados ou livres, em relação ao branco, claramente influenciada pelos autores previamente citados.

Apenas o ser humano é sujeito de direitos e obrigações. Mas para o Direito Penal brasileiro, o negro era uma pessoa especial. Não para ter sua vida, seu patrimônio protegido, mas para ser mais severamente punido que as pessoas livres. (Prudente, 1988, p. 138).

Nesses moldes, percebe-se, pelo Código Criminal do Império (1830) pelas variações e agravantes de pena no caso de o réu ser escravo, que este, se tivesse sua pena distinta da pena de morte ou das galés, seria obrigatoriamente condenado a açoites, mesmo que a Constituição de 1924 abolisse expressamente os açoites, a tortura, a marca de ferro quente, junto com o denominado de “penas cruéis”.

Não apenas nesses termos se fez a criminalização do negro, pois, para além da condição de escravo o negro recém-liberto, também sofreu perseguições criminais, embora a abordagem da figura do negro tenha sido de forma indireta, não é necessário muito esforço para que se perceba a população negra seria atingida por determinados tipos penais, e como demonstrado anteriormente, os teóricos a época afirmavam que o negro seria avesso ao trabalho e predisposto ao ócio (Buonicore, 2005), assim não se fez de forma acidental a criminalização da “vadiagem”.

Cabe aqui ressaltar, que assim como homens negros eram abordados pela repressão policial a descargo da acusação de vadiagem, essa mesma criminalização recaía sobre a mulher negra, no entanto, com um peso diferente. As mulheres negras desde a primeira república, prezavam por sua autonomia econômica, trabalhando como cozinheiras, domésticas, criadas e comerciantes, portanto, acabavam por transitar à noite por vários espaços públicos, o que não só gerou a ligação delas ao meretrício, como chamou atenção do poder policial, que, com as políticas higienistas de planejamento urbano, passou a perseguir e criminalizar o trabalho das vendedoras ambulantes (Santos, 2020).

Desde a criminalização direta das práticas culturais referentes a população negra no país, como, por exemplo, no governo de Floriano Peixoto, onde o segundo Código Penal da história do país em 1890, através do Decreto-Lei 487 no livro III (Das Contravenções em Espécie), trouxe o capítulo XIII, dedicado aos Vadios e Capoeira, a qual por 6 artigos se dedica mediante termos abertos a aprisionar os praticantes de capoeira, e aqueles que incorrerem em profissão “ofensiva” ou que vá de encontro aos “bons costumes”. No Art. 402 encontram-se um dos exemplos explícitos da criminalização histórica de comportamentos associados a negritude, forma objetiva e



direta a prática da capoeira ficava sujeita uma prisão de dois a seis meses, e aos descritos como “Chefes ou cabeças” lhes seria aplicada a penalidade em dobro.

No que diz respeito diretamente às religiões de matriz africana, a pesquisadora Nathalia Fernandes de Oliveira (2015), descreve em seu trabalho “*A repressão policial às religiões de matriz afro brasileiras no estado novo*”, que: “[...] o Estado Novo permitiu e de certa forma promoveu (através do incentivo especialização e diversificação da Polícia Civil e dos Códigos Criminais de 1890 e 1940) a perseguição policial às religiões de matriz afro-brasileira” por meio do Artigo 157 do Código penal de 1890. No capítulo III denominado “dos crimes contra a saúde pública” trazia em sua redação.

Praticar o espiritismo, a magia e seus sortilégios, usar de talismãs e cartomancias para despertar sentimentos de ódio ou amor, inculcar cura de moléstias curáveis e incuráveis, enfim, para fascinar e subjugar a credulidade pública.

Através desse dispositivo legal, na materialidade houve a criminalização e a perseguição sistemática de cultos e religiões afro-brasileiras, as apreensões de artefatos religiosos por parte das forças de segurança, muitos deles que, até hoje, se encontram até o presente dia sob posse do Estado brasileiro, em “museus” das polícias em que são expostos como artefatos de “magia negra”.

O conjunto de objetos confiscados pela polícia no início do século passado foi tombado pelo Iphan em 1938 com o nome de coleção da “Magia Negra” - o primeiro tombamento do então Serviço do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Sphan), fundado um ano antes pelo governo Getúlio Vargas. Durante décadas, os objetos ficaram expostos no Museu da Polícia Civil ao lado de armas de fogo, bandeiras nazistas e outras apreensões históricas ligadas ao crime no Rio.

A campanha Liberte Nosso Sagrado reivindica a participação de lideranças religiosas na definição de como as peças poderão e deverão ser expostas, e pede a mudança do nome da coleção para coleção do Sagrado Afro-brasileiro, rejeitando a pecha de “magia negra”. (Carneiro, 2019).

Por conseguinte, o racismo latente do período, fomentado pela eugenia, também atingirá o acesso à educação dos negros libertos. Uma das legislações mais explícitas da proibição de negros à educação básica, é a Lei n. 1, de 1837, e o Decreto nº 15, de 1839, sobre Instrução Primária no Rio de Janeiro, que, em seu texto, logra um conjunto de diversos termos, para que fossem englobados negros dos mais diversos locais sociais, políticos e econômicos, assim, circunscrevendo a majoritária população negra, liberta ou escrava.

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Públicas: 1º Todas as pessoas que



padecerem molestias contagio

2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos

Portanto, não foram poucos os reflexos das teorias eugenistas na concepção do Direito Penal brasileiro no final do século XIX e início do século XX. A criminologia, carregada de estereótipos eugênicos, criminalizou, perseguiu e segregou homens e mulheres negras recém-saídos do regime escravista. Além disso, o Direito Penal, por vezes, foi aliado do planejamento urbano higienista que jogou essas pessoas para as margens da sociedade, sob a perspectiva de uma agenda eugênica colonialista, e em nome do embranquecimento populacional (Catoia, 2018).

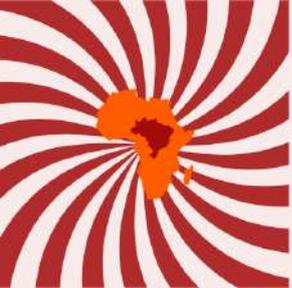
5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As discriminações de raça estão enraizadas nas estruturas culturais e sociais do Brasil desde sua concepção. E são as teorias eugênicas que, não apenas evidenciam as violências racistas deixadas pelo período colonial, como também, são peças-chave para inserção e fortalecimento do racismo na cultura brasileira. Diante disto, este artigo buscou evidenciar como a eugenia, quando adentra institucionalmente o país, faz com que o Direito Penal se torne um instrumento de perseguição e criminalização do sujeito negro no início do século XX. Mesmo que, naquele momento, não se tivesse um caminho certo a seguir, o pensamento era o mesmo, era necessário branquear a população brasileira.

Tal pensamento higienista se torna política pública, atingindo até mesmo o controle de imigração no país, o que torna o europeu o primeiro cotista do Brasil. Pois para eles, eram reservados espaços territoriais, para que assim fosse maior o desejo de vinda ao solo brasileiro, o que, na visão eugenista da mestiçagem, levaria ao branqueamento da população, a partir contato afetivo-sexual entre os europeus, negros e mestiços.

Ademais, quando se trata das mulheres negras, a criminalização e perseguição, para além do racismo, traz consigo as ferramentas de opressão do sexismo. E esses dois (racismo e sexismo) trabalham juntos para violentar, criminalizar e tachar mulheres negras de “loucas” no período após a abolição. Ademais, a corrente eugênica que defendia a mestiçagem, impregna na cultura brasileira o fetiche sexual sobre os corpos de mulheres negras, quando levantam teorias de que eram, por si só, detentoras de uma sexualidade exacerbada.

Portanto, buscamos trazer, neste estudo, uma análise do racismo e do sexismo nas estruturas primárias da criminologia brasileira. Partindo de uma epistemologia decolonial,



buscamos elencar como o colonialismo afetou o modo de fazer e pensar o Direito Penal no Brasil, no entanto, tais recortes ficam submersos e jogados para as periferias do saber por conta das amarras coloniais epistêmicas.

Como sugestão para pesquisas futuras, frisamos a importância de pesquisas como estas para que possamos romper com o epistemicídio, e, assim, sermos os protagonistas das narrativas de nossas próprias histórias, desenvolvendo pesquisas como: o direito imigratório no Brasil, os aglomerados urbanos como fruto do saneamento populacional eugenista e a fetichização de mulheres negras no país.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

ANDREWS, George Reid. Black and White Workers: São Paulo, Brazil, 1888-1928. *In: The Abolition of Slavery and the Aftermath of Emancipation in Brazil*. Duke University Press, 1988. Pp. 85-118.

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.

BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, v. 42, n. 3. p. 591-605, 2016.

BUONICORE, Augusto C. Reflexões sobre o Marxismo e a Questão Racial. **Revista espaço acadêmico**, n. 51, ago 2005.

BRASIL. **Decreto nº 528, de 28 de junho de 1890**. DECRETO Nº 528, DE 28 DE JUNHO DE 1890 Regularisa o serviço da introdução e localização de imigrantes na República dos Estados Unidos do Brazil, 28 jun. 1890.

BRASIL. **Decreto nº 847, de 11 de outubro de 1890**. DECRETO Nº 847, DE 11 DE OUTUBRO DE 1890. CODIGO PENAL DOS ESTADOS UNIDOS DO BRAZIL, [S. l.], 11 out. 1890.

BRASIL. **Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911**. Decreto nº 9.081, de 3 de novembro de 1911 Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento. [S. l.], 3 nov. 1911.

BRASIL. **Lei nº 16-12-1830, de 16 de dezembro de 1830**. Manda executar o Código Criminal. Código Criminal do Império do Brasil, Brasil, 16 dez. 1830.



CARNEIRO, Júlia Dias. A longa luta para tirar itens sagrados de umbanda e candomblé do Museu da Polícia, que os confiscou há mais de um século. **BBC News Brasil**, Rio de Janeiro, p. 1-1, 20 ago. 2019. Disponível em: <https://www.bbc.com/portuguese/brasil-49377670>. Acesso em: 19 nov. 2023.

COSTA, Emília Viotti da. **Da Monarquia à República: Momentos Decisivos**. 8. ed. São Paulo: Editora Unesp, 1998.

COSTA, Joaze Bernardino; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, p. 15-24, abr. 2016.

DIWAN, PIETRA. **Raça Pura: uma história da eugenia no Brasil e no mundo**. São Paulo: Contexto, 2007.

FANON, Franz. **Os Condenados da Terra**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira. 1968.

FANON, Franz. **Pele negra, máscaras brancas**. São Paulo: Editora Ubu, 2020.

FANON, Franz. **Racismo e Cultura**. In: SANTOS, Maria Carolina de Oliveira dos; MANOEL, Jones.

FANON, Frantz; NKURUMAH, Kwame; CABRAL, Amílcar; MONDLANE, Eduardo; MACHEL, Samora; NETO, Agostinho; SANKARA, Thomas; AMIN, Samir. **Revolução Africana**. 2. ed. Belo Horizonte: Autonomia Literária, 2020. p. 67-107.

FRAZÃO, Samira Moratti. Política (i)migratória brasileira e a construção de um perfil de imigrante desejado: lugar de memória e impasses. **Antíteses**, [s. l.], v. 7, n. 20, p. 1103-1128, 2017.

FULGENCIO, Rafael Figueiredo. O Paradigma racista da política de imigração brasileira e os debates sobre a “questão chinesa”. **Revista de Informação Legislativa**, ano 51, n. 202, p. p. 203-221, abr./jun. 2014.

FREITAS, Augusto Teixeira de. **Consolidação das leis civis**. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial: 2003.

GONZALES, Lélia. Racismo e sexismo na cultura brasileira. **Revista Ciências Sociais Hoje**, São Paulo, p. 75-93, 1987.

HOFBAUER, Adreas. O conceito de “raça” e o ideário do “branqueamento” no século XIX – Bases Ideológicas do Racismo Brasileiro. **Teoria e Pesquisa**, v. 42-43, n. jan./jul., p. 63-110, jan./jul. 2003.

KOBAYASHI, Elisabete; FARIA, Lina; COSTA, Maria da Conceição. Eugenia e Fundação Rockefeller no Brasil: a saúde como proposta de regeneração nacional. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 11, nº 22, p. 134-351, jul./dez. 2009.

LOTIERZO, Tatiana H. P e SCHWARCZ, Lilia Moritz. Raça, gênero e projeto branqueador: “a



redenção de Cam”, de modesto brocos. **Artelogie**, n. 5, p. [26], 2013.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a Lógica Racial: Do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psic. Clin.**, Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018.

MATOS, Enlison; INOCCENTINI, Thaís; BENELLI, Yuri. Capitânias Hereditárias e desenvolvimento: Herança colonial sobre desigualdade e instituições. **FGV CEPESP - Working Papers**, [s. l.], 2011.

NASCIMENTO, G. Entre o Locus de Enunciação e o Lugar de Fala: marcar o não-marcado e trazer o corpo de volta na linguagem. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 60, n. 1, p. 58-68, jan. 2021.

OLIVEIRA, Vitória Kramer de. **Cidade, branquitude e colonialidade: O planejamento urbano enquanto ferramenta para operar apagamentos em Porto Alegre**. 2022. 125 f. Dissertação (Mestrado Pós-Graduação em Planejamento Urbano e Regional da Faculdade de Arquitetura) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2022.

PACHECO, A. C. L. **Branca para casar, mulata para f..., negra para trabalhar: escolhas afetivas e significados de solidão entre mulheres negras em Salvador, Bahia**. 2008. Tese (Doutorado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Campinas, 2008.

PRUDENTE, E. A. de J. O negro na ordem jurídica brasileira. **Revista da Faculdade de Direito**, São Paulo, v. 83, p. 135-149, 1988.

READER, G. **O Conde de Gobineau no Brasil**: documentação inédita. Secretaria de Cultura, Ciência e Tecnologia, Conselho Estadual de Cultura, São Paulo, 1976.

RODRIGUES, Marcela Franzen. Raça e criminalidade na obra de Nina Rodrigues: Uma história psicossocial dos estudos raciais no Brasil do final do século XIX. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, [s. l.], v. 15, n. 3, p. 1118-1135, 2015.

SANTOS, F. O. **Pós-abolição e a luta pela cidadania negra na cidade de São Paulo (1891-1930)**. 2020. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Faculdade de Ciências e Letras, Câmpus de Assis, 2020.

SANTOS, Ricardo Ventura; SOUZA, Vanderlei Sebastião de. O Congresso Universal de Raças, Londres, 1911: contextos, temas e debates. *Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.*, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012

SILVA, A. M. S. **“Nega maluca”**: raça, discursos higienistas e mulheres negras no pós-Abolição (1888-1955). 2022. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Católica de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em História, São Paulo.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças: Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil, 1870-1930**. Companhia das Letras, 1993.



SOUZA, Vanderlei Sebastião de. Eugenia, racismo científico e antirracismo no Brasil: debates sobre ciência, raça e imigração no movimento eugênico brasileiro (1920-1930). **Revista Brasileira de História**, São Paulo, p. 94-115, abr. 2022.

Tatiana H. P. Lotierzo e Lília K. M. Schwarcz, Raça, gênero e projeto branqueador: “a redenção de Cam”, de modesto brocos, **Artelogie**, v. 5, p. 1-35, 2013.

VEIGA, C. G. Escola pública para os negros e os pobres no Brasil: uma invenção imperial. **Revista Brasileira de Educação**, v. 13, n. 39, p. 502-516, set. 2000.

Enviado em: 30/12/2024

Aceito em: 16/07/2025



A UNIVERSALIZAÇÃO DO RACISMO: COMO OS LIVROS DIDÁTICOS REPRODUZEM DISCURSOS E IMAGENS PRECONCEITUOSAS

THE UNIVERSALIZATION OF RACISM: HOW TEXTBOOKS REPRODUCE DISCRIMINATORY DISCOURSE AND IMAGERY

Victor Hugo dos Santos Matos¹
Silvane Aparecida de Freitas²

RESUMO

O livro didático é uma ferramenta pedagógica fundamental para analisar como as relações raciais são recebidas no ambiente escolar. Assim sendo, este artigo tem como objetivo explorar a questão do racismo e suas representações em livros didáticos de História, adotados no município de Ilha Solteira, localizado no estado de São Paulo. Para isso, utilizamos os princípios metodológicos da análise do discurso de orientação francesa, oportunidade em que temos como referência os autores Michael Pechêux e Eni Orlandi, bem como as reflexões do filósofo Michel Foucault com o fito de compreender como os discursos presentes no livro didático em estudo perpetuam ou desafiam estereótipos raciais, procurando destacar a importância de uma Educação que promova a equidade racial e a inclusão, já que defendemos o princípio de que a escola é uma ferramenta importante para essa construção de visibilidade e combate contra inúmeros discursos e atitudes de preconceito, refletindo sobre as implicações das representações discursivas sobre a construção social do racismo, baseado na Lei nº 10.639/2003, que garante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira nas escolas. Mediante a análise realizada nos livros em questão, concluímos que não há conteúdos verbais e não verbais suficientes para se desenvolver e melhor explorar a questão do racismo. Para isso, entendemos que é preciso professores melhores preparados para mediar o conteúdo desses materiais e contribuir às discussões críticas sobre raça e racismo em sala de aula, visando a formação de um estudante consciente sobre como ocorrem as relações raciais em nossa sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Racismo. Escola. Livro Didático. Análise do Discurso. Educação Antirracista.

ABSTRACT

The textbook is a fundamental pedagogical tool to analyze how race relations are received in the school environment. Therefore, this article aims to explore the issue of racism and its representations in history textbooks, adopted in the municipality of Ilha Solteira, located in the state of São Paulo. For this, we use the methodological principles of the analysis of the discourse of French orientation, an opportunity in which we have as reference the authors Michael Pechêux and Eni Orlandi, as well as the reflections of the philosopher Michel Foucault in order to understand how the discourses present in the textbook under study perpetuate or challenge racial stereotypes, seeking to highlight the importance of an Education that promotes racial equity and inclusion, since we defend the principle that the school is

¹ Professor na Prefeitura Municipal de Ilha Solteira/SP. Discente de mestrado no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (PPGEdu/UEMS). Graduado em Educação Física pela Fundação Educacional de Andradina (FEA), Pedagogia e em Licenciatura em Letras Inglês pela Faculdade Campos Elíseos (FCE) e em Letras Português/Inglês pela Universidade de Cabo Verde (UUCV). E-mail: matoshugo@outlook.com.br.

² Professora na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). Pós-doutorado em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Doutora em Letras-Linguística pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Unesp). Mestra em Linguística Aplicada pela Unicamp. Graduada em Letras pela Faculdades de Ciências e Letras Urubupungá (Feclu). E-mail: silvaneafreitas@hotmail.com.



an important tool for this construction of visibility and combat against numerous discourses and attitudes of prejudice, reflecting on the implications of discursive representations on the social construction of racism, based on Law No. 10,639/2003, which guarantees the mandatory teaching of Afro-Brazilian history and culture in schools. Through the analysis carried out in the books in question, we conclude that there is not enough verbal and non-verbal content to develop and better explore the issue of racism. For this, we understand that it is necessary to have teachers who are better prepared to mediate the content of these materials and contribute to critical discussions about race and racism in the classroom, aiming at the formation of a student who is aware of how racial relations occur in our society.

KEYWORDS: Racism. School. Textbook. Discourse Analysis. Anti-racist education.

1 INTRODUÇÃO

A educação desempenha papel importante na construção das ideologias, crenças e valores das novas gerações. No Brasil, a diversidade étnico-racial é uma característica marcante e a maneira como o racismo é abordado nos livros didáticos têm um impacto significativo na formação dos estudantes. Por isso, consideramos importante focar a influência do livro didático na formação do imaginário coletivo e identificações dos estudantes, especialmente por meio do livro didático de História, que é uma disciplina significativa na discussão de fatos históricos desde o Brasil Colônia, trazendo valores culturais e ideológicos que poderão ser cristalizados no inconsciente de estudantes em formação. Tendo em vista que “O poder não é algo que se possui, é uma rede de relações, um jogo de forças. O poder circula e se exerce através de múltiplas formas e instituições” (Foucault, 1975, p. 92).

Mediante o exposto, temos como objetivo explorar a questão do racismo e suas representações em livros didáticos de História, adotados no município de Ilha Solteira, estado de São Paulo, referentes ao 4º Ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Portanto, pretendemos investigar a naturalização do racismo nesses manuais didáticos. Os livros analisados nesta pesquisa são pertencentes ao Currículo em Ação, da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo (SEDUC), e distribuídos pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), sendo analisados os quatro volumes do ano letivo (1º, 2º, 3º e 4º bimestres), mais precisamente, os livros do Currículo em Ação – vol3 – 4º ano, 2024, livro do estudante.

Estudos anteriores sobre a representação do racismo nos livros didáticos brasileiros revelaram uma tendência preocupante de naturalização das questões raciais. Pesquisas como as de Cavalleiro (2000) e Gomes (2003) demonstram a necessidade de uma abordagem crítica e inclusiva na educação, ou seja, em sala de aula. Nesse contexto, é importante salientar que a naturalização



do racismo está presente nos próprios livros didáticos, já que não se fala explicitamente sobre o tema, pois focalizam outros assuntos relacionados, como a origem dos navios negreiros e a vinda dos povos africanos para o Brasil (Lemov, 2018).

Por isso, pretendemos discutir as implicações de estereótipos racistas para a formação dos estudantes e a perpetuação ou desconstrução desses estereótipos raciais, enfatizando a importância de combater o racismo em um país que carrega tantos preconceitos e discriminações, como é o Brasil.

A reeducação do olhar por meio da revisão do passado colonial e a criação de imagens positivas do povo negro são questões fundamentais para desconstrução de estigmas, preconceitos e representações negativas que têm sido historicamente perpetuadas em nossa sociedade, especialmente nos livros didáticos e na mídia.

A Lei nº 10.639/2003 e seu Parecer nº 003/2004 são marcos importantes para a luta pela educação antirracista no Brasil, sendo de fundamental relevância para a promoção da igualdade racial e a valorização da história e cultura afro-brasileira nas escolas.

Na tentativa de melhor entender a naturalização dos estereótipos racistas no livro didático citado, no desenvolvimento desta pesquisa, adotamos os princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de orientação francesa, focando-nos na análise do livro didático selecionado, com o fito de entender como se dá a produção de sentidos de ideias e valores veiculados no livro em análise. Para isso, recortamos textos e imagens que abordam questões raciais, para interpretar os intertextos presentes, bem como as construções discursivas sobre raça e racismo presentes nos manuais didáticos em questão.

2 A IMPORTÂNCIA DA ANÁLISE DO DISCURSO NO CONTEXTO DA LEITURA DOS MANUAIS DIDÁTICOS

A análise do discurso de orientação francesa é uma abordagem teórico metodológica que procura refletir sobre como os discursos verbais (oral e escrito) e não verbais (visual, gestos e pictóricos) produzem sentidos e influenciam à nossa maneira de ser, pensar e agir, refletindo nas relações de poder e formação ideológica e discursiva dos sujeitos de uma sociedade.

De acordo com Orlandi (2001), as teorias de análise do discurso proporcionam um quadro para compreender como os textos verbais e não verbais de uma sociedade. Também discute as relações do sujeito, da ideologia no processo de significação e a relação dos diversos textos de nossa



cultura. Nos estudos do discurso, os textos, em sua materialidade, é produto direto da memória, dos intertextos da história. Trata-se dos processos discursivos em que se inscrevem a formulação e a reformulação, a paráfrase, a ressignificação e a subversão do outro (Pêcheux, 2001).

Pêcheux (1990) aprimora as relações entre língua, discurso, ideologia e sujeito, formula a teoria dos dois esquecimentos, abordando que “[...] sob a ação da interpelação ideológica, o sujeito pensa que é a fonte do dizer, pois este se apresenta como uma evidência” (Gregolin, 2004, p. 62).

Uma contribuição importante para os estudos do discurso está em Foucault (2009), filósofo francês, cujas ideias permitem refletir sobre como os discursos são formados, mantidos e transformados dentro de estruturas de poder e conhecimento. Esses conceitos ajudam a entender como os discursos influenciam e são influenciados pelas relações de poder nas sociedades, destacando a importância dos contextos histórico e social na formação e interpretação dos discursos (Foucault, 2009).

Conforme preconizado por Foucault (1972), o discurso constitui e é constituído por relações de poder e pode perpetuar preconceitos e desigualdades sociais. Assim, entendemos que no contexto educacional, a Análise do Discurso pode subsidiar a análise de livros didáticos, contribuindo para a problematização dos discursos sobre racismo presentes nesses manuais didáticos.

Na visão foucaultiana, os discursos são três grandes sistemas de exclusão que abordam o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade. Ao longo do tempo, os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção, e que, cada vez mais, o terceiro procura retorná-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modificar e fundamentar essa análise do que é o discurso (Foucault, 1972).

Entendemos que as palavras, por si só, não possuem significados fixos; elas carregam sentidos cujas origens são muitas vezes desconhecidas. No entanto, ao deparar-se com uma palavra, surgem tanto o convite à interpretação quanto a ilusão de que o objeto simbólico transmite um significado claro. Orlandi (1999, p. 16) ainda salienta que a Análise do Discurso não se ocupa da língua como um sistema abstrato, mas, sim, da língua em seu contexto, investigando as formas de significar, os homens que falam e a produção de sentidos como parte intrínseca de suas vidas.

A Análise do Discurso desafia a concepção do arquivo como um espaço onde se obtém a verdade, visto que a história não é exterior, mas constitutiva dos processos de produção dos sentidos. Não se define o arquivo com um simples resultado do trabalho de leitura e seleção de



documentos, mas como um espaço do político e da institucionalização dos sentidos. Entendemos que:

Pensar o arquivo é atuar com aquilo que pode ou não ser posto em circulação, conseqüentemente, acessado, lido e, também, interpretado, produzindo sentidos. A forma como determinado arquivo é constituído já marca as relações com os gestos de interpretação, visto que as fontes selecionadas previamente para prover os documentos são afetadas pelo ideológico e o político (Bastos, 2018, p. 50).

Mediante o exposto, consideramos importante analisar os textos dos livros didáticos em questão, à luz dos pressupostos do discurso, analisando esses materiais para entender os interdiscursos, as ideologias e os valores que ele traz e veicula para os sujeitos em formação.

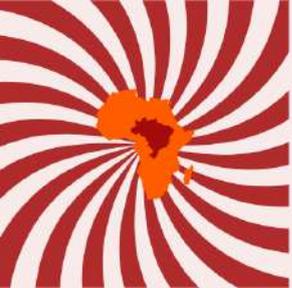
3 A HISTÓRIA DO BRASIL: ESCRAVIZAÇÃO E SEGREGAÇÃO RACIAL

Todo o processo de formação histórica de nosso país influencia nossa maneira de pensar e agir, pois todos os nossos valores, ideologias e saberes culturais foram determinados pela História que vem sendo circulada em nosso meio há séculos, por isso a importância de se interpretar os dados, em nosso caso, os livros didáticos de História do 4º Ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), levando em conta toda a situação sócio-histórica, política e ideológica em que estamos inseridos.

A história do Brasil é marcada por um longo período de escravização e segregação racial, cujas conseqüências ainda se refletem nas estruturas sociais contemporâneas. Compreender essa História é essencial para analisar como os livros didáticos abordam (ou não) as questões de raça e racismo.

Quando a política de escravização dos povos africanos foi introduzida no Brasil, seu objetivo era o acréscimo da produção de fortunas, sendo possível observar que a escravização indígena também existia. Assim, nota-se que o racismo foi uma ideologia criada ao longo do século XIX, buscava explicar a escravidão retrospectivamente, associando a escravização ao negro (Pinsky, 2015).

O tráfico transatlântico de pessoas escravizadas movimentava um número expressivo de pessoas e de capital. Para se ter uma ideia aproximada, calcula-se que cerca de 11 milhões de africanos foram trazidos à força para as Américas na condição de escravizados entre os séculos



XVI e XIX. Desses, mais de um terço, ou cerca de 4 milhões, foram trazidos para o Brasil (Alonso, 2011).

Quando o navio negreiro aportava, eram embarcados no porão em grupos de 300 a 500 indivíduos, em uma viagem que poderia durar de 30 a 50 dias. Para que coubessem mais pessoas, os suprimentos eram diminuídos. Desembarcados no Brasil, nos portos de Recife, Salvador, Rio de Janeiro e São Vicente, sendo distribuídos para as diferentes localidades para realizar todo tipo de trabalho (Faria, 2022).

Começaram trabalhando no litoral, no corte do pau-brasil e, posteriormente, no trabalho nos engenhos de cana-de-açúcar. Depois, foram levados para o interior do território e regiões longínquas para trabalhar na mineração, na criação de gado, no cultivo de cacau, nas charqueadas, na exploração das “drogas do sertão”. Trabalhavam também no serviço doméstico, nas construções públicas de todos os tipos e no comércio de gêneros alimentícios (Santanna, 2015).

Deve ser ressaltado que, ao serem levados a desempenhar diferentes funções, os africanos não chegavam destituídos de sua bagagem cultural (Xavier, 2008). Além de melhorias materiais, os escravizados lutaram por mais liberdade ainda que dentro do processo de escravização.

A escravização de povos africanos no Brasil durou mais de três séculos. Estudos indicam que esse foi um dos maiores, se não o maior, genocídio de que se tem registros. O Brasil foi o último país do hemisfério ocidental a abolir legalmente a escravidão, e isso não aconteceu de forma adequada e pacífica como muitas pessoas acreditam, tudo isso foi fruto da pressão internacional e da força dos quilombos e dos movimentos abolicionistas.

O processo de abolição que supostamente libertou os negros da escravidão não foi capaz de libertar o país das amarras que o racismo representa para a sociedade brasileira. Depois de alforriadas, as vítimas da escravização, foram abandonadas à própria sorte, em condições desumanas para viverem à margem de um sistema que os têm colocado em desvantagem social até hoje.

Nesse contexto, diversas violências e violações aos direitos humanos passaram a ser normalizadas. Violência policial, diferença salarial, altas taxas de homicídios entre os jovens negros, intolerância religiosa, subemprego e falta de acesso à educação são exemplos de agressões sistêmicas sofridas pela população negra no Brasil (Campello, 2018).

Somente em 1822, em troca do reconhecimento da independência política, o Brasil se comprometeu a abolir o tráfico em 1830. Em 1831, foi promulgada uma lei nesse sentido, que se tornou letra morta ou uma lei “para inglês ver”, como foi dito na época.



Assim, não se pode negar o quanto as questões raciais e racistas estão enraizadas em nossa memória discursiva. Essa questão precisa ser discutida nas escolas, ou seja, ser explorada na educação brasileira, por meio dos livros didáticos, que é o principal instrumento utilizado pelos professores em sala de aula.

A educação antirracista visa desconstruir preconceitos e promover uma compreensão crítica das relações raciais à necessidade e essa questão pode ser pensada em duas concepções: a primeira num olhar de representatividade e de reconhecimento de nossa história e a segunda pensando na escola enquanto espaço social em que nossas primeiras relações são estabelecidas. A Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003, alterou a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB), incluindo a obrigatoriedade do estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Consideramos importante compreender como o racismo se reproduz dentro das instituições, como ele opera as desigualdades estruturais, para a partir dessa compreensão, traçar estratégias a fim de construir uma sociedade igualitária (Macedo, 2017). A educação, enquanto elemento básico de qualquer mudança, é essencial nesse debate, principalmente a educação antirracista, que deve ser encarada como uma estratégia pedagógica de transformação efetiva, sem a qual não é possível pensar em uma sociedade plural, que respeite e valorize as diferenças.

4 OS LIVROS DIDÁTICOS EM QUESTÃO: UM MERGULHO INICIAL

Os livros didáticos, enquanto instrumentos pedagógicos, desempenham um papel crucial na formação da visão de mundo das crianças, reproduzindo frequentemente as ideologias racistas que circulam na sociedade. Ao apresentar uma visão distorcida ou estereotipada da história e da cultura afro-brasileira, esses materiais perpetuam a marginalização dos negros, afetando diretamente a autoestima e identidade das crianças negras. Esse processo contribui para a manutenção das desigualdades raciais, reforçando padrões de exclusão e discriminação no ambiente escolar.

Neste subitem analisaremos os livros didáticos da disciplina de História, do material Currículo em Ação do governo do estado de São Paulo, disponibilizado pela SEDUC, distribuídos pelo PNLD, sendo os quatro volumes do ano letivo do 4º Ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais). Os livros analisados nesta pesquisa foram os quatro volumes do ano letivo (1º, 2º, 3º e 4º bimestres), mais precisamente, o Vol. 3, – 4ºano, 2024, livro do estudante.



Inicialmente, apresentamos no quadro a seguir a organização de conteúdos contemplados nos quatro volumes da disciplina de História da turma selecionada, a fim de observarmos em quais deles constam aspectos voltados à questão do racismo.

Quadro 1: Conteúdos dos livros didáticos do 4º Ano do Ensino Fundamental (Anos Iniciais) da disciplina de História do material Currículo em Ação da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Bimestres	Conteúdo Programático
1º Bimestre	Aula 1 – Fontes Históricas Aula 2 – Linha do tempo: Períodos Históricos da Humanidade Aula 3 – A Pré-História Aula 4 – O início e a evolução da agricultura Aula 5 – A pecuária Aula 6 – Mudança do campo à cidade Aula 7 – Desenvolvimento das Sociedades Humanas por meio das migrações Aula 8 – O povo pelo mundo: Migrações Atuais
2º Bimestre	Aula 1 – Nomadismo e sedentarismo Aula 2 – A origem dos povos no continente americano Aula 3 – A vida no campo Aula 4 – A vida urbana Aula 5 – Como surgiram as cidades Aula 6 – Relação histórica: homem e natureza Aula 7 – Formação da cultura de São Paulo Aula 8 – A vida no estado de São Paulo
3º Bimestre	Aula 1 – O surgimento do comércio Aula 2 – O comércio e os feticídios Aula 3 – A expansão do comércio e as rotas comerciais Aula 4 – Os caminhos terrestres, fluviais e marítimos Aula 5 – A vinda forçada dos povos africanos Aula 6 – Comunicação – as cartas Aula 7 – A linha do tempo dos meios de comunicação Aula 8 – Comunicação e os diferentes grupos da sociedade
4º Bimestre	Aula 1 – O Brasil indígena Aula 2 – Os Portugueses chegam ao Brasil Aula 3 – O Brasil Africano Aula 4 – Os Bandeirantes Aula 5 – Outros povos Aula 6 – O povo nordestino pelo Brasil Aula 7 – A história do estado de São Paulo Aula 8 – A migração do retorno

Fonte: Autoria própria com base nos livros didáticos analisados.

De acordo com o quadro, é possível observar que no primeiro e segundo bimestres não são abordados aspectos relacionados ao racismo, portanto, as análises estão concentradas apenas no terceiro e quarto bimestres, trazendo aspectos relacionados ao povo africano.



Os conteúdos relacionados aos povos africanos, do terceiro e quarto bimestres, demonstram representações históricas, contudo, consideramos que a análise de um livro compreende não apenas o conteúdo proposto, mas também, como esse conteúdo é apresentado (Da Silva, 2020), sendo necessário se ater aos significados que esse conteúdo veicula, levando em conta sua historicidade e conjuntura da época.

Numa abordagem discursiva, não deixamos de considerar a questão cultural, que faz parte da história dos povos de uma nação, por isso entendemos que um livro didático deve tratar as culturas africanas com respeito e precisão, evitando estereótipos ou simplificações. Ao analisar, devemos observar se o livro apresenta a diversidade cultural africana em termos de língua, religião, arte, música e modos de vida, ou se recai em uma visão monolítica da África (Ricken, 2024).

A análise do livro didático, ao trazer o conteúdo sobre a vinda forçada dos povos africanos para o Brasil, indica uma variação significativa na visibilidade do racismo. Apresenta discussões sobre discriminação racial, destacando a história e as contribuições dos afro-brasileiros e indígenas. Outras passagens, no entanto, demonstram uma visão superficial ou omitem eventos históricos cruciais, contribuindo para a invisibilização das questões raciais.

Na parte de História, temos o conteúdo sobre a vinda forçada dos povos africanos, em que encontramos nas seções conteúdos sobre esses povos, oportunidade em que temos 23 páginas falando sobre esse assunto, dedicados à história da escravização para a não naturalização no Brasil, a luta por direitos civis e as contribuições culturais dos afro-brasileiros. Essas representações ajudam a promover uma compreensão da história brasileira, mas de forma a perpetuar alguns estereótipos sobre o negro. Como no excerto a seguir, fragmento de um dos textos do LD em análise:

[...] O sistema escravista, estabelecido pelos países europeus no continente, deu origem a uma terrível máquina de comercialização humana, levando à escravização em massa de mais de 20 milhões de africanos, [...] No entanto, a chegada dos portugueses ao litoral africano no século XV inaugurou uma nova era de comércio, influência e exploração. [...], As negociações eram conduzidas principalmente por meio de trocas de mercadorias, em que os europeus ofereciam itens como tecidos, armas de fogo, bebidas alcoólicas e outros produtos em troca de ouro, marfim, escravos e especiarias africanas (São Paulo, 2024, p. 127).

Nesse excerto, temos um recorte histórico em que os autores do livro didático, como voz de autoridade, trazem conteúdos considerados “verdadeiros” para solidificarem a questão na memória discursiva dos sujeitos em formação. Menciona as negociações dos povos africanos como “trocas de mercadorias”, levando os estudantes a refletirem sobre o contexto de exploração do



povo africano, em que eles eram trocados como se fossem “coisas”, de forma fria. Trocavam-se pessoas (os escravos), ouro, especiarias por objetos/mercadorias como armas, bebidas alcoólicas e outros produtos.

O racismo foi/é um fator decisivo no processo de segregação da população negra, pois incide sobre este grupo étnico negações de direitos sociais e determina as suas condições sociais de geração em geração. Como elemento de estratificação social, o racismo se solidificou dentro do sistema educacional, dos currículos, dos livros didáticos, das práticas pedagógicas, dos órgãos gestores, perpetuando uma estrutura desigual de oportunidades sociais para os negros (De Carvalho et al., 2023).

No fragmento a seguir, temos um conteúdo com enunciados que reforçam visões estigmatizadas das populações afro-brasileira e indígena.

Entre os séculos XVI e XIX, aproximadamente quatro milhões de africanos foram trazidos à força para o Brasil. Ao chegarem ao país, esses escravizados eram destinados a diversas atividades, incluindo a produção de açúcar, algodão, cacau e o trabalho nas minas de ouro e diamante, além de serem empregados em serviços domésticos. Os sobreviventes eram desembarcados e vendidos nos principais portos da colônia, como Salvador, Recife e Rio de Janeiro (São Paulo, 2024, p. 130).

Nesse excerto, temos representações dos povos africanos como animais, pois eram trazidos “à força”, não tinham vontade própria, “eram destinados”, ou seja, já vinham para o país com um destino certo, desenvolver atividades braçais que o povo português que aqui residia não se sujeitava a fazer, como a agricultura e serviços domésticos. Quando se diz que os “sobreviventes eram desembarcados”, não se menciona povos que sobreviveram, mas só sobreviventes, que pode se referir a animais, já que estes eram “desembarcados” como animais (gado) e eram vendidos nos portos.

Esses discursos naturalizam as desigualdades raciais e reforçam preconceitos ao invés de promover uma compreensão crítica das relações raciais (Ricken, 2024). Os termos utilizados são comumente utilizados para coisas e animais, naturalizando desde sempre, até os dias de hoje esses povos, como coisa, seres inferiores, reforçando a questão do preconceito.

Mediante o exposto, consideramos que o racismo presente no cotidiano escolar deve ser enfrentado transversalmente, de forma que possibilite a construção de processos educativos em todos os segmentos institucionais e a escola precisa buscar uma educação às novas gerações com base na convivência, respeito e valorização das culturas plurais e da diversidade racial. Cabe ao



professor rebater esses termos que podem gerar preconceitos, levar o estudante a fazer uma compreensão ativa, ressignificar esses termos, desconstruir para construir.

Algumas das estratégias de inclusão identificadas nos livros didáticos sob análises, inclui o excerto a seguir, em que se menciona a lei da abolição.

A Lei Eusébio de Queirós foi uma das medidas adotadas durante o movimento abolicionista no Brasil, que buscava a libertação dos escravos e o fim da escravidão no país. Como consequência, houve uma redução gradual da população escravizada no Brasil, à medida que o tráfico negreiro foi desencorajado e reprimido (São Paulo, 2024, p. 130).

A análise desse excerto é crucial para a formação do sujeito, para a constituição de suas identificações, porque traz à tona a importância do estudo da História real, não contada somente pelo branco, ou pelas autoridades da época, mas contada pelo próprio preto que vivenciou ou vivencia o racismo “na pele”. Isso é fundamental para a compreensão do processo de construção da sociedade, de forma que os negros sejam respeitados e valorizados, como todos devem ser. A Lei Eusébio de Queirós representa uma fase crítica do movimento abolicionista, e para os estudantes entenderem a relevância, é fundamental reconhecer como as estruturas de poder e opressão foram desafiadas, e como, progressivamente, essas transformações contribuíram para moldar a identidade nacional. Além disso, é importante refletir quem era o negro antes e depois da “suposta” abolição, uma vez que estes continuaram segregados, carregando os estigmas de serem negros numa sociedade em que a cor da pele significa muito.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise do livro didático Currículo em Ação, do 1º ao 4º volume do 4º ano, distribuído pela secretaria de educação do estado de São Paulo e adotado em uma escola pública do município de Ilha Solteira (SP), nos leva a entender a necessidade de revisar e atualizar esses materiais, visando a reflexão sobre as desigualdades.

Como observado nos excertos do livro didático em análise, ainda temos uma educação que perpetua estereótipos raciais, menciona as negociações dos povos africanos como se fosse “trocas de mercadorias”, utilizando-se termos como se os escravizados fossem animais, sobretudo quando se utiliza “sobreviventes eram desembarcados”, já que estes eram “desembarcados” (gado) e vendidos nos Portos.



Esses discursos naturalizam as desigualdades raciais e reforçam preconceitos ao invés de promover uma compreensão crítica das relações raciais (Ricken, 2024). Os termos utilizados são comumente utilizados para coisas e animais, naturalizando desde sempre, até os dias de hoje esses povos, como coisa, seres inferiores, reforçando a questão do preconceito e da estereotipação. Uma estereotipia que nos remete ao fato de ainda hoje, sermos denominados de “macacos” por muitos que se consideram brancos em nossa sociedade.

Para isso, é preciso a implementação de políticas educacionais que promovam a revisão e atualização desses recursos, que são instrumentos utilizados nas escolas para o processo de ensino e aprendizagem. É essencial que esses materiais provoquem reflexões acerca da diversidade da sociedade brasileira ao encontro de uma educação inclusiva.

É válido destacar que a formação de professores é outro aspecto crucial. Portanto, educadores bem-preparados são fundamentais para a mediação dos conteúdos disponibilizados nos livros didáticos, visando a reverter certos conteúdos presentes nos LD, possibilitando discussões sobre raça e racismo em sala de aula, bem como, sobre os diversos aspectos acerca da diversidade. No entanto, é visto que essa mesma formação não acontece de forma contínua no ambiente escolar, dificultando assim uma abordagem mais profunda sobre a temática do racismo. O impacto de uma educação antirracista vai além da sala de aula, pois ao formar cidadãos conscientes e reflexivos, visando a promover a igualdade e respeito mútuo entre as pessoas, considerando que a educação antirracista ajuda a criar uma base para uma sociedade mais justa. Quando as pessoas são educadas desde cedo sobre a importância da diversidade e da inclusão, conseqüentemente, podemos ter mudanças sistêmica na educação e no meio social

Este artigo destacou a importância da Análise do Discurso na investigação das representações do racismo nos livros didáticos. A naturalização do racismo e a inclusão de narrativas diversas são fundamentais para a formação de uma sociedade mais equitativa. Por isso, é crucial um esforço contínuo para revisar e atualizar os materiais didáticos, assegurando que eles contribuam para uma educação inclusiva e antirracista.

Foi possível identificar que existe a naturalização do racismo nos livros didáticos. O que se questiona é como esses conteúdos são aplicados no processo de ensino e aprendizagem, de forma a garantir um estudo sobre a temática, demonstrando ser importante o conhecimento sobre as questões raciais, sobre como abordar o tema e enfrentar essa causa no meio social, sobretudo dentro da escola, onde formamos sujeitos para atuarem socialmente.



REFERÊNCIAS

BRASIL. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN). **Parâmetros Curriculares Nacionais: Apresentação dos Temas Transversais e Ética. Terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental.** Brasília: MEC/SEF, 1995.

BRASIL. **Orientações e ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais.** Brasília: SECAD, 2006.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2023.** Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 mar. 2025.

ALONSO, A. Associativismo avant la lettre: as sociedades pela abolição da escravidão no Brasil oitocentista. **Sociologias**, v. 13, p. 166-199, 2011.

BASTOS, G. G. **Os sujeitos-gays nas tramas da(s) rede(s): o discurso sobre os aplicativos de relacionamento.** Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2018.

CAMPELLO, A. B. **Manual jurídico da escravidão: Império do Brasil.** Paco Editorial, 2018.

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil.** São Paulo: Contexto, 2000.

DA SILVA, F. C. Educação das relações étnico-raciais na educação infantil: caminhos necessários para uma educação antirracista. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 12, n. 33, p. 66-84, 2020.

DE CARVALHO, G. P. et al. Ação afirmativa e educação para as relações étnico-raciais: a interdisciplinaridade na escola. **Contribuciones A Las Ciencias Sociales**, v. 16, n. 10, p. 22704-22718, 2023.

DOS SANTOS, J. R. **A escravidão no Brasil.** São Paulo: Editora Melhoramentos, 2013.

FARIA, J. R. **Teatro e escravidão no Brasil.** São Paulo: Editora Perspectiva S/A, 2022.

FOUCAULT, M. *et al.* **Michel Foucault.** Orange Press, 2009.

FOUCAULT, M. A arqueologia do conhecimento, trad. **AM Sheridan Smith**, Nova York, v. 24, p. 127, 1972.

GOMES, N. L. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GREGOLIN, M. do R. V. **Foucault e Pêcheux na construção da análise do discurso: diálogos e duelos.** São Carlos: Claraluz, 2004.



KLEIN, A. M. **Projetos de vida e escola**: A percepção de estudantes do ensino médio sobre a contribuição das experiências escolares aos seus projetos de vida. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. 2011.

LEMOV, D. **Aula nota 10 2.0**: 62 técnicas para melhorar a gestão da sala de aula. Porto Alegre: Penso, 2018.

MACEDO, A. Negar, silenciar, apagar: a gestão escolar frente à educação antirracista-um estudo de caso. **Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN)**, v. 9, n. 22, p. 385-408, 2017.

ORLANDI, E. **Discurso e texto**. Campinas: Ed. Pontes, 2001.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes Editores, 1999.

PÊCHEUX, M. O discurso: estrutura ou acontecimento. Campinas, SP: Pontes, 1990.

PÊCHEUX, M. **Semântica e Discurso**: uma crítica à afirmação do óbvio. 4. ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2011.

PINSKY, J. **Escravidão no Brasil**. Editora Contexto, 2015.

RICKEN, C.; LINO, J. T. A teoria da evolução e as origens da humanidade nos livros didáticos de história: uma análise a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2020. **Cuadernos de Educación y Desarrollo**, v. 16, n. 3, p. e3769-e3769, 2024.

SÃO PAULO. **Currículo em Ação. Livro do Estudante: Ciências, Geografia, História, Língua Inglesa, Tecnologia & Inovação**, 2024. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wpcontent/uploads/2024/09/cadestud-4ano-4-bimestre-web.pdf>. Acesso em: 09 nov. 2024.

SILVA, D. N. **Revolução Francesa**. Brasil Escola. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/historiag/revolucao-francesa.htm>. Acesso em: 24 mai. 2023.

XAVIER, R. C. L. **A escravidão no Brasil Meridional e os desafios historiográficos**. Chanceler, p. 15, 2008.

Enviado em: 13/11/2024

Aceito em: 07/04/2025



SUBALTERNIDADE, OPRESSÃO E A AMÉRICA LATINA

Juselice Alves Araújo de Alencar¹

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial**: questões para a historiografia da educação latino-americana. São Paulo: Editora Unesp/SBHE, 2022. (Coleção Diálogos em História da Educação)

Cynthia Greive Veiga é professora da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais e atuou como Chefe do Departamento de Ciências Aplicadas à Educação entre 2018 e 2021. Possui graduação em História (1982), na Universidade onde trabalha, Licenciatura curta em Pedagogia, com habilitação em Administração e Supervisão da Escola de 1º grau pelo Instituto de Educação de Minas Gerais (1984), mestrado em Educação (1987), também pela Universidade Federal de Minas Gerais. Além disso, fez doutorado em História na Universidade Estadual de Campinas (1994) e pós-doutorado no departamento de História da Universidade de São Paulo (2003). Desenvolve pesquisas em História da Educação investigando principalmente os seguintes temas: processos escolarizadores, docência, educação da infância, relações interétnicas, de gênero e classe social na história da escola; disciplinas escolares; economia escolar; historiografia da educação e América latina. Foi membro Comitê Científico do GT História da Educação (ANPEd) (2019-2023) e foi vice-presidente da Sociedade Brasileira de História da Educação (2022-2024).

Seu mais recente trabalho, “Subalternidade e opressão sociorracial: questões para a historiografia da educação latino-americana”, publicado em 2022 pela Editora Unesp, conta com 375 páginas e é estruturado em 3 capítulos. O primeiro, intitulado “Subalternidade e inferiorização étnico-racial: da subalternidade colonial à subalternidade nacional”, tem por objetivo problematizar a categoria Subalternidade, tanto na perspectiva teórica como na elaboração discursiva; o segundo, “estética da falta como fator de opressão sociorracial”, objetiva discutir a categoria de análise

¹ Discente de doutorado em Educação no Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe (PPGED/UFS). Mestra em Educação pela UFS. Graduada em Pedagogia pela Associação de Ensino e Cultura Pio Décimo (Pio X) e em Ciências Sociais pela Universidade Luterana do Brasil (Ulbra). E-mail: tuca-alencar@hotmail.com.



Opressão sociorracial, no âmbito de elaboração das teorias racialistas e eugênicas; e o terceiro, “Educar as cores pela Escola: desigualdade escolar e institucionalização de infâncias subalternas e inferiores”, envolve discutir a participação da escola na subalternização e opressão sociorracial das crianças negras, mestiças e indígenas pela institucionalização da desigualdade escolar na origem da implantação da escola pública regular e com a criação de instituições educativas assistencialistas.

Na introdução, a autora começa com uma pergunta, que já revela o ineditismo do que está por vir nas páginas que seguem: “Qual desses cidadãos vocês preferem?”. A pergunta remete à figura publicada em um folheto de gráfica das cidades de Valparaíso e Santiago, no Chile, em que apresenta dois homens distintos na cor, nas vestimentas, na postura, no tipo de trabalho que um pode desempenhar e talvez o outro não seja capaz. Essa abordagem provoca o leitor a refletir e entender os processos de subalternização e opressão sociorracial os quais as pessoas negras, mestiças e indígenas são submetidas. Segundo a autora, são “categorizações na verdade fictícias, produzidas no âmbito das dinâmicas colonizadoras da América desde o século XVI” (p. 16). E explica sua afirmação, chamando para o debate, dando o sentido de construção da nação latino-americana, a partir de um projeto de homogeneização e branqueamento das populações nos séculos XIX e XX. A autora também apresenta três ideias que se cruzam nesse debate: raça, eurocentrismo e América Latina.

Junto às observações teóricas de Anibal Quijano (2005) sobre a decolonialidade, o livro discute, no contexto histórico da colonização, o conceito de raça e, conseqüentemente, a ideia da Europa e de sua constituição cultural como a referência para a composição das sociedades “modernas”, apoiado na ideia de superioridade aos demais povos e culturas. A partir desse entendimento, o eurocentrismo ganha força e se impõe aos demais povos, anulando qualquer reação que contradissesse essa teoria. Com relação à ideia de América Latina, à luz de vários teóricos, a autora disserta sobre a tentativa de se instituir, a partir da invisibilização dos povos negros, mestiços e indígenas, o termo “raça latina”. Nas palavras de Veiga, a criação desse termo “favoreceu a estigmatização do “povo latino” como inferior à população da América anglo-saxônica” (Veiga, 2022, p. 18), o que marca o processo de colonização que permeia toda a configuração social, principalmente da educação. Reflexos disso podem ser percebidos ainda, tal como afirma a autora, que “No Brasil também pouco se aprende sobre a história da América Latina, inclusive nos cursos superiores, e na história da educação predomina a história da educação europeia e dos Estados Unidos” (Veiga, 2022, p. 32). As perspectivas teóricas metodológicas que a autora usa para sustentar toda a sua argumentação são os campos teóricos e conceituais



desenvolvidos por Nobert Elias (1897-1990) e Aníbal Quijano (1928-2018), pretendendo, dessa maneira, problematizar os conceitos de interdependência, figuração, equilíbrio de poder, estigmatização, colonialidade e decolonialidade.

Seguindo a estrutura da obra, no primeiro capítulo, Veiga elabora, a partir de três tipos de narrativas das viagens atlânticas, como eram descritos os povos que habitavam as terras invadidas: aquelas que mantinham a tradição dos relatos fantásticos; as que descreviam os nativos em sua real aparência e costumes; e as que misturavam fantasia e realidade. Relatos que evidenciavam um movimento para demarcar a subalternidade, a inferiorização, promover a hierarquização e desumanizar aqueles que se pretendiam dominar, ou seja, os povos originários. Como exemplo, a autora traz um trecho do relato da carta de Caminha ao rei D. Manoel I, em 1500, além de outros relatos, partindo sempre do pressuposto de que os nativos teriam que ser “melhorados”, a começar pela cor da pele, pelas feições, pelo abandono de costumes e pela mudança de comportamento. Eis um trecho do relato de Caminha “A feição deles é serem pardos, maneira avermelhados [...], andam nus, sem nenhuma cobertura; [...] Eles não lavram, nem criam. Não há aqui boi, nem vaca, nem cabra, nem ovelha, nem galinha. [...] Nem comem, senão desse inhame que aqui há muito, e dessa semente e frutos, que a terra e as árvores de si lançam. É gente bestial e de pouco saber [...]” (p. 52).

A autora segue, então, se perguntando e nos questionando como foi possível a subjugação de povos inteiros, por um grupo de pessoas que foi capaz de invadir terras alheias, submeter seus habitantes a tanta crueldade, somente pela naturalização de uma narrativa que o europeu era superior e, portanto, detinha o direito de invadir, tomar posse, dominar, violentar, escravizar, matar, populações inteiras; argumento que se convencionou como legal e aceitável, até pela Igreja Católica.

Ainda no primeiro capítulo, a autora indica que a categoria de análise subalternidade, voltada aos estudos da história da educação e baseada em diversos autores, foi fundamental para entender a construção de conceitos como eurocentrismo, colonialidade, poder e saber. Para Veiga, a elaboração desses conceitos se apresentava de maneira aleatória e, a partir de dado momento, os seus autores se organizaram em grupos de estudos e se autodenominaram como grupos de “estudos subalternos”, “estudos pós-coloniais”, “epistemologias do Sul” e “pensamento decolonial” (Ballestrin, 2013, p. 56). Os autores dedicados a esses estudos, citados por Veiga são: Simon Bolívar (1783-1830), José Martí (1853-1895), José Carlos Mariátegui (1894-1930), Frantz Fanon (1925-1961), Stuart Hall (1932-2014), Aimé Césaire (1913-2008), Albert Memmi (1920-2020), Edward W. Said (1935-2003), Homi Bhabha (1949), Gayatri Spivak (1924), entre outros. No entanto, a autora,



para dar corpo ao propósito do livro, destaca o Grupo Modernidade/Colonialidade, que foi constituído em 1990 e formado por intelectuais latino-americanos como Edgard Lander, Arturo Escobar, Walter Dignolo, Enrique Dussel, Aníbal Quijano e Fernando Coronil. Após toda essa discussão, o capítulo é finalizado interrogando sobre os “Processos de organização nacional e a inferiorização étnico-racial – a problemática da epiderme na formação das identidades”.

Para a autora, as questões abordadas se referem ao tema da formação da nação da América Latina e à identidade nacional, que esteve sempre imbricada aos processos de independência política no início do século XIX. Seguindo o pensamento de Veiga, no período pós-independência, podemos verificar a existência de ações mais acadêmicas para dar conta de como se organizou a história nacional latino-americana. No entanto, reconhecendo que inúmeros autores já se debruçaram sobre o assunto, a autora analisa uma questão pontual: “de que modo os discursos de formação das nações contribuíram para consolidar a hierarquização racial, ainda que fundamentadas na ideia de unidade e coesão?” (Veiga, 2022, p. 87).

No caso do Brasil, em junho de 1823, José Bonifácio de Andrade e Silva encaminhou à Assembleia Constituinte o seu projeto de nação, com o título de “Apontamentos para a civilização dos índios bravos do Império do Brasil”, em que propunha desde a mudança nos hábitos alimentares dos índios ao estabelecimento do trabalho rotineiro, à introdução de comportamentos de vaidade e o consumismo. Para além disso, a mestiçagem foi estimulada em reiteradas vezes no documento, fundamentando a ideia da homogeneização da população brasileira. Ao finalizar o documento, Bonifácio apresentou uma proposta de 32 artigos inspirados nas legislações da Dinamarca – país em que a escravidão durou 250 anos –, da Espanha e de Moisés que, apesar de defesa aos negros escravizados, afirma no artigo XXIV “que, “[p]ara que não faltem os braços necessários à agricultura e indústria, porá o Governo em execução ativa as leis policiais contra os vadios e mendigos, mormente sendo estes homens de cor” (Veiga, 2022, p. 99). No final do primeiro capítulo, a autora deixa uma reflexão para que possamos alertar os que vierem depois e a nós presentes hoje, que “uma das consequências dado às relações de dominação sociorracial foi o estabelecimento hegemônico de uma história [...] perversa, em que se naturalizou o massacre étnico em prol [...] do desenvolvimento econômico, fato que deixou um lastro [...] de baixo estima e a sensação de eterna incompletude, afetando [...] as populações negras e mestiças, [...] e todas as cores da humanidade” (Veiga, 2022, p. 121).

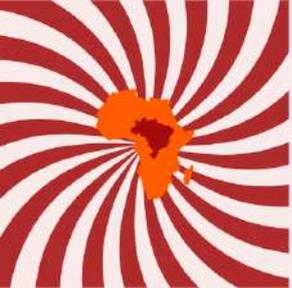
No segundo capítulo do livro, a autora define “A estética da falta como fator de opressão sociorracial”, partindo da discussão das ações legais de marginalização das populações



afrodescendentes e indígenas em termos de direitos constitucionais; em seguida analisa o processo de desqualificação desses povos, pautado pelas ciências e pelas teorias raciais do período; e, por último, discute a estigmatização dessas populações realçada pela falta da cor branca, assim como os impressos com suas charges e ilustrações serviram para ajudar a invisibilizar e oprimir os afrodescendentes e os indígenas. Ou seja, nas palavras de Veiga “Portanto, as populações negras e indígenas tiveram sua humanidade destituída das mais variadas formas, [...] foi recorrente a ridicularização de suas manifestações culturais e vestimentas e até a interdição desses costumes [...] por meio do impedimento de aglomerações, realizações de bailes, candomblés, capoeira, samba etc., bem como do uso de certas vestimentas e joias” (Veiga, 2022, p. 129-130).

Ainda no segundo capítulo, quando interroga sobre a “*Organização das nações: para que servem os afrodescendentes e os povos indígenas? A invisibilização como estratégia política*”, podemos perceber que a política de invisibilizar e manter a subalternização dos povos afrodescendentes e indígenas perpassou por toda as nações da América Latina como política institucional. Apesar de serem perceptíveis algumas diferenças, como ressalta a autora, devido a posições diferentes ocupada por indígenas e africanos, significa que o modo específico de cada região impor as relações de interdependência repercutiu nas ações dos colonizadores do século XIX. Ou seja, ficou evidenciado para os conquistadores que, para os donos originários da terra, os métodos de dominação e ocupação das terras passavam por reconhecer as diferentes raças/etnias, e até aprender a sua língua.

Nas palavras de Veiga, “destaca-se que falar a língua daquele que se quer dominar foi um método perspicaz desenvolvido pelos jesuítas para a imposição da doutrina cristã, estendendo-se para os negócios” (Veiga, 2022, p. 131). E, para os povos africanos, o procedimento dos conquistadores foi associado imediatamente entre a cor da pele e o trabalho, não houve a necessidade de negociação social, visto que eles não eram nativos das terras invadidas, portanto, a pessoa escravizada e negra não era possuidora de nenhum direito na legislação colonial. Contudo, há um destaque nessa seção da trilogia de Sarasola (2005), em que a autora discute sobre a ideologia das políticas indigenistas do período: redução, proteção e instrução; ou seja, respectivamente, segregação e confinamento, atribuição de incapacidade moral e negação dos saberes tradicionais. O capítulo segue com Ciência e interiorização racial, apresentando várias teorias de estudiosos considerados autoridades científicas que usavam narrativas de conotação ideológica, e paulatinamente foram propagando argumentos de que a inferiorização ou a superioridade das pessoas estava na cor da pele, nos traços fenotípicos e na origem da etnia.



Nesse aspecto, o aprimoramento dos povos afrodescendentes e dos povos indígenas primeiramente se daria pelo branqueamento das três “raças”, a ibérica, a índia e a africana (Calderón, 1949, p. 167). Veiga nos diz que, em 1883, o inglês Francis Galton (1822-1911) “lançou o termo “eugenia” para se referir às possibilidades de aprimoramento da raça humana” (p. 172), e assim a ideia se espalhou pelo mundo, passou a ser questão de discussão dos governantes, principalmente na área da saúde e da educação, inclusive com a realização de congressos para se discutir essa possibilidade. A autora nos traz que o Brasil foi o primeiro país a fundar uma sociedade eugênica, no ano de 1918, em São Paulo, idealizada pelo médico Renato Kehl.

O capítulo termina com “A falta da cor branca, estigmatização e evitação social”. Em sua discussão, a autora põe em evidência o preconceito, a estigmatização e a opressão sociorracial, através de figuras e imagens caricaturadas nos impressos de jornais da época, carregadas de discriminação representada por pessoas mestiças, crianças negras e indígenas. As imagens sempre remetem essas pessoas a uma posição de inferioridade e subalternidade em detrimento das pessoas brancas, que são fotografadas com ar de superioridade e poder. São três as características que a autora destaca nos periódicos do século XIX na América Latina, representando as pessoas não brancas. A primeira invisibiliza as pessoas negras e indígenas, as pessoas brancas são destaque nas ilustrações de festividades, etc. A segunda característica ilustra as crianças negras e indígenas sempre em abrigos, asilos ou orfanatos, ao contrário das crianças brancas que aparecem juntos as suas famílias, etc.; a terceira, quando se publicam imagens de pessoas negras ou indígenas, incluindo também as crianças, faz-se de maneira grotesca, caricaturada, retratando-os em piadas ou histórias de mau gosto, onde se reproduz os solecismos, costumes e hábitos de maneira sempre jocosa.

O terceiro e último capítulo dessa obra tem duas seções. Na primeira, “Escola para todos: escola/educação desigual”, a autora evidencia os argumentos produzidos por educadores e políticos da época, e o desejo incontestável de institucionalizar a escola estatal, identificando os obstáculos apontados por esses educadores (a pretensão era a homogeneização dos padrões da criança civilizada, por meio da imposição de modelos universalizados de aprendizagem e de comportamentos (Veiga, 2022, p. 247); e a segunda seção, intitulada “As políticas das desigualdades na difusão da instrução escolar” trata das políticas que foram implementadas e da consolidação da oferta desigual. Veiga investiga inúmeras legislações educacionais, de vários países, e demonstra que a oferta da educação nunca foi para todos, nem tão pouco para os povos subalternizados e explorados. Ela também cita que essa desigualdade pode ser observada na oferta de níveis diferentes do currículo e enfatiza que a investigação das “ofertas escolares em seu conjunto, nos



diferentes contextos, nos possibilita compreender melhor a problemática da divisão racial da educação” (Veiga, 2022, p. 278). A oferta desigual das escolas públicas primárias, a não obrigatoriedade da frequência, o acesso precário, os níveis de ensinamentos diferenciados e o trabalho infantil contribuíram para criar o estigma que crianças negras, pobres, mestiças e indígenas eram ignorantes e não conseguiam aprender como as crianças brancas.

A obra termina com uma expressiva referência bibliográfica, uma vez que a autora buscou em várias e diferentes fontes, como em arquivos, jornais, revistas, leis e em autores de vários países, a saber: Portugal, Espanha, Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Equador, Paraguai, Peru, Uruguai, sem antes passar pela Alemanha onde se debruçou sobre o arquivo Ibero-Amerikanisches Institut (IAI), em Berlim.

Com uma escrita fluente e leve, Cynthia Greive Veiga nos convida a visitar inúmeros teóricos estrangeiros e brasileiros, a exemplo de Manoel Bomfim, Tobias Barreto, Sílvio Romero, Bonifácio de Andrade, Rui Barbosa, entre outros que escreverem sobre o tema. A autora nos faz entender que a subalternização e a inferiorização foi um projeto construído para naturalizar a opressão dos povos originários e dos afrodescendentes. Inteligentemente construiu as categorias de análise subalternidade e opressão, e metodologicamente esmiúça no decorrer do texto cada categoria, fazendo o/a leitor/a entender, sem dificuldade, o que são categorias de análise.

A leitura dessa obra nos instiga a transformar o silenciamento em barulho, pôr no lugar de invisibilidade a voz dos povos originários, trocar a subalternidade em oportunidades de participação e de reivindicação, banir a opressão dos grupos mais vulneráveis, marcados com o estigma de quem é “negro e pobre é bandido”, por isso, tem de morrer; e de descriminalizar os que frequentam terreiros de candomblé e professam a sua fé nos deuses de religiões africanas.

Portanto, é de suma importância e urgente que esse livro seja discutido e estudado nas nossas salas de aula de educação básica, que possa fazer parte do currículo dos cursos de formação de professores nas academias e universidades; que essa obra chegue a quem de fato precisa descobrir a verdadeira formação étnica do povo brasileiro e, principalmente, com a palavra de Veiga “não se constrói democracia com racismo, com subalternização e humilhação de pessoas, [...] com o apagamento de costumes, valores” (Veiga, 2022, p. 346). Finalmente, não é a cor da pele que nos define, mas, sim, a pessoa que está debaixo da cor da pele que é.

Enviado em: 21/06/2024

Aceito em: 09/05/2025