



# EDUCAÇÃO, RAÇA E RACISMO

## ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

VOLUME 1

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR

TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL

(ORGANIZADORES)



PREFÁCIO DE MAURÍCIO SILVA

POSFÁCIO DE ALINE GAMA, MAURÍCIO VALE E SHIRLENA AMARAL

  
EDITORA  
SCHREIBEN

MANUEL ALVES DE SOUSA JUNIOR  
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL  
(ORGANIZADORES)

# EDUCAÇÃO, RAÇA E RACISMO

ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS

VOLUME I



EDITORA  
SCHREIBEN

2023

© Dos Organizadores - 2023

Editoração e capa: Schreiben

Imagens da capa: Domínio público: [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugendas\\_-\\_Aldea\\_des\\_Tapuyos.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugendas_-_Aldea_des_Tapuyos.jpg); [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:March%C3%A9\\_aux\\_Negres\\_by\\_Johann\\_Moritz\\_Rugendas.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:March%C3%A9_aux_Negres_by_Johann_Moritz_Rugendas.jpg); [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugendas\\_-\\_Guerillas.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rugendas_-_Guerillas.jpg)

Revisão: os autores

Livro publicado em: 08/09/2023

#### **Conselho Editorial (Editora Schreiben):**

Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)

Dr. Airton Spies (EPAGRI)

Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)

Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)

Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)

Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)

Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes (UENP)

Dra. Ivânia Campigotto Aquino (UPF)

Dr. João Carlos Tedesco (UPF)

Dr. Joel Cardoso da Silva (UFPA)

Dr. José Antonio Ribeiro de Moura (FEEVALE)

Dr. José Raimundo Rodrigues (UFES)

Dr. Klebson Souza Santos (UEFS)

Dr. Leandro Hahn (UNIARP)

Dr. Leandro Mayer (SED-SC)

Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)

Dra. Marciane Kessler (UFPeI)

Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)

Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)

Dr. Odair Neitzel (UFFS)

Dr. Valdenildo dos Santos (UFMS)

Dr. Wanilton Dudek (UNIUV)

*Esta obra é uma produção independente. A exatidão das informações, opiniões e conceitos emitidos, bem como da procedência das tabelas, quadros, mapas e fotografias é de exclusiva responsabilidade do(s) autor(es).*

Editora Schreiben

Linha Cordilheira - SC-163

89896-000 Itapiranga/SC

Tel: (49) 3678 7254

[editoraschreiben@gmail.com](mailto:editoraschreiben@gmail.com)

[www.editoraschreiben.com](http://www.editoraschreiben.com)

#### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

E24 Educação, raça e racismo : atravessamentos histórico-sociais. Volume 1. / Organizadores : Manuel Alves de Sousa Junior, Tauã Lima Verdan Rangel. – Itapiranga : Schreiben, 2023.  
310 p. ; e-book.  
E-book no formato PDF.

EISBN: 978-65-5440-164-7

DOI: 10.29327/5302387

1. Educação - antirracismo. 2. Negros – direitos fundamentais. 3. Racismo na educação. I. Título. II. Sousa Junior, Manuel Alves de. III. Rangel, Tauã Lima Verdan.

CDU 37:342.7

Bibliotecária responsável Kátia Rosi Possobon CRB10/1782

## SUMÁRIO

PREFÁCIO.....	6
<i>Maurício Silva</i>	
APRESENTAÇÃO.....	11
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
<i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
<b>UNIDADE I -</b>	
<b>EDUCAÇÃO, RAÇA E RACISMO EM UMA</b>	
<b>PERPSECTIVA PEDAGÓGICA</b>	
POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E ANTICOLONIAL.....	15
<i>Ana Catarina Zema</i>	
DIÁLOGOS EDUCATIVOS: RAÇA, RACISMO E	
ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS NA EDUCAÇÃO.....	29
<i>Cícera Santana Belém   Miguel Vinícius Santana Xavier de Oliveira</i>	
RACISMO EPISTÊMICO: TORNAR-SE BRANCO ACADÊMICO.....	40
<i>Elias Araujo e Silva Junior   Megg Rayara Gomes de Oliveira</i>	
MODERNISMO AFRICANO: QUESTÕES, PROBLEMAS E	
DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ARTES	
AFRICANAS NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	52
<i>Fernando Porfirio</i>	
RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: ROMPENDO A	
CULTURA DO SILÊNCIO DA INFERIORIZAÇÃO NO CURRÍCULO	
CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ENEGRECIDA A LUZ DA	
LEI Nº 10.639/03.....	66
<i>Livia Barbosa Pacheco Souza   Joarsem Bacar Embaló</i>	
<i>Antônio Imbana Junior</i>	
PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS ANTIRRACISTAS:	
UMA RESPOSTA CONTRA RACISMO PEDAGÓGICO, RACISMO	
HOSPEDEIRO E IDENTIDADE DETURPADA NA TRAJETÓRIA	
DA CRIANÇA NEGRA.....	78
<i>Milton do Rosário da Cruz Rosalino   Maria Simone Euclides</i>	
O NEGRO QUE MORA EM NOSSA CABEÇA: REFLEXÕES SOBRE	
RACISMO ESTRUTURAL E PRECONCEITO NUMA TURMA DE	
ENSINO MÉDIO.....	92
<i>Walbênio Alves Carneiro   Jefferson Fernandes de Aquino</i>	

## UNIDADE II

### EDUCAÇÃO, RAÇA E RACISMO EM UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL MÉDIO

SEMEANDO JUSTIÇA NO JARDIM DE MÚLTIPLAS INFÂNCIAS:  
EDUCAÇÃO PARA O MEIO AMBIENTE E O COMBATE AO  
RACISMO AMBIENTAL E CLIMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL....107

*Débora Magalhães de Souza França*

A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003 PARA O ENSINO DE  
HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA  
ESCOLA JOÃO GALDINO.....115

*Francielcio Silva da Costa | Andreia Rodrigues de Andrade*

*Lívia Barbosa Pacheco Souza*

DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES  
ÉTNICO-RACIAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA ACERCA  
DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO ENSINO DE HISTÓRIA E  
CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA.....129

*Francisca Cibele da Silva Gomes | Andreia Rodrigues de Andrade*

POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA: TECENDO MEMÓRIAS E  
HISTÓRIAS DAS CAROLINAS NO QUARTO DE DESPEJO A PARTIR  
DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE.....143

*Francisca Márcia Costa de Souza*

QUANDO A PESQUISA ACADÊMICA SAI DA UNIVERSIDADE E  
CHEGA NA ESCOLA BÁSICA: RELATOS DO COMPARTILHAMENTO  
DA PESQUISA “RETRATOS DA ESCRAVIDÃO EM ITAPEMIRIM”  
COM OS ALUNOS DA E.M.E.F. “JOSÉ MARCELINO” .....158

*Laryssa da Silva Machado*

REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS  
NA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: O ENFRENTAMENTO A  
DISCRIMINAÇÕES RACIAIS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA...176

*Damião Amiti Fagundes*

## UNIDADE III

### EDUCAÇÃO, RAÇA E RACISMO EM UMA PERSPECTIVA DO ENSINO SUPERIOR

GÊNERO, RAÇA E CLASSE: NARRATIVAS DE MULHERES  
NEGRAS NORDESTINAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA  
UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA  
LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA.....187

*Ana Paula Fonseca Braga*

ENSINO SUPERIOR, RAÇA E O DIREITO FUNDAMENTAL À  
EDUCAÇÃO: DESAFIOS FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE  
AÇÕES AFIRMATIVAS COMO GARANTIA DE ACESSO.....200

*Ana Carolina de Oliveira Lyrio | Amanda Leal Castelo Branco*

*Shirlena Campos de Souza Amaral*

DESIGUALDADES RACIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DAS POLÍTICAS DE COTAS.....	212
<i>Aline Costalonga Gama   Mauricio Soares do Vale Shirlena Campos de Souza Amaral</i>	

EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL: PENSAR A POLÍTICA DE COTAS COMO MECANISMO DE PROMOÇÃO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR.....	226
<i>Juliana da Silva Gomes   Neuza Maria de Siqueira Nunes Tauã Lima Verdan Rangel</i>	

**UNIDADE IV**  
**EDUCAÇÃO, RAÇA E RACISMO EM UMA**  
**PERPSECTIVA PLURAL**

OS IMPACTOS DA EPIDEMIA DE COVID-19 NAS ESCOLAS.....	239
<i>Adriana Santos Santana da Cruz</i>	

A CONSTRUÇÃO ESCOLAR PÚBLICA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL EM SUAS INSISTÊNCIAS SOBRE OS POBRES E NEGROS: UMA PREMENTE PROBLEMATIZAÇÃO.....	254
<i>Rosenilda Augusto Sant'Anna</i>	

EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: UMA INTENÇÃO EM CONSTRUÇÃO.....	266
<i>Olga Santos   Ana Maria Vera Cruz</i>	

POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: OS 20 ANOS DA LEI Nº. 10.639/03 E O QUE AINDA TEMOS QUE CONQUISTAR POR UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA.....	275
<i>Silvana Mansano</i>	

A FALSA ISONOMIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL..	287
<i>Francisco Félix da Silva Mariz</i>	

POSFÁCIO.....	302
<i>Aline Costalonga Gama   Mauricio Soares do Vale Shirlena Campos de Souza Amaral</i>	

SOBRE OS ORGANIZADORES.....	304
ÍNDICE REMISSIVO.....	306

## PREFÁCIO

Foi o poeta argentino Jorge Luis Borges (2019, p. 86) quem disse que “uma nação desenvolve as palavras de que necessita”... Se a humanidade encontrou motivos – ainda que indefensáveis – para criar vocábulos como *raça* e *racismo*, maiores razões ela tem tido para promover uma inequívoca desconstrução de seus sentidos e, mais do que isso, um incisivo combate aos seus efeitos deletérios.

Esse não é um tema novo, mas nem por isso um assunto que se esgota com as injunções de nossa contemporaneidade difusa e excludente. Pelo contrário, *raça* e *racismo* constituem categorias empíricas, que se renovam e atualizam a cada instante, na dura concretude do cotidiano, em fatos e fenômenos de maior ou menor impacto, sejam eles individuais ou coletivos.

De acordo com Geulen (2010) a noção de *raça* – e, conseqüentemente, a de *racismo* – é histórica: existiu na antiguidade e permanece até hoje, sob perspectivas diferentes, sejam elas “ideológicas” (AZEVEDO, 1987), científicas (SCHWARCZ, 1993) ou genéticas (PENA, 2008). Assumi feitiços distintos, emergindo sob urdidura teórica monogênica (todos os humanos teriam origem comum) ou poligênica (os humanos teriam origens diferentes) e avocando, sobretudo a partir do século XIX, uma roupagem falsamente científica, a que se convencionou chamar de “racismo científico” (AKPAN, 2021).

Atualmente, essa questão estende-se por outras áreas, adquire outras formas de manifestação, incorpora noções diversas, provenientes de saberes variados, tanto ancestrais quanto contemporâneos. A ideia de marcas fenotípicas, por exemplo, que desde sempre se manifestou, preferencialmente, como uma questão de “cor da pele”, ressurge ressignificada, em meio a discussões acerca do *colorismo* (DEVULSKY, 2021) ou da *branquitude*, esse “lugar social diferenciado e de usufruto de privilégios” (BENTO, 2022. p. 82). O feminismo negro – tema já “clássico” em autoras norte-americanas como Patricia Hill Collins e bell hooks –, adquire centralidade, no Brasil, seja com autoras pioneiras, como Lélia Gonzalez (2020) e Beatriz Nascimento (2021), seja com suas continuadoras, como Sueli Carneiro (2018) e Djamilá Ribeiro (2018). E até a linguagem, que muitos linguistas consideram, ingenuamente, um campo científico neutro e imparcial, tem sido, cada vez mais, objeto de reflexão nas suas possíveis interseccionalidades com a questão racial, donde deriva a noção de *racismo linguístico* (NASCIMENTO, 2019).

No Brasil – a despeito da incontornável influência que, a partir dos anos sessenta, militantes negros norte-americanos tiveram sobre nossa *intelligentsia* afrodescendente –, a questão racial adquiriu contornos próprios, sobretudo pelas

determinações de nosso passado colonial. Assim, continuam sendo bem-vindas pesquisas sobre o processo de escravização e resistência dos negros africanos e afro-brasileiros; fenômenos sócio-históricos, como a diáspora negra e o quilombismo; episódios atuais, como o encarceramento ou a educação da população negra; conjunturas econômicas, como o empreendedorismo, ou simbólicas, como a religiosidade, da população afrodescendente; e muitas outras.

Todo esse legado, todo esse universo de possibilidades e atuações político-sociais e culturais tem, diligentemente, contribuído para que possamos escrever capítulos fundamentais da luta contra o racismo, o preconceito e a discriminação do negro brasileiro. Dois momentos históricos podem ser computados como exemplos desse empenho depreendido em favor do reconhecimento de processos estruturais de racialização e racismo, de reparação histórica e de promoção de equidade racial da população negra brasileira. O primeiro é esforço conjunto de intelectuais – negros ou não –, no sentido de desmitificar o conceito de democracia racial, direta ou indiretamente instituído por pensadores como Gilberto Freyre ou Arthur Ramos: abrigados, ao longo da década de 1950, pelo Projeto Unesco, nomes como os de Florestan Fernandes, Roger Bastide e Oracy Nogueira (São Paulo), Costa Pinto (Rio de Janeiro), Charles Wagley e Thales de Azevedo (Bahia), René Ribeiro (Recife) e outros construíram massa crítica suficiente para colocar sob suspeição aquele equivocado conceito. Outros nomes, sobretudo ligados à Sociologia, viriam, na sequência, completar essa tarefa, tais como Guerreiro Ramos e, em especial, Clóvis Moura, que expôs, por meio de trabalhos precisos e concludentes, as tensões estruturais e as contradições internas do sistema escravocrata brasileiro (MOURA, 2020), bem como pugnou pela desconstrução, no Brasil, do que chamou de uma *sociologia branca* (MOURA, 2019).

O segundo exemplo histórico foi e continua sendo empreendido por militantes da causa negra e políticos progressistas, no sentido de desfazer violências crônicas, opressões naturalizadas e genocídios institucionalizados (NASCIMENTO, 2016): trata-se de um conjunto normativo, composto por leis e decretos, que busca, por um lado, criminalizar práticas racistas cotidianas e, por outro lado, instituir políticas públicas afirmativas, tais como a Lei nº. 7716/89 (*Lei Caó*), que prevê punição do crime de racismo e regulamenta o princípio constitucional de combate ao racismo; o Decreto nº. 1904/96, que assegura a presença histórica das lutas dos negros na constituição do país; a Lei nº. 7716/99, que regulamenta crimes de preconceito de raça e cor e estabelece penas aos atos discriminatórios; o Decreto nº. 4886/03, que institui a Política Nacional de Promoção da Igualdade Racial; a Lei nº. 12288/10, que institui o Estatuto da Igualdade Racial; ou a Lei nº. 10639/03, que declara a obrigatoriedade do ensino de história e cultura africanas e afro-brasileiras no ensino



fundamental e médio.

Esta última lei, aliás, remete-nos diretamente ao campo da educação, em relação ao qual a questão étnico-racial adquire novos e instigantes contornos.

Muito do que se conseguiu nessa área – das cotas raciais aos currículos afrocentrados, passando pelas publicações temáticas – deveu-se à luta empreendida pelo movimento negro organizado, como a Frente Negra Brasileira (FNB, 1931) e o Movimento Negro Unificado (MNU, 1978), o que os caracteriza, segundo Nilma Gomes (2017), como *movimentos educadores*, baseados no que chama de *pedagogia da diversidade*, cuja concepção de educação assenta-se em algumas ideias de Paulo Freire, nas quais, igualmente, se assenta a proposta de uma *revolutionary pedagogy* (ASANTE, 2017), necessária à implantação de uma educação afrocentrada.

A educação da população negra já vinha sendo discutida com mais assertividade, no Brasil e nos Estados Unidos (WOODSON, 2011), desde pelo menos a primeira metade do século XX; por aqui, inclusive, já se alertava para a necessidade de uma educação antirracista antes mesmo da promulgação da referida lei, como demonstram alguns estudos (SILVA JÚNIOR, 2002). A partir dela, contudo, outras possibilidades de pesquisa e outros modos de atuação prática foram sendo construídos, possibilitando uma intervenção mais efetiva nos processos de escolarização vinculados tanto à educação básica (SECAD, 2005) quanto ao ensino superior (BRAGA; VARGAS, 2007). Atualmente, assiste-se a uma profusão de abordagens voltadas à educação para as relações étnico-raciais na educação infantil, como revelam várias pesquisas teóricas e empíricas (TEODORO, 2018; GOMES; ARAÚJO, 2023).

O livro que ora se apresenta, *Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais*, organizado por Manuel Alves de Sousa Junior e Tauã Lima Verdán Rangel, constitui-se, sem dúvida alguma, uma valiosa contribuição para o estudo dos conceitos de raça, racismo e práticas derivadas, associados ou não ao campo da educação.

**Maurício Silva**

*Doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo (USP).*

*Pós-doutorado pela Universidade de São Paulo (USP).*

*Professor do Programa de Pós-graduação em Educação da UNINOVE e do Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP).*

## REFERÊNCIAS

- AKPAN, Paula *et al.* **O livro da história negra.** Rio de Janeiro: Globo, 2021.
- ASANTE, Molefi Kete. **Revolutionary Pedagogy.** Primer for Teachers of Black Children. New York: Universal Write Publications LLC, 2017.
- AZEVÊDO, Eliane. **Raça. Conceito e Preconceito.** São Paulo: Ática, 1987.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BORGES, Jorge Luis. **Esse Ofício do Verso.** São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- BRAGA, Maria Lúcia de Santana; VARGAS, Maria Helena (orgs.). **O Programa Diversidade na Universidade e a construção de uma política educacional anti-racista.** Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade / UNESCO, 2007.
- CARNEIRO, Sueli. **Escritos de uma vida.** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo.** São Paulo: Jandaíra, 2021.
- GEULEN, Christian. **Breve Historia del Racismo.** Madrid: Alianza Editorial, 2010.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador.** Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- GOMES, Nilma Lino; ARAÚJO, Marlene de (orgs.). **Infâncias negras: vivências e lutas por uma vida justa.** Petrópolis: Vozes, 2023.
- GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano.** Rio de Janeiro: Zahar, 2020.
- MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro.** São Paulo: Perspectiva, 2019.
- MOURA, Clóvis. **Dialética radical do Brasil negro.** São Paulo: Anita Garibaldi, 2020.
- NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro.** Processo de um racismo mascarado. São Paulo: Perspectiva, 2016.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras.** Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico.** Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- PENA, Sérgio D. J. **Humanidade sem raças?** São Paulo: Publifolha, 2008.
- RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças.** Cientistas, Instituições e

Questão Racial no Brasil (1870-1930). São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SECAD (org.). **Educação anti-racista**: caminhos abertos pela Lei Federal nº 10.639/03. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

SILVA JÚNIOR, Hélio. **Discriminação racial nas escolas**: entre a lei e as práticas sociais. Brasília: UNESCO, 2002.

TEODORO, Cristina. **Eu e o outro**. Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil. Belo Horizonte: Nandyala, 2018.

WOODSON, Carter Godwin. **The Mis-Education of the Negro**. Kentucky: SoHoBooks, 2011.

## APRESENTAÇÃO

As obras que ilustram as capas dos dois volumes desta obra são do alemão Johann Moritz Rugendas (1802-1858). Mais conhecido apenas como *Rugendas*, o pintor esteve, no Brasil, durante alguns anos e, juntamente com Debret, foi responsável por divulgar as primeiras obras retratando a realidade brasileira no exterior. O artista chegou ao Brasil em 1821 e fez parte da Expedição Langsdorff na condição de documentarista e desenhista com o objetivo de constituir um inventário completo do Brasil.

Rugendas, em 1824, abandonou a expedição, mas continuou em solo nacional retratando o registro de tipos, costumes, fauna, flora, paisagens e rituais até o ano seguinte, quando retornou para a Europa para trabalhar no livro *Voyage Pittoresque dans le Brésil*, editado em Paris, 1835, em francês e alemão. O artista ainda retornou ao Brasil, em 1845, para participar de uma exposição na Academia Imperial de Belas Artes e se tornou um dos artistas preferidos da família imperial (REVISTA RAIZ, 2023).

Assim sendo, é através das obras de Rugendas, e outras missões semelhantes, como, por exemplo, a que Debret fez parte, que a historiografia obteve as melhores fontes de conhecimento para um melhor entendimento do Brasil da época. Quando trazemos esses conhecimentos para o campo das questões raciais, não é diferente. As imagens trazem o cotidiano de negros e indígenas no Brasil Império e, desse modo, podemos conhecer muito da história destes grupos e, por consequência, a construção das relações de poder, de exploração e de papéis sociais desempenhados pelos mais diversos segmentos (GOMES, 2022).

Nesse sentido, a contribuição de Rugendas para a historiografia é inegável. Todavia, também não podemos deixar de problematizar que, como um bom europeu branco de seu tempo, ele era racista. Arthur Ramos (2004), afirma que o artista se espantou com o elevado número de “mulatos” do país e que seria “difícil, principalmente na massa do povo, encontrar muitos indivíduos cujo aspecto autorize concluir com segurança que não herdaram sangue africano dos seus antepassados” (RUGENDAS, 1940, p. 95 apud RAMOS, 2004, p. 91). Em outra ocasião, ele se referiu à “devassidão de costumes dos escravos”. Para ele, “as relações entre escravos do sexo feminino e do sexo masculino tornam impossível a severa observância da moral e a perseverança conscienciosa na fidelidade conjugal” (GOMES, 2021, p. 336).

A *Educação, raça e racismo: atravessamentos histórico-sociais* está composta por dois volumes. No volume 1, estão 22 capítulos relacionados à educação.

Pedagogia antirracista e decolonial, diálogos educativos, racismo epistêmico, modernismo africano no ensino de história, currículo escolar, Leis n.º. 10.639/03 e 11.645/2008, pedagogia da infância antirracista, racismo estrutural e preconceito no ensino médio, combate ao racismo ambiental, o *Quarto de Despejo* de Carolina Maria de Jesus, ensino de história e de projeto de vida no ensino médio, narrativas de mulheres negras no ensino superior, ações afirmativas, política de cotas, educação enquanto direito fundamental, pandemia de COVID-19, analfabetismo funcional, educação especial e políticas afirmativas no Brasil estão entre os temas apresentados neste volume.

O volume 2 traz capítulos relacionados às violações de direitos, atravessamentos identitários, perspectivas histórico-sociais e aos campos sócio-políticos. Entre os temas abordados nos 17 capítulos temos: Adolescentes em privação de liberdade, política pública e heteroidentificação, necropolítica, vulnerabilidade de direitos, violações a direitos fundamentais, racismo estrutural, representações da cristandade medieval, identidade negra, compra de alforria no século XIX, ensinamentos não academicistas, diálogos com famílias inter-raciais, ancestralidade, mulheres negras e o mercado de trabalho, literatura, linguística e linguagem.

Desejamos a todos uma boa leitura e que os textos ajudem os leitores a refletir sobre os mais diversos pontos da educação que atravessam as abordagens raciais no Brasil e no mundo. A sociedade precisa entender que aprender e discutir sobre esses temas contribui para um melhor entendimento do mundo contemporâneo, sob vários aspectos, em prol de um aumento de cultura antirracista universal em detrimento aos muitos tipos de racismo ainda existentes, enraizados no seio da sociedade. Agradecemos a cada leitor pelo seu tempo, disponibilidade e interesse, e convidamos a ajudarem na difusão e compartilhamento desta obra.

***Manuel Alves de Sousa Junior***

*Biólogo, Historiador, Doutorando em Educação pela Universidade de Santa Cruz, MBA em História da Arte, Especialista em Confluências africanas e afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação. Professor do IFBA - Campus Lauro de Freitas. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação/ UNISC, Bolsista PROSUC/ CAPES.*

***Tauã Lima Verdan Rangel***

*Estudos Pós-Doutorais em Sociologia Política pela UENF. Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais, Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia. Coordenador de Pesquisa, Extensão, Inovação e Internacionalização pelo Centro Universitário Redentor (UniREDENTOR – Afya)*

## REFERÊNCIAS

GOMES, Laurentino. **Escravidão**: da independência do Brasil à Lei Áurea. volume 3. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2022.

RAMOS, Arthur. **A mestiçagem no Brasil**. Maceió: EDUFAL, 2004. Tradução e revisão de notas por Waldir Freitas Oliveira. Coleção Nordeste.

REVISTA RAIZ. **O retrato do século 19 no Brasil por Rugendas**. Raiz Cultura Brasileira, 2023. Disponível em: <https://raiz.art.br/2018/02/06/o-retrato-do-seculo-19-no-brasil-por-rugendas/#:~:text=Rugendas%20foi%20um%20dos%20mais,e%20os%20costumes%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em: 09 ago. 2023.

UNIDADE I

**EDUCAÇÃO,  
RAÇA E RACISMO  
EM UMA PERSPECTIVA  
PEDAGÓGICA**

# POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E ANTICOLONIAL

Ana Catarina Zema<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Desde 1900, o sistema educacional tem sido influenciado por diferentes correntes pedagógicas que determinaram a orientação geral do processo de ensino-aprendizagem. As quatro principais correntes pedagógicas - behaviorismo, cognitivismo, socio-construtivismo e humanismo - mesmo sendo bem datadas, ainda exercem grande influência no campo da educação e continuam a inspirar os modelos de ensino-aprendizagem hoje. A estas quatro correntes pedagógicas correspondem uma estrutura teórica e ideológica que reflete o contexto social e a evolução do pensamento de sua época. Cada uma dessas correntes é baseada em princípios e valores que orientaram o funcionamento da escola e as práticas de ensino. Estes princípios e valores são respostas às demandas da sociedade para cada época. Hoje, as demandas sociais não são as mesmas. A escola, em crise, não parece mais capaz de cumprir suas funções. As teorias pedagógicas e os modelos de aprendizagem não parecem mais suficientes para atender às novas necessidades dos estudantes e trazer respostas às novas dificuldades enfrentadas pelos professores e profissionais da educação.

De fato, os sistemas educacionais em todo o mundo estão passando por uma crise de legitimidade. A pandemia da COVID-19 veio exacerbar alguns problemas já existentes relacionados não apenas ao acesso e ao uso da tecnologia digital nas escolas, mas também à saúde mental dos professores e dos estudantes. A lista de problemas que os profissionais da educação têm enfrentado hoje, infelizmente, é longa. Além do desinteresse que demonstra a maior parte dos estudantes, é possível observar um aumento de diferentes formas de violência no ambiente escolar, entre elas o racismo.

---

<sup>1</sup> Co-coordenadora do Grupo de trabalho *Pueblos Indígenas y Proyectos Extractivos* do Conselho Latino-americano de Ciências Sociais (CLACSO). Pesquisadora Sênior no Centro de Referência Virtual Indígena do Armazém Memória. Pós-doutorado em Ciências Políticas pela Universidade Laval (Quebec). Pós-doutorado em Antropologia do Desenvolvimento no Centro de Desenvolvimento Sustentável da Universidade de Brasília (CDS/UnB). Doutora e mestre em História Social pela UnB. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa de Direitos Étnicos Moitará e do Observatório de Direitos e Políticas Indigenistas (OBIND) do Departamento de Estudos Latinoamericanos (ELA/UnB). Contato: ana.zema@gmail.com.



O racismo nas escolas não é um problema novo. No entanto, a questão do racismo e da desigualdade racial nas escolas não foi diretamente abordada pelas correntes pedagógicas tradicionais. Por outro lado, medidas de políticas públicas têm sido tomadas, no Brasil e em outros países, há várias décadas para erradicar o racismo e outras formas de discriminação nas escolas e nas universidades. Entretanto, apesar dessas medidas, o racismo ainda está bem presente nos sistemas de educação. É chegado o momento de repensar a escola, rever o papel dos professores e propor novas abordagens teóricas mais atentas às necessidades dos estudantes do século XXI. É necessário um novo pensamento pedagógico capaz de responder às exigências da sociedade atual e capaz de arbitrar e resolver os novos impasses e conflitos que surgem no ambiente escolar e acadêmico.

Neste sentido, as contribuições de George Sefa Dei para uma pedagogia antirracista e anticolonial parecem inovadoras e indicam caminhos para novas práticas de ensino-aprendizagem. A ideia aqui não é fazer tábua rasa das correntes pedagógicas e dos modelos de ensino existentes, mas mostrar como a pedagogia antirracista e anticolonial de Dei poderia nos ajudar a adaptar nossas práticas de ensino às complexas realidades da vida nas escolas e nas universidades de hoje. O objetivo deste capítulo é apresentar as propostas teóricas de Dei para a pedagogia antirracista e anticolonial para que possamos rever nossas próprias práticas de ensino a fim de integrar os elementos mais críticos da abordagem antirracista.

## GEORGE SEFA DEI E A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO CANADÁ

George Sefa Dei, nascido no Gana, é um renomado educador, pesquisador, escritor, e um dos principais pensadores sobre estudos raciais e antirracistas radicado no Canadá. Em junho de 2007, ele foi designado como chefe Adumakwaahene da cidade de Asokore em Koforidua, na área tradicional de Nova Juaben no Gana. Como chefe, ele é chamado de Nana Adusei Sefa Tweneboah.

Atualmente, Dei é professor no Instituto de Estudos em Educação de Ontário (OISE) da Universidade de Toronto (UT), onde preside o Departamento de Sociologia e Estudos de Equidade. Entre 1996 e 2000, foi o primeiro diretor do Centro de Estudos Integrativos sobre Antirracismo do OISE/UT. Há muitos anos ele ensina pedagogia antirracista e anticolonial, educação para a justiça social e, ocasionalmente, oferece o curso *Frantz Fanon e Educação: Desafios Pedagógicos*.

O professor Dei foi bolsista da *Carnegie African Diasporan* em 2015-2016 e em 2018-2019. Em agosto de 2012, ele recebeu o título honorário de “Professor Destaque” do Departamento de Educação Inclusiva da Universidade da África do Sul, (UNISA). Em 2017, foi eleito como *Fellow da Royal Society of Canada*, prêmio de maior prestígio para um acadêmico no Canadá, por sua contribuição à educação antirracista no país. Ele também recebeu o *Whitworth Award for*

*Educational Research* da Associação Canadense de Educação (CEA) em 2016, que lhe foi concedido pela ajuda que sua pesquisa e seu trabalho prestaram para a construção de políticas e da prática educacional no Canadá. Em 2019, recebeu o Prêmio “Justiça social” do Projeto Democrático Paulo Freire da Universidade Chapman nos Estados Unidos, um prêmio que é dado àqueles que encarnam o legado de Paulo Freire. Em 2021, ele recebeu o Prêmio *Lifetime Achievement* da *Alliance of Black School Educators* de Ontário pelo longo trabalho na promoção da educação para jovens negros e outras minorias.

Seus temas e interesses de pesquisa e de ensino são o antirracismo, a escolarização de minorias e o pensamento anticolonial. Ele é autor, coautor e editor de vários livros sobre antirracismo e educação, com mais de quarenta livros publicados dos quais destacamos: *Anti-Racism Education: theory and practice* (1996), *Anti-colonialism and education: the politics of resistance* (2006), *Teaching Africa* (2009), *Politics of Anti-Racism Education: in search of strategies for transformative learning* (2014), *Anticolonial theory and decolonial praxis* (2016) e *Elder’s cultural knowledges and the question of Black-African Indigeneity in education* (2022).

## **EDUCAÇÃO, ANTIRRACISMO E ANTICOLONIALISMO NO PENSAMENTO GEORGE SEFA DEI**

No Canadá, o professor George Sefa Dei é um dos mais proeminentes teóricos da pedagogia antirracista e anticolonial e um dos principais proponentes da Teoria Antirracista Crítica (TARC)<sup>2</sup>. Para melhor compreendermos suas propostas teóricas, é importante começarmos com alguns esclarecimentos sobre as definições de “educação”, “antirracismo” e “anticolonialismo” que nos oferece Dei.

A educação, para ele, deve ser entendida em um sentido amplo, referindo-se às “opções, estratégias, processos e estruturas por meio das quais nós (como indivíduos e comunidades/grupos) passamos a conhecer e entender o mundo e a agir nele” (DEI, 1996, p. 248). Ela acontece não apenas nas escolas, mas em “múltiplos locais e contextos - escolas, universidades, locais de trabalho, lares, comunidades, artes, atletismo e mídia - com um corpo diversificado de participantes envolvidos” (DEI, 1996, p. 248).

Quando se refere à educação, Dei faz alusão a um coletivo e argumenta “que todos nós devemos levar a sério a educação. Isso porque a educação ou

---

2 Em outra publicação, apresentamos alguns dos elementos mais importantes da Teoria Antirracista Crítica (TARC) e discutimos suas possíveis contribuições e aplicabilidade para pensarmos a descolonização do ensino da história indígena no Brasil. Ver ZEMA, Ana Catarina e MARTINS, Peterson Mendes. Teoria Antirracista Crítica para descolonização do ensino da história indígena. In: SOUSA JR., Manuel Alves de e RANGEL, Tauã Lima Verdan (Orgs.). *Questões raciais: educação, perspectiva, diálogos e desafios*. Itapiranga: Schreiben, 2022, p. 89 - 100.

faz algo por você ou faz algo com você” (DEI, 2014, p. 240). A educação pode ser mal direcionada e se tornar uma “má educação” ou uma “deseducação”, funcionando como um sistema de dominação e opressão e destruindo o “nosso verdadeiro senso do eu e do coletivo” (DEI, 2014, p. 240). O sistema educacional pode abalar o “sentido profundo de nossa humanidade compartilhada e as responsabilidades coletivas que residem nela”, mas pode também contribuir para o desenvolvimento de uma “consciência crítica de nós mesmos e de nosso lugar nas comunidades” (DEI, 2014, p. 240).

Dei sabe que a educação por si só não é suficiente para lidar com o dinamismo do racismo e das opressões sociais e que precisamos de políticas, ações pessoais e coletivas mais completas, mas ele acredita no poder da educação e das ideias para desencadear a transformação da comunidade. A educação, para ele, pode ajudar os jovens estudantes a desenvolver “vozes interrogativas sobre as opressões sociais e as relações de dominação”. Ela pode nutrir a capacidade de resistência desses jovens contra sistemas e instituições hegemônicas para que sejam capazes de usar o conhecimento e as “pedagogias orientadas para a ação para desafiar o privilégio e o poder e subverter o *status quo*” (DEI, 2014, p. 240).

Dei propõe partirmos das seguintes perguntas: “para que serve a educação? Que escolas queremos? E por quais escolas estamos dispostos a lutar?” se queremos uma educação inclusiva e holística para a justiça social voltada para a libertação humana (DEI, 2021). Para respondermos a essas perguntas é preciso trazer a realidade concreta dos desafios e das possibilidades da educação e da escolarização na sociedade contemporânea e insistir no fato de que a “raça é importante na educação”, “negar a relevância da raça na educação mostra os limites do nosso conhecimento” e essa “retórica da cegueira” serve para justificar “o *status quo* do privilégio branco” (DEI, 2013, p. 8).

Sobre essa “retórica da cegueira”, Dei explica que há um entendimento dominante de que a raça é em grande parte uma ilusão ou um fenômeno construído socialmente, mas argumenta que é imperativo não subestimar todos os efeitos sociais e políticos da raça que a tornam “real”. De fato, por causa de suas consequências materiais, a raça é socialmente real e não uma ficção biológica. A verdadeira natureza da raça não está na biologia ou na cultura, “mas nas relações sócio-históricas que foram produzidas por práticas raciais generalizadas, significativas e de longa data” (DEI, 2013, p. 8). A compreensão da importância da raça na educação é um primeiro passo para pensarmos a pedagogia antirracista e anticolonial.

Com base nos estudos críticos antirracistas e no pensamento radical negro, Dei entende o antirracismo não apenas como discurso, mas como prática. O antirracismo é um discurso crítico da “raça” e do racismo que “desafia a

continuidade de grupos sociais racializadores (ou que racializam) objetivando um tratamento diferenciado e desigual” e, ao mesmo tempo, “uma estratégia orientada à ação para a mudança sistêmica institucional que enfrenta o racismo e outros sistemas interconectados de opressão social” (DEI, 1996, p. 252).

O antirracismo apreende as questões de “raça” e de diferença social como questões de poder e equidade e não simplesmente como questões de variedade cultural e étnica. Embora reconheça a saliência do racismo com base na cor da pele, o antirracismo crítico afirma que uma discussão sobre racismo deve explorar “as inúmeras formas de manifestação do racismo na sociedade, por exemplo, os racismos embutidos em outros atos opressivos e/ou a imbricação do racismo em outras formas de opressão” (DEI, 1996, p. 252).

Dei coloca a importante questão de como assegurar que o discurso e a prática antirracista se conectem para alcançar uma mudança social educativa e transformadora (DEI, 1996, p. 247). O objetivo de um antirracismo crítico seria “transformar nossas comunidades e nossa coexistência mútua<sup>3</sup> enquanto comunidades com a natureza e mais além” (DEI, 2014, p. 2). Sua concepção de antirracismo coloca ênfase na busca por coerência entre os discursos que se proferem e as práticas que se adotam e no aspecto holístico de nossas “interdependências mútuas com tudo (por exemplo, comunidades sociais, culturas e natureza)”, mas lembrando que “a ética do trabalho de justiça social/equidade reside no ser humano, não nas instituições nem na natureza.” (DEI, 2014, p. 2).

O antirracismo crítico entende que os grupos racializados não podem ser simplesmente apresentados como “vítimas”, como “impotentes” e “subordinados” nos estudos sobre as relações raciais, mas que suas histórias de resistência e de luta contra as diferentes formas de dominação social contêm lições importantes para uma práxis visando a mudança social (DEI, 1996, p. 252). Além disso, ele busca ultrapassar as preocupações com os preconceitos individuais e as ações discriminatórias para examinar as formas como as ideias racistas e as ações individuais estão enraizadas, vinculadas e se apoiam (in)conscientemente em estruturas institucionais e sociais. Veremos mais a frente, como essas considerações gerais são incorporadas no campo da pedagogia.

O anticolonialismo refere-se, primeiro, às lutas dos povos do continente africano contra o colonialismo europeu e por independência nas décadas de 1950, 1960 e 1970. O termo evoca também a ideia de resistência e a luta dos homens e mulheres que deram sua vida pela libertação da África. O pensamento anticolonial contemporâneo tem suas raízes nos movimentos de descolonização

---

3 Por uma escolha de tradução, resolvemos manter aqui o pleonasma “coexistência mútua” e “interdependências mútuas”, traduzindo literalmente do inglês “*mutual coexistence*” e “*mutual interdependencies*”, como aparece no original.

da segunda metade do século XX e nas ideias revolucionárias daqueles que foram fundamentais nas lutas anticoloniais como “Frantz Fanon, M. Gandhi, Mao-Tse-Tung, Albert Memmi, Aimé Césaire, Kwane Nkrumah e Che Guevara” (DEI, 2006, p. 12), entre outros. Trazendo para os dias de hoje, Dei explica que “o poder do prisma anticolonial reside em sua oferta de novas ideias filosóficas para desafiar os discursos eurocêntricos, a fim de preparar o caminho para a emancipação intelectual e política” (DEI, 2006, p. 2).

Para compreender o que representa a luta anticolonial nos dias de hoje, é importante lembrar que o “colonialismo não está morto” (DEI, 2006, p. 2). O retorno da soberania política aos povos colonizados não significou o fim do colonialismo ou das relações coloniais de poder. Assim, uma das tarefas mais importantes da teoria anticolonial crítica hoje é “capturar e criticar as continuidades e descontinuidades do colonial e do neocolonial, a fim de dar sentido às nossas atuais (...) vidas colonizadas” (RABAKA, 2003 *apud* DEI, 2006, p. 2). O seu objetivo é “subverter o pensamento dominante que reinscreve as relações coloniais de dominação” (DEI, 2006, p. 4).

Além da ocupação e apropriação dos territórios e suas riquezas, o colonialismo, como os pensadores anticoloniais nos ensinaram, significou também a colonização das mentes. O colonialismo tratou de reforçar noções de pertencimento, de diferença e de superioridade excludentes, estabelecendo hierarquias e sistemas de poder. O colonialismo construiu imagens do colonizador como um “salvador inocente, benevolente e [imperial]” e do colonizado como o “outro”, “violento” (DEI, 2006, p. 3), “preguiçoso, inferior, ignorante, incivilizado” (DEI, 2006, p. 9) e tratou de apresentar essas diferenças imaginárias como sendo reais. Dei mostra como essas representações continuam a moldar e a informar as identidades contemporâneas atualizando “ideologias e mitologias coloniais” (Smith, 1999 *apud* DEI, 2006, p. 4).

O “colonial”, para a teoria anticolonial contemporânea, deve ser compreendido como sinônimo de “imposição e dominação” (DEI, 2006, p. 2). A abordagem anticolonial teoriza a natureza e a extensão da dominação social, considerando os múltiplos lugares onde o poder e as relações de poder trabalham para estabelecer conexões entre colonizados e colonizadores. Hoje, as práticas colonialistas e os projetos de recolonização se manifestam de diferentes formas, informando a construção das subjetividades e produzindo e validando conhecimentos. Por isso, o prisma anticolonial se dedica ao exame e à desconstrução dos discursos e das epistemologias dominantes e demanda uma consciência crítica não apenas dos marcadores de desigualdade socio-racial, mas também das relações de poder embutidas nas formas de organização da produção, validação e disseminação do conhecimento, “a fim de desafiar a opressão social

e, consequentemente, subverter o domínio” (DEI, 2006, p. 3-4).

Considerando que o peso da opressão não é compartilhado da mesma forma entre os grupos, deveríamos todos ser capazes de abordar questões de poder e de responsabilidade. Dei explica que todo estudo crítico da dominação e da opressão tem uma “dupla face”: a posição privilegiada e a subordinada. Por isso, é importante levar em conta tanto o estudo da branquitude e da opressão quanto o estudo das posições marginalizadas de resistência.

Para além das questões de identidade e de produção do conhecimento, “o anticolonial desafia qualquer forma de domínio econômico, cultural, político e espiritual” e “nos encoraja a interrogar os sistemas de poder e dominação interligados, [a fim de compreender] como o domínio é reproduzido e mantido (...)” (DEI, 2006, p. 5). A abordagem anticolonial se diferencia da teoria pós-colonial na medida em que busca ir além das interpretações focadas nas interconexões entre as culturas imperiais e coloniais, nas práticas culturais colonizadas, no hibridismo e na análise discursiva. Retomando Benita Parry e Ahmad (1995), Dei sustenta que a política e a economia não podem ser separadas da história e da cultura e explica que, para o pensamento anticolonial contemporâneo, “as construções coloniais afetam a produção de conhecimento com profundas consequências materiais” (DEI, 2006, p. 13).

A perspectiva anticolonial reconhece o papel da cultura nas lutas atuais de descolonização política e as relações desiguais de poder na produção do conhecimento, assim como a importância da linguagem na concretização das exclusões sociais, mas argumenta que “é importante reconhecer que, a longo prazo, se nada for feito para mudar as estruturas políticas e econômicas de dominação, essas lutas fracassarão” (DEI, 2006, p. 14). As esferas econômica, política e cultural estão intimamente interligadas, no entanto, as “lutas anticoloniais não podem ocorrer exclusivamente dentro das esferas culturais de ação”, elas “devem tratar ativamente a dominação e a exploração nos domínios econômico e político” (DEI, 2006, p. 14).

Podemos dizer que uma pedagogia anticolonial é, antes de mais nada, uma pedagogia da resistência. De acordo com essa visão, resistir e desafiar a violência do colonialismo e as práticas racistas hegemônicas é fundamental. Veremos agora, como essas considerações teórico-conceituais sobre educação, antirracismo e anticolonialismo são retomadas em uma proposta de pedagogia antirracista e anticolonial.

## **POR UMA PEDAGOGIA ANTIRRACISTA E ANTICOLONIAL**

Um dos mecanismos mais poderosos de colonização das mentes foi e continua sendo a educação colonial e colonizadora. Um dos primeiros autores a descrever como a educação serviu à dominação do colonizador foi o historiador

guyanês Walter Rodney. Em sua célebre obra “Como a Europa subdesenvolveu a África” de 1975, Rodney revela como que o atraso econômico do continente africano se deu por razões históricas ligadas à exploração do colonialismo e neo-colonialismo europeu. Ele mostra que a colonização econômica foi acompanhada de uma alienação cultural de tal forma que, para se emancipar, os povos do continente africano e seus descendentes deveriam se engajar em um processo de descolonização mental. Essa descolonização mental implicaria não apenas uma tomada de consciência, mas também um distanciamento dos modelos impostos e propostos pelo Ocidente.

Para Rodney (1975), o colonialismo levou à um processo de perda de autonomia pela internalização de um sentimento de incapacidade - ou “colonização do subconsciente”, como observado por Fanon – por meio de um sistema educacional subfinanciado e com foco no ensino de temas e problemas eurocêntricos que reforçavam a moral e os valores dos colonizadores. A forma como Rodney trata a questão da educação colonial em “Como a Europa subdesenvolveu a África” ilustra bem o funcionamento dos processos que determinaram os mecanismos da dominação e da exploração colonial. Mecanismos estes que podem ser encontrados ainda hoje no sistema educacional cada vez mais subordinado às lógicas do capitalismo neoliberal. Dei não menciona as críticas de Walter Rodney à educação colonial em seus escritos, mas parte também da ideia de que a escola e a educação colonial não são neutras, serviram - e servem - aos interesses coloniais, trabalhando para colonizar as mentes e contribuindo para a produção e reprodução do racismo e das desigualdades sociorraciais.

Em um contexto de globalização e radicalização da identidade, onde o racismo e as múltiplas discriminações se manifestam mais abertamente, as partes interessadas nos sistemas educacionais, antes de tudo os professores, devem lidar com realidades cada vez mais complexas nas escolas (POTVIN, 2017). Daí a importância de pensar em novas abordagens pedagógicas que levem em conta as realidades, as necessidades e os direitos dos estudantes, particularmente dos estudantes racializados.

Os exemplos de manifestações racistas nas escolas são muitos e são cada vez mais midiáticos. Estes exemplos, muitas vezes, levantam questões sobre o comportamento ético dos professores e mostram a necessidade de equipá-los com uma ética profissional no sentido da não-discriminação e da luta antirracista. Entretanto, sabemos que a questão do racismo nas escolas não pode ser reduzida a um problema de atitude de certos professores ou a uma falta de ética profissional. O racismo é um fenômeno complexo que precisa ser analisado em sua multidimensionalidade. Ele se manifesta de diferentes maneiras. Há o racismo comum e o racismo elaborado (ideológico). O racismo tem “dimensões

cognitivas (ideias, preconceitos e atitudes) e prático-sociais (discurso, propaganda, discriminação direta, indireta e sistêmica, violência, transição para a política)” (POTVIN, 2021, p. 14).

O sistema escolar, assim como o sistema de saúde e os sistemas de justiça criminal e policial, perpetua uma tradição de racismo sistêmico. A ideologia racista permeia o corpo escolar e “às vezes integra explicitamente o material didático usado para reforçar o caráter sistêmico que permite que essa ideologia seja transmitida” (ISMÉ; SAINT-VICTOR, 2021, p. 95). Por ser uma ideologia sistêmica, o racismo é reproduzido nas escolas de forma estrutural e condiciona as relações entre os funcionários da escola, os professores e os estudantes. O racismo nas escolas pode assumir muitas formas. Em geral, uma das características das práticas racistas nas escolas é que elas são ocultas e às vezes difíceis de identificar, mesmo para aqueles que são afetados por elas. Assim, mesmo quando o preconceito não é intencionalmente escondido, muitas vezes ele se manifesta de forma irrefletida, e a falta de consciência do ator sobre o preconceito não é de forma alguma surpreendente. “A luta contra o racismo deve estar no centro das preocupações do sistema escolar”, como argumentam Chantal Ismé e Alain Saint-Victor (2021, p. 95).

A educação é racializada e isso pode ser confirmado de várias maneiras. Para começar, basta olhar para “os corpos que estão desproporcionalmente desvinculados do sistema escolar”. Em seguida, considerar “quais experiências e quais conhecimentos são validados e deslegitimados” no processo de escolarização. Um terceiro ponto seria perceber “as maneiras pelas quais os sistemas marginalizam e inferiorizam grupos e indivíduos.” (DEI, 2006, p. 9).

Dei explora algumas das formas pelas quais o conhecimento e a prática antirracista e anticolonial podem ser “construídos, produzidos e divulgados” à luz dos desafios que os atuais processos de globalização têm colocado à educação e às mudanças sociais DEI, (1996, p. 251). Ele destaca a importância dos contextos e explica que uma pedagogia antirracista e anticolonial requer uma análise da produção e transmissão do racismo em todos os ambientes. No âmbito escolar, a pedagogia antirracista e anticolonial vem desafiar “a definição da missão educacional e do currículo”, “a organização dos serviços educacionais”, “o cotidiano da escola” e “as relações entre professores, estudantes, pais e outros atores” (POTVIN; CARR, 2008, p. 202).

Com relação ao currículo, Dei propõe repensá-lo a partir de uma lente ou perspectiva antirracista e anticolonial, para desafiar a grande narrativa histórica do Império e, em particular, para perturbar a consciência sobre seu passado (a história da desapropriação de terras, da escravidão africana, do genocídio indígenas, por exemplo). O currículo é “um artefato cultural e como tal não ser visto



como um documento ideologicamente neutro” (DEI, 2013, p. 36). O currículo não é apenas um texto neutro ou uma simples instrução, mas está impregnado de poder. Para ele, o currículo é um documento vivo que indica um caminho a seguir. A cultura, o meio ambiente, a organização social da vida escolar fazem parte deste currículo que Dei chama de “currículo profundo”, “um documento que respira, que é vivo, que é vida” (DEI, 2021).

O anticolonial está intimamente ligado à descolonização. Descolonizar o currículo, desde uma pedagogia antirracista e anticolonial, significa repensar o conteúdo substantivo do currículo. O conteúdo curricular deve ser projetado para ajudar os estudantes a entender melhor o mundo em que eles vivem. No entanto, a maioria dos currículos traz “pouco ou nenhum conhecimento sobre a história, as experiências e os conhecimentos das pessoas racializadas” (POTVIN, 2015, p. 66). Dei chama a atenção para “o fracasso histórico das disciplinas tradicionais em abordar com honestidade intelectual as complexas histórias e relações sociais dos povos colonizados e marginalizados” (DEI, 1996, p. 249). A pedagogia antirracista e anticolonial desafia a marginalização de certas vozes na sociedade e a deslegitimação do conhecimento e da experiência dos grupos racializados, ao mesmo tempo em que questiona o que é considerado “conhecimento válido” (DEI, 1996, p. 254).

Dei destaca as consequências de um currículo eurocêntrico que, ao reforçar a ideologia da supremacia branca e da superioridade europeia, contribui para a falta de empatia pela vida dos negros, indígenas e outros grupos racializados, levando a uma dessensibilização do público para a dor, o sofrimento, a angústia, a humanidade e a morte dessas pessoas (DEI, 2021). Além de contribuir para a manutenção do racismo, um currículo eurocêntrico acentua o desenvolvimento de um sentimento de inferioridade entre os estudantes racializados (DEI, 2013). Desde uma perspectiva antirracista e anticolonial, os professores devem se esforçar para tornar o currículo mais relevante culturalmente para os estudantes, para que eles se identifiquem com ele. A pedagogia antirracista e anticolonial insiste na preparação dos professores para que se tornem mais reflexivos culturalmente e que sejam capazes de desenvolver “habilidades para apoiar, responder e interagir com estudantes de diferentes origens” (POTVIN, 2015, p. 58).

Uma pedagogia antirracista e anticolonial também desafia as “explicações patológicas de que o ambiente familiar ou doméstico é a fonte dos ‘problemas’ que os jovens enfrentam nas escolas” (DEI, 1996, p. 255). Argumenta-se que tais explicações desviam a atenção de “uma análise crítica das estruturas institucionais que tratam os jovens de forma desigual e justificam o *status quo* atribuindo prioridade causal às próprias vítimas.” (DEI, 1996, p. 255-256). Disparidades no desempenho educacional, abandono escolar, pobreza e desigualdades de

recursos entre grupos raciais também são “problemas intimamente ligados ao treinamento pobre de professores sobre estas questões” (POTVIN, 2015, p. 59). As correntes pedagógicas tradicionais dão respostas a estes problemas, colocando a responsabilidade no estudante, na sua família, no seu comportamento ou nas suas características psicológicas, na sua origem cultural ou no ambiente em que vive. Essas explicações não contribuem para que os professores possam questionar o seu próprio papel na produção de evasão escolar e na reprodução das desigualdades sociais e raciais nas escolas. A propensão para culpar a vítima, desde uma perspectiva antirracista e anticolonial, é questionada. Dei (2021) alerta para o fato de que, muitas vezes, falhamos em olhar as estruturas e como as instituições funcionam para criar a marginalidade dos sujeitos racializados.

Os professores precisam estar preparados para se questionar sobre suas próprias práticas de ensino, perguntando, por exemplo, como o racismo se manifesta em sua escola, em sua sala de aula? Como a escola fornece apoio institucional para a ideologia da supremacia branca? Como o conteúdo que ele ensina e o modelo de ensino que ele escolheu contribuem para a manutenção de uma hierarquia de grupos baseada na raça? (DEI, 2021).

Em relação aos sistemas de avaliação, por exemplo, os entendimentos sobre o desempenho educacional, materiais e práticas de avaliação ainda estão focados nas experiências brancas. A pesquisa generalizada reconhece a persistência de preconceitos em modelos de avaliação padronizados (DEI, 2021). Desde uma perspectiva antirracista e anticolonial, os professores devem pensar em práticas de avaliação mais inclusivas, tanto em termos de conteúdo quanto de método, a fim de apoiar o sucesso de todos os estudantes. Segundo a Dei, há uma necessidade significativa de que os educadores repensem modelos padronizados de ensino e avaliação. Estes modelos limitam a capacidade dos professores de se envolver e de apoiar os estudantes individualmente ou em pequenos grupos e de integrar abordagens e materiais antirracistas e anticoloniais (DEI, 2021).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS: PARA NOVAS PRÁTICAS DE ENSINO**

O ensino é uma realidade social e cultural complexa e multidimensional. São muitas as variáveis que intervêm no processo ensino-aprendizagem implicando todos os atores que interagem: o professor, o estudante, os pais, o pessoal escolar, o conteúdo, o currículo, os objetivos pedagógicos, os contextos sociais, culturais e políticos e as restrições metodológicas e institucionais. Ao estudar as diferentes teorias de aprendizagem, nos damos conta de que as teorias behavioristas, humanistas, cognitivas e socioconstrutivistas ainda hoje são muito influentes e continuam a guiar nossas práticas de ensino através dos modelos de ensino-aprendizagem que inspiram. Estas diferentes correntes pedagógicas, cada

uma com sua concepção de aprendizagem própria, estão na origem de ações pedagógicas diversas, até mesmo antagônicas, particularmente no que diz respeito aos métodos de ensino adotados, à forma como a aprendizagem é estruturada e às modalidades de avaliação. Nosso objetivo, como destacado na introdução, não era fazer tábua rasa dessas correntes pedagógicas e dos modelos de ensino existentes, mas mostrar que a pedagogia antirracista e anticolonial poderia nos ajudar a integrar elementos críticos em nossas próprias práticas de ensino.

Em nossa introdução, argumentamos que as correntes pedagógicas tradicionais não são mais suficientes e capazes de responder às novas dificuldades e necessidades da escola do século XXI em um contexto de globalização. Temos enfatizado a importância de repensar as correntes pedagógicas tradicionais diante das novas exigências da sociedade do século XXI. Temos observado que um dos maiores problemas que as escolas enfrentam hoje é o racismo. Neste sentido, a pedagogia antirracista e anticolonial de Dei sugere alguns caminhos para pensarmos novas práticas de ensino. O primeiro deles é desenvolver uma educação crítica sobre raça e privilégio. Não o fazer pode contribuir para “acentuar o problema de certos corpos desenvolverem um falso sentido de superioridade ou inferioridade, perpetuando a colonização das mentes” (DEI, 2013, p. 36). O uso dos conceitos de raça e de privilégio no trabalho educativo e político deve servir não apenas para desmistificar os sistemas de opressão colonial na escolaridade, como um instrumento para ensinar os estudantes a compreender os processos de cumplicidade e a implicação coletiva nas opressões sociais e racistas, mas deve ajudar a “trazer para o primeiro plano as possibilidades de recusa por parte dos educadores da patologização dos estudantes, de suas famílias e das comunidades” (DEI, 2013, p. 37).

Um dos objetivos da pedagogia antirracista e anticolonial é desenvolver concretamente práticas educacionais que ajudem a subverter as relações coloniais e racistas e as hierarquias de poder da escola convencional. A perspectiva antirracista e anticolonial deve contribuir para repensar a escola e a educação de modo que elas possam nos tornar, a todos, mais humanos. Enquanto teoria subversiva, a perspectiva crítica do antirracismo e do anticolonialismo deve desafiar o domínio do individualismo, da competitividade e do princípio da meritocracia, cânones fundadores do liberalismo.

Para nós, professores e educadores, a pedagogia antirracista e anticolonial coloca o desafio de confrontarmos, por meio de nossas práticas de ensino, as ideologias coloniais e racistas que impregnam o sistema escolar. Temos que ser capazes de examinar criticamente as estruturas de ensino-aprendizagem e a administração da escola para ver como o racismo pode ser sistêmico dentro do contexto institucional. Temos que estar atentos às formas como nós invalidamos,

privilegiamos ou desprezamos certas experiências, histórias, conhecimentos e identidades sabendo que nossas práticas de ensino podem ter efeitos opressivos e excludentes nas escolas. Temos que nos questionar sobre como podemos introduzir de forma significativa práticas antirracistas e anticoloniais sem banalizar os conhecimentos e as experiências dos oprimidos racialmente. Temos que nos esforçar para que os estudantes se sintam bem-vindos e incluídos em seus ambientes educacionais. Temos que desenvolver um trabalho de ensino mais consciente e responsável que seja realmente significativo para os estudantes e que os ajude a se sentirem “capacitados para definir a si mesmos, o que vão fazer com sua educação e o que veem como suas responsabilidades mais amplas uns para com os outros e para com suas comunidades” (DEI, 2014, p. 241).

Finalmente, se todos queremos uma educação mais inclusiva para um mundo mais justo, as escolas e universidades devem rever seus objetivos, mandatos, políticas e práticas para levar em conta as barreiras internas de exclusão dos estudantes negros, indígenas, asiáticos e outros estudantes racializados e incentivar o desenvolvimento de iniciativas que promovam pedagogias e práticas de ensino-aprendizagem antirracistas e anticoloniais.

## REFERÊNCIAS

- DEI, G. J. S. Anti-racism and anti-oppression pedagogies [vídeo]. **Uwindsor Youtube**, 21 de dezembro de 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ptKFwBr5Tl8>. Acesso em: 20 jul. 2023.
- DEI, G. J. S. Personal reflections on anti-racism education for a global context, **Encounters** 15, 2014, p. 239-249.
- DEI, G. S. J. Reframing critical anti-racist theory (CART) for contemporary times. In: DEI, G. S. J.; LORDAN, M. (dir.), **Contemporary issues in the sociology of race and ethnicity**. A critical reader. New York: Peter Lang, 2013, p. 1-14.
- DEI, G. J. S. Re-reading Fanon for his pedagogy and implications for schooling and education. In: DEI, G. J. S.; SIMMONS, M. (eds.), **Fanon and Education: Thinking through Pedagogical Possibilities**. New York: Peter Lang, 2010.
- DEI, G. J. S. Mapping the Terrain: Towards a New Politics of Resistance. In: DEI, G. S.; KEMPF, A. (eds.), **Anti-Colonialism and Education: The Politics of Resistance** Rotterdam: Sense Publishers, 2006, p. 1-23.
- DEI, G. S. J. Critical Perspectives in Antiracism: an introduction, **Canadian Review of Sociology/Revue canadienne de sociologie**, v. 33, n.3, 1996, p. 247-267.
- ISMÉ, C.; SAINT-VICTOR, A. Système scolaire et racisme, **Nouveaux cahiers du socialisme**, n. 26, 2021, p. 91-96.
- Potvin, M. **Revue de littérature sur les compétences en matière de diversité**

**ethnoculturelle, religieuse et linguistique dans la formation du personnel scolaire, selon différents courants théoriques.** Observatoire sur la formation à la diversité et l'équité (OFDE). Montréal: Bibliothèque et Archives Canada, 2015.

POTVIN, M.; CARR, P. La "valeur ajoutée" de l'éducation antiraciste: conceptualisation et mise en œuvre au Québec et en Ontario, *Éducation et francophonie*, n. 361, 2008, p. 197-216.

POTVIN, M. L'éducation antiraciste, inclusive et aux droits dans le développement des compétences professionnelles du personnel scolaire et des capacités des élèves, *Éthique en éducation et en formation*, v. 3, 2017, p. 97-121.

Potvin, M. Logiques du racisme actuel et quelques pistes pour un plan d'action gouvernemental. Dans IRIPI. **Racisme et antiracisme:** agir en milieu de l'éducation, sous la direction de Habib El-Hage. Montréal, Les cahiers de l'IRIPI, n. 2, 2021, p. 8-18. Disponible em: [https://iripi.ca/wp-content/uploads/2021/06/CahiersIRIPI-No2\\_digi\\_VFF.pdf](https://iripi.ca/wp-content/uploads/2021/06/CahiersIRIPI-No2_digi_VFF.pdf). Acesso em: 31 jul. 2023.

RODNEY, Walter. **Como a Europa subdesenvolveu a África.** Lisboa: Seara Nova, 1975.

# DIÁLOGOS EDUCATIVOS: RAÇA, RACISMO E ATRAVESSAMENTOS HISTÓRICO-SOCIAIS NA EDUCAÇÃO

Cícera Santana Belém<sup>1</sup>

Miguel Vinícius Santana Xavier de Oliveira<sup>2</sup>

## INTRODUÇÃO

A sociedade contemporânea é marcada por uma diversidade de indivíduos e culturas, refletindo uma realidade complexa e multifacetada. Segundo Munanga (2005), a educação é um pilar essencial para o desenvolvimento humano e social, sendo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. No entanto, é importante reconhecer que, ao longo da história, as questões de raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais, têm exercido um papel significativo na perpetuação de desigualdades no contexto educacional. A marginalização de grupos raciais minoritários, bem como a perpetuação de estereótipos e preconceitos, têm sido desafios enfrentados pelos sistemas educacionais em todo o mundo, inclusive, no Brasil.

Apoiados em Paulo Freire, em suas obras, especialmente em *Pedagogia do Oprimido* (FREIRE, 2013) e *Pedagogia da Autonomia* (FREIRE, 1996), enfatizamos a importância do diálogo entre educadores e estudantes como uma forma de construção conjunta do conhecimento e da conscientização crítica. Freire (2013), argumenta que o diálogo autêntico é fundamental para que os educadores compreendam as experiências e perspectivas dos alunos, promovendo uma educação mais significativa e relevante para suas vidas. Também aborda a questão do diálogo como uma ferramenta para a superação da opressão e das desigualdades sociais.

Nesse contexto, nossa pesquisa se concentra em uma escola pública de ensino médio localizada no interior do Ceará, cujo nome será preservado para garantir a confidencialidade e privacidade dos envolvidos no estudo, se destaca por apresentar uma clientela extremamente diversificada em termos raciais e culturais,

---

1 Mestranda no programa de pós-graduação MAIE/UECE; Professora educação básica; E-mail: cicerasantana2013@gmail.com.

2 Especialista em microbiologia celular; Professor da educação básica; E-mail: xaviermiguel86@gmail.com.

refletindo a riqueza da pluralidade existente na sociedade brasileira. No entanto, essa diversidade também tem sido um desafio para o ambiente educacional, uma vez que as questões raciais e os atravessamentos histórico-sociais exercem uma influência significativa nas relações entre os estudantes, impactando diretamente suas experiências de aprendizagem. Diante desse cenário, torna-se fundamental investigar e compreender como os diálogos educativos podem contribuir para a construção de um espaço de convivência harmoniosa, pautado no respeito às diferenças e no enfrentamento dos desafios que o racismo e a desigualdade social apresentam na formação desses jovens cidadãos. Este artigo tem como objetivo abordar a importância dos diálogos educativos sobre raça, racismo e seus atravessamentos histórico-sociais, no contexto da educação, compreendendo como os diálogos podem contribuir para a conscientização sobre as questões raciais, combater o racismo estrutural e institucional presente nesta instituição de ensino e criar ambiente escolar que valorize e respeite a diversidade racial e cultural. Serão explorados conceitos-chave relacionados ao tema, como o impacto do racismo na formação identitária dos estudantes, as abordagens pedagógicas que promovem a conscientização e o respeito à diversidade racial, além das políticas públicas que visam combater o racismo estrutural na educação.

Os diálogos educativos que abordam a temática da raça e do racismo, emergem como um caminho promissor para promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Esses diálogos englobam reflexões, debates e práticas pedagógicas que visam desconstruir estereótipos, combater preconceitos e valorizar a diversidade racial e cultural no ambiente escolar. Desse modo, a educação desempenha um papel fundamental na promoção da igualdade, justiça social e respeito à diversidade, pois é por meio dela que podemos desenvolver a consciência crítica, a capacidade de reflexão sobre a realidade e a compreensão de que a transformação social é possível e necessária (FREIRE, 2013).

Nessa perspectiva, os diálogos educativos sobre raça e racismo, pautados na visão freireana, possibilitam a construção de uma educação crítica e reflexiva, permitindo que os estudantes compreendam a complexidade das questões raciais e a necessidade de uma atuação consciente e engajada na luta por uma sociedade mais inclusiva. Assim, através desses diálogos, é possível questionar os padrões tradicionais de ensino, favorecendo a valorização da diversidade racial e cultural e proporcionando aos estudantes uma educação mais significativa e emancipadora. Para Munanga (2005), ao valorizar as experiências dos estudantes e promover uma educação antirracista, a escola tem a oportunidade de empoderar os jovens, despertando neles a consciência de seu papel na construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. Através dos diálogos educativos e da promoção de uma cultura de respeito à diversidade, é possível contribuir para a formação de cidadãos

mais críticos, tolerantes e engajados, que serão agentes de transformação e construção de uma sociedade mais igualitária para as futuras gerações.

A abordagem de diálogos educativos sobre raça e racismo nessa escola busca ir além do reconhecimento da diversidade, almejando a construção de uma convivência harmoniosa, marcada pela valorização das diferenças e pelo respeito mútuo. Com a orientação de educadores sensibilizados e capacitados, esses diálogos podem se tornar espaços férteis para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, permitindo que os estudantes reconheçam suas próprias identidades, compreendam a diversidade cultural e racial como um valor coletivo e aprendam a lutar contra as manifestações de racismo no cotidiano. Através desses diálogos, espera-se que os estudantes sejam incentivados a compartilhar suas vivências, compreender a história da formação racial do país e refletir sobre como as desigualdades sociais têm impactado suas trajetórias.

Ao compreender os desafios e possibilidades dos diálogos educativos sobre raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais, espera-se contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas mais inclusivas, capazes de enfrentar as desigualdades e promover a equidade racial no contexto educacional.

## **METODOLOGIA**

Esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, para investigar os diálogos educativos sobre raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais na educação. O objetivo foi compreender as percepções e experiências dos educadores em relação a esses temas, bem como explorar as práticas pedagógicas adotadas, para promover a conscientização e o respeito à diversidade racial. O delineamento da pesquisa foi baseado em estudo de caso, em uma escola de ensino médio da rede pública de ensino, localizada no interior do Ceará, considerando a diversidade étnico racial e cultural, bem como aspectos socioeconômicos que permeiam o interior dessa escola. O critério de seleção da escola levou em consideração a disponibilidade de participação e a representatividade de diferentes grupos raciais, tanto no corpo docente como discente da escola.

A amostra deste estudo foi composta por educadores, atuantes na escola selecionada. Foram incluídos professores de diferentes disciplinas e níveis de ensino, além de coordenadores pedagógicos e diretores. A seleção dos participantes foi realizada por meio de amostragem intencional, buscando obter uma variedade de perspectivas e experiências relacionadas ao tema. A coleta de dados foi realizada por meio de entrevistas individuais com os educadores, semiestruturadas, permitindo uma abordagem flexível, para explorar diferentes aspectos dos diálogos educativos sobre raça e racismo. As perguntas abordaram temas como a compreensão da raça e do racismo, experiências de discriminação racial, práticas pedagógicas



adotadas, desafios enfrentados e perspectivas de mudança. Além das entrevistas, também foram realizadas análises documentais, incluindo planos de aula, materiais didáticos utilizados e registros de atividades relacionadas ao tema. Essa análise documental contribuiu para uma compreensão mais aprofundada das práticas pedagógicas e dos recursos utilizados pelos educadores.

Os dados coletados foram analisados por meio de análise de conteúdo. As entrevistas foram transcritas e categorizadas em temas e subtemas relevantes. A análise envolveu a identificação de padrões, similaridades e diferenças nas respostas dos participantes, a fim de obter uma compreensão abrangente dos diálogos educativos sobre raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais na educação. A pesquisa respeitou os princípios éticos, garantindo o anonimato e a confidencialidade dos participantes. Foi obtido o consentimento informado de todos os participantes, que foram informados sobre os objetivos da pesquisa e os procedimentos de coleta de dados.

Após definir a metodologia empregada nesta pesquisa, conduziremos uma revisão bibliográfica criteriosa, embasada em artigos científicos, livros e documentos oficiais que abordem a temática da educação, raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais. Através dessa revisão, buscaremos construir um sólido arcabouço teórico, que nos permita compreender a importância dos diálogos educativos sobre raça na educação, bem como suas implicações para a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária

## **REVISÃO DE LITERATURA**

Para Munanga (2005), raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais são conceitos fundamentais para compreender a dinâmica da educação no contexto da diversidade racial. Destaca-se ainda a importância dos diálogos educativos sobre esses importantes conceitos na educação. Nesta seção, serão apresentados conceitos-chave, teorias relevantes e abordagens pedagógicas relacionadas a esses temas, além de uma análise de estudos anteriores e pesquisas relevantes à luz do pensamento de importantes escritores sobre os temas.

A concepção de raça como uma construção social e histórica, é amplamente discutida. Guimarães (2002) e Hasenbalg (2005), destacam que a raça é uma categoria que foi criada para justificar a desigualdade e a opressão, baseada em características físicas e culturais atribuídas a determinados grupos. Já a compreensão do racismo como um sistema de poder, que perpetua a discriminação e a exclusão, é abordada por Fanon (2008), que destaca como o racismo afeta a autoestima e a identidade dos indivíduos, e como a educação pode ser uma ferramenta de emancipação e libertação. hooks (1995), por sua vez, enfatiza a importância de uma educação inclusiva e comprometida com a igualdade racial,

buscando desafiar as estruturas opressivas presentes na sociedade e nas instituições educacionais. Ambos os autores contribuíram significativamente para os estudos raciais e educacionais, trazendo análises críticas e perspectivas importantes para entendermos as dinâmicas do racismo, e como a educação pode ser uma ferramenta de resistência e transformação social.

Como afirma Fanon (2008), a noção de raça é socialmente construída e influenciada por fatores históricos, culturais e políticos. O racismo, por sua vez, perpetua desigualdades e injustiças, afetando a vivência e o acesso à educação, por parte de grupos racializados. A compreensão dos atravessamentos histórico-sociais na educação é essencial para identificar as estruturas de poder e opressão que moldam as experiências educacionais de diferentes grupos raciais. Assim, torna-se crucial a abordagem crítica e reflexiva dessas questões no contexto educacional. O diálogo sobre raça e racismo na educação permite a desconstrução de estereótipos, preconceitos e discriminações, além de promover o respeito à diversidade e o empoderamento de grupos marginalizados.

Nesse contexto, os atravessamentos histórico-sociais na educação e questões raciais são conceitos fundamentais para compreender a dinâmica da educação no contexto da diversidade racial. De acordo com Munanga (2005), esses atravessamentos refletem os impactos do passado histórico, da colonização, da escravidão e da discriminação racial, que moldaram as estruturas sociais e práticas educacionais, resultando em desigualdades persistentes no acesso à educação e na representatividade de grupos raciais minoritários. Assim, os diálogos educativos sobre raça e racismo emergem como uma ferramenta essencial para promover uma educação mais inclusiva e igualitária, possibilitando a desconstrução de estereótipos e preconceitos, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas sensíveis e informadas.

Dentro desse contexto, Munanga discute como a história de colonização, escravidão e discriminação racial no Brasil, tem influenciado a estrutura social e as práticas educacionais, resultando em desigualdades persistentes no acesso à educação e na representatividade de grupos raciais minoritários. Munanga (2005), também enfatiza a importância de reconhecer e enfrentar as questões raciais no ambiente educacional, promovendo diálogos educativos, que valorizem a diversidade racial, combatam estereótipos e preconceitos e promovam uma educação antirracista e inclusiva. Suas pesquisas e contribuições têm sido fundamentais para ampliar o debate sobre a importância de abordar os atravessamentos histórico-sociais na educação e questões raciais, buscando uma sociedade mais justa e equitativa.

A análise dos atravessamentos histórico-sociais é fundamental para compreender como o racismo está intrinsecamente ligado a outras formas de

opressão, como gênero, classe social e orientação sexual. A teoria da interseccionalidade, desenvolvida por Crenshaw (1991), destaca a importância de considerar as interseções entre diferentes sistemas de opressão para compreender a experiência de indivíduos pertencentes a múltiplos grupos marginalizados.

A Pedagogia crítica, desenvolvida por Freire (2013), propõe uma abordagem educacional que visa conscientizar os estudantes sobre as estruturas de poder e opressão presentes na sociedade. Em contrapartida, Freire propõe uma educação libertadora, baseada no diálogo e na conscientização. Ele defende o conceito de “educação problematizadora”, em que os educandos (estudantes) e educadores são co-responsáveis pelo processo de aprendizagem. Nesse modelo, o diálogo é fundamental, permitindo que os educandos expressem suas experiências e realidades, desafiando as estruturas de poder e opressão que os marginalizam. Para Freire, a conscientização é um processo-chave na luta contra a opressão, o que envolve uma reflexão crítica sobre a realidade, em que os oprimidos se tornam conscientes de sua própria condição e são capacitados a agir para mudar essa realidade. A conscientização é um ato libertador, capacitando as pessoas a se tornarem sujeitos de sua própria história, em vez de meros objetos manipulados pelas estruturas de poder dominantes.

Nessa perspectiva, é fundamental abordar o racismo e promover diálogos críticos sobre a diversidade racial, visando a transformação social. A educação antirracista busca combater o racismo estrutural por meio de práticas pedagógicas que promovam o respeito à diversidade racial e a valorização da cultura afro-brasileira. Autores como Munanga (2005) e Gomes (2017), destacam a importância de uma educação que reconheça a contribuição dos povos negros para a construção da sociedade brasileira. Estudos anteriores e pesquisas relevantes, mostram os impactos do racismo na educação. Estudos como o de Silva (2018) e Souza, Moreira e Silva (2019), demonstram como o racismo afeta a formação identitária dos estudantes, causando impactos negativos em seu desempenho acadêmico e autoestima. Essas pesquisas apontam a necessidade de promover um ambiente educacional seguro e inclusivo para todos os estudantes. Em relação às práticas pedagógicas para a promoção da igualdade racial, temos os estudos de Almeida (2016) e Santos (2020), que afirmam que a inclusão de conteúdos e referências afro-brasileiras no currículo, a formação continuada dos educadores e a valorização da diversidade racial no ambiente escolar são práticas pedagógicas eficazes para promover a igualdade racial.

As abordagens teóricas e práticas exploradas na literatura evidenciam que os diálogos educativos são capazes de desconstruir estereótipos, aumentar a conscientização sobre as desigualdades raciais e criar espaços de reflexão e aprendizado sobre a diversidade étnica e cultural. Na próxima seção, serão discutidas em

maior profundidade, as implicações desses resultados para a construção de políticas educacionais e práticas pedagógicas mais inclusivas e antirracistas.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados desta pesquisa revelaram uma série de percepções e práticas dos educadores em relação aos diálogos educativos sobre raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais na educação. A discussão e interpretação desses resultados serão apresentadas a seguir, à luz da literatura revisada, bem como a análise de suas implicações e consequências.

Os educadores entrevistados demonstraram uma diversidade de percepções em relação à raça, ao racismo e aos atravessamentos histórico-sociais na educação. Alguns relataram uma conscientização sólida sobre a influência desses temas na formação identitária dos estudantes, reconhecendo a importância de promover a igualdade racial no ambiente escolar. Essas percepções estão alinhadas com os estudos de Silva (2018) e Souza, Moreira e Silva (2019), que apontam o impacto negativo do racismo na educação.

No entanto, também foram identificadas lacunas de conhecimento e resistência por parte de alguns educadores, em abordar esses temas em sala de aula, o que pode ser atribuído à falta de formação adequada e à ausência de uma abordagem pedagógica antirracista. Essas constatações estão em consonância com as pesquisas de Almeida (2016) e Santos (2020), que destacam a importância da formação continuada dos educadores e da inclusão de conteúdos afro-brasileiros no currículo.

Em relação às práticas pedagógicas adotadas, os educadores relataram uma variedade de práticas pedagógicas relacionadas aos diálogos educativos sobre as questões raciais e ao racismo. Alguns mencionaram a utilização de materiais didáticos que promovem a diversidade racial e cultural, enquanto outros enfatizaram a importância de discutir casos reais de discriminação racial para sensibilizar os estudantes. No entanto, também foram identificadas dificuldades na implementação dessas práticas. Alguns educadores mencionaram a falta de recursos e apoio institucional, bem como a resistência de alguns colegas e comunidades escolares. Essas questões destacam a importância de políticas públicas que promovam uma educação antirracista e a necessidade de engajamento e parceria com toda a comunidade escolar.

Os resultados desta pesquisa têm implicações significativas para a promoção de uma educação mais inclusiva e igualitária. A conscientização dos educadores sobre a importância dos diálogos educativos relacionados à raça e ao racismo, é fundamental para a transformação dos ambientes educacionais. A falta de conhecimento e a resistência dos educadores em relação a esses temas

podem perpetuar a exclusão e a desigualdade racial no contexto escolar. Os resultados desta pesquisa destacaram a importância das formações continuadas para professores e gestores como um elemento fundamental para promover diálogos educativos sobre raça e racismo.

A partir das percepções dos educadores participantes, ficou evidente que o conhecimento e a compreensão dos temas relacionados à diversidade racial e cultural, são fundamentais para criar ambientes educacionais mais inclusivos e igualitários. Portanto, é fundamental investir em formação continuada e capacitação para os educadores, fornecendo-lhes as ferramentas necessárias para lidar com essas questões de maneira eficaz. A implementação de formações continuadas efetivas, permite que os educadores adquiram competências e habilidades necessárias para abordar questões raciais de forma sensível e informada. Essas formações podem fornecer espaço para reflexão, discussão e aprendizagem sobre o impacto do racismo na educação, as desigualdades presentes no sistema educacional e as práticas pedagógicas antirracistas.

Além disso, as formações continuadas possibilitam que os educadores estejam cientes das leis, diretrizes e políticas públicas voltadas para a promoção da igualdade racial na educação, como a Lei nº 10.639/03, que torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas escolas, o que permite que os professores se sintam mais preparados para implementar tais conteúdos em suas práticas pedagógicas, promovendo a valorização da diversidade racial e cultural.

O papel das práticas pedagógicas também se destaca como um elemento-chave para promover diálogos educativos eficazes e transformadores. Os resultados da pesquisa sugerem que práticas pedagógicas inclusivas e antirracistas podem criar um ambiente de aprendizado mais acolhedor, no qual todos os alunos se sintam valorizados e representados. A adoção de metodologias que valorizem a diversidade racial e cultural, bem como o uso de materiais didáticos e recursos visuais, que representam a pluralidade da sociedade brasileira, são fatores essenciais para promover diálogos educativos sobre raça e combater estereótipos e preconceitos.

As práticas pedagógicas antirracistas também englobam o desenvolvimento de atividades que incentivem a reflexão e a discussão sobre questões raciais, proporcionando um espaço seguro para os alunos expressarem suas experiências e perspectivas, contribuindo para uma maior conscientização sobre a importância da igualdade racial e a necessidade de combater o racismo em todas as suas manifestações. Assim, a colaboração entre professores e gestores é essencial para promover mudanças efetivas no ambiente escolar. Os gestores têm um papel fundamental na promoção de formações continuadas e na criação de um ambiente de apoio e incentivo à implementação de práticas pedagógicas antirracistas.

A pesquisa também apontou como essencial a implementação de políticas públicas que promovam uma educação antirracista, como por exemplo: a integração das discussões sobre raça e racismo no currículo escolar, incluindo conteúdos afro-brasileiros no currículo; a valorização da diversidade racial e a criação de espaços seguros para discussões sobre racismo, é crucial para criar um ambiente educacional mais inclusivo e igualitário; uma educação que promova a igualdade racial contribui para a formação de cidadãos conscientes, capazes de combater o racismo e construir uma sociedade mais justa e equitativa.

Em suma, os resultados desta pesquisa apontam para a necessidade de um comprometimento contínuo com a promoção da igualdade racial no sistema educacional. Os diálogos educativos sobre raça e racismo, são uma ferramenta poderosa para sensibilizar e capacitar educadores, criar ambientes escolares mais inclusivos e desenvolver cidadãos conscientes e engajados na luta contra o racismo. Por meio dos diálogos educativos sobre raça e racismo, esperamos solucionar ou, ao menos, mitigar essa realidade, proporcionando um espaço de reflexão, discussão e aprendizado sobre a importância da valorização da diversidade racial e cultural, bem como do combate ao preconceito e à discriminação. Através desses diálogos, busca-se construir uma escola mais inclusiva, onde todos os estudantes se sintam acolhidos, respeitados e representados, contribuindo para a formação de cidadãos conscientes e engajados na promoção de uma sociedade mais justa e equitativa. Ainda há muito a ser explorado nessa área, por isso, é importante destacar que esta pesquisa apresenta uma visão limitada, baseada nas percepções e práticas dos educadores entrevistados. Estudos futuros poderiam incluir a perspectiva dos estudantes e a análise dos efeitos desses diálogos educativos em seu desenvolvimento acadêmico e socioemocional.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este artigo abordou os diálogos educativos relacionados à raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais na educação, destacando a importância de discutir e promover uma educação mais inclusiva e igualitária. Através da revisão de literatura e análise dos resultados obtidos, foram discutidos conceitos-chave, teorias relevantes, práticas pedagógicas e as implicações desses diálogos.

Os resultados da pesquisa revelaram a diversidade de percepções e práticas dos educadores em relação aos diálogos educativos sobre raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais. Foi identificada a necessidade de promover uma maior conscientização e formação dos educadores e gestores, a fim de abordar essas questões de maneira eficaz. Além disso, a implementação de políticas públicas e a criação de espaços seguros para discussões sobre racismo foram apontadas como medidas fundamentais para uma educação mais inclusiva.

Este estudo contribui para a compreensão dos diálogos educativos relacionados à raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais na educação, ao apresentar uma revisão de literatura abrangente e uma análise dos resultados. A partir disso, podemos refletir sobre a relevância desse estudo e suas contribuições para a promoção de uma educação mais justa e igualitária. Ao compreender as barreiras e desafios enfrentados pelos educadores nesses diálogos, é possível direcionar esforços para a criação de intervenções e políticas mais efetivas.

Sugere-se o investimento em programas de formação continuada e capacitação dos educadores, promovendo a reflexão crítica sobre a raça, o racismo e os atravessamentos histórico-sociais. Além disso, é importante fomentar a pesquisa e o desenvolvimento de recursos educacionais que abordem esses temas, de forma acessível e inclusiva para todos os estudantes.

Para futuras pesquisas, é recomendado expandir a perspectiva, incluindo a voz e experiência dos estudantes, além de realizar estudos longitudinais, que avaliem o impacto dos diálogos educativos sobre raça, racismo e atravessamentos histórico-sociais no desenvolvimento acadêmico, emocional e social dos estudantes. Além disso, é importante investigar as práticas pedagógicas que promovem a igualdade racial e explorar estratégias efetivas de implementação dessas práticas nas escolas.

## REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Luís. A inclusão da temática afro-brasileira nas práticas pedagógicas: um desafio para a educação brasileira. **Revista Línguas & Letras**, v. 17, n. 33, p. 65-78, 2016.
- CRENSHAW, Kimberlé. Mapping the margins: Intersectionality, identity politics, and violence against women of color. **Stanford Law Review**, v. 43, n. 6, p. 1241-1299, 1991.
- FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EduUFBA, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 1. ed. - Rio de Janeiro. Paz e Terra, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. Educação antirracista: caminhos abertos pela Lei nº 10.639/03. **Revista Brasileira de Educação**, v. 22, n. 69, p. 107-126, 2017.
- GUIMARÃES, Antônio Sérgio. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, 2002.
- HASENBALG, Carlos Alberto. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2005.

hooks, Bell. *Yearning: Race, gender, and cultural politics*. South End Press, 1995.

MUNANGA, Kabengele. Rediscutindo a mestiçagem no Brasil: Identidade nacional versus identidade negra. In: GUIMARÃES, A. S. (Org.). **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Editora 34, p. 275-290. 2005.

SILVA, Alberto. Racismo e desempenho acadêmico: as implicações do preconceito racial no processo educacional. **Revista Caminhos**, v. 13, n. 3, p. 32-41, 2018.

SOUZA, Ana Sídia; MOREIRA, Adriele Pereira.; SILVA, Luana Rodrigues. Racismo e suas consequências na construção da identidade de estudantes negros. **Revista Eletrônica Debates em Educação Científica e Tecnológica**, v. 6, n. 2, p. 31-47, 2019.

SANTOS, Renata Borges. Educação antirracista no ensino de História: relato de uma experiência. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 15, n. 3, p. 1163-1180, 2020.



# RACISMO EPISTÊMICO: TORNAR-SE BRANCO ACADÊMICO

*Elias Araujo e Silva Junior<sup>1</sup>*  
*Megg Rayara Gomes de Oliveira<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A questão levantada neste trabalho não vem de “achismos” ou de um “identitarismo bobo”, como sugerem os adversários da causa. Apenas um esforço para o entendimento. As evidências estão colocadas e qualquer concepção “a priori” do negro será desmentida. O Brasil é um cemitério de boas histórias, onde o Coveiro possui uma cor. Não se trata em condenar todos os brancos como se caráter fosse resumido em melanina. Não é isso que está sendo dito. O pavio da revolta está chegando ao fim ...

Há uma tradição ponderada por Aimé Césaire<sup>3</sup> que diz “admito que é bom colocar diferentes civilizações em contato; que casarem mundos diferentes é excelente” (2020, p. 11), porém, essa interação “poderia ter sido feita de maneira diferente e não sob as botas da Europa” (2020, p. 27). E, para além de pisarem, tentaram instituir um dos maiores princípios cristãos: “ façamos o homem à nossa imagem, conforme nossa semelhança” (BÍBLIA SAGRADA, 1991, Gn 1:26). Porém, com algumas mudanças: “nós iremos dominar seus peixes, suas aves, seus grandes animais e toda sua terra”<sup>4</sup>. E que fique claro: a vossa semelhança. Na pretensão de encontrar Deus, o homem encontrou ele mesmo. Logo, proclamou-se Deus. E, já afirmava o provérbio africano que comprova a “dialética europeia”: “quando os brancos chegaram, nós tínhamos as terras e eles a Bíblia. Hoje eles tem a terra e nós a Bíblia”. A famosa elaboração: “cristianismo=civilização; paganismo = selvageria” (CÉSAIRE, 2020, p. 11). O inferno

---

1 Graduado em Filosofia Universidade Federal do Paraná, eliasasjr@gmail.com.

2 Doutora em Educação Universidade Federal do Paraná, Professora adjunta no setor de Educação Universidade Federal do Paraná, meggrayaragomes@gmail.com.

3 Escritor martinicano (1913-2008). Um grande nome para o Surrealismo Francês do século XX. Além do trabalho intelectual, foi um líder político, sendo prefeito e militante comunista. Criador do termo *Negritude*.

4 Original: “domine ele sobre os peixes do mar, sobre as aves do céu, sobre os grandes animais de toda terra e sobre todos os pequenos animais que se movem rente ao chão” (Gênesis: 1-26).

não era para todos.

A tentativa de “branqueamento” é uma realidade perversa que rasga o seio da história deste país. Desde sua concepção dada pelos europeus, o “branqueamento” está no centro de qualquer assunto que tentou moldar essa nação. A saber, quando estavam preocupados com a economia “pós-abolição”, o Estado financiou a importação de mão de obra europeia no lugar de empregar decentemente os recém libertos. Quando tentaram fazer sociologia, justificaram a miscigenação como identidade do país (FREYRE, 2006). Quando pensaram o Direito, igualaram falsamente as oportunidades e quando pensaram a Educação, igualaram a vivência e o histórico familiar.

As evidências estão aí...

Tentaram negar a raça, porém ela grita...

Tentaram negar a cultura, porém ela se renova.

Propuseram um “novo ser”, ele não se sustenta.

Imaginaram um “novo mundo”, felizmente ele chora...

Armas apontadas à essa concepção: “novo ser” no “novo mundo”.

O “novo ser” é o negro(a) depois desse processo de branqueamento. Há uma narrativa/imposição universal, e ela é branca. Em um processo de sobrevivência, o negro(a) passa por essa necessidade de ser universal. Apenas tentando ser o “universal” é que ele poderá ser reconhecido. Ser tratado, quase como ser humano.

O “novo mundo”, por sua vez, é um ambiente forjado pelo homem branco para que esse “novo ser” possa viver. E, na ânsia de fugir da pobreza, dos enquadros, das negações, das portas fechadas, dos linchamentos/cancelamentos gratuitos, do abandono, da ausência - por uma condição racial, gênero, orientação, etc. -, o “novo ser” abraça esse “novo mundo”. Porém, como qualquer internalização do outro, o prazo é curto. O “novo mundo” foi forjado pelo homem branco para que pareça que “está tudo bem”. Em outras palavras, é um calmante para a lógica em convulsão que estruturou tudo isso. Uma ideia de que o prazo é determinado por quem o criou. Ou seja, o branco sempre irá lembrar o “novo ser” que ele é negro(a). E, como afirmava o educador Carter Woodson<sup>5</sup> (2021, p. 46): “o atual sistema sob controle dos brancos treina o negro para ser branco e ao mesmo tempo o convence da impropriedade ou impossibilidade de se tornar branco. Isso o força a ser um bom negro para cujo desempenho sua educação é inadequada”.

O que deve ser pontuado na citação do professor Carter Woodson é: afirmar, levemente, que o negro é treinado, carrega consigo alguns problemas. Ou seja, parece que essa afirmação tira do negro o próprio conceito de razão. Como se ele não fosse capaz de discernir o que é certo ou errado. Levantada essa ressalva, é

---

5 Historiador americano (1875-1950). Segundo negro a receber o título de Doutor pela Universidade de Harvard.

necessário afirmar que a lógica de se inserir no “mundo dos brancos” e ser retirado, é uma constante desde que este foi criado. E, ao que tudo indica, é necessário firmar-se em um novo mundo, como os rastros da resistência já indicam.

Logo, observando esse processo de turismo que o negro(a) é submetido, Fanon (2008, p. 26).<sup>6</sup> deixou uma pista para essa questão: “o negro é um homem negro; isto quer dizer que, devido a uma série de aberações afetivas, ele se estabeleceu no seio de um universo de onde será preciso retirá-lo”

Porém, esse debate só será levado a sério por eles, quando o próprio homem branco quiser. Bem como quase todos os debates não tradicionais levantados na Academia. Tudo que fere a universalidade tende a morrer nos porões da história branca. Sempre lembram que esse ambiente não nos pertence. É uma luta ser ouvido pelos que se pretendem donos da razão/racionalidade.

Todavia, as evidências estão aí...

Desde a chaga da escravização, o “problema do negro” é uma constante em qualquer país que se serviu dessa tradição. O “pós-abolição” colocou um problema: como integrar essa população na sociedade que foi criada para que eles fossem escravos? Uma das respostas foi o trabalho mal pago, condições degradantes e negações de direitos trabalhistas. Com o passar dos anos o Brasil começou a passar por um processo de industrialização ferrenho. Porém, o governo começou a facilitar a vinda de mão de obra européia para “branquear” a nação. O fato que se coloca é que o avanço da população negra sempre foi feito pela própria população negra. O Estado sempre deixou de lado, e todo avanço que seguiu, é fruto de uma construção própria. Não sem sentido, começou-se a organizar - não pioneiramente, tendo em vista que outras organizações negras existiam anteriormente - a “Frente Negra” nos anos 30. Um movimento negro que reivindicava a “Segunda Abolição”. Ou seja, uma oportunidade para os negros realmente encontrarem a liberdade, já que a primeira não cumpriu com o desejado. Getúlio Vargas, durante o Estado Novo, ordenou fechamento, alegando que o Brasil vivia diante de uma Democracia Racial (FERNANDES, 2019). A rosa que surge no concreto é pisada pela burocracia/institucionalização. O que faz crer em uma simples analogia: “fique sempre embaixo, no seu lugar. O ‘concreto’ somos nós”. Sempre foi imposta uma normalidade que não existe. Ao passo que, diante dessa falsa normalidade imposta pelas camadas sociais brancas, a rosa cresce e é regada pelos seus iguais. Surge puxando umas às outras. Lutando para estar nesse concreto que visa romper as raízes. Porém, além de lutar para estar no concreto, há uma necessidade de ter um jardim próprio. Onde o “estar” seja livre e não uma luta para permanecer.

---

6 Filósofo e psiquiatra martinicano (1925-1961). Importante revolucionário na Libertação da Argélia.

Além dos costumes ditados, uma forma de transformar em branco e alienar o “diferente” para esse mundo, é a partir do Racismo Epistêmico. Este, nada mais é do que a violência acadêmica imposta aos que pretendem esse mundo forjado. Uma lembrança viva de que os saberes “não europeus” não fazem parte da normalidade. Não nos enganemos com a obrigatoriedade da História da África no currículo conquistada pela Lei 10.639<sup>7</sup>. O currículo ainda é ditado por eles, porém a disputa é uma necessidade nossa.

A estrutura se faz presente, cabe decidir-se pela conciliação no mundo forjado ou uma ruptura em “direção de um novo humanismo” (FANON, 2008, p. 25). Porém, se no “templo do Conhecimento ainda há os portões do labor” (DU BOIS, 2021, p. 121), conciliar é sobrevivência ou é um suicídio? Diante dessa questão, cabe encontrar um lugar que a “vida” seja plena. Uma maneira de honrar os mortos pela resistência feita e de guiar os que estão por vir. Lembrando que o que foi constituído por eles nunca nos coube. Uma proposta de caminho é: ao caminhar pela sobrevivência, um novo mundo deve ser criado. Ou melhor, continuar criando o mundo sonhado por nossos ancestrais. Onde a liberdade é inegociável e que o verdadeiro humanismo seja a regra. Onde todos sejam reconhecidos pelos seus feitos e que não haja uma narrativa universal.

## **MÁSCARA BRANCA: UMA ALTERNATIVA À TRAGÉDIA.**

Um dos maiores princípios da modernidade na Filosofia é o “reconhecimento”. A ideia de que existo para um outro e este outro existe para mim. Esse princípio é o que Hegel<sup>8</sup> falava sobre “ser para o outro”<sup>9</sup>. Uma lógica que passa “por si” e “para o outro”, o autorreconhecimento e o reconhecimento do outro, respectivamente. Porém, se essa ontologia<sup>10</sup> depende desse duplo movimento, há um problema quando é pensado sobre a relação colonizador e colonizado. Este não se reconhece e aquele não reconhece o seu “inferior”. Ao passo que o “homem branco” é “para si” e também “para os outros”, o negro não se reconhece como negro - ou não quer se reconhecer como tal-, e tampouco é reconhecido pelo “homem branco”, fica visível um problema ontológico que deve ser pensado. O que é o negro e como ele veio parar nessa situação?

Desde as invasões territoriais na América e na África, o homem branco

---

7 Lei 10.639/2003: torna obrigatório o ensino de História e cultura africana e afro-brasileira no currículo escolar.

8 Filósofo alemão (1770-1831) afirmava que o Negro em nada contribuiu para o desenvolvimento da história universal por ainda estar preso a um “elo natural” e “selvagem” de desenvolvimento (HEGEL, 2008:88).

9 ver: Hegel, Fenomenologia do Espírito. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2014.

10 Ciência do “Ser”, em linhas gerais.

faz um grande esforço para ser o “universal”. Seja pela imposição de sua civilização como também pela narrativa histórica que é jogada. A pretensão do homem branco europeu sempre foi se colocar como “universal”, o padrão a ser seguido. E nessa pretensão, também tenta “assumir a condição de ser humano” (FANON, 2008, p. 27). E, como “o indivíduo deve tender ao universalismo inerente à condição humana” (FANON, 2008, p. 28), infelizmente “para o negro só há um destino. E ele é branco” (FANON, 2008, p. 28). Em outras palavras: o homem branco se pretende o universal, a própria concepção de ser humano. E, o fato do negro não se reconhecer, faz com que ele tenda ao “universalismo” proposto. Ou seja, o branco. O negro torna-se branco para “tentar” virar ser-humano. E, já que “o homem é movimento em direção ao mundo” (FANON, 2008, p. 75), a busca pelo universalismo (branco) é a única alternativa à tragédia.

A ausência de um autoconhecimento deriva de diversas questões que serão tratadas adiante. Porém, o que vale analisar é o “ser” do negro. Seu “ser” jamais será individual. Ele apenas “é” diante do branco e “para o branco”. Isso o torna um objeto, jamais um sujeito. Objeto que ao exercer sua “plena liberdade” está condicionado a ir para o universalismo. Fazendo dessa “liberdade” uma cúmplice à tragédia. Ou seja, quando o negro decide tomar uma decisão pautada em sua escolha, estará sempre inserido no “mundo do branco”. E essa cumplicidade é o que pauta qualquer tentativa de desmistificar o problema do negro. Será que adianta a suposta liberdade em um mundo que é colocado? O caminho é reconhecer o seu próprio mundo. Abraçar sua cosmovisão é compreender que há dois mundos: o mundo dos brancos e o mundo dos negros. Apenas no último será possível ter a liberdade plena, ao passo que no primeiro ela tem que ser disputada.

## **SALA DE AULA: SÓ O QUADRO É NEGRO**

### *A magia do reconhecimento*

Um dos pressupostos para a “metodologia engajada” é que o conhecimento é uma prática coletiva. Ou seja, não cabe aqui aquela velha concepção de que o professor é o detentor do conhecimento e o papel dos alunos é apenas absorver. É preciso que todos participem. Em outras palavras, o aluno precisa ser um “participante ativo” e não um “consumidor passivo”. E, para tal, o professor tem que engajar o aluno. Bem como Paulo Freire dizia: “[...] a educação só pode ser libertadora quando todos tomam posse do conhecimento como se este fosse uma plantação em que todos temos que trabalhar” (hooks, 2022, p. 26). O “reconhecimento” de todos presentes em sala é uma tarefa necessária para uma educação inclusiva, respeitosa, eficiente e até mesmo prazerosa. Ninguém pode ficar para trás. O contrário dessa afirmação só pode gerar uma educação

ineficaz, onde apenas alguns são reconhecidos e todo o papel inclusivo é jogado na lata de lixo. Uma educação que não reconhece todos os presentes é uma educação restrita aos reconhecidos. E, infelizmente, esses possuem raça e classe. A ausência do reconhecimento gera a invisibilidade do aluno em sala de aula e, se “[...] falar é existir absolutamente para o outro” (FANON, 2008, p. 33), o que acontece com aqueles que não falam?

Para analisar essas questões, será trabalhado a experiência de uma intelectual estadunidense e as escolas no sul de seu país. Embora o autor reconheça que o processo americano e o brasileiro são historicamente diferentes, o primeiro será posto como análise para forçar o argumento - sobretudo porque o livro que segue é narrado a partir da experiência da autora.

Na introdução do seu livro “Ensinar a Transgredir”, bell hooks<sup>11</sup> narra sua experiência enquanto aluna em dois momentos: em uma escola segregada e uma integrada. Seria muito comum acreditar, a priori, que a educação na escola integrada foi melhor por conta do fim da Jim Crow<sup>12</sup>. Porém, há duas questões que precisam ser analisadas aqui: (1) a ruptura do racismo institucional segregador e (2) a instauração do racismo institucional integrador. Os rótulos podem enganar.

Durante a estadia na escola “só para negros”, bell hooks afirma que tinha uma grande vontade de aprender. E, esse “entusiasmo” era fruto de um “esforço coletivo” (hooks, 2022, p. 18). As leis de segregação racial eram em espaços de uso coletivo e, por consequência, os bairros também eram marcados por essa segregação. Logo, os professores da escola “só para negros” faziam parte da mesma comunidade que ela, frequentavam o mesmo ambiente. Ou seja, as professoras “[...]conheciam nossos pais, nossa condição econômica, sabiam a que igreja íamos, como era nossa casa e como nossa família nos tratava” (hooks, 2022, p. 11). E, até mesmo “era ensinada pelas mesmas professoras que haviam dado aula a minha mãe, às irmãs e aos irmãos dela” (hooks, 2022, p. 11). Isso fazia com que houvesse um senso de “coletividade”, embora a problemática da segregação racial ecoasse nos corredores. É importante notar, todavia, que o senso de coletividade está mais atrelado a “pertencer” à comunidade do que a questão racial, exclusivamente.

Em contrapartida, depois de muita luta e o sacrifício de diversas crianças heróicas, a saber, Ruby Bridges<sup>13</sup>, a segregação foi declarada ilegal e brancos e negros poderiam estudar juntos. Fecha-se uma porta do inferno e uma nova é escancarada.

---

11 Escritora americana (1952-2021). Professora e teórica feminista que ganhou bastante destaque nos últimos anos.

12 Leis estaduais e locais que promoveram segregação racial de 1897 à 1964 nos Estados Unidos.

13 Primeira criança negra a estudar em uma escola primária branca.

As escolas integradas foram um problema para as primeiras crianças negras que frequentaram. Além de agressões verbais e físicas, essas crianças deparam-se com uma nebulosa violência epistêmica: não serem reconhecidas e sempre vistas “como penetras, como gente que não deveria estar ali” (hooks, 2022, p. 12). A educação integrada era uma replicação do universal. Não estavam preocupados em mostrar aos negros um “novo mundo”, onde o racismo segregador não era mais uma ameaça. E sim, servia “[...] para mostrar que éramos iguais [a]os brancos” (hooks, 2022, p. 14). Ou seja, era uma replicação do mundo dos brancos onde o reconhecimento dos novos agentes não ocorria. A “igualdade” replicada dessa forma pode gerar muitos traumas.

A ausência do reconhecimento gera a perda do entusiasmo. Em última análise, o racismo epistêmico gera o desinteresse em estudar, tendo em vista que o senso coletivo também deixa de existir por conta de uma igualação arbitrária. Essa ausência também promove o que bell hooks chama de “duas experiências” (hooks, 2022, p. 242), ou seja: a dupla consciência entre casa e faculdade. Fazendo com que esta seja um lugar que as pessoas negras não se encaixam. Onde a educação seja um mundo que ela não reconhece e tampouco é reconhecida. Uma areia movediça: a curiosidade para entrar pode devorar o aventureiro sem os equipamentos necessários.

## **PARADIGMA DE CONCRETO:**

Reconhecer os problemas que a educação perpetua é uma tarefa difícil, porém o grande desafio é “o que fazer” depois que estes são reconhecidos e pontuados. Como mudar a lógica estabelecida depois de anos que ela é repetida e tida como a única maneira possível de conhecimento.

Segundo bell hooks, “nenhuma educação é politicamente neutra” (hooks, 2022, p. 53), ainda mais porque “o estilo de ensino refletia a noção de uma única norma de pensamento e experiência, a qual éramos encorajados a crer que fosse universal” (hooks, 2022, p. 51). A ideia de ser “universal” faz com que qualquer tentativa de mudança seja uma afronta à normalidade. E isso nem sempre é positivo aos olhos da burocracia que ainda detém o currículo.

Ao observar o mundo de maneira “engajada”, o professor se depara com uma tremenda ausência de paz. Não há conforto em um olhar crítico sobre as situações que são observadas diariamente. Porém, esse olhar crítico traz consigo o desconforto duas vezes: (1) observar o problema e (2) não conseguir mudar o que está estabelecido. A mudança deste paradigma é um baluarte de concreto difícil de romper.

O professor engajado, embora bem intencionado, não consegue esquecer que foi educado no mundo dos brancos. Foi ensinado que o que ele começa

a criticar, na verdade, são seus mestres. E, embora haja virtude em superar o mestre, criticá-lo ferrenhamente pode levar a um poço sem fundo: o que lhe foi ensinado, perde a validade. Em outras palavras: como, em sua consciência, criticar quem lhe ensinou a ler? Como criticar quem fez desenhos para sua infância? Como criticar quem lhe ensinou a história do país? Os mestres, quando criticados/colocados na peleja, balançam toda estrutura. Por fim, quem irá criticar a estrutura que paga seu salário e lhe dá certo reconhecimento social? Mudar o paradigma pressupõe coragem. Coragem que nega o que lhe foi imposto e propõe um novo horizonte a ser descoberto.

Uma das formas para a mudança de paradigma começa dentro da sala de aula com o professor reconhecendo todos os presentes. A diversidade assusta quem foi educado com o universal branco. Há um impacto quando se depara com a diversidade e lhe aceita como algo presente que não basta “aceitar”, deve-se entender e elevar em sua mais alta potência. O saldo só pode ser positivo quando isso é realizado, porque abre espaço para novas vivências e “novas epistemologias” (hooks, 2022, p. 59).

A recepção de “novas epistemologias” está presa às correntes que o “universal” criou para estabelecer o que é ou o que não é conhecimento. Certa vez em sala de aula, um aluno questionou bell hooks ao indagar: “achei que este curso era de inglês. Por que estamos falando tanto de feminismo?” (2022, p. 60). Esse tribunal que dita o que é ou não é conhecimento, parece rejeitar apenas aquele que vem da experiência de um grupo marginalizado. A saber, a lógica proposicional da filosofia recebe mais visibilidade acadêmica do que a lógica da opressão policial aos grupos de “identidade” diferente. Pouco importa se o “terceiro excluído” é preto/mulher/LGBTI+. A única questão que importa é saber que “Sócrates é homem/ Todo homem é mortal=logo, Sócrates é mortal”.

Boa parte dos educadores engajados fazem como bell hooks, inserem o feminismo dentro da grade de uma matéria tradicional. Porém, há um grande número de professores que fazem parte de tal identidade, mas preferem não se posicionar a favor. Essas atitudes são as esperadas, triste é observar aqueles que perderam o rumo da história. Bem como o exemplo que Carter Woodson demonstra em seu livro “Des-educação do Negro”: a história de um professor negro, com doutorado em filosofia, que foi chamado para dar aula em um curso sobre o “negro” e “Este na mesma hora informou ao funcionário que não sabia nada sobre o negro. Não tinha frequentado a escola para perder tempo com isso” (WOODSON, 2021, p.29). Essa aberração acontece por um simples fato: “Estão ansiosos para ter tudo que o branco tem, ainda que isso seja prejudicial. A possibilidade de uma originalidade do negro é, assim, 100% descartada a fim de que se mantenha uma igualdade” (WOODSON, 2021, p. 25).



E, já que “os brancos desvalorizam tal estudo, os negros devem fazer o mesmo” (WOODSON, 2021, p.25). O paradigma é concreto e é mental. Como romper com essas “cabeças duras”?

## **HORIZONTE POSSÍVEL: DA “DES-EDUCAÇÃO À DESCOLONIZAÇÃO”:**

Uma mudança radical do sistema que está posto só pode ser pensada da forma que foi enunciada: deve ser radical. Radicalismo que visa “ir na raiz”. Uma tentativa sincera de tentar compreender o sistema e agir contra ele. Abdicar do sono dos justos e reivindicar pela insônia dos revolucionários. Encarar as trincheiras como moradas e não como espaços de militância noturna. Recusar as iniciativas idílicas e filantrópicas que agem como “[...] cães de guarda do colonialismo” (CÉSAIRE, 2020, p.46). Encarar o inimigo e reconhecer nele um grande potencial, porque somente dessa forma será possível entender o quão grande é o problema. Reconhecer que o “inimigo” é um homem inteligente. Já alertava Aimé Césaire: “Não se pode dizer que o pequeno-burguês não tenha lido nada. Pelo contrário, ele leu tudo, devorou tudo” (2020, p. 38). Porém, esse reconhecimento apenas traz vantagem ao oprimido. O inimigo possui séculos para preservar. O oprimido, por sua vez, “nada têm a perder a não ser os seus grilhões” (MARX, 2017, p. 51).

Tomar consciência do problema já é um grande passo. Há quem tenta separar a teoria da práxis, porém a teoria pode ser impulsora da práxis e a práxis uma condição para a teoria e assim vice-versa. Ao sair da “tradição do oprimido”, ou seja, aquela que acredita que “o ‘estado de exceção’ no qual vivemos é a regra” (LOWY, 2005, p. 83), o passo já é gigantesco. Além de destronar o rei, também é importante reconhecer que “há algo de podre no reino”. O processo de “conscientização” é importante.

A tomada de consciência deve trazer consigo uma noção de descolonização. Em outras palavras, reconhecer que “neste patriarcado capitalista de supremacia branca, parece que os negros sempre têm de renovar um compromisso com um processo político descolonizador” (hooks, 2022, p. 67). A noção de descolonização é importante, pois é uma renúncia aos processos impostos desde a concepção dada. Concepção que não permitiu a liberdade, ou seja, apenas entregou o que “deveria ser” e a sorte dos antigos costumes foi enterrada. A simples noção de descolonizar carrega um grito de liberdade que está guardado em todos aqueles a quem “foram inteligentemente inculcados o medo, o complexo de inferioridade, o tremor, o ajoelhar-se, o desespero, o servilismo” (CÉSAIRE, 2020, p. 25). E uma das melhores formas para “descolonizar” começa pela “des-educação”. Um processo epistêmico, já que “quando você controla o pensamento

de uma pessoa, não precisa se preocupar com suas ações” (WOODSON, 2021, p. 26). O processo de descolonizar a episteme é necessário, já que “a mente do negro foi colocada sob o controle de seu opressor” (WOODSON, 2021, p.26). E esse servilismo se explica na ideia de: “não precisa lhe dizer para não ficar aqui ou se afastar. Ele vai encontrar seu ‘lugar adequado’ e permanecer lá. Não precisa mandá-lo usar a porta dos fundos. Ele fará sem que ordenem” (WOODSON, 2021, p. 26).

É preciso, sobretudo, descolonizar a mente antes de pensar em qualquer processo político dessa ordem.

O processo de “des-educação” nada mais é do que uma medida ativa ao que foi tomado consciência. É a necessidade literal de “des-educar” o negro. É perceber que a educação como ela é, “foi elaborada em conformidade com as necessidades daqueles que escravizaram e oprimiram os povos mais fracos” (WOODSON, 2021, p. 26). E, por mais que isso leve a um processo de desespero, é necessário reconhecer que “a filosofia e a ética resultantes de nosso sistema educacional justificaram a escravidão, os trabalhos forçados, a segregação e os linchamentos” (WOODSON, 2021, p. 26). Esse processo fica mais preocupante quando é analisado a forma que é tratada a questão do “negro”. O currículo escolar, embora tenha algumas mudanças, sempre tratou a raça “como um problema ou é rejeitada como um fenômeno de poucas consequências” (2021, p. 29). A saber, quando há uma tentativa de estudar a “literatura negra”, os padrões universais são postos e é criado “padrões de avaliação crítica que fossem usados para definir o que é teoria e o que não é” (hooks, 2022, p. 88). Uma forma sutil de barrar a liberdade. A ausência de uma “educação negra”, ou seja, voltada aos autores negros e as obras destes, apenas faz com que o estudante perceba “sua raça como um vazio de realizações” (WOODSON, 2021, p. 33) e isso coopera para que “ele imite os outros” (WOODSON, 2021, p. 33). O legítimo “tornar-se branco” na escola. Pois, apenas lhe é ensinado que “seu rosto negro é uma maldição e que seu esforço para mudar de condição é inútil” (WOODSON, 2021, p. 30). Essa forma de linchamento epistêmico é a melhor maneira que o branco conseguiu de manter a opressão sem ter que sujar as mãos. O açougue continua aberto, porém luvas são utilizadas.

O processo de “descolonização” prática, só será alcançado com uma “des-educação” teórica. Um processo de renúncia a tudo que foi aprendido como universal. Embora possam afirmar que isto não é teoria e o engajamento contrário aos mestres, seja algo solitário, vale lembrar que a solidão em meio aos depravados é a melhor alternativa à loucura. Loucura essa sustentada pelo silêncio do opressor e a cooperação dos “diferentes” que alcançam o “topo” e sentem-se confortáveis com os lamentos daqueles que ainda estão no chão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Uma das medidas mais difíceis de se tomar é perceber que faz parte de um mundo que o engendramento é, no mínimo, estranho. Eis o fato proposto: não há descanso onde a luta é uma necessidade da existência. Ao perceber o mundo construído por essa hegemonia branca, a conclusão só pode ser pensada como o jovem Malcolm X queria: observando o inimigo como um demônio. E ao que pese os demônios: estamos acordados a seu truque faz algum tempo. Não adianta fingir que não existe. A resistência é uma resposta aos seus balbucios que estão findando.

A alternativa que se propõe é óbvia: a partir de uma descolonização mental, em outras palavras, uma des-educação do “universal branco”, começa a existir o levante de novas epistemologias que abarcam o todo. Não adianta mais propor o que queres apenas. A disputa será uma constante em qualquer ambiente que você aparecer. E isso sendo uma verdade, aparece um desafio a todos os intelectuais “periféricos”: não conciliar com essa forma de narrativa, nunca. Lutar ferrenhamente com as maravilhas que o mundo proposto oferece. Jamais sentir conforto onde não se é contemplado com o todo que lhe espera.

Há uma tradição a ser explorada e revisitada, a saber, todos aqueles que lutaram contra essa imposição. E não há forma pior de ser descredibilizado do que negar a tradição que lhe é própria. Como queria Eduardo Taddeo ao afirmar “Se eu for o bobo alegrando a corte da playboyzada, traio os Black Panthers, Che e sua causa”<sup>14</sup>. A tradição tem que ser lembrada e celebrada a cada passo dado. Não há glória sozinho. Há diversos que vieram antes que precisam ser postos no altar a cada respiro de um nome ascendente e contrário à lógica. Como diz o rapper Nas: “When they crown you - and you rise up to your position (Carry On Tradition)”<sup>15</sup>.

Os frutos do jardim estão aí, sejamos nós a fazer a colheita.

## REFERÊNCIAS

BÍBLIA, A. T. Gênesis. In: **Bíblia Sagrada**. Edição Pastoral. São Paulo/SP: Paulus, 1991. Tradução de Ivo Storniolo e Euclides Martins Balancin.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o Colonialismo**. São Paulo: Editora Veneta, 2020.

DUBOIS, W.E.B.. **As Almas do Povo Negro**. São Paulo: Editora Veneta, 2021.

FREYRE, Gilberto. **Casa Grande & Senzala**. São Paulo: Global Editora, 2006.

---

14 EDUARDO TADDEO. Substância Venenosa, São Paulo: independente, 2014. 5:37 min.

15 NAS. Carry on Tradition, New York: Def Jam Recordings, 2006. 1:05 min.

FANON, Frantz. **Peles Negras, Máscaras Brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

FERNANDES, Florestan. **Significado do Protesto Negro**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2019.

hooks, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2022.

LOWY, Michael. **Walter Benjamin: aviso de incêndio**. São Paulo: Editora Boitempo, 2005.

MARX, Karl. **Manifesto Comunista; Teses de Abril**. São Paulo: Editora Boitempo, 2017.

WOODSON, Carter. **A des-educação do negro**. São Paulo: Editora Schwarcz S.A., 2021.

# MODERNISMO AFRICANO: QUESTÕES, PROBLEMAS E DESAFIOS PARA O ENSINO DE HISTÓRIA DAS ARTES AFRICANAS NO CONTEXTO BRASILEIRO

*Fernando Porfírio<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O fato é que a civilização chamada “europeia”, a civilização “ocidental”, tal como foi moldada por dois séculos de regime burguês, é incapaz de resolver os seus dois principais problemas que sua existência originou: o problema do proletariado e o problema colonial. Esta Europa, citada ante o tribunal da “razão” e ante o tribunal da “consciência”, não pode justificar-se; e se refugia cada vez mais em uma hipocrisia ainda mais odiosa, porque tem cada vez menos probabilidades de enganar. A Europa é indefensável (CÉSAIRE, 2020, p. 09).

Segundo Mbembe (2014), o acontecimento primordial de nosso tempo, deve-se ao fato de a Europa não mais ser o centro de gravidade do mundo. Entretanto, como o próprio autor aponta, essa compreensão carrega perigos, ao passo que abre possibilidades para o pensamento crítico. Quando Césaire (2020), nos diz que a Europa é indefensável, sua prerrogativa é justamente apontar o fracasso do projeto de modernidade ocidental. E alertar o mundo de que a Europa é um beco sem saída. E no fim, há Hitler.

É tarefa nossa, enquanto sociedade, expor de modo contundente as raízes colonialistas que originam esse sistema, à medida em que, construímos um outro caminho, que escape ao eurocentrismo e possibilite imaginar novos projetos de sociedade, visando garantir a libertação da humanidade, a nível universal. O propósito do presente ensaio, desenvolve-se nesse caminho, pretendendo descortinar narrativas, muitas vezes desfiguradas, irrealis e míticas de uma África imemorial e fora da história, apresentando uma perspectiva da história, que frequentemente é obliterada no sistema educacional brasileiro. Afinal, porque ainda é preciso insistir na ausência, se completamos neste momento, 20 anos da implementação da lei nº. 10.639/03, que instituiu a obrigatoriedade do ensino de história da África no

---

1 Mestrando do Programa de Pós-Graduação em História da África, da Diáspora e dos Povos Indígenas, pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB. E-mail: fernandoporfirio@aluno.ufrb.edu.br.

currículo oficial da rede de ensino no Brasil? Com toda certeza, podemos afirmar que o cenário se modificou exponencialmente, com relação a pesquisas e experiências no ensino de história, entretanto, nosso desafio é superar certo vislumbre com o discurso de “uma história única” apresentada por Chimamanda Adichie (2019), muito em consequência de um legado imposto pelo colonialismo, que escolheu encobrir a África do Brasil (SLENES, 1992), abrindo espaço para as ficções mais perversas inventadas pela Europa. Assim, faz-se necessário avançarmos na tarefa de reescrita ou reconstrução da história africana produzida em África e no atlântico, na ambição de ressuscitar imagens “esquecidas” ou perdidas, capazes de produzir uma nova consciência histórica (KI-ZERBO, 2010).

Partindo de uma perspectiva interdisciplinar da história, em diálogo com outras disciplinas, a história e historiografia da arte tem muito a contribuir nesse debate. Entretanto, é necessário começarmos afirmando o básico, nosso campo é extremamente movediço, pois a teorização da evolução dos objetos artísticos é, por vezes, uma “história de contrastes, de conflitos, de hegemonias, de espoliações, de imposições, de ocultamentos e periferizações como todas as histórias do homem” (CASTELNUOVO, 2006, p. 143). Ou seja, trata-se de um campo em construção e em disputa, mas que vale ressaltar, vem passando por transformações significativas em nosso tempo.

Uma delas deve-se ao fato de uma ampliação da possibilidade narrativa, em que se questiona e problematiza a narrativa hegemônica da arte, antes restrita a um cânone ocidental em que predominava o modelo genealógico (CARDOSO, 2009). Nessa lógica, que muitas vezes ainda circula em galerias e discursos acadêmicos, a tendência é incorporar a linguagem de artistas provenientes de diversas culturas, assimilando suas produções a uma ideia de arte muito específica – de um período histórico muito curto e de uma região bem delimitada, ora, como se todas as imagens pudessem ser lidas universalmente nessa chave tratadista da arte europeia.

Assim, a virada da história da arte global (BELTING, 2009), é a mudança de acento que possibilita ampliar ferramentas e metodologias para um alargamento do horizonte histórico, tendo em vista contextos mais abrangentes e multicêntricos. Além disso, a entrada de autores ligados às teorias pós-coloniais e decolonial tem evidenciado as relações de forças gestadas no interior da disciplina, revelando-nos os conflitos, mas sobretudo as violências do silenciamento sistêmico-epistemológico de uma história da arte autocentrada (AMANCIO, 2021).

Neste texto, procuro tomar tais debates como ponto de partida para uma reflexão ainda inicial a respeito dos modos de leitura e ensino de história das artes e dos modernismos africanos aplicados à educação básica e superior brasileira. Em um primeiro momento, abordarei as contribuições africanas para o

debate sobre modernidade, a partir de perspectivas teóricas importantes da história da arte, hoje, com foco nos desafios que o campo apresenta para o contexto brasileiro. Em seguida, discutirei à luz de algumas experiências, como o campo pode nos oferecer métodos e estratégias a serem partilhados entre a escola, a academia e o campo da arte, contribuindo para a renovação da historiografia sobre história da África e a aplicação da Lei nº. 10.639/2003.

## QUESTÕES FUNDAMENTAIS

Para diversos autores que têm se dedicado ao debate sobre modernismo africano nas artes plásticas, o paradoxo posto é, como escapar de certas contradições ontológicas imposta ao campo da história da arte. Como afirmei anteriormente, o conceito de história da arte é formulado em solo europeu, portanto, é essencialmente um conceito que surge em resposta a fenômenos culturais próprios da Europa. Dessa forma, a pergunta que fica é se ainda viável aplicar esse conceito às artes produzidas fora do Ocidente? Creio que tal pergunta só possa ser respondida diante de sua complexidade, ou seja, deve-se investigar as raízes que originam o problema dentro da teoria, e assim, desconstruí-la. Dessa maneira, teremos a possibilidade de repensar os conceitos da história da arte e avançar numa teoria da modernidade e do modernismo fora do ocidente.

No contexto africano essa experiência vem sendo elaborada por uma produção acadêmica bastante estimulante. Nas últimas décadas surgiram diversas abordagens que têm articulado um conjunto de características genealógicas deste movimento, cada vez mais multifacetado. Entretanto, Hassan (2010, p. 276), aponta dois problemas que julgo fundamentais para entender a difícil tarefa de teorizar uma modernidade africana e escapar às lógicas da metodologia eurocêntrica: a longa “história de marginalização” imposta à África e a “trincheira da fortaleza do eurocentrismo”, ambos se conectam a uma questão comum, o colonialismo que é o etnocentrismo armado, institucionalizado e globalizado (SHOHAT; STAN, 2006, p. 41). Nessa esteira, Mudimbe (2019), levanta uma complexa discussão a respeito dos fundamentos do discurso sobre a África e a formação das práticas colonialistas. A partir da análise de alguns objetos artísticos, Mudimbe vai demonstrando como a cultura colonialista construiu um sentimento de superioridade ontológica da Europa em relação à África, montando o imaginário de uma raça inferior e desregrada.

Ao ter contato com a produção visual do continente africano no final do século XV, os europeus organizaram os objetos rituais trazidos da África em gabinetes de curiosidades, nesse contexto, os artefatos eram lidos como coisas misteriosas, exóticas e detentores de magia, só a partir do século XVIII que esses objetos, até então, incompreensíveis, passam a ter interesse científico, e posteriormente, a

adquirirem o estatuto de arte africana, ocupando agora, os museus etnográficos da Europa. É fundamental esclarecer, sobretudo ao leitor iniciante no tema, que essas obras (máscaras ou estatuetas) no contexto africano, muitas vezes são agentes no mundo, e, portanto, não seriam meros objetos artísticos, como tem sido historicamente descontextualizado pela linguagem modernista, em verdade, são obras que possuem significado e função social no cotidiano das suas comunidades de origem. É a constituição de uma narrativa sobre o “outro” surgida no período pós-iluminista que atribui um caráter estético a essas obras e as tornam arte à luz do modelo do pensamento e da imaginação ocidental (MUDIMBE, 2019, p. 21).

Em vista disso, percebemos que a tradução ocidental da arte africana cria um espaço intermédio com duas problemáticas que vão persistir como estereótipos na visão de grande parte do público no ocidente. A primeira delas está relacionada com a questão da “autenticidade” que é atribuída a esses objetos. Segundo Kasfir (1999), a definição da arte africana é determinada por uma linguagem classificatória unilateral, que ora canoniza uma peça, ora exclui definitivamente por não corresponder ao sentido da narrativa que convencionou o “autêntico” como aquilo que seria primitivo, ou seja, aquilo que todos conhecemos como as “artes tradicionais” africanas. Tal classificação é implicada por uma combinação que entrelaça desejos imperiais, darwinismo social e o gosto dos colecionadores ocidentais, constituindo assim, uma narrativa dominante que se alinha ao discurso de uma África idealizada, configurando essas obras como uma afirmação de dominação e poder (KASFIR, 1999).

Desse modo, o segundo problema parte dessa estrutura que define o que é autêntico ou inautêntico na arte africana, elaborando o que Okeke-Agulu (2002, p. 02), identifica ser um paradoxo que funciona no interior da arte moderna africana. Ou seja, muito se fala nas múltiplas influências na renovação plástica da arte moderna ocidental, do cubismo ao surrealismo, a partir do momento em que os artistas europeus se confrontam com as produções artísticas africanas, entretanto, o que fica camuflado é a constituição de uma modernidade africana simultânea a esse momento, em que os artistas africanos também descobrem a arte europeia e se apropriam das suas técnicas para construir novas expressões artísticas. O que ocorre nesse processo é que acusam erroneamente artistas africanos modernos e contemporâneos de mimetismo, em que se produz uma arte “não autêntica”, segundo a narrativa dominante. Esse projeto epistemológico que foi imposto aos artistas africanos, vem perdendo cada vez mais o sentido, pois sendo resultado de uma ficção, não dialoga em nada com a modernidade africana, que embora esteja ligada à experiência colonial, é o rompimento com esse sistema e a luta por libertação e descolonização que irão gerar diferentes modalidades de modernidades artísticas nos diversos países do continente africano.



## A CONSCIÊNCIA MODERNA NA OBRA DE ARTISTAS AFRICANOS

Achei interessante localizar o leitor nos paradoxos em torno da arte moderna africana, para então, avançarmos de maneira muito breve nas narrativas que vêm sendo traçadas pela historiografia da arte africana, partindo de alguns artistas que seriam os pioneiros desse modernismo. Ressalto novamente, que os estudos sobre modernismo africano são ainda bastante recentes, e vêm sendo discutido por um grupo ainda diminuto de autores africanos na diáspora. No Brasil, o cenário é ainda mais desafiador, pois temos um número bastante reduzido de traduções a respeito do tema, e por consequência disso, ou não, os autores brasileiros ainda relutam em discutir o assunto. Uma autora que tem produzido notadamente sobre o tema é a pesquisadora Sandra Salles, que em (SALLES, 2019), consegue sintetizar o debate que vem sendo desenvolvido no campo da historiografia da arte, no que diz respeito à aplicação da categoria analítica “modernismo” ao contexto africano.

Tal discussão é interessante, pois sua análise aponta que é impossível homogeneizar o debate sobre modernismo, pelo contrário, trabalhamos com uma narrativa complexa, plural em sua essência e multifacetada. Qualquer narrativa que vá numa direção contrária, está fadada ao fracasso. Um exemplo disso é o que ocorreu na história da arte brasileira. É reconhecido que a questão do modernismo por aqui está ligada com a ideia da criação de uma visualidade e uma consciência nacional – o que vai ocorrer em vários contextos, inclusive no africano, no entanto, errou-se severamente ao pensar a modernidade artística brasileira em um bloco monolítico branco e com recorte cronológico e geográfico restrito, onde nosso cânone deriva quase que exclusivamente das esferas elitistas. A consequência disso é a imposição do silenciamento, do esquecimento e o apagamento histórico de artistas afrodescendentes e indígenas (AMANCIO, 2021), que só recentemente, com os estudos decoloniais, vêm tendo suas obras e trajetórias artísticas revistas e reposicionadas na história nacional.

De algum modo, o que vem ocorrendo na historiografia da arte africana é algo bastante similar ao caso brasileiro, sobretudo com relação à relutância em reconhecer complexidade na produção artística negra e os limites estabelecidos pelo sistema para esses artistas. Hassan (2010), pensando o modernismo africano e a narrativa excludente da história da arte, ressalta o caso emblemático do artista Ernest Mancoba. Nascido em 1904, Mancoba é um artista sul africano que morou grande parte da sua vida no continente europeu. Em 1938 partiu para Paris, muito por conta do sistema do *apartheid* que o forçou a sair de seu país. Foi preso pelos nazistas na Alemanha, durante a Segunda Guerra Mundial, vivendo como nômade em diversos países da Europa. Mas o fato de grande relevância é o artista ter sido um dos membros fundadores do grupo de

arte modernista CoBrA, apesar disso, curiosamente, obra de Mancoba muitas vezes fora omitida da literatura sobre o grupo, sendo que o artista é personagem fundamental que coloca o grupo europeu em contato com a estética africana, além de influenciar diretamente características na fatura de alguns membros, por meio de sua produção.

Para Hassan (2010), Mancoba é uma figura intelectual revolucionária e um dos grandes pilares da arte moderna africana, tendo influenciado significativamente artistas mais jovens sul-africanos, além de outros países do continente. Com isso, o autor aponta algo já examinado anteriormente por Araeen (2005), que evidencia que grande parte dos estudos sobre Mancoba, até o momento, têm sido bastante limitados, não indo além do reconhecimento de sua importância histórica para o modernismo do movimento CoBrA e a injusta exclusão e desvalorização das contribuições do artista para o referido grupo. Desse modo, Araeen questiona que ninguém ofereceu uma análise ou leitura crítica da obra de Mancoba, capaz de compreender significativamente a sua importância histórica. E porque o autor aponta essa necessidade? A crítica de Araeen se bem compreendido, é bastante perspicaz e pode propiciar um avanço importante para o modernismo africano, pois, ela aponta que a compreensão da obra de Mancoba, se revista de maneira crítica por intelectuais africanos, pensando sobretudo as inovações formais em sua obra, pode ser fundamental para a compreensão da posição da África no modernismo global e uma ruptura histórica dentro do modernismo dominante. (ARAEEN, 2005).

Uma pista para esse caminho seria uma releitura da obra *Composition* (Figura 1). Uma tela que durante muito tempo ficou esquecida pela história e que só recentemente, em sua aparição na exposição *The Short Century* (2001-2002), passa a atrair atenção de curadores e pesquisadores. Araeen entende que até o momento as análises sobre a tela reduzem-se a pensá-la como uma mistura da iconografia africana e técnicas modernistas do ocidente, como se o artista fosse incapaz de criar algo original e distinto. Essa leitura parte essencialmente de um olhar enviesado, ainda refém das epistemologias eurocêntricas, e que, portanto, vê o modernismo africano como uma sombra do modernismo europeu. Assim, o caminho numa direção inversa, seria ir além dessa leitura simples que vem sendo produzida sobre a obra de Mancoba e aventurarmos em um estudo mais crítico, tendo como foco uma leitura formal do quadro, da sua estrutura, dos volumes, das superfícies, a disposição dos elementos na tela, as relações geométricas, a gama cromática etc., questionando se estes resultados indicam uma nova e radical inovação na pintura, vista como uma tela modernista nos anos 1940? Essa análise permitirá uma aproximação da obra, a ponto de compreendermos que *Composition* não é apenas um encontro banal com o modernismo,

mas um dos que produzem uma forma cuja significância está além da sua “africanidade”, e sobretudo da sua temporalidade e historicidade (ARAEEN, 2005).

**Fig. 1.** Ernest Mancoba. *Composition*, 1940. Óleo sobre tela.



**Fonte:** Acervo Museu de Arte Moderna (MoMA). Nova Iorque, EUA.

Como salienta Castelnuovo (2006), é fundamental, enquanto historiadores, recuperarmos tudo que é possível saber sobre o ponto de partida. Assim, ao rever a obra de Mancoba em complexidade, tanto Araeen (2005), quanto Hassan (2010), apontam para mesma direção, discutindo a contrapelo da narrativa histórica dominante que tentou reduzir o artista a signos de etnicidade. Ao contrário, os autores evidenciam que *Composition* pode ser vista como uma obra que transgrediu estratégias das vanguardas europeias, tornando-se percussora do expressionismo abstrato norte-americano, que só emergiu nos EUA em 1950, com isso, promovem um verdadeiro avanço na genealogia histórica eurocêntrica do modernismo.

Nesse mesmo horizonte, repensando o lugar dos artistas africanos no circuito da arte global, é possível pensar a obra de Gerard Sekoto (1913-1993), artista sul-africano, que emigra para a Europa em 1948, o nigeriano Ben Enwonwu (1918-1994), que estudou na Inglaterra, onde destacou-se como artista, obtendo uma carreira proeminente, o senegalês Iba Ndiaye (1928-2008), que migrou para estudar em Paris em 1949, retornando na década de 1960 ao Senegal, quando assume um dos departamentos da *École Nationale des Arts*, entre muitos outros,

que tiveram suas obras mal interpretadas pela história da arte e, tendo esses artistas desafiado o paradigma colonial de suas subjetividades e o que era esperado deles em suas produções artísticas, sofreram o mesmo destino. O silenciamento, que fez com que suas trajetórias, em diversos momentos desaparecessem da história (ARAEEN, 2005).

## **MODERNISMO AFRICANO: POSSIBILIDADES APLICADAS À EDUCAÇÃO BRASILEIRA**

Propor uma reflexão sobre as relações entre o modernismo africano e a educação brasileira torna-se bastante desafiador, primeiro porque na própria historiografia africana o debate sobre modernismo nas artes visuais, embora em seu estágio avançado, é incompleto, e por este motivo vem sendo reconfigurada em suas dinâmicas. Segundo que na educação brasileira, por sua vez, a história da África é ensinada constantemente de maneira distorcida e preconceituosa, enquanto a história da Europa é apresentada como história da humanidade.

Com isso, perdurou-se na formação de nossa população a miragem de uma falsa democracia racial, que ao longo do tempo, trouxeram consequências perversas aos afrodescendentes, pois enquanto grupo étnico foram inferiorizados e restringidos de acessar a sua identidade no campo da cultura, o que os impossibilitou de viverem uma ampla e plena cidadania. É essencial apontarmos a invisibilidade dos africanos e seus descendentes no contexto educacional brasileiro, pois como bem sabemos, a estrutura didático-escolar vigente ainda é um dos principais agentes propagadores de uma ideologia colonizadora, que em suas tramas históricas se transmutam em violências como a subcidadania e a sub-representação. Portanto, é papel nosso enquanto educadores romper com um olhar desfigurado e mutilado que marginalizou pessoas, culturas e histórias africanas.

Nesse sentido, a Lei nº. 10.639 que insere a obrigatoriedade do ensino de história da África no currículo oficial da rede de ensino brasileiro, é um norte para combater o racismo e reposicionar a população negra no processo de formação da identidade nacional. Como salienta Munanga (2015, p. 28), reconhecer que a África tem história é o nosso ponto de partida para discutir uma história negra da diáspora que insira os afrodescendentes como participantes e agentes ativos da realidade brasileira. Para isso, entendo que refletir sobre a temática racial requer dos profissionais da educação um olhar atento ao cotidiano escolar.

Como bem informa Cavalleiro (2001), o relacionamento do educador com seus alunos é um elemento fundamental para a efetivação de uma educação antirracista. Digo isso porque o educador frequentemente poderá se deparar com estereótipos e ideias pré-concebidas, advindas tanto de materiais didáticos e de apoio, quanto de atitudes do corpo docente e discente. Desse modo,

é fundamental que o educador assuma um olhar crítico, pois só assim poderá reconhecer e enfrentar de maneira contundente o racismo, o preconceito e a discriminação no espaço escolar (CAVALLEIRO, 2001, p. 150).

Estou atentando a estes detalhes, porque estamos a falar de equidade no ensino, mas especificamente no ensino de história, diante disso, nosso pensamento proposto até aqui converge para uma possibilidade em pensar a história da arte por um viés antirracista. Obviamente essa dificuldade aumenta, se pensarmos o ensino sobre as artes africanas, porém, mesmo tendo uma carência de pesquisas, bem como de materiais didáticos críticos sobre o tema, é possível pavimentar caminhos que potencializam ideias nesse sentido. É o que argumentei daqui em diante a partir do modernismo africano.

Começaremos por uma premissa básica, o trabalho com e sobre imagens requer de nós uma primazia do olhar. Pelo que tenho observado, o tema pode ser um desafio para profissionais instruídos em interpretar apenas documentos e narrativas escritas, pois quando se trata de um objeto pertencente à história da cultura material, os métodos são específicos e distintos de outras fontes. Nosso trabalho é conferir complexidade aos objetos e entender minimamente seus protocolos narrativos (AMANCIO, 2016), dessa forma, a intenção não é centrar-se no significado das imagens, mas sobretudo em como elas significam (HERNÁNDEZ, 2007). Nesse caso, pensar as imagens de maneira antirracista, requer do educador uma percepção crítica da cultura visual capaz de romper com o olhar hegemônico da história da arte, possibilitando assim, repensarmos as narrativas dominantes sobre o passado.

Assim, é importante perceber as imagens como instrumento educacional para além da ilustração, levando em conta seus aspectos formais e práticos, mas também correlacionando suas dimensões históricas e sociais munidos de fontes outras. Esse movimento nos permite avançar numa proposta de ensino que ofereça aos educandos uma diversidade de práticas educativas com formas alternativas de interpretar essas produções, considerando sempre o seu papel de sujeito no processo de interpretação (HERNÁNDEZ, 2009, p. 206). Dito isto, discorreremos em nossas propostas sobre as inteligências, inventividades e estéticas de artistas africanos, até então pouco discutido em nossas escolas. Afinal, como o modernismo africano pode inspirar práticas educativas que estimulem a criatividade, a autonomia, a criticidade e a cidadania de nossos estudantes brasileiros?

Primeiramente acho que o mais importante é pensar uma proposta de ensino sobre a produção artística africana que possa ser aplicada de maneira integrativa em nossas salas de aula, não basta propormos atividades apenas durante o mês da consciência negra, é preciso transgredir essa concepção e trazer os saberes africanos para o centro da educação. Pelo que venho observando, as

propostas extensionistas têm sido bastante felizes nessa ambição. Na Unilab, por exemplo, realizou-se em 2021, o curso de extensão sobre arte moderna africana, com enfoque no contexto da Nigéria. Ministrado pela aludida pesquisadora Sandra Salles, o curso apresenta um panorama bastante interessante sobre as artes visuais nigerianas, e consegue explorar questões sociais, como as lutas, tensões e transformações vivenciadas por esses artistas no final do período colonial até a sua independência política.

Esse enfoque é bastante propositivo, pois consegue um aprofundamento, que em narrativas mais amplas não seria possível, além disso, possibilita fazer um contraponto das produções artísticas nigerianas com as de outros países do continente africano ou mesmo em outras regiões do mundo, pois como constata Hassan (2010), o experimento modernista africano é claramente nacionalista, mas também o é transnacional por definição.

Um exemplo do que estou me referindo, pode ser abordado em uma análise do quadro “Tutu” do artista Ben Enwonwu. A tela é a terceira de uma série de três retratos que o artista produziu sobre a jovem princesa Adetutu Ademiluyi, da cultura Iorubá. Por ser pintada em 1974, em contexto após a Guerra Civil Nigeriana, e sendo Enwonwu um artista da cultura Igbo de grande prestígio, a tela curiosamente tornou-se símbolo da reconciliação nacional entre os povos “Iorubás” e os “Igbos”, apropriado pelo discurso do governo nigeriano oficial como uma obra que simboliza esse emblema nacional.

Para além desse contexto histórico que situa a imagem como uma simbiose política, mas que pode ou não ser intenção motivadora a tornar a obra um dado material, também é importante uma abordagem em que se priorize uma leitura formal. Por exemplo, colocando em perspectiva os três retratos da série *Adetutu Ademiluyi* (figura 02), é possível perceber um estudo em que o artista explora o perfil de uma mulher negra em complexidade e sensibilidade. As faces de sua personagem parecem alterar-se levemente em seu ângulo, apresentando expressões, ora introspectivas, ora emotivas, enfim, uma ambiguidade. A iluminação é experimentada até chegar no resultado pretendido, primeiro temos a personagem sob uma luz suave vindo da esquerda, as sombras são uniformes e proporcionam uma atmosfera esverdeada que envolve a figura. Na segunda imagem a iluminação é mais orgânica, proveniente de um feixe de luz vindo da parte superior do quadro que realça a figura e a preenche com uma pigmentação minuciosa em tons mais vibrantes. Enquanto no último caso, a face da moça situa-se parcialmente em uma penumbra, algo similar ao efeito praticado por Rembrandt em seus autorretratos. Contudo, o fundo é tão bem trabalhado no uso de luz e sombra que eleva olhar da moça a uma tradução verossímil e expressiva. O resultado parece ser a representação pretendida. Uma jovem princesa

elegante, representada por seus próprios méritos e não pela cor da pele.

É indistintamente, uma obra que definiu a Nigéria em uma época em que a população buscava sua independência, por tal representação desafiar os estereótipos ocidentais da época, dialoga diretamente com as aspirações do povo nigeriano na luta contra o colonialismo.

**Fig. 2.** Ben Enwonwu. Retratos de Adetutu 'Tutu' Ademiluyi, 1974. Óleo sobre tela



**Fonte:** Acervo do The Ben Enwonwu Foundation. Lagos Nigéria.

Essa é apenas uma das muitas possibilidades de leitura desta imagem, pois há outros elementos que podem ser trazidos para uma melhor compreensão. Por exemplo, colocar a imagem em perspectivas com outras obras pode ser um caminho para complexificar a sua construção. É possível colocá-la em diálogo com o retrato *A Moça com Brinco de Pérola* (1665), do pintor holandês Johannes Vermeer, o *Retrato da enfermeira Sisi* (1922), do pintor nigeriano Aina Onabolu, ou mesmo *a Feiticeira* (1890), do pintor brasileiro Pinto Bandeira, nesse sentido, a comparação se daria mais em termos estilísticos e compositivo, destacando seus elementos em uma leitura crítica à narrativa da arte canônica. Ou seja, as possibilidades mostram-se infindas.

Como havia mencionado sobre a extensão, as disciplinas acadêmicas também podem pensar nessa integração. Na Unicamp, por exemplo, as professoras Sabrina Moura e Patrícia Meneses, que integram o Núcleo de Pesquisa em Arte Não Europeia (NEANE), ministraram a disciplina *Arte africana moderna e contemporânea*, que também fora aplicada na UFRB, UNILA, e outras instituições parceiras do projeto. Embora o curso se interesse por uma narrativa mais ampla, consegue oferecer perspectivas teóricas importantes para temas cruciais da história da arte africana, embasados por sua metodologia prático/teórico, focando sobretudo nas oportunidades e desafios do campo de estudo, propiciando

assim, uma proliferação de novas pesquisas no contexto brasileiro.

Ainda nesse contexto, a professora Emi Koide e colaboradores (2021), nos apresentam um importante relato de suas experiências em ensino e pesquisa no campo das artes africanas na UFRB. Por meio do grupo de pesquisa e extensão *Áfricas nas Artes*, o qual a aludida professora coordena, podemos encontrar desdobramentos elucidativos para uma inovação metodológica no ensino de história da arte. O grupo é composto majoritariamente por alunos da graduação, atuantes em diferentes áreas do conhecimento, o que favorece um caráter transdisciplinar. Além disso, seus participantes têm acesso a uma ampla formação, em que visualizam questões, problemas e desafios sobre a história da arte africana, de maneira tal, que consigam ampliar espaços de reflexões e formulação de novas ideias, por meio de um ensino pautado pela criticidade e liberdade criativa. É partindo dessa perspectiva que os estudantes assumem seu protagonismo e propõem ferramentas metodológicas inovadoras ao ensino-aprendizagem,<sup>2</sup> a exemplo de materiais educativos como jogos (Game Quiz Arte em África), mapa (Mapeamento de artistas modernos e contemporâneos do continente africano) e vídeos (Resenhas Visuais) que poderão ser de grande estímulo no engajamento de estudantes da educação básica, para uma compreensão crítica e prazerosa das artes africanas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste texto procurei apontar fissuras que de longa data têm assombrado o campo da história da arte, sobretudo com relação à produção modernista africana e sua interação com a produção modernista europeia. Contudo, o desenvolvimento de uma história da arte africana tem propiciado discussões salutaras para a renovação da disciplina, ampliando as possibilidades narrativas, para além das artes europeias e norte-americanas. O modernismo africano enquanto movimento artístico e cultural expressou as aspirações e as identidades dos povos africanos no contexto das lutas anticoloniais e pós-coloniais. As artes africanas, em suas diversas manifestações, revelam a riqueza, a diversidade e a complexidade das culturas e das histórias desse continente. Entretanto, o ensino de história das artes africanas no contexto brasileiro enfrenta vários desafios, como a falta de materiais didáticos, a escassez de fontes e de pesquisas, além do preconceito e invisibilidade das contribuições afro-brasileiras para a formação da cultura nacional.

Nesse sentido, é importante que os professores de história se apropriem dos referenciais teóricos e metodológicos que valorizem as africanidades e as diversidades no ensino de história, bem como que utilizem as orientações da Lei nº

---

2 As ferramentas pedagógicas podem ser encontradas na página oficial do grupo “Áfricas nas artes”. Disponível em: <https://africanasartes.wordpress.com/>.



10.639/03 e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Essas normativas visam promover a importância de se reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnico-racial na educação, bem como combater o racismo e a discriminação na escola e na sociedade. Nesse âmbito, o ensino de história das artes e do modernismo africano aplicados à educação brasileira pode contribuir para a formação de uma consciência crítica e cidadã dos estudantes, provocar o exercício da autonomia crítica e política, de maneira tal, que reconheçam a pluralidade e a interculturalidade como elementos constitutivos da nação brasileira.

## REFERÊNCIAS

ARAEEN, Rasheed. Modernity, Modernism, and Africa's Place in the History of Art of Our Age. **Third Text**, n. 19, v. 4. 2005.

AMANCIO, Kleber. **Reflexões sobre a pintura de Arthur Timotheo da Costa**. 2016. Tese de doutoramento em História Social. São Paulo, FFLCH-USP.

AMANCIO, Kleber. A História da Arte branco-brasileira e os limites da humanidade negra. **Farol (Vitória)**, v. 1, p. 27-38, 2021.

ADICHIE, Chimamanda. **O perigo de uma história única**. Tradução Julia Romeu. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

BRASIL. **Lei nº 10.693, 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. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/L10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm). Acesso em: 21 jul. 2023.

BELTING, Hans. **O Fim da História da Arte**. Tradução Rodnei Nascimento. São Paulo: Cosac Naify, 2009.

CARDOSO, Rafael. A história da arte e outras histórias. **Cultura Visual**, n. 12, Salvador: EDUFBA, 2009.

CAVALLEIRO, Eliane. Educação Antirracista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: CAVALLEIRO, E. **Racismo e anti-racismo na educação: repensando nossa escola**. 5. ed. São Paulo: Summus, p. 141-160, 2001.

CASTELNUOVO, Enrico. **Retrato e sociedade na arte italiana: ensaios de história social da arte**. Tradução Franklin de Mattos. São Paulo: Companhia das Letras, 2006.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Tradução Claudio Willer. São Paulo: Veneta, 2020.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Catadores da Cultura Visual**. Proposta para uma nova narrativa educacional. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HERNÁNDEZ, Fernando. Da alfabetização visual ao alfabetismo da cultura visual. In: MARTINS, R; TOURINHO, I (Orgs.). **Educação da Cultura Visual: Narrativas de Ensino e Pesquisa**. Santa Maria: UFSM, p. 189-212, 2009.

HASSAN, Salah. African Modernism: Beyond Alternative Modernities Discourse. **South Atlantic Quarterly**, v. 109, n. 3, p. 271–284, 1 jul. 2010.

KASFIR, Sidney. Arte africana e autenticidade: um texto com uma sombra. Trad. Marina Santos do original: African Art and Authenticity: A Text with a Shadow. In: ENWEZOR, Okwui; OGUIBE, Olu (Ed.). **Reading the Contemporary**. African Art from Theory to the Marketplace. London: Institute of International Visual Arts; Cambridge, MA: MIT Press, p. 88-113. 1999.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, J. (org). **História Geral da África: Metodologia e pré-história da África**. v. 1. Brasília: UNESCO, Secad/MEC, UFSCar, 2010.

KOIDE, Emi.; SILVA FILHO, Fábio; LEME, Sílvia; CHAGAS, Thais.; LUZ, Nathália. Relato de experiências no desenvolvimento de materiais didáticos e atividades educativas no campo de arte africana pelo grupo de estudos e extensão Áfricas nas Artes (CAHL - UFRB). **Capoeira: Revista de Humanidades e Letras**, v. 7, 2021.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África**. Gnose, filosofia e ordem de conhecimento. Tradução de Fábio Ribeiro. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2019.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. Tradução Marta Lança. Lisboa, PT: Antígona, 2014.

MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, Brasil, n. 62, p. 20–31, dez. 2015.

OKEKE-AGULU, Chika. Arte Africana Moderna. In: **Portal Artafri-ca**, 2002. Disponível em: <http://artafri-ca.letas.ulisboa.pt/uploads/docs/2016/04/18/5714e7bcb5b9d.pdf>. Acesso em 26 jun. 2023. Tradução do original publicado em Enwezor, O. (ed.) *The Short Century: Independence and Liberation Movements in Africa 1945-1994*. Munich: Prestel Verlag, 2002.

SLENES, Robert. “Malungu, ngoma vem!”: África coberta e descoberta do Brasil. **Revista USP**, n. 12, p. 48-67, 1992.

SALLES, Sandra. Narrativas do “moderno” na historiografia da arte africana. In: MATTOS, C. e DALCANALE, P. (Org.). **Arte não europeia - Reflexões historiográficas a partir do Brasil**. São Paulo: Estação Liberdade, 2019.

SHOHAT, Ella; STAM, Robert. **Crítica da imagem eurocêntrica: multiculturalismo e representação**. Tradução Marcos Soares. São Paulo: Cosac Nayf, 2006.

# RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO: ROMPENDO A CULTURA DO SILÊNCIO DA INFERIORIZAÇÃO NO CURRÍCULO CONSTRUINDO UMA EDUCAÇÃO ENEGRECIDA A LUZ DA LEI Nº 10.639/03

*Lívia Barbosa Pacheco Souza<sup>1</sup>*

*Joarsem Bacar Embaló<sup>2</sup>*

*Antônio Imbana Junior<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Quando analisamos a história do Brasil, nos questionamos sobre o tipo de educação que queremos e qual é a que precisamos para as escolas brasileiras, já que essa escola, é uma instituição social, na qual os professores são mediadores, têm grande responsabilidade com o processo de formação, socialização e interação dos diferentes sujeitos que chegam à essa instituição. É importante mencionar que as instituições educacionais são produtos do Estado, este é uma entidade que ocupa o maior espaço no ordenamento político e que manipula o sistema capitalista por meio de um conjunto diversificado de instituições, formulando o sistema de dominação, onde “do homem pelo homem” vivendo na organização política formada por disputa e poder expressados no formato de ordenamento jurídico impositivo (normas e Leis). (MBEMBE, 2018; NASCIMENTO, 2018; MOREIRA, 2019)

---

1 Especialista em Educação em Gênero e Direitos Humanos pelo NEIM UFBA; Especialista em Gênero e Sexualidade na Educação pelo NUCUS UFBA; Especialista em Educação para as Relações Étnico-Raciais pela UNIAFRO UNILAB; e discente da Licenciatura Plena em Pedagogia da UNEB. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3148-5536> - E-mail: [adm.liviapacheco@gmail.com](mailto:adm.liviapacheco@gmail.com).

2 Graduando em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira Unilab, Formando em técnico de Enfermagem pelo centro de Educação Especializada e Desenvolvimento Social (Ceeds). Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5814-6983> – E-mail: [joarsembacarembalo15@gmail.com](mailto:joarsembacarembalo15@gmail.com).

3 Mestrando interdisciplinar em humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Licenciando em Sociologia pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira e graduado em Humanidades pela Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-1655-5529> – E-mail: [antonioimbanajr92@gmail.com](mailto:antonioimbanajr92@gmail.com).

Isso nos mostra a grande necessidade que temos em refletir sobre este ponto e trazer as antologias negras e diaspóricas e também indígenas, as relações étnico-raciais à luz da Lei nº 10.639/2003. Isso garantirá que as relações raciais entre crianças negras e brancas, aconteçam de forma harmoniosa no que tange a representatividade. (SANTANA; SANTOS; FERREIRA, 2016). Trazer para a sala de aula a educação à luz da Lei nº. 10.639/2003, é empretecer as bases de ensino educacional, além de descolonizar paradigmas internos das instituições de ensino rompendo com a cultura do silenciamento entre os interesses de muitos educadores e alunos em discutir sobre as temáticas raciais no contexto da educação infantil como também a propagação da interiorização e reprodução do racismo nesses espaços educacionais. É nesse sentido que este artigo, de caráter qualitativo, se direciona.

Pensar as relações étnico-raciais, partindo do pressuposto de uma educação antirracista fruto dessa Lei nº. 10.639/2003, para o rompimento das concepções da cultura do silenciamento sobre as questões históricas e contemporâneas dos negros na sociedade brasileira e na construção da educação nela. Assim, a partir disso, abordaremos elementos básicos para a disseminação de uma educação preta e emancipatória, através da cartilha do Ministério da Educação (2006) no caderno de *“Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”*.

## **BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO HISTÓRICA DO RACISMO NO SISTEMA SOCIAL BRASILEIRO**

Era um sonho dantesco... o tombadilho  
Tinir de ferros... estalar de açoite...  
Legiões de homens negros como a noite,  
Horrendos a dançar...  
Negras mulheres, suspendendo às tetas  
Magras crianças, cujas bocas pretas  
Rega o sangue das mães:  
Outras moças, mas nuas e espantadas,  
No turbilhão de espectros arrastadas,  
Em ânsia e mágoa vãs!  
E ri-se a orquestra irônica, estridente...

Poema de Castro Alves ([1786] 2016) “O Navio Negreiro”

Pensar em racismo e nas problemáticas por ele desencadeadas na sociedade brasileira é pensar também no período das navegações marítimas realizadas pelos portugueses quando aqui chegaram, com africanos em condições desumanas para serem comercializados e escravizados (RAMOS, 2004). Barbárie estas, que o poeta Castro Alves ([1786] 2016) descreve com detalhe, em seu poema o que acontecia nos navios negreiros. E assim, é forjada a população brasileira,

pela invasão dos portugueses, que trouxeram negros escravizados e aqui em nosso território misturou-se com os indígenas, que eles também escravizaram.

Em nossa “pátria amada”, estes homens de “Deus”, invadiu, explorou, promoveu o etnocídio, catequizou de forma violenta, além do apagamento cultural e identitário tanto dos indígenas quanto dos africanos (GONZALEZ, 2018). Por isso, falar de racismo se torna uma necessidade humanitária da sociedade brasileira na contemporaneidade. E para navegar nas questões que perpassam nos assuntos étnicos raciais e não lembrar dos navios negreiros, que aqui chegaram, é desconsiderar da história a crueldade causada pela colonialidade, que desenha os processos sociais contemporâneos, sendo regidos por uma entidade política maior que é o Estado (GONZALEZ, 2018, p. 18)

Partindo destes pressupostos, o autor Achille Mbembe (2018), em seu livro *Necropolítica*, aborda a definição do “Estado”, sob as teorias tradicionais, explicando que o Estado é uma entidade que ocupa o maior espaço no ordenamento político e que manipula o sistema capitalista por meio de um conjunto diversificado de instituições. Que operacionaliza um sistema de dominação, neste caso, “do homem pelo homem” de uma classe para outra, enquanto organização, têm uma estrutura política formada pelos elementos: poder (político soberano), povo (organizado em sociedades), território (no qual se estende a jurisdição desse poder) e o governo que são responsáveis em manifestar esse poder, expressado no formato de ordenamento jurídico impositivo (normas e Leis).

Para o rompimento das teorias tradicionais e sob uma óptica crítica Mbembe (2018), afirma que o Estado possui três concepções, o Estado do biopoder, de exceção e o capitalista. O debate do “biopoder”, é norteado a partir da teoria do *Michael Foucault (2008)*, que divide o biopoder em dois pontos principais: a *disciplina* que é usada para governar o corpo dos indivíduos em sociedade e a *biopolítica* que governa a população como um todo. Segundo Foucault (2008), o papel do poder político é de gerenciar as vidas das pessoas por meio de disciplina e da política. Este controle que é de cima para baixo, ou seja, do Estado passando pelas instituições racistas e chegando até as sociedades, foram os que no século XIX, sendo este o mesmo século em que a escravidão estava em processo de ser abolida no continente americano, deu autonomia a ciência para validar a dominação racial através da biologia (TELLES, 2004). Ou seja, esta validação se dava pela dominação racial dos caucasóides, considerados superiores as pessoas não brancas, colocando as origens dos indivíduos em um formato de hierarquização, e isso denota a governança do Estado do biopoder, nos corpos dos indivíduos e das mentes. (TELLES, 2004; FOUCAULT, 2008)

O segundo Estado, nas concepções de Mbembe é o de exceção. No conceito jurídico, o Estado de exceção é o oposto ao Estado democrático, ou seja, é

desencadeado a suspensão de direitos causado por um descontrole estatal no que tange os direitos básicos para os indivíduos (AGAMBEN, 1942), para Mbembe (2018), este Estado de exceção e colonial, foi no passado, responsável por um dos eventos mais perversos da humanidade, a escravidão, sendo um processo pautado em um estereótipo racista, gerando a primeira síntese entre massacre e burocracia que representa uma forma de encarnação ocidental, e além disso, desencadeou o entrelaçamento do imaginário colonialista caracterizado por terras selvagem, morte e ficções que criaram o efeito de verdade.

Na atualidade, o que conhecemos atualmente como sistema penal brasileiro, foi influenciado pelos imaginários dos colonizadores sobre o negro pautados principalmente através das ideologias Lombrosianas, explicadas pelo autor Daniel Machado (2021) segundo ele:

Em 1876, Cesare Lombroso, um criminologista e médico, publicou seu livro mais notório “O Homem Delincente”. Neste artigo, o autor se concentra em sua pesquisa sobre a identificação de criminosos e criminosos através de aspectos genéticos e físicos (incluindo o uso de padrões estabelecidos). Este trabalho também foi muito bem-vindo e persistiu entre os estudiosos positivistas que seguiram o fenômeno da criminologia no século XIX. No entanto, ao longo dos séculos 20 e 21 (MACHADO, 2021, p. 02)

Apesar dessa pesquisa não ter sido suficiente para determinar quais pessoas são criminosas e quais não poderiam ser, e por isso, perdeu amplamente sua validade científica. Ela alimentou na sociedade os preconceitos e estereótipos estabelecidos dessa teoria, além de apresentarem características óbvias no senso comum da população brasileira, causando discriminação contra negros e mostrando que a democracia étnica brasileira é regida pelo racismo velado se espalhado amplamente (MACHADO, 2021). Também, houve entre as elites brasileiras formas políticas que levantou tramitações pautando a raça com o desenvolvimento do futuro do Brasil, desencadeando a ligação entre ciências biológica e criminal, ou seja, a “hereditariedade para fins de uma melhor procriação”, movimento este chamado de “eugenia” (foi a tentativa de embranquecimento da população brasileira através do processo migratório) incluía ideias científicas sobre raça que na época consideravam os negros inferiores e os mulatos, degenerados (TELLES, 2004), este movimento eugênico preparou o terreno para as loucuras teóricas lombrosianas.

Hédio Silva (1999) em seu artigo, *Direito penal em preto e branco*, fundamenta sobre o atual código penal brasileiro sendo este alicerçado pelas teorias de Lombroso, segundo ele, a “história do direito penal e da justiça criminal brasileira se espelha em larga medida na história da dominação racial brasileira, seja no período colonial, seja no Brasil República” (SILVA, 1999, p. 330). E o nosso atual Código Penal, em outrora foi livro das *Ordenações Filipinas*, que no capítulo

V descrevia os escravizados como animais, tornando obrigatório o batismo católico, punia o exílio, à fuga além de autorizar o senhor a prender seu escravo sem incorrer no crime de cárcere privado, etc (SILVA, 1999). Neste aspecto o papel do Lombroso foi de piorar as coisas, ele que era médico e psiquiatra e um dos fundadores da Antropologia Criminal, usou seus títulos para apregoar suas teorias sobre os “delinquentes natos” (MACHADO, 2021, p. 09), atavismo (herança remota) criminoso, associação entre fenótipo e predisposição delituosa, sendo estas ações associadas a determinadas características físicas do sujeito, características estas voltadas as dos negros, índios e pardos da época.

Aqui na América Latina, o apóstolo de Lombroso foi o Raymundo Nina Rodrigues, que desencadeou os estudos de identificação, no contexto brasileiro, para detectar a figura do delinquente nato, afirmando por exemplo que os negros e os africanos sendo raças inferiores, não teriam a capacidade de civilização que a raça branca teria, porque, “negro crioulo” conservou vivaz os instintos brutos do africano: é rixoso, violento nas suas impulsões sexuais, muito dado á embriaguez e esse fundo de caráter imprime o seu cunho na criminalidade colonial atual (SILVA, 1999). Componentes presentes na atuação da polícia e da Justiça Criminal, além do legado lombrosiano incrustado na produção criminológica contemporânea.

Nesse sentido, Mbembe (2018), acusa o Estado como gerador da inversão da morte e vida, ou seja, este sistema que sustenta a soberania do Estado seguindo a estratégia de poder matar, escraviza, genocida para manutenção da auto soberania, por isso, ele descreve o Estado sendo de exceção, colonial e capitalista. Este último, ele aponta como o fundamento da história da humanidade pautada no conflito entre a vida e a morte, e que também foi o gerador do sistema que colocou os negros como mercadoria, não havendo distinção entre sujeito e objeto ou entre o que é consciente do ser, e isso deixou a emancipação humana dependente da produção de mercadorias.

Por exemplo, esta estrutura social, a qual estamos inseridos, é resultado de vários acontecimentos históricos que desencadearam a criação das organizações estatais, leis e tratados, a violência colonial, a escravidão, o Holocausto, a Primeira Guerra Mundial, a Revolução Industrial, a Segunda Guerra Mundial, o Jus publicum, a Guerra do Golfo. Todos estes cenários de terror do passado constroem a sociedade brasileira contemporânea, ou seja, mortes, destruições materiais e atos desumanos, vindo de um Estado podre com políticas internas apodrecidas, apodrecendo as sociedades (MBEMBE, 2018, p. 10)

Seríamos nós todos racistas? Como apontado por Lia Schucman (2014), por sermos integrantes desse Estado apodrecido e racista. Apesar da autora não está se referindo totalmente ao Estado, a partir de suas narrativas, podemos

entender o fenômeno “racismo” no Brasil como produtor da categoria raça, esta coloca em evidência e de forma não visível, o historicismo da escravidão sobre a perspectiva da diferenciação da raça, assim o racismo está ligado a qualquer fenômeno que justifique as diferenças, preferências, privilégios, dominação, hierarquias e desigualdades materiais e simbólicas entre seres humanos, baseado no conceito de raça (SCHUCMAN, 2014. p. 85).

E este ato legitimar, também é “fator” de perpetuar as desigualdades sociais, culturais, psíquicas e políticas em função desta diferenciação do outro, assim há uma legitimação normativa social, principalmente a partir da naturalização das diferenças biológicas que, dentro da lógica brasileira, se manifestam pelo fenótipo e aparência dos indivíduos de diferentes grupos sociais, e que muitas das vezes, estas diferenças, são folclorizadas e tornadas em memes nos meios tecnológicos e sociais, colocando o racismo, na estrutura de hierarquia social entre grupos pautado na ideia de raça (SCHUCMAN, 2014). Esses aspectos, de uma certa forma, fazem parte da cultura do silenciamento no âmbito escolar, pois, as próprias desigualdades sociais criam estruturas de rejeição identitária entre os negros e o silenciamento entre os não negros, já que estes não querem sair do lugar de privilégio e camuflam as questões envolvidas no étnico-racial. Dessa forma, é necessário trazer os paradigmas da Lei nº. 10.639/033 para descolonização do currículo educacional, como também dos profissionais da educação. (CARDOSO; SILVA, 2021)

## **A CULTURA DO SILENCIAMENTO NO CURRÍCULO EDUCACIONAL E A LEI Nº 10.639/033**

Descolonizar os currículos é mais um desafio para a educação escolar. Muito já denunciemos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social, a necessidade de formar professores e professoras reflexivos e sobre as culturas negadas e silenciadas nos currículos (GOMES, 2012, p. 102).

Pensando e analisando o contexto étnico-racial da população brasileira, em que a cultura de matrizes africanas e indígenas estão incrustadas a lógica seria de termos uma educação africanizada, enegrecida de valorização ao negro brasileiro como também de inclusão (GOMES, 2012). Neste caso, teríamos livros de história com ilustrações em que o negro não seria representado apenas como escravo, em que o índio não apareceria apenas como selvagens e os brancos não apareceria como os “salvadores” trazendo a civilização para os que precisavam Lélia Gonzalez (2018). Porém, infelizmente, a colonização deixou consequências negativas no Brasil, que modelam a educação brasileira e se



expressam através de narrativas preconceituosas e estereótipos. Principalmente, através da ótica da escravidão, e do comércio transatlântico de escravizados pelos navios negreiros, e tem se transformado em narrativas integrando na história e repercutindo de forma negativa para negros, negras e indígenas brasileiros (CARDOSO; SILVA, 2021).

Isso mostra que as antigas práticas coloniais, apenas se inovaram, os porões dos navios negreiros foram substituídos pela sociedade hierarquizada por classes, os capitães do mato se tornaram parlamentares e funcionários da segurança pública sendo responsáveis em criar políticas de morte como também colocá-las em prática contra a população negra (MBEMBE, 2018). Já os senhores e senhoras da casa grande e dos engenhos são as elites brasileiras, que compõem o sistema educacional do Brasil e que predominam nesse sistema reproduzindo um racismo sistêmico e epistemológico (TELLES, 2004).

Apesar destes aspectos abruptos, as lutas e as resistências se transvestem de várias formas, uma delas foi a criação da Lei nº. 10.639/2003, que é uma representação de que as lutas estão sendo uma forma de emancipação tanto no contexto educacional quanto na sociedade brasileira, como afirma Sementes-Caderno de Pesquisa da Universidade do Estado da Bahia (2001), através desta Lei, podemos desencadear as reflexões que procuram examinar a estrutura, a forma e o conteúdo dos currículos que se propõe a formar educadores no Brasil com um olhar crítico e com vontade de consertar a perpetuação das relações coloniais e imperialistas deixadas pelos antigos colonos (SEMENTES, 2001, p. 23). Pois, a Lei nº. 10.639/2003, abre possibilidades para os educadores se aprofundarem no debate sobre relações étnico-raciais, visando nas possibilidades de maiores análises das problemáticas do assunto para então pensar em ações de combate ao racismo presente no âmbito educacional, bem como, para refletirem sobre essas relações (BRASIL, 2006).

A partir desse entendimento, os profissionais da educação podem, através desta Lei, recriar instrumentos de trabalho que cooperem a favor das lutas na defesa de um ensino libertário. Pois, é fundamental destacar que o ensino da história da África e da cultura afro-brasileira, tratada neste dispositivo legal, refuta a ideia de substituir uma visão marcadamente europeia e etnocêntrica por uma africana, mas pretende, principalmente, ampliar o conteúdo dos currículos escolares para abrigar a diversidade cultural, racial e social (CARDOSO; SILVA, 2021, p. 59). Tal instrumento é fruto gerado há treze anos, através ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que em reconhecimento às lutas do Movimento Negro, e das injustiças sofridas pela população negra no Brasil. Essa Lei foi criada, no sentido de implementar uma educação que reconhecesse a história dos povos africanos como parte da formação de nosso país, alterando assim

a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº. 9.394/1996) para acrescer a Lei nº. 10.639/2003, publicadas em 2004. (SANTANA; SANTOS; FERREIRA, 2016, p. 06).

Mesmo com a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Afro-brasileira e Africana, servindo como um marco democrático na educação brasileira e fazendo parte do conjunto de ações reparadoras e afirmativas de combate ao racismo o mesmo continua a se cristalizar na sociedade e se manifestando nas instituições de ensino. (CARDOSO; SILVA, 2021). Como também, operacionalizado de forma positiva, para a reeducação das relações étnico-raciais pela construção de conhecimentos voltados à formação de atitudes, posturas e valores em torno de uma educação na qual a população negra e afrodescendente tenha orgulho do seu pertencimento étnico-racial (SANTOS, 2006).

Podemos destacar, ainda, a necessidade de criar condições no ambiente escolar, para que os profissionais da educação estejam qualificados e, acima de tudo, sensibilizados para trabalhar com as relações conflituosas produzidas pelo racismo (SANTANA; SANTOS; FERREIRA, 2016). Pois, de fato, muitas instituições educacionais ainda seguem o modelo tradicional em que a educação escolarizada é pautada na tradição europeia que valoriza a erudição, uma cultura livresca pouco condizente com a nossa realidade. Expondo um conteúdo programático da educação básica, conservando uma visão monocultural e eurocêntrica, deixando de fora as muitas culturas existentes na sociedade brasileira, principalmente a cultura de tradição oral. (SANTOS, 2006).

Partindo destes pressupostos, como profissionais da educação sabemos que construir uma educação enegrecida, consiste, primeiramente, em enxergar e assumir que vivemos em uma sociedade racista, que não aceita e não compreende os valores da ancestralidade africana, nem as africanidades brasileiras (GONZALEZ, 2018). Assim podemos repensar a educação para as relações étnico-raciais, envolvendo crianças negras e não negras, sob a perspectiva do cuidar para a vida e ser elaborada tendo por objetivo formar um sujeito crítico e fortalecido pelo seu pertencimento étnico que assume suas origens identitárias. Para Sodré (2012), o maior desafio, enquanto educadores, está diretamente ligado à relação estabelecida no ambiente escolar com o “paradigma étnico da branquitude” sendo predominante e enaltecido (SODRÉ, 2012, p. 50).

Estando nesse ambiente e proclamar uma educação enegrecida é contrariar essa posição, com a educação também antirracista, segundo Cavalleiro (2001, p. 149), “é pensada como um recurso para melhorar a qualidade do ensino e preparar xs alunxs para a prática da cidadania”. Para tal, deve ser pensada estratégia no âmbito escolar, partindo de pontos como: melhoria para a qualidade do ensino, pautar nos princípios a educação antirracista, estabelecer vínculos

com a família para a desconstrução do racismo e orientar e respeitar o desenvolvimento de autoafirmação raciais entre as crianças negras e não negras e na construção de uma identidade no cotidiano da educação infantil. (SANTANA; SANTOS; FERREIRA, 2016).

Para tal, escolhi o público infantil, que é destacado como o período em que se considera educação infantil, significa dizer que a criança tem de zero a cinco anos, é neste momento que a criança constrói as relações estabelecidas com o por ela. Dessa forma, a criança também constrói sua identidade sendo capaz de representar o mundo e assim atribuindo significados a tudo que a cerca (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006).

A educação infantil no Brasil, em primeira etapa, se torna dever do Estado e direito da criança sendo opção da família, ou seja, não é obrigatória. Direito que surgiu através de vários fatores contribuíram para isso, como o avanço do conhecimento da sociedade para desenvolvimento infantil aliando ao direito da criança à educação nos primeiros anos de vida, a participação crescente da mulher na força de trabalho, notadamente por meio do movimento sindical e de mulheres, passou a exigir que instituições de Educação Infantil e o processo de democratização da sociedade e da educação no Brasil tornou possíveis o acesso e a permanência de considerável número de crianças de zero a seis anos de idade em diversas instituições educativas (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2006, p. 34).

Tais processos nos ensinam, como educadores que têm por missão a disseminação de uma educação preta e emancipatória, elementos básicos para que nosso alvo seja acertado. Sendo assim, o Ministério da Educação (2006, p. 168-174) no caderno de *“Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais”*, nos orienta diversas ações fundamentais para o aprendizado das crianças que fornecerá uma visão integral da mesma sob os aspectos das relações étnicas raciais, através das seguintes dinâmicas:

1. Construir em conjunto com as crianças um calendário da diversidade étnico racial;
2. Em seguida, para cada mês deste calendário será praticada a expressão oral, utilizando a literatura de escritores e escritoras negros e negras, com provérbios africanos, ditos afro-brasileiros (tudo utilizando figuras coloridas, ou músicas para que as crianças aprendam brincando);
3. Para um dos meses escolhidos, será a vez dos contos, brincadeiras e diversidades, pelos quais o educador se utilizará da imaginação das crianças para desconstruir imaginários sociais contra o negro. Neste sentido, os contos, brincadeiras e diversidades se tornaram ferramentas para que as crianças negras e não negras sintam orgulho de seus estereótipos aprendendo assim a respeitar as diferenças;
4. Dinâmicas como a produção de murais, cartazes e móveis para decorar e

ensinar meios contra o racismo, palavrões, violências e qualquer ridicularização voltados às questões raciais, mostrando que é proibido qualquer prática parecida, neste sentido a elaboração desses materiais deve ser direcionado como tarefa para casa, para que os pais e responsáveis também façam parte de conscientização.

Dessa forma, o papel do professor se torna mais que fundamental para a compreensão de como as relações étnico-raciais são desenvolvidas no espaço escolar e, conseqüentemente na construção de experiências pedagógicas capazes de enfrentar o racismo e a discriminação racial que se fazem presentes no espaço escolar e na sociedade, de modo geral (SANTANA, SANTOS; FERREIRA, 2016). Pois a escola, como entidade que objetiva à transformação, através da formação com integração dos alunos na sociedade, deve ter o papel de mediadora no processo de valorização, difusão e desconstrução da cultura afro-brasileira, como forma de recuperar a identidade étnica-racial. Isso faz parte do nosso papel como educadores e agentes de transformação, tanto na escola quanto na sociedade, sendo nós corresponsáveis, em relação do nosso Projeto político-pedagógico, em trabalharmos a proposta com a nossa comunidade (CONCEIÇÃO, 2006).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Assim, com a estrutura social, política e econômica do Brasil, nossa educação também foi formulada pelo Ocidente, e por isso, reproduz o imaginário da sociedade brasileira. Isso denota a necessidade de educar utilizando as relações étnico-raciais como forma de trazer como perspectiva a construção de uma educação que seja democrática para todos, em que valores culturais, religiões e identidades herdadas de ancestralidades sejam respeitadas e propagadas. Nesse sentido uma educação enegrecida e antirracista deve ser articulada para alunos negros e não negros, isso significa também romper com os paradigmas de modo a desconstruir privilégios que recaem ao grupo racial branco, em prejuízo à população negra (CONCEIÇÃO, 2006).

Além disso, percebe-se, estando nesse sistema e proclamar uma educação enegrecida é contrariar essa posição, com a educação também antirracista, segundo Cavalleiro (2001), ensina a nós profissionais da educação melhorar a qualidade do ensino e preparar os alunos para a prática da cidadania. Para tal, deve ser pensada estratégia no âmbito escolar, partindo de pontos como: melhoria para a qualidade do ensino, pautar nos princípios a educação antirracista, estabelecer vínculos com a família para a desconstrução do racismo e orientar e respeitar o desenvolvimento de autoafirmação raciais entre as crianças negras e não negras e na construção de uma identidade no cotidiano da educação infantil (SANTANA; SANTOS; FERREIRA, 2016). Sendo assim, além destes

pontos iniciais, é necessário também a criação de ações para a aplicabilidade de uma educação étnico-racial colocando protagonismo os povos negros contando a História e Cultura Afro-brasileira e Africana, e assim, fazendo jus a Lei nº. 10.639/2003 no combate ao racismo dentro e fora da escola (CARDOSO; SILVA, 2021).

Por fim, de fato, construir uma educação enegrecida e antirracista, e normaliza-la dentro do âmbito escolar, é tarefa urgente, necessária, na medida em que implica na melhoria da qualidade da educação, na valorização da diversidade étnico-racial e na produção de novas subjetividades de estudantes negros e não negros, de professores e professoras e demais envolvidos com a educação, como a comunidade, familiares, os quilombos as comunidades indígenas e etc (CARDOSO; SILVA, 2021).

## REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. **Estado de exceção**. São Paulo: Boitempo, [1942] 2004. Tradução de Iraci D. Poleti.
- BRASIL. **Ministério da Educação**. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Orientações e ações para a educação das relações étnico-raciais. Brasília: Ministério da Educação, SECAD, 2006.
- ALVES, Castro. **O navio negreiro**. 2016. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_obra=1786](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_obra=1786). Acesso em: 12 Mai. 2022.
- CARDOSO, Cláudia. P., SILVA, Zuleide.P. Pedagogia feministas no combate ao racismo e as desigualdades de gênero: uma abordagem perspectivista. In: COSTA, Ana Alice Alcântara.; RODRIGUES, Alexnaldo Teixeira.; PASSOS, Elizete Silva. **Gênero e Diversidades na gestão educacional**. Salvador: UFBA/NEIM, 2021, p. 59-74.
- CAVALLEIRO, Eliane (org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001.
- CONCEIÇÃO, Regina. **As relações étnico-raciais: história e cultura afro-brasileira na educação infantil**. Boletim, 2006: Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira.
- FOUCAULT, Michel. **Nascimento da Biopolítica: Curso no Collège de France (1978-1979)**. São Paulo: Martins Fontes, 2008. Tradução de: Eduardo Brandão. Revisão da tradução de: Cláudia Berliner.
- GONZALEZ, Lélia. A democracia racial: uma militância, 1982. **Arte e ensaios**, n. 38, 2018.
- GOMES, Nilma Lino. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículo sem Fronteiras**, Belo Horizonte, v. 12, n. 1, p. 98-109,

jan.-abr. 2012.

NASCIMENTO, E. P. - **Estado e Sociedade no Brasil: Novos Padrões de Relacionamento?** – Disponível em: <http://www.cjf.jus.br/revista/seriemon04.htm>. 2018. Acesso em: 08 abr. 2022.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica: biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte**; São Paulo: N1, 2018.

MACHADO, Daniel Dias et al. A teoria de Cesare Lombroso e sua influência na sociedade. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, a. 06, e. 01, v. 07, p. 57-73. jan. de 2021.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Continuada, **Alfabetização e Diversidade**. Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.

MOREIRA, A. M. F. **Estado, Governo e Administração Pública**, 2019. Disponível em: <http://www.jusbrasil.com.br/noticias/283367/artigos-estado-governo-eadministracao-publica>. Acesso em: 03 mai. 2022.

RAMOS, Alberto Guerreiro. Uma experiência de grupoterapia (Arquivo). In: **Quilombo: vida, problemas e aspirações do negro**. Ed. fac-similar do jornal dirigido por Abdias Nascimento. São Paulo: 34 Letras, 2004.

SCHUCMAN, L. V. Yes, we are racists: a psicossocial study of whiteness in São Paulo. **Psicologia & Sociedade**, v. 26, n. 1, p. 83–94, 2014.

SANTANA, J. V. J.; SANTOS, V. M.; FERREIRA, M. F.A. Concepções de professores sobre o ensino para as relações ético-raciais em uma escola pública do município de Itapetinga-BA. **Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós**, a. 6, n. 24, nov. 2016.

SANTOS, Simone. **Currículo, relações raciais e cultura afro-brasileira**. Boletim 20- Ministério da Educação, 2006.

SEMENTES, **Caderno de pesquisa**. Universidade do Estado da Bahia. Campus 1, departamento de educação, v. 2, n. 3-4, 2001.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: Diversidade, descolonização e redes**. Petrópolis: Vozes, 2012.

SILVA JÚNIOR, Hédio. Direito penal em preto e branco. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, v. 27, n. 27, p. 327–338. 1999.

TELLES, E. **Da supremacia branca à democracia racial**. Racismo à Brasileira, Rio de Janeiro: Relume-Dumara/Fundação Ford, 2004.

# **PEDAGOGIA DAS INFÂNCIAS ANTIRRACISTAS: UMA RESPOSTA CONTRA RACISMO PEDAGÓGICO, RACISMO HOSPEDEIRO E IDENTIDADE DETURPADA NA TRAJETÓRIA DA CRIANÇA NEGRA**

*Milton do Rosário da Cruz Rosalino<sup>1</sup>*

*Maria Simone Euclides<sup>2</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

Este artigo é resultado do Trabalho de Conclusão de Curso defendido pelo autor e orientado pela co-autora, no curso de Pedagogia, na Universidade Federal de Viçosa. Nesse texto, nosso objetivo foi analisar, a partir de uma pesquisa bibliográfica, o racismo que permeia a infância das crianças negras em instituições de Educação Infantil e nas famílias negras. A partir de um levantamento bibliográfico, sistematizamos o conceito de Racismo Pedagógico, Pedagogia das Infâncias Antirracistas e nomeamos conceitos como Racismo Hospedeiro e Identidade Deturpada.

Esta discussão está dividida em quatro partes, de modo que iniciamos esse texto, tratando das legislações que regem a Educação Infantil; logo após, realizamos um levantamento bibliográfico, referente aos impactos do racismo na infância da criança negra em instituições de Educação Infantil e na família. Na terceira parte, aprofundamos o conceito de Racismo Pedagógico e nomeamos, a partir de um levantamento bibliográfico, as circunstâncias racistas na Educação Infantil, em que crianças brancas reproduzem o racismo dos adultos contra as crianças negras cujo corolário é o Racismo Hospedeiro. Na

---

1 Graduado em Pedagogia na Universidade Federal de Viçosa. E-mail: milton.rosalino@ufv.br.

2 Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará - CE. Mestra em Extensão Rural e Pedagoga pela Universidade Federal de Viçosa - MG. Professora Adjunta II no Curso de Licenciatura em Pedagogia do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa e Professora Orientadora no Programa de Pós - Graduação Stricto Sensu em Educação da mesma instituição. É pesquisadora filiada a Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN) e vinculada ao Núcleo Brasileiro, Latino Americano e Caribenho de Estudos em Relações Raciais, Gênero e Movimentos Sociais (N'Blac), e do Grupo de Pesquisa Educação Gênero e Raça (EDUCAGERA), da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: maria.euclides@ufv.br.

quarta parte, refletimos situações em que a própria família negra reproduz o racismo que existe na sociedade e que, conseqüentemente, prejudica o desenvolvimento da criança negra dentro do seu seio familiar, produzindo o que nomeamos, como Identidade Deturpada. Por fim, culminamos em uma reflexão que delinea possibilidades para suplantarmos a tríplice aliança do Racismo Pedagógico, Racismo Hospedeiro e Identidade Deturpada na infância negra, compartilhando possibilidades educativas, em prol de uma Pedagogia das Infâncias Antirracistas.

A metodologia utilizada neste artigo é a de uma pesquisa bibliográfica, referente a uma análise dos impactos do racismo na infância negra, enfatizando as reflexões em instituições de Educação Infantil e na família negra. A abordagem da pesquisa é do tipo qualitativa, e os autores(as) utilizados(as) nesse levantamento bibliográfico, foram as bases para analisar o conceito de Racismo Pedagógico, Pedagogia das Infâncias Antirracistas e nomear os conceitos de Racismo Hospedeiro e Identidade Deturpada, que permeia a criança negra em suas primeiras instituições socializadoras e educadoras na infância. Foram utilizadas plataformas digitais de pesquisa como o *Google* acadêmico e a *Scielo*, e também desenvolvemos nossa pesquisa a partir de livros físicos. A escolha das bibliografias concatena-se com a proximidade do tema referente ao racismo na Educação Infantil e sua reprodução na família negra.

É importante salientar que os conceitos aqui compartilhados, trazem contribuições de diversos autores e autoras, a partir de seus estudos e pesquisas. No que tange ao Racismo Pedagógico, chegamos ao nome a partir de Artero (2021). No que concerne ao Racismo Hospedeiro, Identidade Deturpada e Pedagogia das Infâncias Antirracistas, foram conceitos nomeados pelo autor, também derivados de diversos/as pesquisadores e pesquisadoras, que apontaram contribuições sobre esses termos aqui nomeados. Ao longo do texto, essas autorias e referências antirracistas, serão demarcadas. Sabemos e reconhecemos que nossos passos “vêm de longe”!

Nesse sentido, esse trabalho se faz necessário porque ainda há diversas lacunas sobre o racismo, que permeia a infância das crianças negras, tanto em instituições de Educação formal quanto a sua reprodução na própria família negra. Ao fazermos um levantamento bibliográfico sobre os impactos do racismo em instituições de Educação Infantil, podemos aprofundar e sistematizar conceitos, como Racismo Pedagógico, Pedagogia das Infâncias Antirracistas e nomear e conceitualizar o Racismo Hospedeiro. Da mesma forma, ao pesquisarmos os impactos da reprodução do racismo nas próprias famílias negras, podemos nomear e compreender a Identidade Deturpada, que afeta o desenvolvimento identitário étnico-racial das crianças negras. Entendendo



esses problemas raciais na infância negra, poder-se-á formular mecanismos e possibilidades de suplantá-los, assim trazemos neste artigo a Pedagogia das Infâncias Antirracistas.

## **LEGISLAÇÕES EDUCACIONAIS E A QUESTÃO RACIAL NA EDUCAÇÃO**

Sobre as legislações que regem a Educação Infantil, iniciamos tratando da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de nº 9.394/1996, que estabelece em seu Art. 30 que a educação infantil será oferecida em: “I - Creches, ou entidades equivalentes, para crianças de até três anos de idade; II - pré-escolas, para as crianças de 4 (quatro) a 5 (cinco) anos de idade.” (BRASIL, 1996). Para a LDBEN “Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena (BRASIL, 1996). Constatar-se que a LDBEN não aborda o desenvolvimento da identidade étnico-racial da criança negra, e mormente, não estabelece a obrigatoriedade do estudo da história e cultura afro-brasileira na Educação Infantil. Pontuamos que a Lei nº 10.639, também não abarca a obrigatoriedade do ensino da história africana e afro-brasileira na Educação Infantil. No que tange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2018), ela assegura seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento na Educação Infantil, que são conviver, brincar, participar, explorar, expressar e conhecer-se. Mas podemos notar que a BNCC é muito genérica em seus objetivos de aprendizagem, porque ela não trata do desenvolvimento étnico-racial das crianças negras como uma forma de combater o racismo.

Por outro lado, as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Infantil (DCNEIs) asseguram “o reconhecimento, a valorização, o respeito e a interação das crianças com as histórias e as culturas africanas, afro-brasileiras, bem como o combate ao racismo e à discriminação.” (BRASIL, 2010, p. 21). As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (DCNERER) – Resolução nº 1, de 17 de junho de 2004 (BRASIL, 2004), ratifica que os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, nos níveis de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, Educação de Jovens e Adultos e Educação Superior, precisarão providenciar, entre diversas outras atribuições, “apoio sistemático aos professores para elaboração de planos, projetos, seleção de conteúdos e métodos de ensino, cujo foco seja a História e Cultura Afro-Brasileira e Africana e a Educação das Relações Étnico-Raciais.” (BRASIL, 2004, p. 23). Por conseguinte, não “podemos desconsiderar que as DCNEI e as DCNERER, ao abrangerem o âmbito da Educação Infantil, consubstanciam

propostas de combate ao racismo também nessa etapa da Educação Básica” (BARROS; EUCLIDES; SOUZA, 2022, p. 10).

***A realidade das crianças negras na educação infantil: do racismo ao silenciamento na infância negra***

Diversas pesquisas corroboraram a presença do racismo e da discriminação racial na escola, apresentando dados e fatos que, nessa etapa educacional, as crianças negras já sofrem com as violências racistas, a partir de práticas pedagógicas de algumas/uns educadoras(es), gestoras(es), colegas em um ambiente educacional direcionado para uma realidade que, mormente, privilegia as crianças brancas (AMARAL, 2013; CAVALLEIRO, 2000; CAVALLEIRO, 1999; GOMES, 2019; GOMES; TEODORO, 2021; GONÇALVES, 2015; GONÇALVES, 1985; LEITE; SALVADOR; CUNHA JUNIOR; 1979; NEGRÃO, 1988; SOUZA, 2012; TRINIDAD, 2011).

Desse modo, as infâncias negras são traumatizadas pelo racismo nas instituições de educação, em que os “mecanismos de discriminação da criança negra na escola são múltiplos, ou seja, são discriminadas pelos colegas, professores, gestores e, também, pelo currículo que norteia o trabalho pedagógico como um todo” (JANGO, 2017, p. 188). De acordo com as pesquisas de Gomes (2019), existem relações de poder e desigualdades entre as crianças pequenas, em que as brancas demonstram superioridade e praticam racismo contra as crianças negras, o que causa impactos perversos na vida dessa criança negra e de sua família.

Assim, “desde muito pequenas, as crianças são atingidas pelo racismo, implicando a construção da desigualdade, do preconceito e da injustiça que prejudica o estabelecimento de laços de respeito e de reconhecimento do outro” (BARROS; EUCLIDES; SOUZA, 2022, p. 3). Podemos refletir também, que quando a criança negra não se sente acolhida e valorizada nas instituições de Educação Infantil, ela terá dificuldade de se sentir parte dela e se desenvolver a partir dela, por entender que essa etapa educacional, é a segunda teia socializadora da infância negra. Consideramos que sua responsabilidade é tão grande quanto da família da criança negra, portanto, “as educadoras e os educadores infantis podem e devem fazer da diversidade e da questão racial um trunfo e não um problema” (GOMES, 2019, p. 1037).

Os debates e pesquisas em relação ao racismo nas instituições de Educação Infantil, nos alertam sobre a necessidade de se buscar mais cuidado e atenção com essa etapa educacional, porque ainda há o senso comum, legitimado pelo Mito da Democracia Racial, que não há racismo nesses espaços-tempos. É fato que ainda existe “a mão escravocrata na missão civilizadora da escola” (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 8), que apregoa a superioridade branca em

detrimento da humanidade negra, o que afeta, de forma constante e incessante, o corpo e a mente da criança negra que, sem representatividade nos materiais didáticos, no ambiente educacional e na ausência de representatividade de figura de educadores(as), por vezes, acabam introjetando um sentimento de inferioridade. Dessa forma, “as crianças e jovens negros recriminam e menosprezam a sua própria identidade e cultura por acreditarem que ser negro é algo ruim ou inferior” (SANTOS; GUANÃBENS, 2021, p. 51).

## **RACISMO PEDAGÓGICO E RACISMO HOSPEDEIRO: O RACISMO NAS RELAÇÕES ENTRE AS/OS EDUCADORAS/ES E CRIANÇAS BRANCAS COM AS CRIANÇAS NEGRAS**

O Racismo Pedagógico tem como linha de frente a educadora e o educador, mas ele é o produto de uma estrutura muito maior que é a Educação em uma sociedade estruturalmente racista. No que tange às educadoras e educadores que compactuam com o Racismo Pedagógico, acabam legitimando a exclusão da história e cultura africana e afro-brasileira no currículo e nos materiais didáticos. Assim, no “âmbito educativo, as ‘grades’ curriculares nos prendem e reforçam o Racismo Pedagógico, tanto em metodologia, quanto em conteúdos e práticas, mesmo que haja diversidade em ações e iniciativas” (ARTERO, 2021).

O silêncio que existe na Educação Infantil, funciona como um ritual pedagógico à favor da discriminação racial (GONÇALVES, 1985), em que esse processo acontece a partir de “sutis formas pelas quais a discriminação racial se processa e se mantém na escola” (LEITE; SALVADOR; CUNHA JÚNIOR, 1979, p. 71). Infelizmente, alguns/mas educadores e educadoras não refletem o currículo e os materiais didáticos que fomentam as suas práticas, reproduzindo a exclusão e visões estereotipadas e estigmatizadas do contingente negro da sociedade brasileira.

Desse modo, o Racismo Pedagógico é a materialização de práticas racistas conscientes ou inconscientes, exercidas pelo/a educador/a, a partir de falas racistas, materiais didáticos, ambiente escolar sem representatividade negra, e também a partir do silêncio e do silenciamento, perante as questões étnico-raciais. Assim, “a discriminação racial manifesta-se na escola por intermédio dos procedimentos pedagógicos” (GONÇALVES, 1985, p. 324). Para Cavalleiro (1999, p. 47) “o silêncio que atravessa os conflitos étnicos na sociedade é o mesmo silêncio que sustenta o preconceito e a discriminação no interior da escola”. Portanto, ao não questionar o currículo e os materiais didáticos eurocêntricos e embranquecidos, ao se silenciar perante situações de racismo na sala de aula ou em outros ambientes da escola, ao silenciar debates e diálogos antirracistas na sala de aula ou na própria escola.

É sabido que ninguém nasce racista, mas se torna racista, assim “pensamos que criança nenhuma nasce racista, mas aprende a ser.” (TRANCOSO;

OLIVEIRA, 2020, p. 22). O Racismo Hospedeiro não nasce com a criança branca, ele está na estrutura social brasileira, e como estrutura, perpassa individualidades, subjetividades bem como mentalidades. Quando trazemos o termo racismo hospedeiro, é justamente para demarcar que essa situação degradante “hospeda”, “convive”, “habita” de modo latente no nosso cotidiano, nas nossas relações raciais/sociais.

O seio de produção e reprodução do Racismo Hospedeiro é a família branca, de forma consciente ou inconscientemente, porque os adultos que compõem o grupo familiar da criança branca, já foram constituídos pelo racismo, que está estruturado na sociedade brasileira. Ao compor esse espaço familiar, a criança branca é infectada pelo vírus do racismo, que ali já existia antes dela, em quem agora nela se hospedará, porque o Racismo Hospedeiro é uma pequena célula que compõe um enorme câncer produzido pelo Racismo Estrutural, existente no país. Aqui podemos analisar que a família branca sempre deverá refletir sobre práticas antirracistas, porque a probabilidade de uma família branca não ser racista, é a mesma que uma família negra possui de não sofrer racismo. Por conseguinte, a criança branca é contaminada pelo Racismo Hospedeiro em seu seio familiar, que já era infectado pela estrutura racista do país, onde aprendem pensamentos, comportamentos, linguagens, gestos e ações racistas. Ao ingressarem em instituições de Educação Infantil, elas já carregam esse vírus como hospedeiro, e são reforçadas pelo Racismo Pedagógico e o silenciamento sobre tais questões existentes nessas instituições.

Podemos depreender que “Silva Júnior, Bento e Carvalho (2012) apontam que desde muito cedo as crianças percebem as diferenças físicas entre seus pares, inclusive a cor da pele e o tipo de cabelo” (SANTOS; GUANÁBENS, 2021, p. 55). Nesse sentido, podemos ver que as “crianças negras já apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico ao qual pertencem” (CAVALLEIRO, 2000, p. 10), e ainda “há relutância na compreensão de que as crianças pequenas entre si, na relação com os adultos e o mundo que as cerca, já nutrem interpretações e realizam ações pautadas na diferença racial.” (GOMES, 2019, p.1017).

É fato que “as crianças pequenas brancas se mostram confortáveis em sua condição de brancas e, raramente, explicitam o desejo de ter outra cor de pele ou outro tipo de cabelo” (GOMES, 2019, p. 1033) e soma-se o fato que “com frequência, explicitam que branco é bonito e preto é feio (apontando bonecas, personagens de livros, colegas, professoras)” (*ibidem*). Assim, podemos entender que “a infância não é neutra e nem está blindada dos preconceitos e das discriminações” (GOMES, 2019, p. 1040). Compreender-se-á que “o preconceito e a discriminação aparecem como uma poderosa arma nos momentos de disputas, capazes de paralisar sua vítima” (CAVALLEIRO, 2000, p. 53). Para

explicitarmos tal discussão apresentada nos parágrafos anteriores, compartilhamos abaixo trechos da pesquisa realizada por Eliane Cavalleiro:

No parque, aproximo-me de um grupo que brinca. De repente, inicia-se um tumulto. Shirley (negra) chega perto de Fábio (branco), o xinga de “besta”, e ele revida. Letícia (branca) passa a participar da discussão, com vários xingamentos. Letícia e Catarina (negra), até então brincando juntas, principiam a se xingar também. Catarina diz a Letícia: “fedorenta”, e esta responde: “fedorenta é você”. Catarina, então, diz: “é você, tá!”. Letícia responde: “Eu não, eu sou branca, você é que é preta!” Catarina fica paralisada e não diz mais nada. (CAVALLEIRO, 2000, p. 53).

Reportando ainda ao trecho acima citado por Eliane Cavalleiro (2000), quando Catarina é ofendida, ao ser chamada de preta e ter sua cor associada com sujeira e fedor, ela fica calada e paralisada, a discussão termina ali porque ela não sabe mais o que dizer, o ataque foi forte demais, foi mortal para sua subjetividade. A menina Catarina fica paralisada, como se tivesse sido envenenada por alguma toxina paralisante, eis o vírus do Racismo Hospedeiro, paralisando a sua vítima. Após toda a situação descrita por Cavalleiro (2000), a menina Catarina ainda é repreendida pela educadora, o que mostra a indissociabilidade do Racismo Pedagógico e do Racismo Hospedeiro, o segundo é reforçado pelo primeiro e torna a realidade da criança negra na Educação Infantil traumatizante.

É fato que “tanto a criança negra como os colegas que a discriminam são educados por esse currículo que valoriza formas de vida e cultura de alguns grupos e desvaloriza as de outros [...]” (JANGO, 2017, p. 188), mas é *sine qua non* entendermos que as crianças brancas reproduzem o racismo contra as crianças negras e entendem que podem utilizá-lo como uma arma para vencer uma discussão, uma disputa ou ganhar vantagens em determinados momentos quando algo está em jogo, pois sabem que, em algumas situações, elas não serão advertidas. Assim, as crianças brancas utilizam o racismo como vantagem, expelindo parte de um vírus estrutural, que é o racismo, eis o Racismo Hospedeiro, saindo de seu capsídeo pronto para reproduzir e dominar totalmente aquele que o hospeda. Analisemos mais uma situação desta vez da pesquisa de Ricardo Alexandre da Cruz:

Nara menciona que foi na infância que ela teve o seu primeiro contato com os problemas que envolvem o preconceito racial e iniciou-se, para ela, o processo de se descobrir como uma pessoa “diferente”, uma pessoa que carrega uma marca – o de ser negra – uma pessoa que carrega um estigma. Nara comenta que, no trajeto de ida e volta da escola, ela e as irmãs eram chamadas, por outras colegas, de apelidos preconceituosos e de cunho pejorativo, como macacas, tiziu, pretas sujas, etc (CRUZ, 2013, p. 96).

A partir da narrativa acima, apontada por Cruz (2013), no que tange a infância, apreender-se-á que ela é traumatizante para nossas crianças negras que

sofrem com o Racismo Pedagógico e com o Racismo Hospedeiro, e esse é um dos motivos pelos quais as “crianças negras tendem a não se aceitar, não gostar de sua cor de pele, traços, cabelos e de seus pares.” (SANTOS; GUANÃBENS, 2021, p. 60) e terem dificuldades no processo de aprendizagem, trajetória e sucesso educacional.

Destarte, como já dito, o Racismo Pedagógico se materializa nas práticas racistas de educadoras(es), que não refletem o currículo embranquecido nos materiais didáticos sem representatividade negra, corroborando com um ambiente escolar, mormente, voltado para uma perspectiva de realidade de alunos e docentes brancos. Ademais, o Racismo Hospedeiro se materializa no comportamento, pensamento e na linguagem racista que as crianças brancas carregam para a escola, que são heranças do ambiente familiar ou do qual são oriundas e, sem a devida intervenção educativa antirracista dos/as responsáveis, acabam por multiplicar atitudes de superioridade com a demais crianças não brancas.

### *Identidade deturpada ou o ideal de ego branco*

Podemos entender o Ideal do Ego Branco, a partir de Neusa Souza Santos (1983, p. 33) como “a instância que estrutura o sujeito psíquico, vinculando-o a Lei e a Ordem. É o lugar do discurso. O Ideal do Ego é a estrutura mediante a qual ‘se produz a conexão da normatividade libidinal com a cultural’”. O Brasil é um país estruturalmente racista em diversas dimensões da realidade, em que o branco é o padrão para riqueza, educação, poder, estética etc., de modo que há o arquétipo do branco como a regra e o ideal a ser alcançado na sociedade brasileira.

Desse modo, “o negro que ora tematizamos é aquele que nasce e sobrevive imerso numa ideologia que lhe é imposta pelo branco como ideal a ser atingido e que endossa a luta para realizar este modelo” (SANTOS, 1983, p. 33). Podemos entender o Ideal de Ego Branco como aquele processo em que o negro se sucumbe as ideologias racistas e passa a buscar o/a branco/a como referência de tudo que é bom e desejável, em detrimento de excluir tudo que é negro e torná-lo repugnável. Ao sucumbir ao Ideal de Ego Branco, “o negro tomou o branco como modelo de identificação, como única possibilidade de ‘tornar-se gente’” (SANTOS, 1983, p. 18). O negro, quando é vencido pelo Ideal de Ego Branco, inicia um processo de automutilação e auto-ódio, porque “na construção de um Ideal de Ego Branco, a primeira regra básica que ao negro se impõe é a negação, o expurgo de qualquer ‘mancha negra’” (SANTOS, 1983, p. 34).

Desse modo, a/o negra/o dominada/o pelo Ideal de Ego Branco, passa a almejar a brancura, não apenas na cor de pele, mas ser aceita/o pelos/as brancos/as e, para isso, ela/e fará tudo que for possível. De fato, “os esforços para curar a ‘ferida’ vão suceder-se numa escalada patética e dolorosamente inútil.

Primeiro, tenta-se metamorfosear o corpo presente, atual, de modo penoso e caricato” (SANTOS, 1983, p. 7). Assim, a/o negra/o sucumbido ao Ideal de Ego Branco, almeja estar a/o mais próximo/a possível do fenótipo branco, usando “pregadores de roupa’ destinados a afilar o nariz ou os produtos químicos usados para alisar o ‘cabelo ruim’” (SANTOS, 1983, p. 7).

É fato que todo esse processo é produto dos vários séculos de escravidão que os brancos subordinaram os/as negros/as e “definiu o negro como raça, demarcou o seu lugar, a maneira de tratar e ser tratado, os padrões de interação com o branco e instituiu o paralelismo entre cor negra e posição social inferior” (SANTOS, 1983, p. 19). A Identidade Deturpada é a consequência da reprodução do racismo dentro da própria família negra, em que os pais/responsáveis, sucumbidos ao Ideal de Ego Branco (SANTOS, 1983), deturpam a identidade da criança negra. A Identidade Deturpada é referente ao modo como as crianças negras são ensinadas pelos próprios pais/responsáveis, a desvalorizarem a sua própria cor de pele, textura de cabelo e suas heranças culturais afro-brasileira e africana para enxergarem e acreditarem que tudo que é branco e euro descendente, é superior e mais bonito.

Desse modo, a partir da Identidade Deturpada, as crianças negras irão valorizar mais a perspectiva branca, embranquecida e eurocêntrica de realidade, e almejarão se enquadrar nos padrões brancos, se identificando mormente, com tudo que for embranquecido e se afastando de tudo que for negro. Portanto, a Identidade Deturpada se desenvolve quando a criança negra, dentro do seu próprio seio familiar, introjeta o sentimento de inferioridade, por perceber que seus pais/responsáveis/adultos valorizam muito mais a pele branca e a textura de cabelo liso, do que a pele negra e a textura de cabelo crespo; valorizam mais as produções culturais brancas e europeias, em detrimento das negras e africanas; valorizam mais o padrão de beleza branco do que o negro e etc.

São pelos exemplos familiares de idealizar e valorizar tudo que é branco em detrimento de tudo que é negro que a criança negra deturpa a sua identidade. Os familiares possuem um papel grave nesse processo prejudicial ao desenvolvimento da identidade da criança negra. Compreendemos que, não somente a família fomenta a Identidade Deturpada, mas também a escola, mídia, sociedade em geral, porém, a família é a primeira instituição social da criança negra e sua responsabilidade nesse processo é *sine qua non* para potencializar ou extirpar esse problema.

É fato que, como o negro, antes da escravidão não almejava ser branco, a criança negra antes da Identidade Deturpada, também não almeja ser branca. Portanto, como depois do Ideal de Ego Branco, o negro almejou ser branco, também depois da Identidade Deturpada, a criança negra almejará ser branca.

Refletimos que o Ideal de Ego Branco analisado por Santos (1983), refere-se aos negros com o ego já formado e constituído pela sociedade racista brasileira, e a Identidade Deturpada refere-se às crianças negras que estão constituindo seu ego em uma sociedade racista, cujo racismo é reproduzido dentro das famílias negras pelo Ideal de Ego Branco dos adultos/pais/responsáveis. Assim, a Identidade Deturpada é um processo que acontece com os negros e negras antes do Ideal de Ego Branco ser solidificado. É um processo doloroso, cruel e que pode deixar marcas indelévels, quando não problematizada e questionada.

***Pedagogia das infâncias antirracistas: contra a tríplice aliança do racismo pedagógico, racismo hospedeiro e identidade deturpada na infância da criança negra***

A Pedagogia das Infâncias Antirracistas possui como principal objetivo fomentar na criança negra condições para que ela, junto aos seus/suas, possam se defenderem da tríplice aliança racista, composta pelo Racismo Pedagógico, Racismo Hospedeiro e Identidade Deturpada. Essa possibilidade de defesa será de acordo com a faixa etária que esta criança se encontra, mas espera-se que as crianças sejam educadas para um diálogo capaz de indagar o Racismo Pedagógico, questionando os professores sobre materiais didáticos sem representatividade negra e histórias infantis sem o protagonismo negro.

Nesse sentido, a Pedagogia das Infâncias Antirracistas propõe que as crianças possam se defender mediante ao Racismo Hospedeiro, se posicionando firme e articulada, sem ficar calada e paralisada, acima de tudo, sejam ouvidas com seriedade e comprometimento de suas/eus educadoras/es. É fato que essa criança precisará de um mediador em todos esses processos e, dessa forma, no que se refere a escola, o papel do educador é *sine qua non*, e no que tange a família, o papel das mães/pais/responsáveis é essencial.

A Pedagogia das Infâncias Antirracistas também busca fomentar nas crianças brancas, um sentimento antirracista, para que elas se posicionem contra situações de racismo, contra os/as colegas negros/as, defendendo-os e denunciando a situação aos educadores/mediadores. A Pedagogia das Infâncias Antirracistas almeja que os educadores e educadoras ouçam as denúncias de racismo das crianças negras, e reflitam que essas denúncias podem ser verbais, mas também podem ser a partir das diversas formas que essas crianças se manifestam, por exemplo, como a partir da timidez exacerbada. Especificando a diferença entre a Pedagogia Antirracista da Pedagogia das Infâncias Antirracistas, entendemos que elas são semelhantes, mas a primeira quer, muitas vezes, ensinar ao branco a ser antirracista, a Pedagogia das Infâncias Antirracistas quer isso também, mas almeja mormente, ensinar as próprias crianças negras e as famílias a se defenderem e se posicionarem contra o racismo em uma idade ainda tenra.



É fato que “infelizmente, muitas de nossas crianças negras ainda sofrem com os resquícios de um país fundamentado pelos ideais do colonialismo, pois vivem as consequências disso na própria pele” (TRANCOSO; OLIVEIRA, 2020, p. 12). para Souza, Santiago e Faria (2018, p. 85), “descolonizar começa por se recolocar no tempo e no espaço, pois tais instâncias também são construções sociais forjadas por uma perspectiva colonizada”. Assim, torna-se necessário pensar e repensar novas perspectivas pedagógicas de se enfrentar o racismo na infância da criança negra, e só de refletirmos isso, já é um movimento revolucionário, e é fato que “uma pedagogia revolucionária vai exigir diferentes formas de pensar e talvez até componentes estruturais diferentes para as configurações escolares.” (SENA, 2023, p. 19).

A Pedagogia das Infâncias antirracistas suscita como uma aliada de tantas outras pedagogias em prol das crianças negras. Destarte, para suplantar a tríplice aliança do Racismo Pedagógico, Racismo Hospedeiro e Identidade Deturpada, eis a Pedagogia das Infâncias Antirracistas. Assim, deve-se pensar mais em fomentar na criança negra condições emocionais, cognitivas, intelectuais e verbais de se defender do Racismo Pedagógico, Racismo Hospedeiro e Identidade Deturpada, pois, se a pauta é sobre discriminação racial, é importante se pensar primeiro em quem está na base e mais sofre com ele, desse modo, “em se tratando de um estudo que tematiza o racismo, é relevante colocar crianças negras em primeiro plano.” (NOGUERA; ALVES, 2019, p. 12).

De fato, as crianças negras não devem ser responsabilizadas ou serem responsáveis pela luta contra o Racismo Pedagógico, Racismo Hospedeiro e Identidade Deturpada, mas compreendemos que elas podem se posicionar perante atitudes injustas e racistas de crianças brancas e educadoras(es), sem ficarem caladas, paralisadas ou submissas sem o apoio ético de quem as conduz, esse é o principal objetivo da Pedagogia das Infâncias Antirracistas.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS OU UM MANIFESTO ANTIRRACISTA**

Neste texto, elucidamos como as crianças negras são exacerbadamente violentadas pelo Racismo Pedagógico, Racismo Hospedeiro, que permeiam as instituições de Educação Infantil. Desse modo, compreendemos que os “mecanismos de discriminação da criança negra na escola são múltiplos, ou seja, são discriminadas pelos colegas, professores, gestores e, também, pelo currículo que norteia o trabalho pedagógico como um todo.” (JANGO, 2017, p. 188). Torna-se necessário repensar uma Educação Infantil e um Ensino Fundamental de forma que englobe uma Educação das Infâncias Antirracistas, pautada no que refletimos como a Pedagogia das Infâncias Antirracistas. Para fomentar a Pedagogia das Infâncias Antirracistas ou qualquer outro tipo de Educação Antirracista, é

*sine que non* assumir a existência do racismo e vencer a resistência do mesmo.

Também podemos concluir, a partir do que nomeamos de Identidade Deturpada, que as crianças negras sofrem com o racismo reproduzido dentro da sua própria família. É necessário que as próprias famílias e comunidades negras procurem e se dediquem ao letramento racial e a Pedagogia das Infâncias Antirracistas e eduquem seus filhos/as, desde a tenra idade, para que eles/as possam se defender do racismo. A criança negra já ingressaria à pré-escola mais consciente e preparada para enfrentar e se defender do Racismo Pedagógico e do Racismo Hospedeiro, que existe nessa instituição de Educação Infantil.

Proteger a criança negra e a sua infância deve ser a prioridade, e ter no futuro crianças negras, é um dever assim como, proteger não somente o corpo das crianças negras, mas também sua psique e fomentar nela o orgulho de pertencer a raça dos faraós de Kemet<sup>3</sup>, e mostrar que ela tem passado e com certeza terá um futuro.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Arleandra Cristina Talin do. **A infância pequena e a construção da identidade étnicoracial na educação infantil**. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação. Universidade Federal do Paraná. 228 p. 2013.

ARTERO, Tiago Tristão. **Educar para a diversidade, superando o Racismo Pedagógico. Pensar a Educação**, 2021. Disponível em: <https://pensaraeducacao.com.br/pensaraeducacaoempauta/educarpara-a-diversidade-superando-o-racismo-pedagogico/>. Acesso em: 14 abr. 2023.

BARROS, Tainara Batista; EUCLIDES, Maria Simone; SOUZA, Rita de Cássia de. O estado da arte das pesquisas sobre antirracismo na Educação Infantil (2013-2021). **Práxis Educativa (Brasil)**, v. 17, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN**. 9394/1996. Brasília, DF. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) Acesso em: 23 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. CNE/CP 01/2004, 17 de junho de 2004.

---

3 No livro “A origem africana da civilização” e no documentário “Entrevista Cheik Anta Diop: Origem da espécie humana e Civilização egípcia (legendado)” disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XpqzEytY4Bc&t=2734s> o Dr. Cheikh Anta Diop prova que os egípcios (keméticos) eram de origem negra. O Egito (Kemet) na sua era clássica no período das construções das pirâmides foi uma civilização negra, até ser invadida por povos caucasianos da eurásia, como hicsos, persas, gregos entre outros. Ou seja, quando Kemet é dominada pelos povos caucasianos toda a sua cultura e gigantescas construções já haviam sido erguidas e solidificadas pelos negros. O Egito Antigo (Kemet) foi uma civilização negra, e posteriormente foi persa, helênica, ptolomaica etc. Atualmente o Egito é árabe.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília : MEC, SEB, 2010.

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

BRASIL, Casa Civil. **Lei nº 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Poder Executivo, Brasília, DF, 09 de janeiro de 2003. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm). Acesso em: 05 maio 2023.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

CAVALLEIRO, Eliane dos Santos. O Processo de Socialização na Educação infantil: a construção do silêncio e da submissão. **Journal of Human Growth and Development**, v. 9, n. 2, 1999.

CRUZ, Ricardo Alexandre da. **A relação entre negros e educação: três trajetórias de sucesso escolar e social**. 2013. 137f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.

GOMES, Nilma Lino. Raça e educação infantil: à procura de justiça. **Revista e-Curriculum**, v. 17, n. 3, p. 1015-1044, 2019.

GOMES, Nilma Lino; TEODORO, Cristina. Do poder disciplinar ao biopoder à necropolítica: a criança negra em busca de uma infância descolonizada. **Childhood & Philosophy**, v. 17, 2021.

GONÇALVES, Petronilha Beatriz et al. Crianças negras entre a assimilação e a negritude. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 9, n. 2, p. 161-188, 2015.

GONÇALVES, Luiz Alberto Oliveira. **O silêncio: um ritual pedagógico a favor da discriminação racial:(um estudo acerca da discriminação racial como fator de seletividade na escola pública de primeiro grau-1ª a 4ª série)**. 1985.

JANGO, Caroline F. **“Aqui tem racismo”**: um estudo das representações sociais e das identidades das crianças negras na escola. - São Paulo: Editora Livraria da Física, 2017.

LEITE, Maria do Carmo Luiz Caldas; SALVADOR, Maria Nazaré; CUNHA JÚNIOR, Henrique. A criança (negra) e a educação. **Cadernos de Pesquisa**, n. 31, p. 69-72, 1979.

NEGRÃO, Esmeralda Vailati. Preconceitos e discriminações raciais em livros didáticos e infantojuvenis. **Cadernos de pesquisa**, n. 65, p. 52-65, 1988.

NOGUERA, Renato; ALVES, Luciana Pires. Infâncias Diante do Racismo: teses para um bom combate. **Educação & Realidade**, v. 44, p. 1-22. 2019.

SANTOS, Daiane dos; GUANÃBENS, Patrícia Ferreira Santos. A Educação Infantil e a construção identitária das crianças negras: Práticas pedagógicas como forma de apagar o racismo na Educação Infantil. **Revista de Ciências**

**Humanas**, v. 2, n. 21, 2021.

SENA, Thais Mariê Camargo. **A Pedagogia Revolucionária em defesa das Infâncias Negras**. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Paulo. 47 p. 2023.

SOUZA, Neuza Santos. **Tornar-se negro**: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1983.

SOUZA, Ellen de Lima. **Percepções de infância de crianças negras por professoras de educação infantil**. 2012. 134f. Dissertação (mestrado em Ciências Humanas) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2012.

SOUZA, Ellen Gonzaga Lima; SANTIAGO, Flávio; FARIA, Ana Lúcia Goulart. As culturas infantis interrogam a formação docente: tessituras para a construção de pedagogias descolonizadoras. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 19, n. 39, p. 80-102, jan./abr. 2018.

TRANCOSO, Joelma dos Santos Rocha; OLIVEIRA, Kiusam Regina. Pedagogia eco-ancestral: caminhos para a (r)existência de infâncias negras. **Arquivo Brasileiro de Educação**, v. 8, n. 17, p. 10-26, 2020.

TRINIDAD, Cristina Teodoro. **Identificação étnico-racial na voz de crianças em espaços de educação infantil**. 2011. 221f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2011.

# O NEGRO QUE MORA EM NOSSA CABEÇA: REFLEXÕES SOBRE RACISMO ESTRUTURAL E PRECONCEITO NUMA TURMA DE ENSINO MÉDIO

*Walbênio Alves Carneiro<sup>1</sup>*

*Jefferson Fernandes de Aquino<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A abordagem de temas sensíveis no ensino de História é essencial e inerente ao estudante, pois fomenta o senso crítico, a consciência histórica, a atitude cidadã, a democracia e, sobretudo, ajuda na problematização de situações que são vividas no cotidiano dos estudantes.

O presente estudo é uma análise dos resultados oriundos de uma atividade desenvolvida no âmbito do 2º ano do Ensino Médio, numa escola pública do interior da Paraíba, tomando por base uma discussão acerca de um vídeo na qual a artista e ativista negra MC Carol entrevista transeuntes com questões sobre o racismo e o preconceito, afirmando, “O Brasil é um País Racista”.

O título deste capítulo, por sua vez, é uma paráfrase da obra do antropólogo e jornalista Spensy Pimentel (2012), *O índio que mora na nossa cabeça: sobre as dificuldades dos brasileiros para entender os povos indígenas*. Nosso objetivo é provocar uma reflexão no que tange expressões que velam o racismo.

Compreender as formas em que este tipo de preconceito está cristalizado na nossa sociedade é um passo para desconstruir todo esse estigma. A intencionalidade deste estudo é fomentar uma consciência crítica e refletiva do presente, a partir de uma relação direta com o passado histórico. Conhecer o passado permite que possamos compreender o presente e problematizá-lo, ao tempo que se desvencilhar de certos paradigmas instituídos por estruturas políticas e sociais pretéritas. Assim é com relação a escravidão, cristalizada e normatizada até a abolição, em 1888, o negro pós-abolição continuou sendo tratado como escravo, livre, mas segregado.

---

1 Professor da Educação Básica do Estado do Ceará. Graduado em História. Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UERN.

2 Professor da Educação Básica do Estado da Paraíba. Graduado em História pela UFCG. Especialista em Geopolítica e História pela FIP, em AEE pela UFERSA e em Mídias na Educação pela UERN. Mestrando em Ensino de História pelo ProfHistória/UERN. Email: jefferson.aquino1@professor.pb.gov.br.

No Brasil, expressões corriqueiras no linguajar popular velam situações racistas e preconceituosas. Esse tipo de racismo, velado, tende a ser visto como algo popular, não ofensivo, e é em torno disso que este visamos problematizar com a turma em questão. A reflexão contida neste estudo, portanto, possibilita discutir acerca do racismo estrutural como a sociedade percebe o negro a partir do resultado de debates e entrevistas com pessoas de diversas idades. O trabalho, em sala de aula, resultou na análise crítica dos estudantes sobre a temática. No nosso escrito, trazemos todos esses dados e ponderações.

Desde o ano de 2003, o ensino da História e Cultura Afro-brasileiras nas escolas se tornou obrigatório. A Lei nº. 10.639/03, adquirida como uma conquista após muitos anos de luta política e social apresenta o reconhecimento da importância de buscar a valorização da história e cultura do povo negro, tentando assim como outras leis que vem sendo criadas no Brasil uma possível reparação dos danos causados à sua identidade e aos seus direitos desde o período escravocrata. O conteúdo que é abordado nesta lei deve incluir o estudo da história da África e dos africanos assim como apresentar a luta do negro no Brasil, a sua cultura e o negro na sua participação na formação da sociedade nacional, buscando fazer um resgate da contribuição negra no cenário nacional no tocantes a sociedade, economia e política pertinentes a história do Brasil.

No contexto abordado até aqui podemos manter um ponto de reflexão, se já se passaram vinte anos desde a implementação da Lei nº. 10.639/03, quando vamos começar a colher os seus frutos? O Brasil passou a ser diante de duas décadas um país menos preconceituoso? Já que em tese temos duas décadas de valorização da história e da cultura afro-brasileira dentro das escolas? Será que realmente conseguimos ter algum tipo de avanço em relação a toda essa temática? Pensando em solucionar esses questionamentos iremos abordar junto aos alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola da Paraíba a seguinte temática “O negro que mora em nossa cabeça”. Partindo de um embasamento teórico onde buscaremos demonstrar como a praticidade do ensino de história vinculado às orientações da lei em questão juntamente com o advento da tecnologia pode ser um potencializador para ampliar tal consciência a respeito da temática.

Em razão desses aspectos, o presente capítulo, vislumbra refletir como a Lei nº. 10.639/03 vem sendo absorvida pelos educandos e a sociedade, a partir da abordagem, em sala de aula, da temática por meio de uma oficina que resultou numa discussão acalorada, bem como demonstrar que o ensino de história afro-brasileiro pode ser melhor absorvido e valorizado pelos estudantes através da prática e do uso de recursos tecnológicos como ampliador de conhecimentos em sala de aula.

## O PÓS-ABOLIÇÃO SEM LIBERDADE DEFINIDA

Ao refletirmos sobre todo o processo da abolição da escravidão no Brasil e os anos que se seguiram podemos perceber uma série de barbárie e absurdos ao qual o negro foi submetido no pós-abolição. Os povos escravizados, que viviam em lugares mais interioranos do Brasil, começaram a ter conhecimento da promulgação da Lei Áurea com algum tempo de atraso ao ponto em que as notícias se espalhavam território afora. Isso aos poucos fez com que os recém-libertos começassem a reagir cada um de seu modo, alguns deles procuraram saquear as fazendas, outros ameaçaram seus ex-senhores e outros procuraram agir como o caso apresentado aqui:

Pedro e Romão, dois libertos pela Lei, assim que souberam da notícia da abolição passaram a arquitetar mudanças de vida. Eles aproveitaram a viagem de seu ex-senhor, Octavio de Souza Leite, à capital [...] e roubaram duas ovelhas. Seguindo sentido a província de Minas Gerais e por lá se estabeleceram. Pedro foi preso em novembro de 1888 (ALBUQUERQUE, 2009, p. 113)

Os recém-libertos almejavam a muito tempo com a tal liberdade, e quando finalmente ela chegou, logo queriam melhorar suas condições de vidas, de alimentação, de saúde, e de trabalho. Com o início desse processo muitos conseguiram reencontrar familiares que viviam em fazendas vizinhas e procuraram viver próximos uns dos outros.

Apesar da aprovação da Lei, muitos ex-escravos foram perseguidos pelos seus senhores, que estariam descontentes com a aprovação da mesma, isso provocou uma dura perseguição às pessoas que eles tinham até aquele momento sobre o seu domínio. Uma dessas pessoas que sofreram perseguição foi Adelina relatada no trecho abaixo:

Em 19 de fevereiro de 1889, Adelina, crioula, “ex-escrava”, queixou-se da perseguição promovida pelo antigo senhor, doutor Porfírio Veloso[...]. Após a lei de 13 de maio, decidira retirar-se com o seu filho do Engenho do Jacu. Na estrada para Santo Amaro, fora surpreendida por quatro indivíduos armados, que lhes deram pancadas, levando o seu filho e o animal em que viajavam (FRAGA FILHO, 2006, p. 319).

Aqui nesse trecho, é perceptível o descumprimento da Lei por parte do Porfírio Veloso. Ao analisarmos tal conduta podemos nos questionar: Que penalidades esse ex-senhor poderia sofrer por praticar tal conduta contra um “homem livre”? Até porque além do descumprimento da Lei em vigor na época, o caso ainda apresenta um caso caro de agressão física, podendo até presumir que a vítima não teve poder de defesa, já que foi abordada por quatro pessoas armadas, e, caso ele refutasse poderia ser assassinado junto ao seu filho.

Quando a notícia sobre a Lei começou a se espalhar, todas as pessoas que viviam submetidas à escravidão começaram a questionar seus senhores sobre as suas liberdades. Alguns proprietários negavam aos mesmos o direito de sair de suas terras, mantendo-os escravizados no que hoje conhecemos como cárcere privado, onde se nega o direito de “liberdade” de um indivíduo. Com a propagação da Lei Áurea, havia a necessidade de que junto a essa fosse adicionado um parágrafo ou um inciso direcionados para as pessoas que a descumprissem, pois pensando de forma civilizada podemos entender as Leis como particularidades indiscutíveis que regulam uma sociedade, demarcando seus direitos e deveres enquanto cidadãos ativos no meio social. Dessa forma, é notório que se houve uma “falha proposital” em tal documentação. Um exemplo claro disso foi o já exposto acima no comportamento do senhor Porfílio Veloso ao qual veio a descumprir a Lei, cometendo assim um “crime”.

É notória a dificuldade enfrentada por esses povos no pós-abolição, e o mais assustador é que também podemos perceber mesmo após tantos anos que os descendentes desses povos ainda passem por tantas situações vexatórias nos meios sociais da atualidade, ao ponto de cento e quinze anos depois ser necessário depois de muitas lutas serem instaurada uma Lei que obriga o ensino da cultura dos povos africanos em solo brasileiro, como veremos a seguir.

### ***A Lei n.º. 10.639/03 como uma possível conquista***

Como mencionado anteriormente a lei em questão faz parte de um processo de lutas onde a população negra vinha realizando e que resultou em sua efetivação, buscando através da educação a construção de novos horizontes e significados da história do negro e sua importância na formação do Brasil. Neste viés tentar ao máximo uma valorização do pensamento e das ideias de intelectuais negros brasileiros que tiveram significativa importância na cultura e tradições (música, dança, culinária) além da valorização das culturas encontradas em regiões de matrizes africanas são ações de incentivo das relações sociais.

É intrinsecamente notável que a história e a cultura dos brancos europeus sempre estiveram em pauta. No artigo *Lei 10.639/2003: Uma análise de sua relevância no contexto escolar* da autora Elisângela de Oliveira Fontoura, a importância de tal lei é colocada em pauta. A autora que atua na educação básica testemunha o seguinte “(...) incontáveis evidências de preconceito e discriminação racial e de omissão ou desprezo pelo ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira na prática pedagógica escolar” (FONTOURA, 2017, p. 7040). A busca da autora enquanto docente e cidadã é por uma sociedade que compreenda que o Brasil é um país com uma pluralidade étnica e cultural indescritível e lute por uma educação plural, democrática e que possa ser inclusiva.



De acordo com a autora a Lei em questão é anexada pelo Estado quando a “sociedade se articula em diferentes formas, como grupos, entidades, partidos políticos, organizações populares ou movimentos sociais para reivindicar, pressionar o Estado num universo de correlação de forças em vista de operacionalização da política pública” (FONTOURA, 2017, p. 7041).

Para Gomes, “Mais do que uma iniciativa do Estado, essa lei deve ser compreendida como uma vitória das lutas históricas empreendidas pelo Movimento Negro brasileiro em prol da educação” (GOMES, 2008, p. 67 *apud* FONTOURA, 2017, p. 7041). A autora enfoca que a lei é uma grande oportunidade para que a nossa sociedade conheça, ressignifique e aceite a história dos seus ancestrais africanos, sendo de suma importância esta lei associada ao sistema educacional brasileiro. Podemos afirmar a relevância da lei em questão discutida no artigo citado acima que tem uma boa paridade com a pesquisa e os objetivos que foram desenvolvidos por este artigo, trazer a importância dessa lei para educação é fundamental, entretanto buscar compreender como ela vem sendo absorvida nos meios acadêmicos e sociais também é de grande relevância, por isso buscaremos a partir de agora canalizar nossos esforços em uma experiência mais prática saindo do campo teórico e mergulhando na praticidade do ensino de história dentro de sala de aula e na sociedade, em uma turma do segundo ano do ensino médio que foi objeto de estudo desta pesquisa.

## PERCURSO METODOLÓGICO

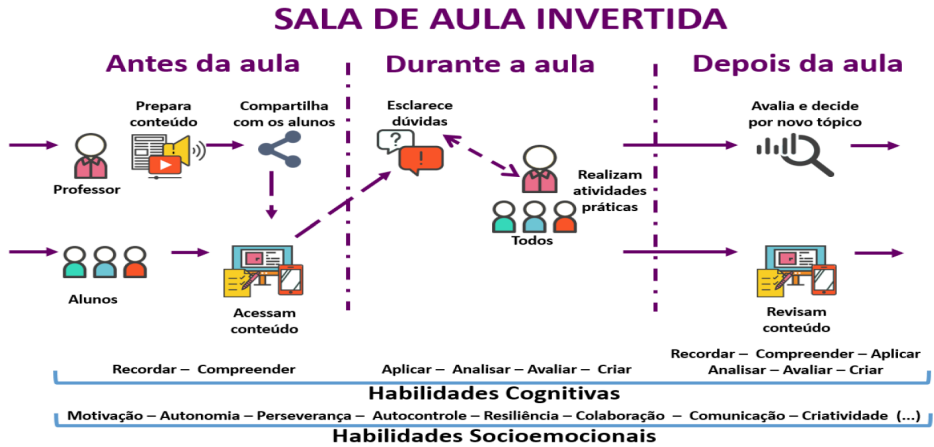
O planejamento da aula se ancorou na perspectiva da sala de aula invertida, como metodologia ativa, na qual tem uma proposta que vai de encontro com a realidade dos estudantes, visto que, com o Novo Ensino Médio, a carga-horária do componente de História fora reduzido. Na Paraíba, temos duas aulas de História semanais. Desta forma necessitaríamos de um método que oportunizasse a discussão em sala de aula.

Para Schneiders (2018), a sala de aula invertida.

[...] consiste na inversão das ações que ocorrem em sala de aula e fora dela. Considera as discussões, a assimilação e a compreensão dos conteúdos (atividades práticas, simulações, testes, ...) como objetivos centrais protagonizados pelo estudante em sala de aula, na presença do professor, enquanto mediador do processo de aprendizagem. [...] Neste caso, os materiais de estudo devem ser disponibilizados com antecedência para que os estudantes acessem, leiam e passem a conhecer e a entender os conteúdos propostos. [...] O professor passa a mediar e orientar as discussões e a realização das atividades, agora executadas em sala de aula, considerados os conhecimentos e conteúdos acessados previamente pelo estudante, isto é, fora do ambiente da sala de aula (SCHNEIDERS, 2018, p. 7).

O pensamento do autor coaduna com o nosso no tocante a perspectiva adotada neste estudo. Em Schmitz (2016), encontramos um direcionamento de como funciona esta metodologia, o que nos serviu de base para a formatação do nosso planejamento para a oficina que buscamos realizar com a turma.

Figura 1: Como funciona a Sala de Aula Invertida



Fonte: Schmitz (2016, p. 7).

Como observa-se na imagem acima, o procedimento metodológico parte de casa, onde os estudantes deverão ter acesso ao conteúdo prévio à aula e formular questionamentos ou proposições a serem discutidas em aula. Com isso várias habilidades são estimuladas, fomentando um aprendizado significativo, assim como, no que tange o ensino de História para as relações étnico-raciais, a consciência histórica que, segundo Cerri (2011):

Produzir a identidade coletiva e, dentro dela uma consciência histórica específica e sintonizada com ela é um dado essencial a qualquer grupo humano que pretenda a sua continuidade. Decorre disso que, considerando essa necessidade universal, as formas de produzir essa liga sejam diferentes e adaptadas às condições do grupo que tenhamos em tela (CERRI, 2011, p. 32).

E, conforme mencionamos anteriormente, no campo do Ensino de História, ancoramo-nos na perspectiva da educação histórica, como preconiza Isabel Barca (2004) ao trazer a perspectiva da aula-oficina. Para ela, a concretização dos princípios apontados para uma aula-oficina vai de encontro com a valorização de mundo dos estudantes, o que rotineiramente é feito de forma informal, aqui ganha espaço relevante (BARCA, 2004).

No arcabouço metodológico, a nossa pesquisa ancora-se no campo da pesquisa-ação que, assim como quaisquer tipos de investigação, parte de uma

problemática, aqui, insere-se no campo social. Para Thiollent (1986, p. 75): “Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condições de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo”. Aqui o pesquisador planeja as ações visando responder a sua inquietação, atua ativamente, observa, na prática, os resultados para discuti-los.

## **DO NEGRO QUE MORA NA MINHA CABEÇA PARA A CONSTRUÇÃO SOCIAL DO SER**

Para atender ao nosso objetivo, num primeiro momento foi feita, em sala, uma reflexão sobre o preconceito nos pós abolição, o advento da Lei nº. 10.639/03 e seu impacto na sociedade atual e nos campos educacionais a partir do vídeo da artista negra e ativista MC Carol. Nele, a artista, entrevista transeuntes em Vila Madalena, São Paulo. A interrogação do vídeo<sup>3</sup>, *O Brasil é um País Racista?*, também é uma afirmação. Na roda de diálogo que realizamos com a finalidade de discutir a temática, isso foi um consenso. E as falas dos entrevistados chamaram muito a atenção dos estudantes, sobretudo, por mostrar ainda, um cunho negacionista ao óbvio.

Sim, o Brasil é um país racista, e este estudo, a partir das entrevistas realizadas após a discussão fomentada em sala, tende a problematizar o quanto ainda temos um cerco, velado, no entorno da pessoa negra, pois é diferente ter o direito e ter as condições de exercer o seu direito.

Pautados, portanto, na perspectiva da aula-oficina, como preconiza Barca (2004) e a metodologia da sala de aula invertida, inicialmente, enviamos o vídeo acima citado para os alunos para que, em sala, pudéssemos dialogar a partir das impressões, considerações e, logicamente, visão de mundo dos estudantes.

Destarte, foi desenvolvida a oficina com vistas a culminar numa pesquisa de campo com um roteiro de entrevistas direcionadas para jovens de faixa etária correspondente as duas décadas que sucederam a implementação da lei mencionada acima. Do primeiro momento (Figura 2), podemos observar, em algumas falas, que os próprios estudantes, não reconheciam formas de racismo estrutural, aquela que, de forma velada está ali, presente nas expressões corriqueiras que são propagadas amplamente, sem reservas, tida como algo comum, normal, até.

---

3 Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=tGONRo5L5Q4>. Acesso em: 10 jul 2023.

**Figura 2:** Momento da Roda de Diálogo



Fonte: Elaboração própria

A discussão se deu no pátio da escola e, pela temática permitiu o envolvimento de outros professores que também participaram da discussão junto com os estudantes.

Até chegarmos ao ponto da problematização desse tipo de racismo, contamos com uma discussão interessante sobre o percurso histórico da pessoa negra, trazida escravizada ao Brasil e, no pós-abolição, o processo que continuou segregando essa parcela da população, fortalecendo, por sua vez, a divisão entre brancos e negros, o branco, membro da elite e, mesmo que não fosse, mas com perspectivas de progresso, e o negro, favelado, destinado ao trabalho braçal.

Neste ponto, na nossa roda de diálogo, trouxemos, como dados para fomentar a discussão, o caso do STF que, ao longo da sua história, teve apenas um ministro negro – Joaquim Barbosa.

Essa discussão nos remete ao pensamento da professora e antropóloga Lélia Gonzalez (1988) que, em *A categoria político-cultural de amefricanidade*, nos convida a refletir a história e a memória do povo negro e latino-americano a partir da categorização política e cultural do termo. O olhar lançado sobre esta perspectiva perpassa para além da crítica da europeização geográfica da América (Latina). Segundo ela, ao contrário de uma América Latina ela é uma América Africana, pois entende-se essa latinidade, essa divisão geográfica ao seu passado histórico, quer seja pela ação colonizadora majoritariamente inglesa, no lado saxão, quer seja pela ação colonizadora ibérica, no lado latino das Américas. Essa construção tende por anular a ação nativa e africana na construção da sociedade americana.

Segundo Gonzalez (1988), as similaridades se tornam mais evidentes quando observamos elementos como a dança, as músicas, os sistemas de

crenças, contudo, ao tempo em que julga ser desnecessário, destaca o quanto tudo isso é “encoberto pelo viés ideológico do branqueamento, é recalcado por classificações eurocêntricas do tipo ‘cultura popular’, ‘folclore nacional’ etc, que minimizam a importância da contribuição negra” (GONZALEZ, 1988, p. 70).

E as implicações desse olhar “eurocêntrico-civilizatório” – o racismo – estabelece uma hierarquia que condiciona a uma “superioridade branca”, obscurecendo o continente africano. Fato que é visível, inclusive em aulas de História quando, ao tomar notas sobre os processos de independência de antigas colônias europeias na África, por exemplo, haver alunos que ainda considerem África um país e não um continente, o que vai de encontro com o texto do Jefferson Silva (2019) ao nos permitir discutir, quando somados as concepções trazidas por Lélia Gonzalez, o exemplo mencionado e a perspectiva da pesquisa do Jefferson Silva, como os livros e os manuais didáticos enfocam, no caso brasileiro, à luz da Lei n°. 10639/03, a história e cultura *amefricana*<sup>4</sup>.

Neste contexto, solicitamos aos alunos que, em grupos, entrevistassem pessoas, que poderiam ser de sua convivência e dividimos as equipes por faixa etária. A **Faixa 1** compreende pessoas entre 15 e 30 anos e a **Faixa 2**, pessoas de 50 anos ou mais. O intuito era de que as respostas obtidas dessem abertura para compreendermos, amplamente, o nível de politização dos entrevistados e, dessa forma, pudéssemos problematizar os resultados.

As pessoas entrevistadas foram indagadas, para além da sua identificação pessoal<sup>5</sup>, a sua compreensão sobre o racismo; se já presenciou alguma situação de racismo; se o(a) entrevistado(a) conhece a Lei n°. 10.639/03; a concepção do trabalho, em sala de aula, sobre educação étnico-racial e antirracismo; a sua opinião sobre as religiões afro-brasileiras; e, por fim, elencamos algumas frases, que são manifestações desse racismo velado para que os entrevistados pudessem identificar, na sua concepção, qual(is) era(m) racista(s) ou não.

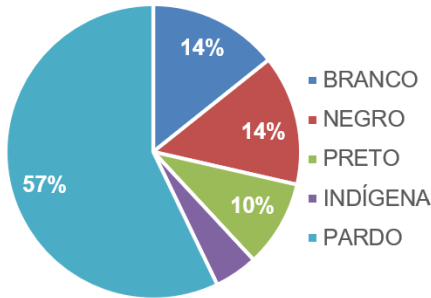
Desta maneira, os alunos entrevistaram 39 pessoas, sendo 19 da Faixa 1, entre 14 e 33 anos e 20 da Faixa 2, entre 46 e 78 anos, identificados como: 5 do gênero masculino e 14 do feminino (Faixa 1) e 11 do gênero masculino e 9 do feminino (Faixa 2). Nenhum entrevistado se identificou com outro gênero. No tocante a identificação da cor, os sujeitos da pesquisa, responderam:

---

4 Categoria segundo Lélia González (1988).

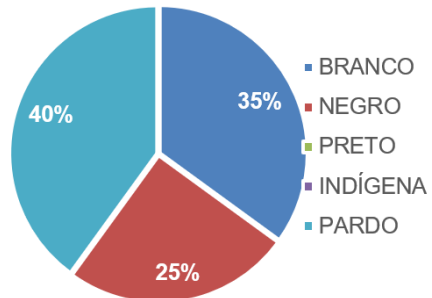
5 Vale ressaltar que o questionário era anônimo e, por isso, não fora solicitado o nome da pessoa entrevistada, mas sim seus dados como, idade, gênero e cor.

**Gráfico 1:** Identificação de Cor (Faixa 1)



**Fonte:** Elaboração própria

**Gráfico 2:** Identificação de Cor (Faixa 2)



**Fonte:** Elaboração própria

É pertinente ressaltar que duas pessoas, na Faixa 1, se identificaram como pretas, o que nos chamou atenção, pois demonstra uma consciência histórica, para além disso, de uma autorrepresentação. Outro ponto importante a se frisar nestes gráficos é a quantidade de pessoas que se identificaram como pardas e negras, em ambos os questionários, esse quantitativo que somam a maioria dos entrevistados, revela que uma grande parte – 57%, na Faixa 1, e 40%, na Faixa 2 – se identificam como pardos. Isso nos chama atenção, pois, conforme Costa e Schucman (2022):

Segundo a definição dada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2000), o pardo “são as pessoas mulatas, caboclas, cafuzas, mamelucas, mestiças”. Portanto, são as descendentes de pessoas pretas e brancas; pretas e indígenas; brancas e indígenas etc., ou seja, são pessoas com diferentes origens raciais. [...] No entanto, apesar da leitura racial da sociedade brasileira classificar este sujeito dentro de uma destas três categorias (dependendo do fenótipo que este sujeito nascer), para o IBGE, este sujeito pode ser classificado dentro da categoria parda, já que a definição do referido Instituto remete à origem. Portanto, a forma pela qual o IBGE define pardo é diferente da forma como o Movimento Negro e a sociedade em geral o definem, pelo fenótipo (COSTA; SCHUCMAN, 2022, p.468-469).

Acreditamos que, os entrevistados que se autodeclararam pardos observam-se sob a ótica do “nem sou negro, nem branco”, conceito cristalizado na sociedade, que pode ser problematizado, posteriormente, em estudo específico, pois há muito arcabouço teórico para se considerar<sup>6</sup>.

Na quarta questão, questionamos os entrevistados o que os(as) entrevistados(as) compreendiam por racismo. Das respostas, destacamos:

<sup>6</sup> Para esse estudo, consideramos suficiente a problematização feita, tendo em vista a temática. Apesar de considerarmos que essa possa ser considerada uma forma institucionalizada de racismo – não obstante a isso, as próprias autoras identificam discordância entre o Movimento Negro e o conceito definido pelo IBGE – nos determos ao proposto em sala de aula, pela análise dos alunos frente ao questionário.

**Tabela 1:** Respostas a questão “Para o(a) senhor(a), o que é racismo?”

FAIXA 1	FAIXA 2
“Quando uma pessoa tem preconceito com a outra por causa da cor” (18 anos)	“Quando uma pessoa distrata a outra por causa da cor” (49 anos)
“O racismo é quando é chamado de macaco ou negro” (14 anos)	“É a falta de respeito com a cor negra” (46 anos)
“Racismo é ter preconceito e ser racista é julgar as pessoas pela cor da pele e fazer xingamentos a essas pessoas que sofrem com o racismo, <u>pessoas são pessoas não tem diferença</u> [grifo nosso]” (15 anos)	“Racismo é uma coisa que as pessoas julgam pela aparência da pessoa por ser negro, as pessoas tem muito racismo, mas não todas são por causa da cor e sim pela aparência” (56 anos)
“O racismo é um preconceito que parte da sociedade tem com pessoas de pele negra” (16 anos)	“O racismo é muito ruim, é uma diferença por causa da sua ‘cor’, racismo hoje em dia não era pra existir” (78 anos)
“É o preconceito e a exclusão social de pessoas com base na raça ou etnia” (19 anos)	“É preconceito com uma pessoa de cor e de gênero” (64 anos)
“Para mim o racismo é uma discriminação social, onde tem preconceito com outra pessoa” (17 anos)	“Racismo é um preconceito baseado na raça de uma pessoa. Ele é prejudicial e injusto, pois profana a dignidade” (60 anos)
“Racismo é uma coisa supérflua onde as pessoas enxergam pela cor e não pelo caráter e dignidade, são pessoas pobres de espírito” (33 anos)	“Racismo é quando uma pessoa tem e vê indiferença na outra pessoa por causa da cor da pele e a julga por conta disso” (69 anos)

**Fonte:** Elaboração própria.

Alguns entrevistados, de ambas as faixas, classificaram apenas como algo negativo. As respostas acima, como dissemos, são as que nos chamaram atenção, pelo nível de criticidade e consciência histórica em cada uma delas. Aos entrevistados da Faixa 1, percebemos um forte reflexo da Lei nº. 10.639/03 no currículo de História. As respostas obtidas pelos entrevistados da Faixa 2 demonstra a sua própria visão de mundo de cada um deles, o que é, deveras, importante, se compararmos as respostas que, apesar de convergirem, apresentam um conhecimento de mundo maior.

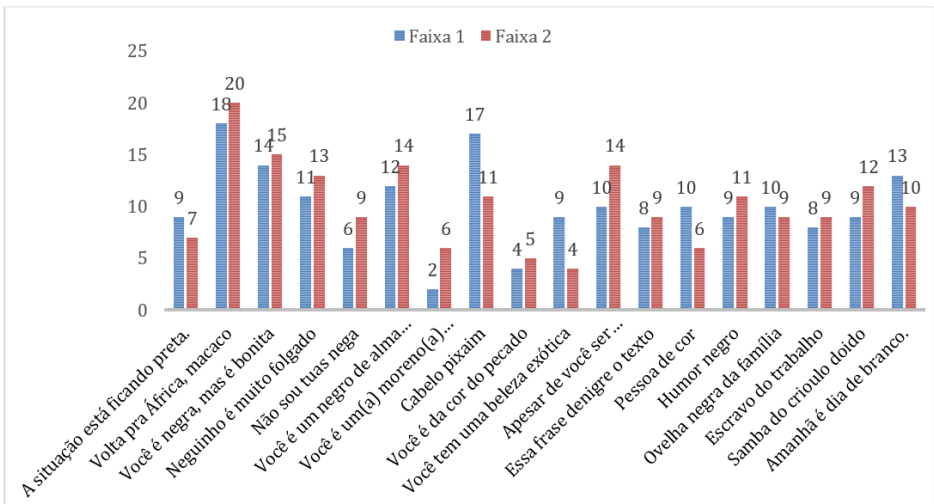
Os nossos alunos questionaram, também, se os entrevistados já haviam presenciado alguma situação de racismo, 53%, na Faixa 1 e, 75%, na Faixa 2, afirmaram que sim, enquanto 47% e 25%, nas Faixas 1 e 2, respectivamente, sinalizaram que não. Os resultados demonstram – e isso foi ponto de discussão em sala – o que vimos mostrando até aqui e corrobora o vídeo da MC Carol, o Brasil ainda é um país racista e o caminho para se ampliar as discussões é a escola, por isso a necessidade da Lei nº. 10.639/03, pois a partir dela sinalizamos um leque de possibilidades, para além da discussão do tema, uma abordagem na qual os estudantes aprendam significativamente e haja o fomento a uma consciência histórica.

Sobre o conhecimento da referida lei e sobre o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, 45% dos entrevistados na Faixa 1 e 32%, na Faixa 2 afirmaram conhecer a legislação e, 100%, em ambas as faixas, afirmaram julgar importante o ensino para as relações étnico-raciais.

No tocante à questão 8, os estudantes indagaram aos entrevistados “Qual a sua opinião sobre as religiões afro-brasileiras (candomblé e umbanda). Os entrevistados da Faixa 1 demonstraram, pelas respostas, maior entendimento, mesmo que destes 51% tenham afirmado que não tem opinião formada, que respeitam e acham “normal”<sup>7</sup>. Na contramão deste resultado, a Faixa 2 já se dividiu entre opiniões, sendo que 35% classificou como algo inerente a escolha da pessoa e que isto deve ser respeitado, 35% que não tem opinião formada, mas que respeita, o restante dos entrevistados dessa faixa etária (50 anos ou mais), 20% formularam comentários negativos, conflituosos com a identidade religiosa pessoal do próprio entrevistado, os outros 10% enveredaram para comentários que enfatizavam o respeito, ao mesmo tempo que nos permite perceber uma consciência histórica ao trazer aspectos culturais relevantes das religiões de matrizes africanas e afro-brasileira.

O ponto de discussão do último questionamento da entrevista, os sujeitos foram expostos a expressões que trazem, em seu conteúdo, um racismo velado, o qual solicitamos que as identificassem. O Gráfico 3, mostra o resultado obtido.

**Gráfico 3:** Respostas a questão “Qual(is) da(s) expressão(ões) abaixo o(a) senhor(a) julga ser racista?”



Fonte: Elaboração própria.

<sup>7</sup> As aspas referem-se ao termo que fora percebido em uma das respostas a questão.



Ao analisarmos o gráfico fica mais notório ainda a percepção que trazemos inicialmente como pontapé inicial desta pesquisa, podemos aqui analisar que mesmo diante do percebido ao longo da pesquisa o conhecimento sobre o racismo está enraizado em falas e contextos que passam despercebidos em expressões que apresentam um racismo velado, no gráfico podemos perceber que ambas as faixas etárias conseguem perceber como expressões racistas aquelas que apresentam uma forma mais criminosa como é o caso “volta para a África, macaco”, “você é negra, mas é bonita” e “cabelo pixaim”, e é quase imperceptível em expressões como “você é um(a) moreno(a) lindo(a)” e “você é da cor do pecado”, essas e outras expressões carregam no seu bojo denotações históricas criadas ao longo de anos de escárnios e preconceito com os negros e que passam despercebidos e são introduzidos no nosso vocabulário como uma coisa normal perpetuando ainda mais o preconceito estrutural e velado que vivemos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da implementação da Lei nº. 10.639/03, o Brasil passa a ter dentro dos currículos escolares um novo horizonte capaz não de reparar tudo que já foi feito durante anos de descaso, sofrimento e preconceito com a população negra, mas, capaz de nortear os novos caminhos que as novas gerações irão seguir. A educação é um fator primordial para modificar qualquer estrutura social em qualquer lugar que seja, nossos jovens são e serão a chave para erradicarmos de uma vez por todas o preconceito enraizado nas entrelinhas históricas e assim formar uma nação mais justa e liberta do fantasma deixado pela escravidão.

A partir do que foi proposto inicialmente e apesar de algumas respostas das faixas etárias divergirem em alguns pontos é notório que os entrevistados da faixa 1 que tiveram contato direto com os ambientes escolares após a implementação da lei referida acima, desenvolveram um grau de análise e de consciência histórica bem mais elevado do que as pessoas da faixa 2 que foram entrevistadas. O que releva que os que não tiveram contato direto com as instituições de ensino após a implementação acabam apresentando uma visão de mundo envolta em vivências, e os jovens da faixa etária 1, apresentam além da visão de mundo os saberes escolares associados as suas falas e reflexões se tornando assim um ponto positivo, logicamente ainda há muito o que se fazer pois em várias falas coletadas na entrevista é perceptível a presença de posturas preconceituosas e racistas, denotando assim que o Brasil ainda é um país racista, que se trata de um problema endêmico que precisa continuar sendo tratado, precisamos de mais políticas públicas e incentivos governamentais para que junto a lei tratada acima possamos combater de forma mais efetiva todo o racismo e preconceito existente no Brasil.

## REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Wlamyra R. de. **O jogo da dissimulação: abolição e cidadania negra no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- BARCA, Isabel. Aula Oficina: do projeto à avaliação. In: BARCA, Isabel. (Org.) **Para uma Educação Histórica de Qualidade**. Atas da Quarta Jornada Internacional de Educação Histórica. Braga: Centro de Investigação em Educação / Instituto de Educação e Psicologia, Universidade do Minho, 2004, p.131-144.
- CERRI, Luis Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica: implicações didáticas de uma discussão contemporânea**. Rio de Janeiro: FGV Editora, 2011.
- COSTA, Eliane Silvia; SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, Identificações e Classificações Raciais no Brasil: o pardo e as ações afirmativas. **Estud. pesqui. psicol.**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 02, p. 466-484, 2022.
- FONTOURA, Elisângela de Oliveira; **Lei 10.639/2003: uma análise de sua relevância no contexto escolar**. Universidade do Planalto Catarinense UNIPLAC, 2017. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24954\\_12904.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24954_12904.pdf). Acesso em: 07/03/23.
- FRAGA FILHO, Walter. **Encruzilhadas da liberdade: histórias de escravos e libertos na Bahia (1870-1910)**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006.
- GOMES, Nilma Lino. A Questão Racial na Escola: desafios colocados pela implementação da Lei 10.639/2003. In: MOREIRA, Antônio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Orgs.) **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Vozes, 2008. (Capítulo de Livro).
- GONZALEZ, Lélia. A categoria político-cultural de amefricanidade. **Tempo Brasileiro**. Rio de Janeiro, n. 92-93, p. 69-82, jan.-jun. 1988.
- PIMENTEL, Spensy. **O Índio que mora na nossa cabeça: Sobre as dificuldades para entender os povos indígenas**. São Paulo: Editora prumo, 2012.
- SCHMITZ, Elieser Xisto da Silva. **Sala de Aula Invertida: uma abordagem para combinar metodologias ativas e engajar alunos no processo de ensino-aprendizagem**. 2016. Apresentação em Slides (pdf). Disponível em: <https://www.ufsm.br/app/uploads/sites/358/2019/09/Material-Didatico-Instructional-Sala-de-Aula-Invertida.pdf>. Acesso em 20 jul 2023.
- SCHNEIDERS, Luís Antônio. **O método da sala de aula invertida (flipped classroom)**. Lajeado: Editora Univates, 2018.
- SILVA, Jefferson. **Relações Étnico-Raciais e o Espaço Escolar: articulações e dissonâncias entre o Movimento Negro e o Estado Nacional a partir do PNLD (1995-2014)**. Dissertação. PPGH/UFRN. 2019.
- THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 02. ed. São Paulo: Cortez, 1986.

## UNIDADE II

# **EDUCAÇÃO, RAÇA E RACISMO EM UMA PERSPECTIVA PEDAGÓGICA DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO**

# SEMEANDO JUSTIÇA NO JARDIM DE MÚLTIPLAS INFÂNCIAS: EDUCAÇÃO PARA O MEIO AMBIENTE E O COMBATE AO RACISMO AMBIENTAL E CLIMÁTICO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

*Débora Magalhães de Souza França<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

A infância é uma fase da vida com muitas peculiaridades. Ao mesmo tempo em que se há garantias constitucionais de direitos, há também um risco real de que essa etapa do desenvolvimento seja negligenciada por diversos atores sociais como os responsáveis e as várias instâncias da sociedade. Um assunto muito debatido atualmente é o racismo ambiental e climático. No livro *Quem precisa de justiça climática no Brasil?* (2023), sob a organização de Andreia Coutinho Louback e Leticia Maria R. T. Lima, diferentes pesquisadores lançam um olhar para o racismo ambiental e climático e suas vítimas principais. Para os autores, os mais afetados pelos desdobramentos climáticos e ambientais na sociedade brasileira são as mulheres e meninas negras, indígenas, quilombolas, moradoras de comunidades, dentre outros grupos étnicos.

Não bastasse a temática ser considerada bastante impactante sobre a vida dos envolvidos, quando ocorre ainda durante a infância pode produzir efeitos ainda mais profundos. Nos propomos a refletir se a escola está munida de conhecimentos e estratégias para amenizar ou tentar evitar o problema. De que forma a educação para as relações étnico raciais se entrelaça com a temática da preservação ambiental para dar suporte a uma grande parcela de crianças atendidas pela escola pública: as crianças negras vítimas do racismo ambiental e climático? Essas crianças que se não passaram pelos efeitos causados por ele, convivem muito de perto com alguém que já passou. Essas e outras questões inspiram a presente pesquisa. Nosso objetivo principal é o de refletir de que forma o ensino de ciências e a educação ambiental desde a educação infantil podem contribuir para amenizar (e a longo prazo extinguir) os efeitos do racismo

---

1 Doutoranda em literatura comparada (UERJ), mestre em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (FEBF-UERJ). Professora de educação infantil no município de Niterói. E-mail: dbrdszfrn@gmail.com.

ambiental e climático. Como metodologia selecionamos o relato de experiências que dialogam com livros e artigos científicos sobre a temática. Também utilizaremos consulta em documentos de órgãos oficiais como o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

## O RACISMO CRESCE COMO ERVA DANINHA

Em toda sociedade existe o que chamamos de mito fundador da nação. No Brasil não é diferente. Nosso mito provém da ideia de que aqui pelas terras tupiniquins ocorreu a harmoniosa união das três raças fundadoras: indígenas nativos, colonizadores europeus e negros escravizados. Lembrando que aqui trabalharemos com a ideia de raça social e não biológica. Antônio Sérgio Guimarães (2003) em seu artigo *Como trabalhar com raça em sociologia*, pondera:

O que são raças para a sociologia, portanto? São discursos sobre as origens de um grupo, que usam termos que remetem à transmissão de traços fisionômicos, qualidades morais, intelectuais, psicológicas, etc., pelo sangue (conceito fundamental para entender raças e certas essências) (GUIMARÃES, 2003, p. 96).

O mito, entretanto, não reflete a realidade do nosso processo colonizador permeado pelas mais variadas formas de violência, principalmente contra os povos originários e contra os escravizados. Este processo nada harmonioso que originou o Brasil serviu de adubo para a estrutura racista na qual estamos inseridos atualmente. E na qual a escola está inserida. O racismo se faz presente em toda parte, mediando relações e construindo parte do imaginário dessa sociedade desde a primeira infância. Esta estrutura segue realizando sua seleção natural, afinal quem são as vidas que mais se perdem por contextos sociais de vulnerabilidade? Quando falamos mais especificamente sobre o racismo ambiental e climático imaginemos as seguintes situações: chuvas torrenciais com deslizamento de habitações em áreas de risco; falta de água e de saneamento básico; longos períodos de seca; poluição de rios e degradação das encostas; desmatamentos etc.

Agora reflita quais os grupos sociais mais afetados por estes eventos ambientais e climáticos? Seriam afetados em grandes proporções grupos com marcador econômico apenas ou o fator racial também se faz presente? Estudiosos apontam que os mais atingidos pelo racismo ambiental são as mulheres e crianças negras (ROBINSON, 2021).

Walter Mignolo nos alerta sobre a relação entre capitalismo e pensamento colonial, o que nutre o racismo. Nada mais didático para pensarmos sobre o racismo ambiental e climático. Fomentado pelo alto consumo, poucas estratégias de conservação e reposição e total negligência pela vida humana. Uma péssima

receita para as infâncias. Desta forma, o autor propõe uma forma de refletir de maneira descolonial, ou seja:

O pensamento descolonial e as opções descoloniais (isto é, pensar descolonialmente) são nada menos que um inexorável esforço analítico para entender, com o intuito de superar, a lógica da colonialidade por trás da retórica da modernidade, a estrutura de administração e controle surgida a partir da transformação da economia do Atlântico e o salto de conhecimento ocorrido tanto na história interna da Europa como entre a Europa e as suas colônias (MIGNOLO, 2005, p. 6).

Desta forma nos propomos a refletir sobre as múltiplas infâncias e sobre seus diários enfrentamentos, sobretudo aquelas que atravessam as questões raciais e o currículo. A problemática do racismo ambiental e climático nos rodeia muito mais de perto do que imaginamos. Ao nos debruçarmos sobre o público atendido pelas unidades de primeira infância das redes públicas do estado do Rio de Janeiro, observamos a predominância de crianças negras, sobretudo em regiões metropolitanas. Podemos então inferir que dentre nossos pequenos alunos os que não sofreram de perto as consequências do racismo ambiental e climático, ao menos conhece alguém bem próximo que tenha sido afetado por esta realidade.

## UM JARDIM DE MÚLTIPLAS INFÂNCIAS

No ano de 2019, eu assumi minha primeira turma em uma UMEI de horário integral no centro de Niterói/RJ. Uma turma com crianças de 5 anos de idade. Uma dupla de professoras da sala vizinha trabalhava brilhantemente com sua turma Carolina Maria de Jesus<sup>2</sup> com seu *Quarto de despejo* (1960) e *O diário de Bitita* (1986). Temática que apesar de tão pouco vista e imaginada para uma turma tão pequena gerou prontamente uma enorme identificação por parte das crianças, que passaram de meras espectadoras de uma realidade dura para leitoras críticas de sua realidade.

Com o desenrolar da temática passaram a questionar as pessoas que moravam nas ruas e a manter uma nova relação com aquilo que era descartado facilmente, mas que servia para outras pessoas. Estavam com os pensamentos fervilhando quando ocorreu a desocupação do prédio da Caixa Econômica no centro de Niterói. Muitas famílias das quais pertenciam algumas de nossas crianças perderam sua casa e vieram se abrigar na quadra ao lado da escola. Muitas dessas crianças viviam entre a quadra e a creche onde apenas uma grade as dividia. Carolina Maria e sua dura realidade nunca estiveram tão próximas daquelas crianças e de todos nós.

---

2 Carolina Maria de Jesus (1914 — 1977). Escritora, compositora, cantora e poetisa brasileira.

### *Projeto de intervenção*

No ano que se segue (2023), ao assumir a regência de uma turma do grupo de 5 ano em uma UMEI de horário integral no município de Niterói/RJ, nos propomos a pensar em variadas formas de intervenção onde pudéssemos estreitar o diálogo entre educação infantil, relações étnico raciais e meio ambiente. Ao trabalharmos com o projeto “O futuro que você quer para o planeta”, organizamos uma série de propostas a fim de instigar a reflexão das crianças para a temática. O projeto apresenta como objetivo principal refletir sobre a existência da desigualdade racial e ambiental como fenômeno produzido socialmente e não como algo natural. Também intenciona-se pensar estratégias de combate ao racismo ambiental e climático desde bem cedo. A justificativa se dá pela necessidade de abordar tema ainda que bastante delicado, desde o início da infância, para que as crianças tenham a clareza de que o racismo e as desigualdades são estruturais e sociais e que, portanto, não devem ser naturalizadas. E principalmente que elas tenham a percepção de que elas podem transformar a sua realidade e a de seu entorno. Dentre as atividades propostas temos como principais:

- Assistir ao filme Wall-E com roda de conversa sobre pontos importantes abordados no filme;
- Criação da cápsula do tempo com desejos para o futuro com ações ambientais;
- Conversas sobre o tema nas rodinhas;
- Passeio ao Parque das Águas;
- Culminância no desenterro da cápsula do tempo.

Durante as conversas na rodinha algumas perguntas foram propostas pela professora e selecionamos aqui algumas respostas que julgamos pertinentes e interessantes a discussão.

Pergunta: Quando chove o que acontece com as casas que moram nas áreas de risco?

- Resposta 1: São levadas pela água (JA)
- Resposta 2: Pode cair uma árvore no fio e matar pessoas das casas. (L)
- Resposta 3: Pode morrer afogado (A.J.)
- Resposta 4: O telhado da minha mãe é cheio de buraquinho e chove dentro de casa (A)

Pergunta: O que são áreas de risco?

- Resposta 1: Uma área que tem muito perigo. (L)
- Resposta 2: Tem algumas casas bem pequenas igual a casa da minha prima (L)

Pergunta: Como são as pessoas que moram lá?

- Resposta 1: Tem morador de rua (A)
- Resposta 2: Eles são pobres (D)
- Resposta 3: Eles pedem comida (A)
- Resposta 4: Os pés são sujos (M)
- Resposta 5: São feios (M)

**Avaliação:** a partir das experiências vivenciadas pelas crianças percebemos que em diferentes momentos aparecia a temática sobre os “estragos ocasionados pela chuva da noite anterior”. Em decorrência deste interesse que marcadamente traduzia uma questão social e racial da realidade das crianças, investigamos de quais formas poderíamos abordar meio ambiente e conservação em um grupo de crianças pequenas. As rodas de conversa e o filme Wall-E nos auxiliou no pontapé inicial que se descortinou em diversas propostas em que a temática se apresentou relevante. Nos apoiamos nas Leis n.º. 10.639/03 e n.º. 11.645/08, na compreensão de que somos parte de um sistema social estruturalmente racista e etarista e que o recorte da raça/idade facilita situações de vulnerabilidade de crianças negras. Para além desta visão, acreditamos que o futuro é ancestral e a construção identitária de cada criança pode fazer muito mais sentido se unida à ancestralidade e à natureza. Somos parte de um mesmo ecossistema. E como diria Carl Sagan “*somos todos feitos de poeira estelar*”. Descobrir quem somos está intimamente ligado a conhecer a natureza e ter a consciência de que somos parte de algo maior. Diferentemente da visão que temos hoje de que a construção identitária perpassa pela capacidade de consumo e exploração do entorno. Avaliamos o projeto e percebemos que as crianças se apropriaram da temática de forma satisfatória, inclusive envolvendo os responsáveis a participarem das atividades propostas. Alguns pesquisavam o assunto em casa com as famílias, através de vídeos e livros e traziam para a roda novidades sobre o tema. Foi muito gratificante presenciar este interesse e o retorno.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1996 o Ministério da Educação (MEC) através dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) instituiu os temas transversais, divididos nos seguintes eixos: ética, saúde, meio ambiente, orientação sexual, trabalho e consumo e pluralidade cultural. A proposta de educação para o meio ambiente volta-se para uma preocupação com a educação ambiental e para o consumo. Desta forma conversa perfeitamente com a temática do racismo ambiental e climático. Que afeta frequentemente e em proporções cada vez maiores as populações negras e indígenas. São estas que sofrem em maior grau com a escassez de alimentos ou com o descarte inadequado do lixo e com as enchentes e catástrofes



ambientais decorrentes desta prática. A preocupação com a intervenção humana sobre o meio ambiente nos faz analisar que quando a natureza cobra a conta, existem grupos desprotegidos socialmente que sofrerão o impacto de forma mais desigual e desumana. Em primeiro lugar é preciso pensar o ser humano como parte de um todo. De um organismo maior e que não devemos olhar o mundo com a velha visão antropocêntrica de que o meio ambiente está submetido a nós. Não é pensar na ideia de que devemos preservar o meio ambiente para que possamos usufruir melhor dele. É pensar que somos esse meio ambiente. E não apenas estamos. É preciso nos cuidar. Em, *Ideias para adiar o fim do mundo*, Aílton Krenak (2019) afirma:

Como justificar que somos uma humanidade se mais de 70% estão totalmente alienados do mínimo exercício de ser? A modernização jogou essa gente do campo e da floresta para viver em favelas e em periferias, para virar mão de obra em centros urbanos. Essas pessoas foram arrancadas de seus coletivos, de seus lugares de origem, e jogadas nesse liquidificador chamado humanidade. Se as pessoas não tiverem vínculos profundos com sua memória ancestral, com as referências que dão sustentação a uma identidade, vão ficar loucas neste mundo maluco que compartilhamos (KRENAK, 2019, p. 6)

Este é o ponto. A educação infantil é justamente este lugar de descoberta da própria identidade e a do outro. É onde ocorre a primeira leitura de mundo e onde se reflete o que é ser/estar no mundo. Com seu corpo, sua identidade, sua existência e com toda potência do que é ser humano. Como seria se desde a mais tenra idade conseguíssemos realizar essa reflexão do ser como parte de um todo? Este poderia ser a forma mais genuína e eficaz de pensar meio ambiente com crianças tão pequenas e que suscitaria em um exercício de refletir sobre o consumo de maneira muito mais eficiente. Se eu sou também natureza eu não firo, não mato, não desmato ou destruo o que é parte de mim e de onde pertenço. Quando lançamos sobre o mundo uma visão colonizadora da modernidade tudo está a meu serviço. Afinal, eu colonizo e tomo o que me pertence e o que me serve. Descarto o que não for de meu imediato interesse. Seria possível pensar o consumo e o meio ambiente nessas condições? Seria possível pensar justiça ambiental e climática em uma visão que não seja descolonial? Eu acredito que não. A lógica capitalista que permeia nossas práticas docentes nos embute a ideia de que tirar proveito do meio ambiente é o que nos torna seres pensantes. O domínio do homem ao fogo inaugura a civilização. E após isso tem sido a história de uma série de dominações. O homem evoluiu historicamente à maneira que domina. E em cima desta concepção somos educados. A natureza é vista como passiva e que se permite dominar conforme nossos interesses cada vez mais ambiciosos e lucrativos. Entretanto, estamos cansados de ver que não

é bem assim que as coisas funcionam. As catástrofes ambientais, escassez de alimentos, mudanças climáticas e epidemias estão aí para nos lembrar de que somos uma parte pequena e vulnerável se nos colocamos contra a implacável natureza. Acreditamos que pensar a educação para o meio ambiente de forma que ela possa contribuir para o combate ao racismo ambiental e climático seja repensar as concepções acerca do meio ambiente e acerca do futuro.

A obra *Futuro ancestral* de Ailton Krenak inaugura-se com uma afirmação comovente quando diz que o “futuro é ancestral” e portanto, “estamos em todos os lugares, pois em tudo estão os nossos ancestrais, os rios-montanhas” (KRENAK, 2022, p. 11-12). Mais a frente, o autor aponta as possibilidades de pensar corpo-natureza dentro da percepção de culturas indígenas. Enquanto que em uma visão moderna e colonizadora do corpo na qual ele é visto produto para exploração e consumo, ele traz uma concepção de corpo e natureza como elementos unificados quando diz:

Os humanos estão aceitando a humilhante condição de consumir a Terra. Os orixás, assim como os ancestrais indígenas e de outras tradições, instituíram mundos onde a gente pudesse experimentar a vida, cantar e dançar, mas parece que a vontade do capital é empobrecer a existência. O capitalismo tem um mundo triste e monótono em que operamos como robôs, e não podemos aceitar isso.

Tem um poeta do povo Kuna, do Panamá, que se chama Cebaldo Inawinapi. Atualmente, ele é professor numa universidade do Porto, em Portugal, mas não cessa de fazer visitas à ilha de Kunayala, onde vive seu povo. Ele conta que o nascimento de uma criança Kuna implica em identificar aquele corpo que chega com uma árvore - assim como os Krenak, eles relacionam o umbigo da criança a uma planta. Ele diz que todos os bosques de Kunayala são formados por pessoas, têm nome, porque cada planta coincide com alguém que nasceu ali. Esse trânsito entre um corpo humano e uma planta pode ocorrer com uma bananeira ou com uma árvore que vive 200 anos, não importa, o importante é o cordão umbilical ser enterrado no ato de plantar, então criança e planta compartilham o mesmo espírito (KRENAK, 2022, p. 38-39).

Direcionar o olhar para a infância como um momento de acolhimento e respeito pela criança nos auxilia a pensar o respeito pela natureza, pois são parte integrada de um todo. Este é caminho possível para vislumbrarmos uma esperança de erradicação do racismo ambiental e climático: a partir do respeito por todos.

## REFERÊNCIAS

- GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. Como trabalhar com “raça” em sociologia. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 93-107, jan.-jun. 2003.
- KRENAK, Ailton. *Ideias para adiar o fim do mundo*. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KRENAK, Ailton. **Futuro ancestral**. 1 ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

LOUBACK, Andreia Coutinho (org.) **Quem precisa de justiça climática no Brasil?** [S.l.]: Observatório do Clima, 2022.

MIGNOLO, Walter D. A Colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério oriental no horizonte conceitual da modernidade. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires, 2005.

MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: O lado mais obscuro da modernidade. Trad. Marco de Oliveira. **RBCS**, v. 32, n. 94, jun. 2017.

ROBINSON, Mary. **Justiça climática: Esperança, resiliência e a luta por um futuro sustentável**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2021.

# A IMPORTÂNCIA DA LEI 10.639/2003 PARA O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFROBRASILEIRA E AFRICANA NA ESCOLA JOÃO GALDINO

*Francielcio Silva da Costa<sup>1</sup>*

*Andreia Rodrigues de Andrade<sup>2</sup>*

*Livia Barbosa Pacheco Souza<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

Em relação à Lei nº. 10.639/2003<sup>4</sup> se percebe que ela instituiu nos currículos escolares a obrigatoriedade do ensino sobre história e cultura africana e afro-brasileira nos estabelecimentos de educação públicos e privados. Além disso, está legislação é fruto da reivindicação de movimentos sociais que buscam uma valorização da figura do negro na construção sócio-histórica do Brasil enquanto um país com uma cultura rica de tradições e valores.

Sobre os objetivos que nortearam a pesquisa destaca-se analisar a Lei nº. 10.639/2003 na Unidade Escolar João Galdino<sup>5</sup>, identificar como a Lei nº. 10.639/2003 está sendo aplicada na Unidade Escolar João Galdino, compreender os principais pontos da Lei nº. 10.639/2003 e abordar a Lei nº. 10.639/2003 no livro didático de História utilizado na Unidade Escolar João Galdino.

No que tange à situação problema que este estudo se pautou questiona-se como a Lei nº. 10.639/2003 é trabalhada na Unidade Escolar João Galdino? Pois, existe um debate coeso na academia que objetiva compreender se as escolas

---

1 Aluno graduado do curso de Licenciatura Plena em História da Universidade Estadual do Piauí. Professor celetista da rede municipal de educação de Canarana-MT. Email: fransilva9610@gmail.com.

2 Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Maria – UFSM. Mestra em História do Brasil pela Universidade Federal do Piauí. Especialista em Ensino de História pela Universidade Cândido Mendes UCAM. Email: andreiaandrade525@gmail.com.

3 Especialista em Educação em gênero e Direitos humanos pela Universidade Federal da Bahia-UFBA. Atua em uma ONG que lida com crianças e adolescentes vulneráveis fazendo consultoria administrativo financeira. Email: adm.liviapacheco@gmail.com.

4 É uma legislação que torna obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana em todas as escolas, públicas e particulares, do ensino fundamental até o ensino médio.

5 É uma escola que está no bairro Mato Seco, Zona Rural da cidade de Boa Hora Piauí.

tanto de âmbito público como privado vem realmente realizando atividades de aprendizagem em relação a esse tema nas salas de aula brasileiras.

Pode-se afirmar que quando a Lei nº. 10.639/2003 alterou a LDB - Lei nº. 9.394/1996 buscou-se de um modo geral uma transformação radical nas práticas escolares, alterando com isso a estrutura das instituições escolares nacionais, uma vez que ela exige atitudes diferenciadas dos atores que fazem a educação formal no nosso país, por meio da garantia do direito à educação relacionado ao respeito ao ensino que valoriza a diferença.

## **METODOLOGIA**

Metodologicamente, este artigo utilizou-se de um estudo bibliográfico a partir de fontes escritas como artigos científicos, monografias e livros, que vão nortear a pesquisa e dinamizar este estudo percorrendo a respeito da lei, promover a execução de entrevistas orais envolvendo professores e alunos que vivenciam o ensino da história e cultura afro-brasileira na Unidade Escolar João Galdino e fazer leituras dos livros didáticos de História que apresentam os conteúdos relativos à cultura afro-brasileira. Logo esse estudo se fundamentou de uma correlação entre teoria e prática, em razão da pesquisa de cunho bibliográfico com autores renomados no que tange ao tema desta pesquisa e o questionário foi à etapa prática, devido os dados que foram obtidos referentes a este assunto.

Debatendo o tema da educação dos negros brasileiros, se compreende que existem poucas fontes, em razão de um desconhecimento das abordagens e práticas educativas dos pesquisadores e movimentos sociais negros no país. Logo, esse campo de pesquisa é recente e bastante fértil, pelas lacunas históricas que demandam para o historiador um maior engajamento metodológico no que tange uma maior análise histórica científica.

Dessa forma se percebe que o movimento social negro ao longo dos períodos colonial, imperial e republicano passou por diversas mudanças pelo fato de ter havido uma maior organização desses movimentos no que tange a pauta de seus interesses centradas na busca por melhores condições de vida para a população negra dentro dessa sociedade, fortemente hierarquizada, que marginalizou o negro de diversas formas.

Versando acerca da técnica de pesquisa que foi utilizada destaca-se uma entrevista que envolveu alunos e a professora de História da Unidade Escolar João Galdino. Lembrando que este questionário teve como tema central a Lei nº. 10.639/2003 para o ensino de História e Cultura afro-brasileira e africana nesta instituição escolar, sendo que 5 perguntas foram elaboradas e aplicadas a esses personagens que fazem parte desta escola e mediante essas indagações possibilitou-se realizar esta análise acadêmica no que tange esse tipo de ensino

de História e a sua atual realidade no colégio.

No que tange às perguntas abertas que foram empregadas na organização desse artigo cita-se: “você conhece a Lei nº. 10.639/2003?”, “qual a relevância de se estudar esse tema?”, “a escola desenvolve atividades relacionadas ao tema da História e Cultura Afro-brasileira?”, “o livro didático de História traz uma abordagem sobre os conteúdos relacionados à História e Cultura Afro Brasileira?” e “existe algum outro material que a escola conta que fale sobre a História e Cultura Afro Brasileira. Qual?”. Neste sentido esse questionário foi pertinente nesta pesquisa em razão dele trazer uma abordagem ampla e coesa acerca desse tema no sistema de ensino da unidade escolar João Galdino.

## REVISÃO DE LITERATURA

Em relação ao movimento negro ele tem seu início no Brasil no contexto social de vigência da escravidão, momento este em que o negro é visto como um ser sem cultura e é classificado como inferior em comparação as outras raças dentro da sociedade. A partir disso, os quilombos foram a primeira forma de organização coletiva desses indivíduos em busca de proteção e segurança dentro do Brasil. Diante disso, Leite vai definir a palavra quilombo como:

A expressão quilombo vem sendo sistematicamente usada desde o período colonial. Conforme pesquisa pioneira elaborada por Lopes, Siqueira e Nascimento (1987, p. 27-28), “quilombo é um conceito próprio dos africanos bantos que vem sendo modificado através dos séculos” [...] Quer dizer acampamento guerreiro na floresta”, sendo entendido ainda em Angola como divisão administrativa.” [...] O Conselho Ultramarino de 1740 definiu quilombo como “toda habitação de negros fugidos que passem de cinco, em parte desprovida, ainda que não tenham ranchos levantados nem se achem pilões neles”. Indica, também, uma reação guerreira a uma situação opressiva. Já outro autor, Birmingham (1974), sugere que o *quilombo* se origina na tradição Mbunda através de organizações clânicas e que suas linhagens chegam até o Brasil através dos portugueses (LEITE, 1999, p. 127)..

De acordo com a afirmação de Leite, pode-se explicar que a palavra quilombo é polissêmica, devido às variações no seu significado etimológico, tornando assim um termo heterogêneo. Nesta perspectiva os quilombos representam um elemento importante da formação histórica das Américas e do Brasil, em razão das experiências e sensibilidades que ele denota do cotidiano da época social, em que vigorou a escravidão.

Acerca do movimento social negro no século XIX salienta-se o movimento abolicionista, comandado por intelectuais negros como José do Patrocínio<sup>6</sup> e

6 Foi um abolicionista, jornalista e escritor brasileiro. Participou ativamente dos movimentos para libertação dos escravos.

Luís da Gama que passam a editar em jornais e a fundar associações culturais, com o objetivo de reivindicar o fim da escravidão. Neste sentido, Pereira vai ponderar que:

Desde o final do século XIX há registros de periódicos editados por negros, que tinham como principais temas a “raça negra” e o preconceito. Foi o caso de Treze de Maio, fundado no Rio de Janeiro em 1888; A Pátria, em São Paulo, em 1889, e O Exemplo, em Porto Alegre, em 1892 (PEREIRA, 2010, p. 112).

Com isso, se compreende que o segundo reinado foi um período rico e complexo, em movimentos de resistência negra frente à escravidão e mediante isso a imprensa negra exerceu um papel crucial de crítica a esse sistema escravista. Além do mais, é coerente citar que nesta época os quilombos ainda existiam com destaque para o mocambo do Seixas que ficou conhecido popularmente como quilombo do Leblon<sup>7</sup>.

Tendo em vista esta conjuntura histórica da época colonial e Imperial brasileira e atrelado a isso as primeiras manifestações sociais negras de reivindicação popular, com isso Domingues define o movimento negro como:

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 (DOMINGUES, 2006, p. 101).

Sobre o movimento social negro durante a República ele é dividido em três fases primeiramente abrangendo o recorte temporal de 1989 a 1937, já a segunda fase ocorreu entre os anos de 1945 e 1964 e a terceira fase acontece de 1978 a 2000. Mediante todas essas delimitações às mudanças que se deram dentro dos movimentos sociais negros, envolveu principalmente uma pauta mais ampla de luta social por reconhecimento e valorização da cultura africana na formação da nossa sociedade

Na primeira fase do movimento social negro é relevante destacar que os negros recém libertos e descendentes de ex-escravos vivenciavam um contexto, de exclusão e abandono por parte do estado. Logo em consequência disso é criado a FNB<sup>8</sup> (Frente Negra Brasileira) que se transformou em partido político. Neste sentido Malatian (2016, p. 4) pontua que a FNB foi “Fundada em 1931 na cidade de São Paulo, a FNB reuniu milhares de associados, com o objetivo da defesa dos direitos sociais e políticos dos negros”. Além disso, essa entidade vigorou até o golpe de 1937 quando foi declarada ilegal e acabou sendo extinta.

---

7 Foi um quilombo abolicionista localizado na Zona Sul do Rio de Janeiro.

8 Foi a mais destaca entidade negra no Brasil, Com um programa preestabelecido de luta, vivava conquistar posições para o negro em todos os setores da sociedade brasileira.

Com relação à segunda fase do movimento social negro é pertinente salientar que ele ficou abandonado, em razão do início da ditadura militar que reprimiu algumas dessas associações. Entretanto a União dos Homens de Cor (UHC) e o Teatro Experimental do Negro (TEN) foram grupos que ganharam destaque nesta época.

Contextualizando o teatro experimental do negro (TEN), ele surgiu em 1944 no Rio de Janeiro, através de Abdias do Nascimento que veio com a proposta de valorização social do negro e da cultura afro-brasileira por meio da educação e da arte. No entanto este grupo no seu início teve dificuldades, e diante disso Silva enfatiza que:

Primeiramente, o sub representativo número de atores negros. Neste particular, pessoas negras de classes populares foram recrutadas para compor o grupo. O entrave seguinte era a quase inexistência de textos onde a personagem negra fosse positivamente valorizada. A peça O Imperador Jones, de Eugene O'Neill foi encenada como trabalho inaugural. O sucesso da primeira temporada no Teatro Municipal do Rio de Janeiro contribuiu para a superação inicial do terceiro entrave, que era a formação de platéias (SILVA, 2005, p. 3-4).

Mediante todas essas dificuldades essa forma artística buscou criar uma estética própria, nas representações teatrais brasileiras ao desmitificar estereótipos, a partir do direcionamento dos atores e atrizes negros em papéis, que exaltavam a cultura africana como elemento formador de nossa identidade social promovendo dessa forma o protagonismo do negro.

Aludindo sobre Abdias do Nascimento salienta-se que ele possui uma trajetória política, ligada fortemente à temática racial no Brasil. Para isto, Pereira destaca que:

A trajetória política de Abdias do Nascimento, sempre relacionada à questão racial no Brasil, pode ser vista, ela própria, como um elemento de continuidade no movimento negro que se constituiu-nos diferentes períodos do Brasil republicano. Nascido em Franca, no estado de São Paulo, em 1914, Abdias participou como um jovem militante da Frente Negra Brasileira. Em 1944, ele foi a principal liderança na criação do Teatro Experimental do Negro e, em 1978, também participou da criação do Movimento Negro Unificado (MNU) em São Paulo (PEREIRA, 2011, p. 6).

Entende-se que Abdias do Nascimento constituiu-se em referência na reflexão e nas atividades sobre a população negra brasileira, pois ele escreveu livros antológicos que contribuiu para o processo de compreensão da realidade de negros e negras na sociedade brasileira. Além disso, ele teve uma participação ativa no movimento negro brasileiro, por isso, é apontado como um grande ícone da luta contra a discriminação racial no Brasil.

No que tange a terceira fase do movimento social negro brasileiro



deve-se frisar que ele ocorreu entre os anos de 1978 e 2000, neste período se deu o processo de redemocratização do Brasil e concomitante a esse contexto políticas afirmativas no que diz respeito ao sistema de cotas, ganharam relevância nesse momento. Além disso, o movimento negro teve um crescimento significativo ampliando os debates acerca da questão o que é ser negro no Brasil? Pois, o nosso país possui uma formação sociocultural bastante complexa e diversificada.

É interessante discorrer que em 1978 foi criado o Movimento Negro Unificado em meio à vigência do regime militar brasileiro, representando um grande marco na transformação do movimento negro brasileiro, pois, esta organização buscou uma mudança na estrutura política brasileira e a luta contra o racismo social fortalecendo assim a construção da identidade negra no nosso país.

No século XXI se deu na África do Sul a Conferência Mundial contra o Racismo, a Discriminação Racial, a Xenofobia e as Formas Conexas de Intolerância no período de 31 de agosto a 7 de setembro de 2001 onde foi defendida abertamente e aceita pelo governo brasileiro a introdução no currículo escolar da disciplina História Geral da África e do Negro no Brasil.

Levando se em conta o que foi citado acerca da História do movimento negro no Brasil, conclui-se que esta luta foi marcada por muitas dificuldades, pois ao longo dos contextos históricos brasileiros se percebe que houve avanços e retrocessos no que tange a inserção da participação do negro na sociedade, principalmente quando se debate questões como igualdade e equidade nos espaços públicos, isso a nível nacional e internacional.

Deve-se salientar que a Lei nº. 10.639/2003 foi aprovada em 1999 e decretada em janeiro de 2003 pelo presidente da república Luís Inácio Lula da Silva que alterou a LDB (Lei de Diretrizes e Bases, 1996) que estabelece a obrigatoriedade no ensino fundamental e médio, público e particular, do ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira. Nesta perspectiva houve as seguintes modificações:

Art.26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinente à História do Brasil.

§ 2º Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação Artística e de Literatura e Histórias Brasileiras.

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

Em relação à presente lei, percebe-se que ela é um tipo de política pública voltada à educação, que trouxe novas diretrizes curriculares para o estudo da história e cultura afro-brasileira e africana. Além disso, ela faz com que os professores trabalhem este conteúdo em sala de aula, mediante uma nova abordagem, na qual os negros são considerados sujeitos históricos, valorizando-se, portanto, o pensamento e as ideias de importantes intelectuais negros brasileiros e a sua cultura como elemento constituinte da nossa cultura.

Enfatiza-se que a lei n.º. 10.639/2003 deve ser trabalhada em sala de aula por meio da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, de modo que haja uma participação integrada entre a escola e a sociedade extraescolar, Combatendo dessa forma o racismo social e legitimando o respeito aos valores culturais na educação. Baseado neste aspecto estabeleceu-se as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana definindo as como:

[...] orientações, princípios e fundamentos para o planejamento, execução e avaliação da Educação, e têm por meta promover a educação de cidadãos atuantes e conscientes no seio da sociedade multicultural e pluriétnica do Brasil, buscando relações étnico-sociais positivas, rumo à construção nação democrática (BRASIL, 2004, p. 31).

Compreende-se que a Lei n.º. 10.639/2003 é uma ferramenta didática e educacional, bastante pertinente em função de sua utilidade na construção de um ensino crítico, em razão dela estar vinculada a ideia de pluralidade sócia cultural que é um conceito advindo da atual contemporaneidade. Além do mais está legislação tem um papel importante no processo da luta contra o preconceito e a discriminação racial no Brasil.

Um dos pontos cruciais e que devem ser pontuados quando se trabalha a África é a questão da diversidade cultural negra que existe dentro do Brasil. Para isso Pereira lembra que:

No que tange às culturas afrodescendentes, é importante aprendê-las dentro do princípio da diversidade, já que, em função dos diferentes grupos culturais africanos que aportaram no território brasileiro, se desenharam aqui modelos diferenciados de culturas afrodescendentes. (PEREIRA, 2007, p. 59).

Baseado no posicionamento de Pereira pode-se afirmar que o Brasil possui um legado cultural da África que está bastante presente em nossa forma de organização coletiva, pois herdamos desses povos valores, costumes, a culinária, a música e as religiões de matrizes africanas. Por isso é necessário que

o professor instigue o aluno a buscar mais informações acerca dessa temática, para que se compreenda de maneira holística a importância da presença negra e possa desta maneira desconstruir estereótipos.

É relevante destacar que a Lei nº. 10.639/2003 vai instituir o dia 20 de novembro como o dia nacional da consciência negra, fazendo uma homenagem simbólica à morte do líder quilombola, negro Zumbi dos Palmares, que possuiu um papel importante no combate à escravidão na época colonial brasileira ao ser líder do maior quilombo já existente no Brasil.

Discorrendo acerca da representação do negro no livro didático antes da implantação da Lei nº. 10.639/2003, é pertinente pontuar que nos textos e imagens havia visões preconceituosas e constituídas numa visão eurocêntrica, onde a história desses povos era basicamente resumida e centralizada no sistema escravista. Para isso, Silva dialoga com a representatividade do negro no espaço social:

Na representação social do negro, no processo de reconstituição e modelagem da sua percepção externa estão contidos os estereótipos, os preconceitos, os julgamentos, os juízos, que são elementos ou objetos internalizados na consciência dos indivíduos, que os utilizam para construir o conceito da percepção inicial apreendida e que passa a integrar o seu universo interior (SILVA, 2011, p. 29).

Discutindo essa temática afirma-se que o livro didático, mesmo sendo um instrumento da educação, já tratou os povos africanos por meio de conceitos estereotipados e superficializados em relação à figura do homem branco. No entanto, nos dias atuais, já se nota nos materiais didáticos de História uma nova interpretação ligada à valorização dos direitos humanos, com um sentido plural e novos campos de abordagem que revelam olhares mais abrangentes.

Para Cunha Júnior e Oliveira (2012, p. 2), “A inserção da temática racial no currículo escolar trouxe desafios para os educadores que precisam ensiná-las nas escolas”. Devido a uma série de fatores que dificultam este ensino, pois se deve elencar que a maioria dos professores recebeu uma educação tradicional, em que os conteúdos fazem pouca referência a essa questão em sala de aula, existe o fato de ser um tema tabu dentro da própria sociedade, o material bibliográfico disponível nas escolas é limitado e a maior parte dos professores não possui cursos na área o que impede que o processo de ensino e aprendizagem nas escolas brasileiras aconteça quando se aborda esse assunto.

Versando acerca da Lei nº. 10.639/2003 deve-se abordar que ela já foi modificada pela Lei nº. 11.645/2008 que incluiu a História indígena na temática História e Cultura Afro-Brasileira. Por isso, destina-se cumprir o estabelecido nos seguintes artigos da LDB: Art.5º, Art.210º, Art.206º, I § 1º do Art.242º, Art.215º e Art.216º bem como os Art26º, 26a e 79B” que vai dar acesso às diferentes marcas culturais a todos os brasileiros. Para isso, Moreira

e Viana enfatizam que:

A Cultura Afro-Brasileira e Indígena é composta por um conjunto de manifestações culturais como a dança, religião, língua, arte, vestuário, culinária, música, crenças, costumes, mitos... Trabalhar essas manifestações culturais é importante, porque elas fazem parte da cultura nacional, e representa a história e memória de um povo que teve esse direito negado durante séculos em nome de uma ideologia que se autodenominava como superior. Por isso a escola é o lugar que reúne representantes de culturas diferentes, logo é o melhor lugar para o educando interagir nas discussões que os professores abordarão em torno da diversidade étnico-cultural (MOREIRA; VIANA, 2015, p. 7)..

Analisando o posicionamento de Moreira e Viana afirma-se que o estudo sobre a cultura afro-brasileira e indígena é de fundamental relevância, em razão de ela ser um elemento constituinte de nossa identidade nacional. Além disso, a escola é um local que reúne pessoas de diferentes formações culturais, logo pode se afirmar que é um espaço em que o discente pode interagir de forma ativa nos debates e desenvolver seu senso crítico quando se pensa essa temática em sala de aula e, neste aspecto, a institucionalização da Lei n°. 11.645/2008 veio dar uma maior legitimidade a esse tema que são as relações étnicas raciais.

É importante conceber que a Lei n°. 10.639/2003 reflete um avanço na área educacional, devido ao processo de reparação social e de ações afirmativas que ela traz por meio de suas diretrizes. No entanto, só com as práticas cotidianas é que poderemos perceber se há realmente resultados efetivos. Perante a isso, Gomes e Jesus nos dizem que:

A aprovação e a paulatina implementação dessa legislação, fruto das pressões sociais e proposições do movimento negro brasileiro, juntamente com os demais aliados da luta antirracista, sinaliza avanços na efetivação de direitos sociais educacionais e implica o reconhecimento da necessidade de superação de imaginários, representações sociais, discursos e práticas racistas na educação escolar. Implica, também, uma postura estatal de intervenção e construção de uma política educacional que leve em consideração a diversidade e que se contrapõe à presença do racismo e de seus efeitos, seja na política educacional mais ampla, na organização e funcionamento da educação escolar, nos currículos da formação inicial e continuada de professores, nas práticas pedagógicas e nas relações sociais na escola (GOMES; JESUS, 2013, p. 2).

Desse modo se compreende que se necessita ir além da implantação de programas e simples projetos específicos relacionados à diversidade étnico-racial realizados de maneira eventual e descontínua, para que na prática ocorra que a presente legislação traz no âmbito educacional e que isso se difunda na realidade cotidiana.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Abordando o presente campo de estudo se enfatiza que a pesquisa se deu na Unidade Escolar João Galdino que está localizada na Zona Rural da Cidade de Boa Hora - Piauí, além disso, pontua-se que ela se caracteriza por conter 22 professores, 1 diretora, 2 coordenadores pedagógicos, 1 vigia, 3 salas de aula, 1 cantina, 2 banheiros. Com relação à fundação desta instituição ela foi inaugurada em setembro de 1998, na administração do prefeito Antônio Coelho de Resende e atualmente seus recursos financeiros são oriundos da prefeitura de Boa Hora Piauí.

Sobre a análise que foi feita do livro didático de História da unidade Escolar João Galdino, ressalta-se que ela se deu de maneira crítica, em razão da complexidade que o próprio material didático da escola denota por meio dos conteúdos e temas que estão contidos ao longo do sumário. Já em relação aos livros que foram averiguados nesta pesquisa pontuam-se os exemplares da Editora Saraiva do 7º e 8º ano que se denominam “História.doc” que possuem como autores Ronaldo Vainfas, Jorge Ferreira, Sheila de Castro Faria e Daniela Buono Calainho, que trazem em alguns de seus capítulos assuntos da História dos reinos africanos.

Refletindo acerca dos capítulos do material didático que foi analisado neste artigo, se percebe que eles trazem uma abordagem teórica bastante pertinente, pois os assuntos são apresentados ao alunado mediante gravuras, mapas, ilustrações, fotografias e desenhos que abordam a cultura africana, por meio de um olhar abrangente desmitificando velhas concepções estereotipadas quando se debate essa temática no âmbito escolar. Além disso, eles trazem um roteiro de estudos com questões problematizando assim esses povos e demonstrando seu modo de vida social, que muitas vezes é desconhecido por parte dos discentes.

Porém observei que esses livros didáticos também, apresentam deficiências principalmente devido ao fato de no final do capítulo, não haver sugestões disponíveis aos alunos de filmes e documentários que retratam a História dos povos africanos e isso, faz com que esse material educativo possua aspectos de tradicionalismo pedagógico, pois é de conhecimento geral que essas ferramentas são importantes atualmente para o processo de ensino e aprendizagem, em virtude de serem técnicas de instrução que refletem a escola da atualidade.

Tratando acerca da Lei nº. 10.639/03 e tendo como ênfase esta legislação no ambiente escolar da escola João Galdino, destaca-se o posicionamento da professora Branco<sup>9</sup> pontuando que ela tem entendimento desta norma:

---

9 É professora de História atualmente da escola João Galdino no bairro Mato Seco.

Sim, Lei nº. 10.639/03, 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 (BRANCO, 2019).

A partir da citação da professora Jaciara Carvalho Castelo Branco pode-se compreender um ponto importante em que ela demonstra ter conhecimentos desta lei, logo ela possui discernimento coeso acerca de um tema voltado a sociedade e a comunidade escolar. Além disso, seu posicionamento se contrapõe a uma realidade que existe no âmbito educacional do fato de haver poucos profissionais da área da educação que tenham informações sobre essa temática.

Referindo-se a respeito da importância de se estudar o tema a história e cultura africana e afro-brasileiras, deve-se afirmar a concepção da aluna Lurdes<sup>10</sup> falando que:

A importância para aprender mais sobre a cultura africana e sobre os escravos que vieram para cá durante a época da colônia, foram trabalhar nas plantações de cana-de-açúcar, sendo agredidos pelos senhores de engenho, mais merece falar que eles ajudaram na formação do nosso país, enquanto uma nação mestiça que é nos dias de hoje (LURDES, 2019).

Dessa forma se enfatiza que o assunto a História e a cultura africana e afro-brasileira, possui muita representatividade em razão dela ser um elemento crucial, para se entender as nossas raízes sociais culturais, econômicas e políticas devido ao fato dessa temática nas salas de aula trazer aspecto inerente ao nosso passado sócio cultural que foi marcado fortemente por uma riqueza cultural em razão de uma mistura dos povos indígenas, negro e Europeu que culminou na nossa atual, formação enquanto uma nação complexa.

Outro ponto trabalhado nesta pesquisa de campo que se deu na Unidade Escolar João Galdino foi se a escola desenvolve atividades ou projetos relacionados ao tema da História e Cultura Afro-Brasileira. Neste aspecto, Fernandes<sup>11</sup> enfatizou que:

Não, ela não desenvolve qualquer atividade específica que trabalhe a cultura do negro, uma pena, pois, queríamos saber mais sobre isso. Além do mais, quando isso é falado ocorre apenas por meio do livro didático e ainda de maneira resumida, nos deixando com muitas dúvidas sobre esse tema da área de História e que é importante para entender a nossa formação social (FERNANDES, 2019).

Em relação às práticas educativas que a escola João Galdino, realiza para disseminar no alunado o conteúdo da História e Cultura Afro-Brasileira, deve-se

10 É aluna do 7º ano da escola João Galdino.

11 É aluna do 8º ano da escola João Galdino.

pontuar uma escassez principalmente de projetos que tratam esse assunto e mediante isso se nota uma ineficiência desta instituição no que tange o processo de aprendizagem envolvendo esta temática.

Com relação à questão se o livro didático de História atual da escola João Galdino faz referência aos conteúdos relacionados à História e Cultura Afro-brasileira. Destaca-se a análise pertinente da professora Branco afirmando que:

O livro didático traz muitas informações sobre a Cultura afro e também sobre sua relevante importância na construção cultural do nosso país. Além disso, este material demonstra este conteúdo por meio de métodos didáticos como mapas, ilustrações e imagens que auxiliam o discente no processo de ensino e aprendizagem escolar (BRANCO, 2019).

Baseado nesta afirmação se compreende que o material didático que a escola utiliza e que trabalha este assunto, possui muita relevância, pois, ele traz uma abordagem historiográfica a respeito desse tema de enorme valor, devido à riqueza de detalhes presentes neste livro que instiga o aluno a pesquisar mais e a desenvolver seu senso crítico acerca desse assunto educacional.

Discutindo se existe algum outro material que a escola conta que fale sobre a História e Cultura afro-brasileira, se concebe o ponto de vista da professora Branco citando que:

Sim, livros didáticos para pesquisas e textos complementares sobre importantes nomes afro na construção da nossa História como, por exemplo, livros paradidáticos que denotam a participação desses personagens ao longo dos diferentes contextos históricos trazendo com isso experiências e sensibilidades das conjunturas históricas colonial, imperial e republicana (BRANCO, 2019).

Embasado neste trecho salienta-se que a escola João Galdino detém um material bibliográfico que aborda a História e Cultura afro-brasileira de crucial importância, visto que esta instituição possui outras ferramentas educacionais que facilitam o processo de ensino e aprendizagem e ampliam assim o leque de conhecimentos desmistificando dessa forma concepções arcaicas e preconceituosas que fazem parte da mentalidade popular brasileira.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Durante a realização deste artigo, foi possível compreender o quanto o ensino de História e Cultura Afro Brasileira, se torna importante em nossa educação escolar. Neste aspecto esta lei representa muito mais do que uma simples discussão, é a quebra de um silêncio que já vem existindo há muito tempo. Pois, esta legislação traz um debate com informações cruciais sobre a vida dos negros no Brasil e atrelado a isso suas influencias culturais em nossa sociedade.

Deve-se pontuar nesta pesquisa o fato da Lei nº. 10.639/03 ter o papel de nos currículos escolares e nas práticas pedagógicas, de modificar uma concepção preconceituosa e estereotipada de que o negro era inferior ao branco. No entanto, cabe destacar que é necessária, que haja projetos de longo prazo que envolva assim toda a comunidade escolar para ocorra uma aplicabilidade efetiva dos conceitos que esta legislação concebe.

É pertinente enfatizar que a Lei nº. 10.639/03 foi uma conquista do movimento negro brasileiro. Mais, além disso, ela foi uma ferramenta que serviu na construção de novas relações sociais, neste ponto afirma-se que ela trouxe para dentro do espaço de sala de aula uma reflexão acerca da influência negra em nossa cultura, criando desta forma um novo olhar socioeducacional.

Salienta-se que este artigo foi uma experiência inédita tendo como campo de pesquisa a escola João Galdino e como objeto de estudo a lei nº. 10.639/03, pois, esse trabalho abordou uma temática social bastante pertinente a historiografia dando maior visibilidade às questões étnico raciais, que é um assunto complexo, justamente por estar ligado à nossa formação cultural.

Em virtude do que foi trabalhado neste presente artigo, conclui-se que a lei nº. 10.639/03 é uma ferramenta da educação brasileira e da sociedade muito útil, pois, ela traz uma transformação no sentido de uma maior igualdade de direitos entre as classes sociais e além do mais, difundiu uma nova visão quando se debate a participação do negro na formação do nosso país criando com isso uma reflexão mais aprofundada da História enquanto uma disciplina que estimula a criticidade.

## REFERÊNCIAS

BRANCO, Jaciara Carvalho Castelo. **Entrevista concedida por uma professora da Unidade Escolar João Galdino.** Bairro Mato Seco, Boa Hora/PI, 2019.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP 3/2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília. Secad /MEC, 2004.

BRASIL, Ministério da educação. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <http://www.Planalto.Gov.br/ccivil-03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 23 ago.2019.

DOMINGUES, Petrônio. Movimento Negro Brasileiro: história, tendências e dilemas contemporâneos. **Dimensões: Revista de História da UFES.** Espírito Santo, n. 21, 2006.



FERNANDES, Iris Lohanny Gomes. **Entrevista concedida por uma aluna da Unidade Escolar João Galdino**. Bairro Mato Seco, Boa Hora/PI, 2019.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan.-mar. 2013.

CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes; OLIVEIRA Leyla Beatriz de Sá. A importância da Lei federal nº 10.639/2003. **Revista África e Africanidades**, a. 4, n. 16-17, fev.-mai. 2012.

LEITE, Ilka Boaventura. **Quilombos e Quilombolas: Cidadania ou Folclorização?** Porto Alegre, ano 5, n.10, p.123-149, maio 1999.

LOURDES, Maria de. **Entrevista concedida por uma aluna da Unidade Escolar João Galdino**. Bairro Mato Seco, Boa Hora/PI, 2019.

MALATIAN, Tereza. Memória e Contra-Memória da Frente Negra Brasileira. In: XXIX Simpósio Nacional de História Contra os Preconceitos: História e Democracia, **Anais...**, São Paulo, 2016.

MOREIRA, Romilson do Carmo; VIANA, Cristina da Silva. Avanços e Desafios na Implementação da Lei 10.639/03: Um estudo na rede Municipal de ensino do Bonfim/BA. **Trilhas pedagógicas**, v.5, n.5, p.150-167, ago. 2015.

PEREIRA, Amílcar Araújo. **“O Mundo Negro”**: A Constituição do Movimento Negro Contemporâneo no Brasil. 2010. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2010.

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

PEREIRA, Edimilson de Almeida. **Malungos na escola**: questões sobre culturas Afrodescendentes e educação. São Paulo: ed., 2007.

SILVA, Ana Célia Da. **A representação Social do Negro no livro didático: O que mudou? Por que Mudou?** Salvador: EDUFBA, 2011.

SILVA, Joselina da. Movimento Social Negro após o estado novo: Grupos, conferências e jornais. In: XXIII Simpósio Nacional de História, **Anais...**, Londrina, 2005.

# DECOLONIALIDADE E EDUCAÇÃO PARA AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: UMA REVISÃO DE LITERATURA ACERCA DAS LEIS 10.639/03 E 11.645/08 NO ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRICANA, AFRO-BRASILEIRA E INDÍGENA

*Francisca Cibele da Silva Gomes<sup>1</sup>*

*Andreia Rodrigues de Andrade<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

A presente pesquisa possui como objeto de estudo a aplicação e desenvolvimento das leis brasileiras 10.639/03 e 11.645/08 no ensino de História e Cultura africana, afro-brasileira e indígenas e como essas perspectivas possibilitam a reverberação decolonial dentro da sala de aula, no currículo, nas políticas públicas, ações educacionais e formação de professores.

Tem-se como objetivo geral analisar a efetivação (parcial ou total) das leis dentro dos espaços escolares públicos. Os objetivos específicos foram: salientar os aspectos históricos e sociais da implementação das legislações, descrever os principais avanços nos últimos anos e especificar os problemas descritos pela literatura produzida academicamente a respeito da efetivação dos dispositivos legislativos.

Para tanto, utilizou-se como abordagem metodológica a revisão de literatura a partir das produções acadêmicas publicadas nos últimos anos sobre a efetivação das legislações na produção de ações, movimentos e mobilizações em prol de uma educação decolonial na escola a partir das análises de Guajajara (2019), Botelho (2019), entre outros autores que abordam a relação entre educação e decolonialidade nas relações étnico-raciais, efetivação das leis em questão, problemas enfrentados e avanços constatados.

Em suma, foi possível perceber que são importantes arcabouços legislativos na formação educacional antirracista e valorização histórico e cultural em prol da diversidade étnica, racial e social brasileira, no entanto ainda enfrentam diversos problemas entre eles: o preconceito, racismo, pouca formação docente,

---

1 Graduada em História pela Universidade Estadual do Piauí (UESPI). E-mail: cs6445758@gmail.com.

2 Doutoranda em História pela Universidade Federal de Santa Maria (UFSM). E-mail: andreiaandrade525@gmail.com.

pouco estímulo e ações que ampliem a efetivação e monitoramento da implementação legislativa para garantir na prática e nos dados quantitativos e qualitativos a real situação em que se encontram. A ação governamental e a própria sociedade ainda precisam se organizar e agir efetivamente em favor de sua efetiva desenvoltura.

## **METODOLOGIA DE PESQUISA: REVISÃO DE LITERATURA**

A abordagem metodológica dessa pesquisa acadêmica fundamenta-se em um estudo bibliográfico de natureza qualitativa, descritiva e explicativa, desenvolvido a partir da revisão de literatura das produções científicas na forma de artigos publicados em revistas, livros, sobre a implantação e desenvolvidos de dois dispositivos legislativos que institucionalizaram a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura africana e afro-brasileira (Lei n.º. 10.639/03), bem como as produções históricas e culturais dos povos indígenas (Lei n.º. 11.645/08). Os textos foram extraídos de sites como: google acadêmico, plataforma Brasil, e editoras que produziram obras durante o percurso de produção e implementação das legislações.

A pesquisa qualitativa não se preocupa apenas com os dados numéricos, mas com o aprofundamento da compreensão social, subjetiva, organizacional, dos sujeitos que são objetos da investigação científica. Busca explicar o porquê das coisas, destacando o processo do desenvolvimento suscitado a partir de distintas interações. Pois, “a pesquisa qualitativa preocupa-se, portanto, com aspectos da realidade que não podem ser quantificados, centrando-se na compreensão e explicação da dinâmica das relações sociais” (GERHARDT; SILVEIRA, 2009, p. 32).

A utilização da análise bibliográfica, segundo Marconi e Lakatos (2003), permite que o trabalho com as fontes busque o desenvolvimento de uma pesquisa que aborde os aspectos teóricos delimitados em produções concretizadas e fundamentadas, semelhante, aproximadas ou complementares, mas que revelam uma profundidade na sua fundamentação conceitual. Enriquecendo os seus estudos, dados e a análises dos fatos ou fenômenos observados. Torna-se imprescindível para o aprofundamento teórico e prático da investigação científica.

Logo, a produção acadêmica de natureza bibliográfica buscou descrever e explicitar as problematizações, inquietações e análises desenvolvidos em artigos científicos acerca de como a Lei n.º. 10.639/03 e a n.º. 11.645/08 foram incorporadas dentro dos espaços escolares, as limitações, os avanços e os estraves que ainda dificultam a difusão de uma perspectiva empírica e teórica voltada para a educação democrática que considere e valorize a diversidade étnico-racial, os saberes e conhecimentos dos povos indígenas, a cultura e história dos povos africanos e das comunidades afro-brasileiras, a importância da população negra

para o Brasil, de modo a romper com o histórico de negligências, exclusões e subalternizações que foram legados ao povo negro e aos indígenas ao longo da História em prol de uma educação antirracista e a troca de saberes presentes na interculturalidade de uma educação decolonializada.

O pensamento decolonial propõem uma crítica que expõem a colonialidade do saber, ou seja, que expõem uma lógica de conhecimentos que consideram a divisão entre superiores e inferiores, e, ao mesmo tempo, possibilita mobilizar sujeitos e movimentos contra o racismo, exclusão e discriminação. Propondo um olhar sobre os enfoques epistemológicos e as subjetividades dos povos excluídos e subalternizados, ou seja, “a decolonialidade representa uma estratégia que vai além da transformação da descolonização, ou seja, supõe também construção e criação. Sua meta é a reconstrução radical do ser, do poder e do saber” (OLIVEIRA; CANDAU, 2010, p. 24).

### **LEIS Nº. 10.639/03 E Nº. 11.645/08: ASPECTOS HISTÓRICOS, SOCIAIS E CULTURAIS**

Os efeitos do colonialismo, do racismo e da invisibilidade das histórias dos grupos oprimidos no Brasil – povos originários, africanos e afrodescendentes –, corroborou com a construção racista da estrutura social brasileira. Essas demandas demarcaram no seio do sistema educacional a necessidade de tornar a sua História e Cultura parte do currículo escolar e, conseqüentemente, parte do cotidiano das salas de aulas, nos livros didáticos, nas formações docentes e nas ações educacionais desenvolvidas com o intuito em promover uma educação antirracista.

A Lei nº. 10.639/03 deve ser entendida como o resultado de pressões de movimentos sociais organizados por negros e negras, assim como a aglutinação de demandas e insurgências da ação anticolonial e da luta antirracista denunciada por décadas e travada a partir de batalhas contra o racismo e o colonialismo intelectual que alicerçaram a nossa historiografia educacional e a composição das práticas pedagógicas na educação básica. Reconhecemos que a colonização eurocêntrica dos currículos escolares se constitui como uma realidade ainda existente, mas que também requer reflexões sobre a sua manutenção e também sobre o seu vínculo com uma visão elitista, violenta e negacionista da educação nacional em relação à presença e às contribuições dos povos africanos, indígenas e afrodescendentes (OLIVA; CONCEIÇÃO, 2023).

Entre os movimentos que contribuíram com a pressão pelo desenvolvimento e promulgação da legislação estão as lutas anticoloniais pelas independências africanas (1950-1970); o movimento pelos direitos civis ocorrido nos Estados Unidos; a mobilização contra o Apartheid, na África do Sul; e a insurgência do

terceiro-mundo. Esse conjunto de movimentações sociais e políticas influenciou diretamente a formação do Movimento Negro Unificado (MNU), na década de 1970; a Convenção Nacional “O Negro e a Constituinte”, em 1986; e a Marcha Zumbi dos Palmares, em 1995. No início do século XXI, a perpetuação da luta foi protagonizada pelo Movimento Negro, ativistas, intelectuais negros, aliados, que se tornam uma força condutora de uma agenda antirracista que acabou culminando na promulgação da lei 10.639/03. Embora os eventos e mobilizações sejam distintos, ambos contribuíram para a construção de uma luta pela justiça social e epistêmica a partir das experiências afrodisaspóricas, dos povos originários, na sociedade contemporânea (OLIVA; CONCEIÇÃO, 2023).

A Lei n.º. 10.639/2003, acrescentou os artigos 26-A, 79-A e 79-B, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, assim como a Resolução CNE/CP Q/2004, que definiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das relações étnico-raciais e o ensino de História e Cultura africana e afro-brasileira, conforme o parecer CP 3/2004, compuseram um conjunto de intervenções a nível federal que induz ao desenvolvimento das políticas educacionais voltadas para a valorização da diversidade cultural e históricas dentro nos espaços escolares, públicos e privados. Tornara-se parte dos processos de implementação das ações afirmativas na educação básica, em diferentes níveis, etapas e modalidades (GOMES; JESUS, 2013).

A referida legislação propôs o estabelecimento nos estabelecimentos de ensino brasileiros, segundo o Art. 26-A, nos §§1º e 2º, o estudo da História da África e dos africanos, bem como da luta negra no Brasil, a cultura afro-brasileira, a formação social do negro na sociedade nacional, resgatando a sua contribuição nas áreas sociais, econômicas e políticas. Onde os conteúdos serão ministrados no âmbito nacional considerado o currículo vigente, em especial nas áreas de Educação Artística, Literatura e História. Assim como, segundo o Art. 79-B, definiu a inclusão do dia 20 de novembro como o “Dia Nacional da Consciência Negra” (BRASIL, 2003).

O espaço escolar pode ser patente de várias formas de propagação de conhecimentos e também de diversos saberes a serem vinculados e defendidos ideologicamente. Logo, pode reforçar preconceitos e estimular ações excludentes e discriminatórios, mas também pode ser usado para reforçar empatias e estimular o convívio benéfico e pacífico entre sujeitos pertencentes a diversidade histórico, cultural, ideológica, social, política e econômica (BOTELHO, 2019). Podendo ser uma voz favorável a igualdade, respeito, solidariedade e produção de saberes voltados para as relações étnico-raciais. De modo, a “ensinar para os alunos que a não brasileira é fundamentalmente pluriétnica e que nenhum grupo ou povo é superior ao outro, é importante para construir junto com esse aluno a noção de

heterogeneidade cultural, diferença e respeito” (CRUZ; JESUS, 2013, p. 8).

A educação que considera a diversidade étnico-racial compreende e fomenta práticas sociais e pedagógicas voltadas para o convívio igualitário entre cidadãos, incentiva a inclusão socioeducacional, desenvolve ações de reparação histórica por meio de ações afirmativas, valorização do patrimônio histórico-cultural das etnias marginalizadas, e implementa práticas que visem superar as diversas formas de preconceito historicamente forjadas na autoestima, na identidade racial e na socialização das comunidades que compõem o Brasil relacionada aos afrodescendentes. Através da produção de conhecimentos, formação de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade e superação da desigualdade visando o combate ao racismo e à discriminação (SILVA, 2007).

Nesse contexto, para Silva (2007), a Lei n°. 10.639/03, não apenas tornou mais eficaz o acesso dos estudantes as informações acerca da formação histórica e cultural africana e afro-brasileira, como também possibilitou a compreensão e conscientização da formação social nacional, e, em segundo lugar, incentivou a revisão de conceitos estereotipados e estigmatizados que impeliam pontos de vistas alienados, distorcidos e violentos sobre a diversidade cultural existente. Sem dúvida, a legislação foi uma tentativa de trazer para o ambiente escolar práticas e ações inclusivas que gerem iniciativas que estimulem a valorização da identidade afrodescendente. Para tanto, requer maior envolvimento da comunidade escolar, incluindo pais, professores, gestores, administradores públicos da sua importância para o rompimento da perpetuação do racismo estrutural e da discriminação racial. A lei é um dos caminhos mais eficazes para a concretização desse ideal.

No entanto, com a Lei n°. 11.645/2008, foi acrescido às diretrizes e bases da educação nacional e incluído no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da temática História e Cultural dos povos indígenas. Em março de 2008, o então presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a legislação que tornou não somente obrigatório, mas necessário ser abordado em todas as disciplinas escolares. Quando a sanção da lei 10.639/03, segundo Graúna (2011), notou-se que havia uma separação entre negros de um lado, indígenas de outro. Onde mais uma vez a presença das comunidades tradicionais foi posta à margem, pois a lei de 2003 evidenciou apenas um grupo em detrimento dos demais. Infelizmente ao promulgar essa legislação, o governo acabou abrindo espaço para o predomínio da referência colonialista dentro do ensino de história e cultura indígenas nas escolas.

Essas questões também tiveram respaldo a partir do aumento, nas últimas décadas, de reformas no âmbito constitucional dos países que constituem a América Latina voltadas para o reconhecimento da diversidade cultural. Reformas que tiveram diferentes alcances e mobilizações dentro dos movimentos negros, indígenas e organizações civis. Sobretudo, com o reconhecimento

dos direitos dos povos tradicionais e de outras minorias presentes no Brasil e nos demais nacionalidades. Essas questões foram incitadas pela necessidade de defender e implantar a noção de interculturalidade como processo de ruptura com o modelo hegemônico de conhecimento que alimenta desigualdades e concentrações de poder (RUSSO; PALADINO, 2014).

Acreditamos que a luta pela implantação da Lei nº. 11.645/08 significou caminhar rumo ao respeito às diferenças, contribuindo com a união entre os povos distintos. A ideia de circularidade nos aproxima um do outro, da liberdade, do jeito de ser e viver indígena, da sabedoria dos povos, ou seja, na valorização das identidades dos povos tradicionais. Embora, como desenvolver essas temáticas na sala de aula, ainda seja uma situação problemática e inquietante, sua inclusão permite desmistificar estereótipos que consideram as manifestações culturais indígenas como apenas uma, ou ainda que os povos sejam apenas “índio” a ser comemorado em uma data específica nas escolas brasileira. Mas também propõem refletir sobre como estão sendo trazidos para dentro dos materiais didáticos, suportes pedagógicos, a historiografia indígena em detrimento do legado histórico de apagamento que não reconhecia sua história como parte da existência brasileira (GRAÚNA, 2011).

Sobre o preconceito em relação aos povos indígenas, Guajajara (2019), denuncia que enquanto o imaginário social do “índio”, ou “índigena brasileiro” for carregado de discursos colonialistas que destinaram aos povos tradicionais um espaço de minguado, singularizado, generalizado, submisso e excluído, o resultado é uma visão hegemônica estereotipada e distorcida. Onde as comunidades indígenas são vistas como atrasadas, primitivas, preguiçosas, entraves para o desenvolvimento socioeconômico do país. Para a autora, precisamos abrir espaço para a interculturalidade, ou seja, aprender com as diferentes dinâmicas culturais, a fim de expandir nossas próprias fronteiras de conhecimentos. É o ponto de partida para uma prática decolonial do pensamento. Sobretudo, porque a educação indígena corresponde:

A educação indígena, que se orienta e relaciona com a organização social comunitária e com o território, tem origem na sabedoria ancestral e milenar. Esse conhecimento é capaz de colaborar na construção de um outro projeto político educacional para o país, em que a epistemologia nativa se afigura como possibilidade de cura política, educacional e intelectual. A educação indígena se pauta na defesa da democracia: não pode haver corpos e mentes livres onde campeia um projeto de sociedade que reprime vozes e corpos. O sonho do Brasil melhor é, sem dúvida, o de um Brasil que considere a sua pluralidade: não acreditamos em democracia parcial. Um projeto de educação democrática e transformadora deve nos reconectar com a nossa ancestralidade, trazendo a cultura para a centralidade e reconhecendo a sua diversidade (GUAJAJARA, 2019, p. 172-173).

A educação na perspectiva da diversidade étnico-racial implica em valorizar os aspectos epistemológicos da formação social, cultural e ancestral dos povos indígenas. Para que seja possível romper com uma ideia de sociedade que ultraja e exclui determinados indivíduos fazendo uso de uma falsa concepção de democracia, ou seja, que alimenta marginalizações e discriminações ao abrir mão da pluralidade cultural existente. Um projeto democrático arraigado nesses fundamentos definitivamente não cumpre o papel de difundir a cidadania a todos, assim como não inclui a humanidade em sua diversidade de grupos, culturais, etnias, raças, gêneros e origens. Para Guajajara (2019, p. 173): “a escola precisa fazer sentido em relação ao que já somos no mundo, sem nos desconstituir colonizando as nossas mentes”. Nessa conjuntura:

Mesmo diante de todo controle social que as mudanças curriculares estão atreladas, as discussões sobre as relações entre currículo e cultura têm resultado em avanços significativos para a educação, ao mesmo tempo, trazendo muitos desafios para toda comunidade escolar que até então vivenciava no seu cotidiano um currículo afirmativo da cultura homogeneizadora, carregado de conceitos e preconceitos excluintes que elegem quais os saberes que tem maior ou menor valor, que merece ou não destaque como conteúdo curricular. Essa nova perspectiva de inclusão dos valores socioculturais e históricos indígenas no cotidiano escolar abre espaço para discutirmos as reais condições das relações e redes sociais que os povos indígenas estão inseridos (SILVA, 2010, p. 41).

A Lei nº. 11.645/08 se constituiu um importante marco na História republicana, na consolidação da democracia e no aprofundamento da valorização da diversidade histórica e cultural, em razão de vários sujeitos passarem a serem protagonistas dentro dos espaços escolares que anteriormente era dominado pela visão eurocêntrica dos conhecimentos disponibilizados no currículo escolar.

Também foi fruto das lutas dos movimentos indígenas brasileiros, que iniciaram na década de 1970; assim como das conquistas educacionais presentes na Constituição de 1988; das reivindicações dos professores indígenas em prol de uma educação descolonizadora e intercultural; somando-se ainda a ampliação democrática promovida pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN); dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN'S) e da mobilização em prol da cidadania, ética e diversidade cultural, e mais recentemente das políticas afirmativas iniciadas no Governo de Lula (2003-2010), justamente no período de tramitação da lei (FANELLI, 2018).

De modo, a visibilizar espaços que favoreçam o reconhecimento da diversidade nos espaços educacionais, bem como a promoção de diálogos que envolvam a comunidade escolar, os alunos, professores, gestores, trabalhadores da educação, no desenvolvimento da educação para as relações étnico-raciais em prol de uma formação antirracista, igualitária, respeitosa, na constituição de



redes de sociabilidades e produções de conhecimentos que firmem um processo intrínseco a escolarização dos discentes, mas também contribuam com a busca pela continuação educacional dos docentes voltados para a prática pedagógica que entendam a realidade da exclusão, mas também valorizem a importância das diversas Histórias e Culturas para o Brasil contemporâneo.

## **RETROCESSOS, PROBLEMAS E AVANÇOS: ANÁLISE DAS LEIS Nº. 10.639/2003 E Nº. 11.645/2008 NO CHÃO DA SALA DE AULA**

Um dos principais problemas está na ausência de monitoramentos acerca da abrangência das experiências e práticas em andamento, assim como sua implementação e desenvolvimento dentro dos espaços escolares. Mesmo com o aumento considerável de pesquisas no campo educacional encabeçadas nos últimos anos, ainda se faz necessário mais indicadores amparados em pesquisas acerca da formação docente, implantação da lei, produção de materiais didáticos e paradidáticos voltados para entender, produzir e desenvolver metodologias, práticas pedagógicas e avaliações que considerem a diversidade cultural e étnico-racial no cotidiano das salas de aulas (GOMES; JESUS, 2013).

No entanto, a legislação direcionada para às questões étnico-raciais iniciou-se ainda na própria Constituição Federal de 1988, quando garantiu no seu artigo terceiro, inciso IV, a promoção da igualdade entre todos os cidadãos, sem preconceitos de origem, raça, sexo e quaisquer formas de discriminação. Determinação complementada pelo Decreto nº. 1904, de 1996, que garante a presença histórica das lutas dos negros na constituição do Brasil, quanto a Lei nº. 7.716, de 1999, que regulamentou a criminalização do preconceito racial e estabeleceu pena judiciária para os atos criminosos de racismo (SILVA, 2007).

Sobre a educação, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB), através do artigo 26, implementou no ensino de História do Brasil, o respeito aos valores individuais e culturais e o repúdio ao racismo, através do estudo das diferenças culturais e étnicas que contribuíram para a formação brasileira. Esse conjunto de lei acabou contribuindo para o que veio a ser constituído a Lei nº. 10.639/03, que incluiu no currículo do Ensino básico a obrigatoriedade do ensino de História e Cultural afro-brasileira e africana (SILVA, 2007).

Assim como, pesquisas que considerem os aspectos sociais, políticos, culturais e econômicos dos locais de implementação do dispositivo legislativo, tais como: a vulnerabilidade socioeconômica, a região a que pertence o município, a localização em espaços rurais, urbanos ou quilombolas, a modalidade de ensino (educação infantil, fundamental, médio, educação especial, educação de jovens e adultos, etc.), permitem a elaboração de um quadro ainda maior de particularidades e experiências. Mas que possuem como fundamento a construção de

práticas, explicações, que desvelam o imaginário racista presente no cotidiano escolar e também trazer novas perspectivas antirracista para o ensino, formação inicial e continuada de professores e gestores em comunhão com as políticas públicas (GOMES; JESUS, 2013).

Mesmo que as ações escolares ainda não sejam correspondentes às necessidades existentes na educação escolar e as implicações da obrigatoriedade do ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Mas pode ser percebido que existem um movimento afirmativo desenvolvendo-se ao longo do país, apesar da diferença de intensidade e abrangência ao longo do território voltado para as relações étnico-raciais dentro dos espaços educacionais. Portanto, trata-se de um contexto marcado por tensões, ausências, avanços e limitações que evidenciam polos de implementação e outros de descentralização dos preceitos presentes nas legislações (GOMES; JESUS, 2013).

Nesse caso, o espaço escolar não está isento da propagação da discriminação acerca do legado histórico e cultural dos povos originários, africanos e afrodescendentes, sendo muitas vezes, um espaço que alimenta pensamentos e ações fortalecedoras dos preconceitos e violências, sobretudo, pelo racismo em seu caráter estrutural que permeia a sociedade brasileira, levando para diversos âmbitos discursos e visões de mundo racistas e discriminatórias, que ainda fazem uso de pensamentos depreciativos acerca da população negra e serve de ideologias que fortalecem a marginalização social, exclusão e expressões violentas, físicas e psicológicas, levando em consideração distinções fenotípicas.

Somando-se ainda ao fato de que as legislações não são garantias de que realmente o ensino considerado as Leis n°. 10.639/03 e n°. 11.645/08 está ocorrendo e que o professor possui meios e conhecimentos necessários para embasar suas problematizações, metodologias, práticas pedagógicas e avaliações que estimulem a interação dos alunos e a produção de conhecimentos acerca da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena. Sobretudo, na promoção de saberes relacionados à diversidade presentes nas comunidades negras e tradicionais brasileiras, em detrimento dos preconceitos e inferiorizações alimentados pelo racismo em suas formas de violências, física e psicológica, assim como na exclusão e segregação (CRUZ; JESUS, 2013).

Embora, a implementação das legislações sejam seja prevista em nível nacional, ainda existem questões que vão além do currículo ou das próprias leis, principalmente em relação aos docentes e suas compreensões e entendimentos de ensino e dos conteúdos a serem ministrados, as relações que a comunidade escolar possui com a diversidade cultural defendida no dispositivo legislativo, a formação inicial e continuada dos docentes, a recepção dos alunos, bem como dos pais em relação às temáticas, a própria realidade escolar e a perspectiva da

turma, são alguns dos fatores a serem considerados na efetivação e monitoramento da implementação da obrigatoriedade prevista nas Leis n°. 10.639/03 e n°. 11.645/08. Onde, muitas vezes, pode ficar a cargo do professor a aplicação ou não dos dispositivos legislativos, levando em consideração as dificuldades e busca de soluções para os empasses (CRUZ; JESUS, 2013).

Precisamos romper com o silenciamento dos docentes, movimentos sociais, ativistas, gestores educacionais e demais membros da comunidade escolar, sobretudo aqueles que trazem para o espaço escolar a diversidade como centro de debates e intervenções. Devemos romper com a (re)colonização desenvolvida pela propagação de notícias falsas (*Fakes News*) e também das ameaças, intimidações, violências que pretendem calar as vozes daqueles que luta pelo rompimento do silêncio em torno das questões étnico-raciais, igualdade, educação antirracista e do direito ao exercício pleno da cidadania brasileira (GUAJAJARA, 2019).

Para Russo e Paladino (2014), a carência na formação inicial e continuada, assim como pouco financiamento de materiais didáticos que incluisse de forma efetiva as histórias e culturas dos povos indígenas, afro-brasileiros e africanos e da falta da institucionalização da temática nas escolas ainda desencadeia limitações nas teorias e práticas que deveriam ser vinculadas pelas políticas públicas no âmbito educacional. Para tanto, as ações desenvolvidas nos ambientes escolares ainda dependem de iniciativas isoladas dos professores, com escasso apoio das equipes pedagógicas ou na gestão.

Principalmente quando o caráter interdisciplinar não é explicitado, visto que apenas fazem menção a educação artística, literatura e história brasileira. Deixando em aberto a possibilidade de inclusão nas demais disciplinas do currículo escolar. Em razão da complexidade e relevância da temática, a transversalidade deveria ser um fato preponderante para ser organizado um trabalho pedagógico interdisciplinar nas várias áreas do conhecimento. Embora, para Russo e Paladino (2014, p. 40): “é possível perceber uma grande resistência em algumas áreas disciplinares específicas para incluírem a temática indígena a partir de uma perspectiva mais crítica e condizente com as demandas desses povos”.

No entanto, a Lei n°. 11.645/08, ainda não explicitou abertamente a multiculturalidade brasileira, mas ainda acabou se referindo aos negros e indígenas como “dois grupos étnicos” que fazem parte da formação cultural brasileira. Esta última foi apresentada como singular, sem problematizações ou discussões relacionadas à desigualdade e exclusão. Sem maiores esclarecimentos, pode-se entender que a noção de mestiçagem ainda faz parte do tratamento ofertado ao papel dos grupos étnico-raciais no país. Ou seja, se comparada à Lei n°. 10.639/03, apenas foi acrescido à menção aos povos indígenas, mas não incorporaram os conteúdos específicos referente aos aspectos históricos e culturais

dos povos tradicionais, africanos e afro-brasileiros (RUSSO; PALADINO, 2014).

Os elementos constitutivos das leis também podem abrir caminhos, segundo Silva (2010) para interpretações que ainda colocam os povos indígenas, africanos e afro-brasileiros como parte formadora da sociedade, mas quando é de interesse dos administrados desse campo de atuação, esses elementos podem aparecer ou desaparecer conforme as suas necessidades. Ou ainda, perpetuar uma visão que os coloca como apenas como vítimas da exclusão e não como protagonistas em seus contextos de atuação. Sobretudo, quando a Lei nº. 11.645/08 utiliza das expressões “resgatando”, “contribuições nas áreas sociais”, formação da sociedade nacional” (BRASIL, 2008).

A lei também traz no seu texto legislativo, a limitação a “dois grupos étnicos”, limitados a História da África e dos africanos, luta da população negra, povos indígenas, cultura negra e indígena no Brasil, e suas “contribuições” para a formação nacional, limitando ao resgate das contribuições nas áreas sociais, econômicas e políticas, restringindo a análise a campos específicos da produção de conhecimentos, mas também que foram “pertinentes” à História brasileira, ou seja, restringindo ainda mais os conteúdos a serem vinculados. Mas traz como aprofundamento em todos os âmbitos do currículo nacional, no que se tornou enfático no papel das áreas de educação artísticas, literatura e histórias brasileira (BRASIL, 2008).

O apego à formação social do Brasil acaba retomando a mestiçagem como teoria que fundamenta o currículo escolar desvinculado da realidade cultural contemporânea. No entanto, o que devemos pregar é justamente a descentralização de estratégias de dominação na construção e valorização das identidades dos povos indígenas e comunidades negras brasileiras e africanas. Para tanto, Silva (2010), chamou a atenção para a importância dos recursos pedagógicos, materiais didáticos, livros, que trazem novas perspectivas decoloniais, mas também denuncia se realmente as escolas possuem esse aparato ou será mais uma novidade que persiste no mundo ideário? Esses questionamentos reforçam a ideia de que a legislação possui algumas limitações, sobretudo em relação a sua abrangência e no próprio entendimento da sua relevância.

Os poucos subsídios didáticos oferecidos às escolas e a formação dos docentes passam a dificultar os estudos e discussões sobre o conteúdo a ser abordado dentro do cotidiano do ano letivo. Tornando-se entrave a superação das desinformações generalizadas sobre a temática indígena, africana e afro-brasileira. Consequentemente, acaba reforçando prejuízos na formação cidadã dos alunos em termos críticos e conscientes da importância histórica e cultural dos povos tradicionais e negros. Nesse contexto, Silva (2010), é valoroso o grande empenho, os esforços, a dedicação por parte dos professores em trazer para os

espaços escolares a diversidade, mas ainda se defrontam com informações desconexas, preconceituosas e excludentes, ou ainda, os docentes que se negam a trazer a temática para a sala de aula em razão do seu desconhecimento e das suas próprias defesas ideológicas.

Mesmo assim, a inclusão da diversidade no currículo escolar pressupõe desenvolver uma prática e metodologia diferente das noções eurocêntricas que existiam na educação anteriormente (SILVA, 2010). É direcionar um olhar mais humanizado e crítico para entender a realidade social, política, econômica e cultural, considerando sua importância em todos os campos do currículo educacional brasileiro, mas também sua relevante contribuição para a formação cidadã dos alunos. Não pode ser limitado ao Dia da Consciência Negra, as visitas comemorativas em espaços de cultura e socialização ou aos projetos com curta duração que incentivam o respeito ou “tolerância”, mas não oferecem substitui para alimentar criticamente esses pressupostos com produções de conhecimentos e saberes acerca da Cultura e História dos indígenas, africanos e afrodescendentes.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Lei n°. 10.639/03 como resultado de pressões e mobilizações dos movimentos sociais e da necessidade de desenvolver uma educação antirracista trouxe consigo a possibilidade de trazer para os espaços escolares públicos e privados novas perspectivas de organização curricular, mas também inquietações e limitações quando a sua abrangência e implementação para que realmente pudesse atender a demanda das mobilizações e da busca em efetivar uma formação educacional que considere a História e Cultura dos povos africanos e afro-brasileiros.

No entanto, acabou excluindo outros grupos étnicos que também são de suma relevância para a constituição do Brasil, enquanto espaço território composto por grupos étnico-raciais diversos com singularidades próprias e importâncias ímpares para a sociedade brasileira. Os povos indígenas acabaram mais uma vez sofrendo com o predomínio eurocêntrico e com a subalternização dentro do currículo escolar. Essa desvantagem implica em perpetuar o ensino e aprendizagem na perspectiva hegemônica e homogeneizada com predomínio da perspectiva tradicional com conteúdo que valoriza o predomínio de uma História única em detrimento da diversidade.

Com o objetivo de trazer a diversidade histórica e cultural dos povos indígenas, foi instituída a Lei n°. 11.645/08 que tornou obrigatório o estudo das comunidades tradicionais dentro dos espaços educacionais. Essa legislação foi um grande avanço na perspectiva decolonial do currículo ao trazer sujeitos

históricos, contextos e outros olhares acerca dos conteúdos vinculados nas escolas, mas também permitiu refletir sobre como trazer outras informações, fatos, personagens, etc. que anteriormente não eram vinculados ou eram pouquíssimo abordados nas instituições escolares, mas também em como trazê-los considerado as visões estereotipadas engessadas dentro da sociedade que tendiam a excluir e subalternizados os povos indígenas, mas também as comunidades africanas e afro-brasileiras.

Surgiram limitações quando a formação docente, sua ausência ou insuficiência, as restrições relativas à possibilidade de abordar os conteúdos em razão do racismo estrutural, dos preconceitos, discriminações e violências ainda perpetuadas na sociedade brasileira, inclusive nos espaços educacionais e ainda as poucas orientações que foram sugeridas as escolas sobre como implantar as legislações acabaram tornando a teoria mais reflexiva em detrimento da prática, mesmo considerando as experiências exitosas.

## REFERÊNCIAS

BOTELHO, Denise. Religiões afro-indígenas e o contexto de exceções de direitos. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1.ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p.117-120.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de janeiro de 2003**. Brasília, 2003. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_10639\\_09012003.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_10639_09012003.pdf). Acesso em: 21 jul. 2023.

BRASIL. **Lei 11. 645, de 10 março de 2008**. Brasília, 2008. Disponível em: [https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei\\_11645\\_100308.pdf](https://etnicoracial.mec.gov.br/images/pdf/lei_11645_100308.pdf). Acesso em: 21 jul. 2023.

CRUZ, Caroline Silva; JESUS, Simone Silva. Lei 11.645/08: a escola, as relações étnicas e culturais e o ensino de História – algumas reflexões sobre essa temática no PIBID. In: XXVII Simpósio Nacional de História: conhecimento histórico e diálogo social, **Anais...**, Natal (RN), p. 1-10, jul. 2013.

FANELLI, Giovana de Cássia Ramos. A lei 11.645/08: História e mudança curricular. **Anais do XXIV Encontro Estadual ANPUH-SP: História & Democracia: precisamos falar sobre isso**, UNIFESP, Campus Guarulhos, Guarulhos -SP, p.1-10, set. 2018.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (orgs.) **Métodos de Pesquisa**. Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS, Graduação Tecnologia – Planejamento e Gestão para o desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Ednilson de. As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei

10.639/2003: desafios para a política educacional e indagações para a pesquisa. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 47, p. 19-33, jan.-mar. 2013.

GUAJAJARA, Sonia. Educação indígena: esperança de cura para tempos de enfermidade. In: CÁSSIO, Fernando (org.). **Educação contra a barbárie: por escolas democráticas e pela liberdade de ensinar**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2019. p.171-173.

GRAÚNA, Graça. Educação, literatura e direitos humanos: visões indígenas da lei 11. 645/08. **Educação & Linguagem**, v. 14, n. 23/24, p. 231-260, jan.-dez. 2011.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Altas, 2003.

SILVA, Maurício Pedro da. Novas diretrizes curriculares para o estudo da História e da Cultura afro-brasileira e africana: a lei 10.639/03. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, v. 9, n. 1, p. 39-52, jan. / jun. 2007.

SILVA, Maria da Penha da. A temática indígena no currículo escolar à luz da Lei 11.645/2008. **Cad. Pesq.**, São Luís, v. 17, n. 2, mai.-ago. 2010.

RUSSO, Kelly; PALADINO, Mariana. Reflexões sobre a Lei 11.645/2008 e a inclusão da temática indígena na escola. **Revista Fórum Identidades**, Itabaiana, Gepiadde, a. 8, v. 16, p.32-60, jul.-dez. 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro; CONCEIÇÃO, Maria Telvira da. A construção de epistemologias insubmissas e os caminhos possíveis para uma educação antirracista e anticolonial: reflexões sobre os 20 anos da Lei 10.639/2003, **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, p.7-38, jul. 2023.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 15-40, abr. 2010.

# POR UMA ESCOLA ANTIRRACISTA: TECENDO MEMÓRIAS E HISTÓRIAS DAS CAROLINAS NO QUARTO DE DESPEJO A PARTIR DE UMA PERSPECTIVA DE GÊNERO, RAÇA E CLASSE

Francisca Márcia Costa de Souza<sup>1</sup>

## INTRODUÇÃO

Carolina Maria de Jesus (1914-1977), escritora brasileira extraordinária, estreou, em 1960, na cena literária brasileira com o meteórico livro *Quarto de Despejo*; com percepção aguçada sobre as estruturas de opressão e racismo que constituíram a coisificação das mulheres negras em um contexto reiterado de conquista e dominação. O livro *Quarto de Despejo* completou 60 anos em 2020. O frescor dessa narrativa e o peso de sua denúncia social são muito pertinentes para os dias atuais. De muitas formas, o livro retrata um país que insiste em manter cativa parte imensa de sua população negra.

Embora seja uma obra com muitas edições em português e traduções para outras línguas, infelizmente, em nosso país, é preciso fazer com que a sua leitura circule entre os jovens e nas instituições escolares. Na realidade, *Quarto de Despejo* é um livro-testemunho-testamento da história-memória de uma mulher negra, moradora da favela Canindé, em São Paulo, que, por anos, na falta de uma escuta atenta e acorrentada ao racismo estrutural que a silenciou por muito tempo, enxergou em suas histórias um mosaico de personagens subterrâneas. Nele, há situações vividas em seu cotidiano, fluxo de pensamento em que se destacam as incertezas do amanhã, as angústias da falta de alimentos para os filhos, como também a vida difícil que levava como catadora de papel. Carolina “escrevia quando tinha fome”, o livro também deixa entrever a solidão da mulher negra e pobre e as expectativas e os desejos de mulheres historicamente excluídas (JESUS, 1960).

Entretanto, passados 60 anos da sua obra de estreia, *Quarto de Despejo* ecoou potente entre estudantes, professores e comunidade do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão, através da peça teatral *Carolinas*

---

1 Mestrado pelo Programa de Pós-graduação em História do Brasil, da Universidade Federal do Piauí UFPI. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico pelo Instituto Federal do Maranhão. E-mail: francisca.souza@ifma.edu.br.



*no quarto de despejo*, que ficou em cartaz entre 2017 e 2022. A peça foi escrita por duas professoras do IFMA em 2017, como condição de denunciar racismo na escola e o silenciamento das intelectuais negras, por exemplo, Carolina Maria e o livro *Quarto de Despejo* nesta instituição. No afã de comunicar a indignação frente ao racismo e às múltiplas formas de discriminação e preconceito raciais presentes na escola.

Pensando nisso, esta investigação atravessou o viés da pesquisa básica, da extensão e do ensino, cuja abordagem qualitativa apoiada em pesquisa bibliográfica, conectou-se com os meandros do lembrar, esquecer e silenciar, que são próprios da memória, baseando-se em teóricas como Angela Davis (2016), Conceição Evaristo (2017) e Djamilia Ribeiro (2017).

Neste aspecto, as hierarquias de gênero e raça denunciadas no diário foram denunciadas pelas personagens Carolinas, no plural, a “Escritora”, a “Mãe”, a “Militante” e a “Trabalhadora”. Estas mulheres negras que compuseram a peça foram experienciadas por três alunas e um aluno, cursantes do ensino médio integrado à época. Curiosa e pretensiosamente, a Carolina Mãe sempre é encenada por um menino branco, pois no que tange às condições históricas de conquista das Américas, as mulheres negras em particular são postas como “grupo derrotado” frente ao colonizador branco. Em decorrência disso, temos as múltiplas violências de gênero que até hoje elas sofrem, como a violação do corpo e o amordaçamento literário.

Ao escrever a peça *Carolinas no quarto de despejo*, possibilitamos pensar nossa própria condição de mulheres pretas, intelectuais e trabalhadoras, organizar estratégias antirracistas na escola, mobilizar aliados e produzir argumentos face a permanente disputa de narrativa no campo das questões de gênero, raça e classe na escola. A ideia foi aliar arte e história, literatura e ciência antirracista, trazendo para cena institucional Carolina Maria em suas múltiplas versões: Mãe, Escritora, Trabalhadora e Militante. São essas Carolinas que constituíram o mosaico de mulheres pretas da peça *Carolinas no Quarto de Despejo*, mas poderiam ser muitas outras.

Dessa maneira, observamos que as escritoras negras eram novidade para comunidade escolar. Isso se deve, sobretudo, pela ausência de discussão de gênero na escola. Além disso, parece existir um consenso que a escola não tem práticas racistas, que todos convivem harmoniosamente. Por outro lado, tocar neste assunto ainda causa mal-estar entre muitas pessoas. Por isso, as iniciativas educacionais que envolvem raça, classe e gênero na escola são deslegitimadoras, esvaziadas e sofrem com a falta de apoio formal ou institucional. Esse longo e duradouro silêncio foi quebrado pela peça *Carolinas no quarto de despejo*, pois a peça ficou em cartaz por vários anos (2017-2022), fazendo-se presente

em muitas ocasiões, enchendo a escola de vida, debate e conhecimento, pois tínhamos exposição fotográfica, exibição de filmes, produção de fanzine, participação em evento regionais e nacionais, apresentação da peça em outras instituições. Nestas oportunidades, tivemos a chance de friccionar a perspectiva interseccional dos feminismos plurais que se apresenta reluzente como variável teórica oportuna para educação.

## METODOLOGIA

Em 2017, criamos a peça *Quarto de Despejo*, baseada no livro de mesmo título, bem como temos nos dedicado ao aprimoramento das discussões sobre a vida e obra da escritora Carolina Maria de Jesus desde então. Neste trabalho, o problema da desigualdade de gênero e da invisibilidade das mulheres negras em nossa sociedade será abordado a partir da literatura negra de Carolina Maria, em uma abordagem qualitativa e interpretativa, de viés interdisciplinar entre história e arte, a partir das vivências individuais e coletivas de meninas negras a respeito das obras de Carolina, sobretudo, *Quarto de Despejo*. As referidas meninas compuseram um mosaico de escritivências. Elas fazem parte do Núcleo de Estudos e Pesquisa Afro-Brasileiros e Indígenas (NEABI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Maranhão (IFMA).

Em se tratando disso, o nosso argumento é pensar como a obra e vida de Carolina Maria de Jesus viabilizaram a discussão sobre a educação antirracista no IFMA. Neste sentido, tratamos, basicamente, de uma pesquisa de natureza bibliográfica e iconográfica na perspectiva da antropologia da visualidade e da escrita da história. Na pesquisa bibliográfica, problematizamos especialmente autoras negras, como Angela Davis (2016), bell hooks (2019; 2018), Carla Akotirene (2019), Djamilia Ribeiro (2019) e Joice Berth (2019).

Neste aspecto, dialogamos com as contribuições metodológica de Marconi e Lakatos (2003, p. 147) para entendemos o processo de seleção de métodos e técnicas da pesquisa: “seleção do instrumental metodológico está, portanto, diretamente relacionado com o problema a ser estudado; a escolha dependerá dos vários fatores relacionados com a pesquisa, ou seja, a natureza dos fenômenos, o objeto de pesquisa”. Para a pesquisa iconográfica, trabalhamos as fotografias da Carolina Maria através de exposição que ambientaram a instalação do quarto de despejo e serviram para discutir as contribuições da escritora para as questões de gênero e raça na educação, bem como fizemos pesquisa das capas do livro *Quarto de Despejo* na internet, buscando as todas edições publicadas, em uma abordagem de “gênero, raça e classe” (DAVIS, 2016), a partir do “lugar de fala” (RIBEIRO, 2017) de meninas negras, para que, inclusive, possamos contribuir com procedimentos de ensino-aprendizagem inclusivos, democráticos e antirracistas.

Além disso, discutimos, a partir de uma abordagem de gênero e raça, o livro *Quarto de Despejo*, autoria *Carolina Maria de Jesus*, no ano em que faz seis décadas de sua publicação (2020); realizamos trabalho memória de pessoas excluídas das histórias narradas no *Quarto de Despejo*, lançando luzes sobre vidas obscurecidas através da perspectiva decolonial do poder e da crítica à branquitude; conferimos sentidos atuais ao *Quarto de Despejo* por meio de leitura coletiva da obra e de performance teatral; pensamos o feminismo negro a partir da perspectiva interseccional como possibilidade metodológica, a fim de trazer à tona as experiências de meninas e mulheres negras do IFMA; refletimos sobre a vida de Carolina Maria de Jesus na perspectiva do lugar que as mulheres escritoras ocupam na cena literária no Brasil em diálogo com as questões de nosso tempo, visando uma escola antirracista e analisamos as personagens femininas do livro *Quarto de despejo* de modo pensar a mulher negra na cena teatral brasileira no contexto da educação profissional e tecnológica. Assim, partindo do feminismo negro, Carla Akotirene (2019) esclarece que o feminismo branco e o movimento antirracista focado em homens negros não pensaram a existência de mulheres como Carolina e Angélica. Neste aspecto, a perspectiva interseccional do feminismo negro traz a superfície questões ignoradas por séculos: “A interseccionalidade visa dar instrumentalidade teórico-metodológica à inseparabilidade estrutural do racismo, capitalismo e cisheteropatriarcado - produtores de avenidas identitárias em que mulheres negras são repetidas vezes atingidas pelo cruzamento e sobreposição de gênero, raça e classe, modernos aparatos coloniais” (AKOTIRENE, 2019, p. 19).

Neste sentido, a metodologia da pesquisa-ação e o método etnográfico (PEIRANO, 2014) demonstraram ser mais adequados aos objetivos desta proposta de trabalho. Vejamos o porquê. Segundo David Trip (2005), a pesquisa-ação em educação é uma estratégia vigorosa que possibilita o desenvolvimento do professor-pesquisador, utiliza a pesquisa no aprimoramento do ensino, tendo como principal objetivo criar possibilidades inovadoras de aprendizagem para os alunos (PDI/IFMA, 2019), bem como contribui com “a autoestima de seus alunos, para aumentar interesse, autonomia ou cooperação e assim por diante” (TRIP, 2005, p. 447). Neste aspecto, utilizamos técnicas de pesquisa para lançar luz sobre a melhor forma de melhorar a prática educativa, enfrentando os desafios da revisão e avaliação constantes do fazer do docente-pesquisador, de modo aproveitar as oportunidades de aprender mais no decorrer do processo tendo em vista a observação sistemática e constante das fases de uma investigação.

Deste modo, podemos sintetizar esta metodologia a partir dos seguintes aspectos: a) natureza interativa, tais como a participação dos sujeitos, como implicados no problema e na solução e b) o papel da reflexão durante todo o

processo de pesquisa. Como artífice, o professor-pesquisador tece o resultado desejado, escolhe as mudanças, direciona o olhar, projeta decisões, por conseguinte, o ensino e a aprendizagem são percebidos como uma prática “intencionalmente organizada” (PDI/IFMA, 2019, p. 43). No intuito de constituir possibilidade em que “Os artífices estabelecem seus próprios critérios para qualidade, beleza, eficácia, durabilidade e assim por diante” (TRIP, 2005, p. 449). Sendo assim, a pesquisa-ação é uma metodologia que dialoga com a etnografia. Para Marisa Peirano (2014) a etnografia não é uma metodologia, mas o exercício do “estranhamento” (PEIRANO, 2014, p. 379) e da “sensibilidade” também, é uma forma de abordagem e tradução da empiria: “eventos, acontecimentos, palavras, textos, cheiros, sabores, tudo que nos afeta os sentidos” (PEIRANO, 2014, p. 380). Consiste na prática da pesquisa de campo para coleta de dados a partir da convivência do pesquisador junto ao grupo social a ser estudado, recorrendo às técnicas de pesquisa da observação direta, de conversas informais e formais, as entrevistas não diretivas. Nesta proposta, colocamos em prática a “interdisciplinaridade, a contextualização, a dialogicidade, a problematização, trabalho e pesquisas como princípios educativos e a extensão como forma de diálogo com a sociedade” (PDI/IFMA, 2019, p. 43), uma maneira de tornar pública a pesquisa e seus resultados junto à comunidade.

Assim, o resultado da pesquisa sobre a referida escritora foi a instalação física e itinerante de um “Quarto de Despejo” para exposição do material pesquisado, constituindo espaço para encenação da peça nas escolas de Buriticupu - MA. Por ser uma proposta de pesquisa básica no âmbito das humanidades, o trabalho realizado contribuiu com vários aspectos da qualidade de vida da população negra do IFMA, sobretudo, para sua autoestima, saúde física, mental e psicológica, pois se viram representadas no âmbito do ambiente escolar e no currículo. Neles, são manifestados práticas racistas e o silenciamento dos conflitos raciais, contribuindo com as políticas de valorização e reconhecimento da cultura e história afro-brasileira na escola. Com esse posicionamento político-educacional, vislumbramos apoiar no sucesso escolar de jovens negros das escolas participantes e com a mudança de perspectiva sobre a identidade negra de meninas e mulheres, marcadas historicamente pelo racismo e desigualdade de gênero.

## **DESENVOLVIMENTO OU REFERENCIAL TEÓRICO**

Com a Lei n°. 10.639, que trata da obrigatoriedade da cultura e história africana e afro-brasileira no âmbito de escolas públicas e privadas no Brasil, os desafios de se pensar e praticar uma escola antirracista tem enfrentado grandes obstáculos. É uma lei que não especifica como as escolas devem colocá-la em

prática e muito menos orienta quanto aos casos em que ela for ignorada. O racismo se serve desse tipo de brecha, oportunizando manter escolas fora do debate da educação antirracista. Assim, o racismo assume diversas facetas igualmente cruéis e muitas vezes não são combatidas pelos educadores. A escola como lugar de saber-poder viabiliza mecanismo de reprodução do racismo, quando impõe um currículo hegemônico e negligência demandas da comunidade escolar, quando não reconhece as práticas de racismo na escola e tampouco às combate, quando desvaloriza a história e a cultura africana e afro-brasileira, existindo de quando em quando iniciativas isoladas e pontuais.

Para pensar essa abordagem étnico-racial da educação, este trabalho do lugar que ocupam as mulheres negras no Brasil, problematizando seus dilemas, desejos, desafios e desaforos, sob a luz das relações de *gênero, raça e classe* (DAVIS, 2016). Neste aspecto, é interessante pensar criticamente questões atuais sobre a permanência das mulheres negras na condição de subalternidade, invisibilidade, violência e exclusão.

Neste contexto, Carlina Maria fez essa denúncia no livro *Quarto de despejo* (1960). Livro testemunho das mazelas da população negra, sobretudo, da mulher negra no Brasil. Ele é uma das principais obras de Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Durante a vida, Carolina publicou “*Casa de alvenaria*” (1961), “*Pedaços da fome*” e “*Provérbios*” (1963). Carolina faleceu em 1977, praticamente esquecida tanto pelo público leitor e críticos literários quanto pela imprensa. Após seu falecimento, foram publicados os livros «*Um Brasil para os brasileiros*” (1982), «*Diário de Bitita*” (1986), «*Meu estranho diário e Antologia pessoal*” (1996).

Em se tratando de sua obra de maior repercussão, “*Quarto de Despejo*” desnuda o Brasil relegado ao esquecimento, à opressão, à fome e à desigualdade. Nele, ela registrou as dores de não ter o que comer, vestir, calçar e morar. Apesar de toda omissão histórica do estado brasileiro com a população negra, ela enxergou nos livros, nos cadernos e em sua escrita a possibilidade de inventar um mundo em que estão presentes os indesejados, os excluídos e os desejos das mulheres negras e os sonhos das crianças da periferia do Brasil. Neste sentido, Carla Akotirene (2019) desnuda as encruzilhadas da mulher negra, pois a “raça impõe à mulher negra experiência de burro de carga da patroa e do marido. Para a mulher negra inexistente o tempo de parar de trabalhar, vide o racismo estrutural” (2017, p. 26).

FIGURA 1: Algumas edições do livro Quarto de despejo.



Fonte: Elaboração própria.

Na figura 1, em contraposição ao *lugar de fala* que restaura o discurso negro sobre ele mesmo, a análise das capas do livro Quarto de Despejo, conforme imagens, publicado ao longo dos anos, pode revelar um certo tipo de imagem construída sobre Carolina, implicando, inclusive, um discurso estereotipado sobre a mulher negra no Brasil. Pelas imagens, é possível identificar a “favela”, a “pobreza”, a “solidão”, a “maternidade solo”. Ela é marcada pela subalternidade. Neste aspecto, se no passado tivemos muitas Carolinas moradoras de favelas, catadoras de papel e mães-solo, a atualidade não contradiz o passado, mas a luta continua. Angela Davis (2016, p. 234) reforça que, para a compreensão da realidade do nosso país, é indispensável a observância do lugar das mulheres negras nas “ideias e projetos que pensaram e pensam o Brasil”. Quando não se contempla isso, os diagnósticos mais precisos sobre desigualdade, pobreza e discriminação ficam comprometidos.

No Brasil, embora Carolina Maria de Jesus seja redescoberta a cada geração de escritoras negras, que ela tenha recebido em vida títulos e honorários das mais diversas instituições, que sua vida tenha sido matéria-prima para inúmeras biografias, que ela tenha sido objeto de muitas monografias e teses em no país e no exterior, que sua trajetória de vida tenha servindo de inspiração e luta para os movimentos negro e feminista, que seu livro de estreia, Quarto de Desejo, tenha tido edições em muitas línguas ao longo dos anos, apesar disso, ainda é possível falar no silenciamento de muitas Carolinas na escola e do apagamento estrutural da força da sua palavra escrita entre os estudantes de nosso país.

Isso ocorre porque escritoras negras no Brasil enfrentam muitos obstáculos

para terem suas obras publicadas e reconhecidas pelo grande público. O empecilho, certamente, advém do racismo estrutural e do predomínio de uma escrita que privilegia as mulheres negras como objeto de estudo ou gozo da branquitude acadêmica, reduzidas à condição de pesquisadas ao negligenciar nestes estudos o papel da raça no sistema opressor, pois não basta nos direcionarmos para o “negro excluído”, a “negra favelada”, mas apontar como a branquitude tem sustentado esta estrutura que exclui a população preta. Isso precisa mudar. A escola é um lugar de luta antirracista.

Assim, Carolina Maria de Jesus viveu e morreu. Ela passou grande parte de sua vida na marginalidade social. O interesse meteórico pelo seu livro de estreia era uma curiosidade exótica, mas não durou muito. Em 1977, Carolina faleceu pobre e na condição de favelada. Condições que foram destacadas profusamente nos jornais da época. Por estas razões, a atualidade de Carolina Maria de Jesus reside exatamente na permanência da exclusão da população negra enquanto sujeitos de direitos, mas sobretudo pela resistência antirracista presente em cada geração.

## CAROLINAS NO QUARTO DE DESPEJO

todos devem questionar a ausência de pessoas negras em posições de gerência, autores negros em antologias, pensadores negros na bibliografia de cursos universitários, protagonistas negros no audiovisual. E, para além disso, é preciso pensar em ações que mudem essa realidade. Se a população negra é a maioria no país, quase 56%, o que torna o Brasil a maior nação negra fora da África, a ausência de pessoas negras em espaços de poder deveria ser algo chocante. Portanto, uma pessoa branca deve pensar seu lugar de modo que entenda os privilégios que acompanharam a sua cor. Isso é importante para que privilégios não sejam naturalizados ou considerados apenas esforço próprio.

Djamila Ribeiro

Desde pequena, Carolina Maria era apaixonada pelos livros e seu desejo era ser escritora. Na vida adulta, viu nos cadernos encontrados no lixão, onde catava materiais para reciclagem, uma forma de acesso ao saber. Enxergou nos cadernos a possibilidade de registrar o seu cotidiano no quarto de despejo, lugar onde se acumulam, segundo ela, os desejos e os indesejados, isto é, os objetos sem valor algum em uma sociedade de mercado que transforma tudo em entulho rapidamente, em objetos descartáveis ou “objetos fora de uso”, conforme ela escreveu. Mais tarde, os cadernos de Carolina se transformaram no livro *Quarto de despejo: diários de uma favelada*, que vieram à tona após uma reportagem na favela Canindé, local onde ela residiu por muitos anos com seus filhos em um barraco improvisado.

Ao silenciar as condições de vida e de luta das mulheres negras em uma sociedade profundamente desigual e excludente, a escrita de Carolina revela um mundo que o feminismo branco não foi capaz de desnudar, que é a realidade plural e desigual das mulheres. Assim, sua escrita é atual, pois ganha contornos dramáticos quando analisada à luz de nosso tempo, marcado, indelevelmente, por formas veladas e escancaradas de racismo, violência e feminicídio. O livro é uma crítica radical sobre a propalada “democracia racial no Brasil”, lançando luz sobre a desigualdade social e o preconceito racial no Brasil. Neste contexto, a peça Carolinas no quarto de despejo contemplou variadas estratégias narrativas de resistência das mulheres pretas. A proposta alinhavou história, cultura, arte, literatura e ciência. A peça foi escrita por duas professoras das áreas de arte e histórica da educação profissional e tecnológica do Maranhão em 2017. Um contexto marcado pelo recrudescimento do racismo e ataques à democracia, que iria desaguar com a eleição do presidente Jair Bolsonaro (2019-2022), atualmente o ex-presidente está considerado inelegível.

**FIGURA 2:** Primeira apresentação da peça Quarto de Despejo.



**Fonte:** Elaboração própria, 2017.

Conforme figura 2, foi realizada uma exposição fotográfica sobre a vida de Carolina Maria, uma roda de conversa sobre o livro Quarto de Despejo. Logo



depois, tivemos a instalação física do quarto de despejo. A peça era antecedida pela exposição e a roda de conversa. No quarto de despejo as Carolinas Mãe, Trabalhadora, Escritora e Militante aguardavam as sessões começarem, como o espaço era pequeno e cheio de entulho, conforme imagens capturadas no livro, apenas grupos entre cinco e oito pessoas entravam por vezes. O público não podia levar celular e não interagiam de forma direta com os atores, mas era quase impossível não se emocionar com as cenas das Carolinas contracenando entre si. O cenário realista, o som das teclas da máquina de escrever e os cheiros despertam as emoções dos participantes.

A intenção foi contribuir com uma pesquisa sobre a escritora Carolina Maria de Jesus e socializar pelo teatro negro a sua obra, de modo difundir uma prática educativa motivadora da aprendizagem antirracista, em um processo de construção prazerosa e inclusiva do conhecimento em uma perspectiva de gênero, raça e classe, num movimento dialético e dialógico, valorizando os saberes dos estudantes, sem perder de vista, obviamente, o protagonismo do livre pensamento e a escrita de meninas negras, bem como proporcionar interação social pelo teatro. Neste contexto, Oliveira e Stoltz (2010) discute que o teatro desenvolve a imaginação e o pensamento crítico. Como atividade coletiva, é uma forma especial de interação e cooperação entre os sujeitos, de construção decolonial do conhecimento.

**FIGURA 3:** Pós- peça, roda de conversa com os participantes. Todas as Carolinas aparecem de lenço branco na cabeça. Essa foi a primeira formação do elenco.



**Fonte:** Elaboração própria, 2017.

Na figura 3, temos o pós-peça em que os participantes falaram sobre seus afetos, emoções e expectativas, uma vez que a peça teve como propósito revisitar a obra de Carolina Maria e trazer o debate para educação profissional e tecnológica, pois a monumentalidade de Carolina Maria de Jesus, circunscrita em sua produção literária principalmente, enriqueceu o repertório de resistência de nossa escola de luta, possibilitando discutir gênero, raça e classe na escola, tendo como mote principal o livro *Quarto de Despejo*, que em 2020 faz sessenta anos de sua publicação. Em se tratando disso, não elegemos o livro como mero objeto de pesquisa acadêmica, mas um interlocutor, uma voz importante e potente, carregada de simbolismo e vivências, para a discussão sobre racismo na escola, apreciada em duplo movimento orquestrado pela “experiência de vida”, de uma subjetivação vivida e experienciada e o “exercício de escrita” de meninas negras pesquisadoras, ou seja, a “escrevivência”. A força da palavra “escrevivência” na escrita/literatura transporta para seu interior uma intensa dramaticidade do cotidiano de sujeitos excluídos, expondo o mundo dos indesejados, exaltados na trama literária ao desvelar os fios que levantam e sustentam o racismo no Brasil.

**FIGURA 4:** Cenas da peça Carolinas no quarto de despejo.



**Fonte:** Elaboração própria, 2020.

Na figura 4, temos o segundo ciclo de atores da peça. Além disso, podemos ver dois momentos distintos da peça Carolina no quarto de despejo. Primeiro, tivemos a personagem Carolina Escritora. No cenário, temos livros,

cadernos e a máquina de escrever. No segundo, a peça foi encenada por todas Carolinas. A Carolina escritora está sentada à mesa, Carolina Mãe é encenada pelo menino de blusa verde, a Carolina Militante veste blusa com detalhes em azul e a Carolina Trabalhadora encontra-se ao fundo do quarto de despejo. Nesta ocasião, a peça foi encenada durante as ações do 8M - Dia Internacional de Luta e greve das mulheres (no oito de março). Pouco tempo depois, as aulas foram suspensas devido à COVID-19.

Todavia, a preparação do elenco ultrapassa ter o texto da peça decorado. Era preciso sentir a personagem e entender a luta de cada uma delas e sua representação para atender aos nossos propósitos educacionais. Neste aspecto, as escritoras negras embasaram a formação da política antirracista do elenco. A grande intelectual Djamila Ribeiro (2019), escritora negra consagrada internacionalmente, cujos livros *O O que lugar de fala?* (2017) e *Pequeno manual antirracista* (2019) ganharam grande apelo no contexto das discussões antirracista do grupo, pois na condição de racializadas, as pessoas pretas no Brasil são brutalmente atingidas pelas estruturas que engendram “ausências”, “silenciamentos”, “injustiças” e “políticas genocidas” de extermínio pelo estado, pois trata-se de um “Problema estrutural” que precisam ser analisados a partir da decolonialidade do poder. Mais tarde, a peça Quarto de Despejo transformou-se no projeto de iniciação científica. Tendo como bolsista o estudante que protagoniza a Carolina Mãe.

Em plena pandemia de COVID-19, o projeto de pesquisa *Carolinas: 60 anos de quarto de despejo, por uma escola antirracista no IFMA* foi apresentado a distância. O sentimento era de curiosidade e novidade pelo tema. Além disso, o contexto era bastante difícil devido ao número de mortos pela COVID-19 e a política antivacina que ceifava principalmente a população pobre e periférica do Brasil. Em nosso país, a falta de política para a pandemia foi um desastre. O número de mortes de pessoas negras foi superior ao de pessoas brancas. Para Djamila Ribeiro (2019), *a branquitude deve responder por ele*, pois é preciso acordar para os privilégios que alguns grupos mantêm, não se trata de uma questão puramente dos negros, mas dos brancos, que “inventaram o racismo”.

Na condição de mulher racializada, Carolina Maria de Jesus teve que enfrentar muitas situações de violência; como escritora negra brasileira, esses desafios de raça não tiveram trégua. Carolina ganhou notoriedade especialmente quando teve seus cadernos publicados no livro *Quarto de Despejo* em 1960. Essa década é especialmente marcante para o Brasil e o mundo por se tratar de uma época marcada por retrocesso democráticos na América Latina, como podemos vislumbrar com os golpes militares que ocorreram em um contexto de Guerra Fria, mas também foi neste ambiente que aconteceram revoluções juvenis e viradas nos movimentos sociais e artístico-culturais no mundo polarizado entre os

blocos capitalista e socialista.

Por fim, é possível entrever o Brasil dessa época, pois nos escritos de Carolina Maria, que, como mulher negra, teve sua existência atravessada pela pobreza, exclusão, fome, solidão e silenciamento. Para Claudia Cardoso (2018), é preciso “descolonizar gênero”. Por isso, a necessidade de construir narrativas e diálogos que partam das experiências e do olhar de mulheres negras. Neste aspecto, é interessante, no caso desta pesquisa, o diálogo entre escritoras negras e meninas negras estudantes do IFMA. Neste longo processo de racialização da população negra, ela foi impedida de produzir narrativas que fossem capazes de contrapor o discurso hegemônico eurocêntrico. Desse ponto de vista, o colonialismo classifica e inventa os corpos racializados. Entretanto, as Mulheres negras questionam esses poderes e as representações negativas. Essas violências e desigualdades são enfrentadas no Quarto de Despejo. Nesta avenida, têm desfilado identidades impostas às mulheres negras. O que pressupõe o abafamento de suas vozes e reivindicações. Por isso, essa força política reside no gesto de escrever de Carolina. Ela manteve a denúncia da experiência da “migração forçada” através do Atlântico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A peça “Quarto de despejo” ficou em cartaz entre 2017 e 2022. Ela foi escrita por duas professoras da educação profissional e tecnológica do Maranhão. Foi encenada em vários campi do IFs. A peça tinha uma instalação física no campus de origem (em Buriticupu, centro-oeste maranhense), mas sempre que se apresentava o quarto era reinstalado. Nas apresentações, as Carolinas ficavam no quarto de despejo aguardando o público. O ambiente tinha o clima, o cheiro e o som que provocaram várias emoções.

No quarto de despejo, as Carolinas refletem a pluralidade das mulheres negras a partir de uma abordagem interseccional e dos femininos plurais. Durante as apresentações, era comum, especialmente, as meninas e mulheres se emocionarem, pois as histórias encenadas na peça de alguma forma tinham ressonância na vida delas. Ninguém conseguiu ficar incólume ao diálogo entre as Carolinas.

Carolinas no quarto de despejo alcançou os resultados desejados, pois provocou debates, reflexões e significativas mudanças nas práticas educativas. Além disso, figurou como forma de resistência da negritude na escola. Deu visibilidade aos estudantes negros da escola, contribuindo com práticas educativas antirracistas na educação profissional e tecnológica no centro-oeste maranhense principalmente.

A peça foi encenada por estudantes do ensino médio técnico integrado. Tivemos dois ciclos de estudantes-atores. Além disso, obras de mulheres negras

passaram a circular com frequência, pois houve o estímulo ao uso do livro *Quarto de Despejo* em outros componentes curriculares. Houve também a constituição de coletivos de meninas crespas, de clubes literários, científicos e políticos de meninas negras no IFMA. A escritora Carolina Maria de Jesus circulou entre meninas e mulheres negras das instituições escolares em que tivemos a oportunidade de fazer a peça. As Carolinas levantaram a poderosa voz ancestral para fazer frente ao desafio de pensar a escola a partir de questões de gênero e raça. Para tanto, realizamos essas ações para oportunizar uma experiência que articulam ensino, pesquisa e extensão, no sentido de valorizar “a diversidade humana, tendo em vista as questões étnico-racial, cultural e gênero na escola” (PDI/IFBA, 2019, p. 42-43).

Neste aspecto, foi possível, a partir do pensamento do feminismo negro, costurar espaços de saber/poder tendo como base o protagonismo de meninas negras na arte, na cultura e na ciência, pois a peça desdobrou-se em projetos de pesquisas, publicação de artigos, confecção de relatórios, apresentação oral/poster em eventos e trocas institucionais entre coletivos e grupos de pesquisas do IFs. Essas experiências de aprendizagens antirracistas possibilitaram ensinar e aprender a partir da combinação da linguagem teatral com o texto científico-literário de autores negros.

Para concluir, o conjunto dessas práticas escolares antirracistas no IFMA partiu do feminismo negro e das questões de gênero, despertando nos alunos novo olhar para sua realidade racializada, redescobrimo-a por meio do pensamento decolonial, de modo transformar o cotidiano de maneira sustentável, artística, ética, participativa e reflexiva, vislumbrando um futuro criativo, democrático e inclusivo. O que reflete na autoestima deles, contribuindo para elevar o interesse pela própria aprendizagem, em um ambiente que estimula a autonomia, o trabalho coletivo e a cooperação.

Por fim, a problemática da escola antirracista deve perpassar todos os componentes curriculares, diz respeito as instituições escolares, a sociedade, a família e o estado. A nossa proposta alcançou seus objetivos, pois trouxe frescor e jovialidade à luta antirracista na escola, uma vez que *Quarto de despejo* foi amplamente divulgada no âmbito das vivências escolares, contextualizada a partir das questões de nosso tempo, para o despertar da consciência antirracista e a afirmação da negritude nas instituições escolares.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.
- BERTH, Joice. **Empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Polén, 2019.

- DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2016. Tradução Heci Regina Candiani.
- EVARISTO, Conceição. **Ponciá Vicêncio**. 1. ed. Rio de Janeiro: Palhas, 2017.
- hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2019. Tradução Stephanie Borges.
- hooks, bell. **O feminismo é para todo mundo**. Políticas arrebatadoras. 1. ed. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2018. Tradução Ana Luiza Libânio.
- JESUS, Carolina Maria de. **Quarto de despejo: diário de uma favelada**. Rio de Janeiro: Livraria Francisco Alves, 1960. Organização e apresentação de Audálio Dantas.
- BRASIL, Ministério da educação. **Lei nº 10.639**, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/110.639](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639). Acesso em: 20 abr. 2023.
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- RIBEIRO, Djamila. **Pequeno manual antirracista**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte (MG): Letramento: Justificando, 2017.
- PEIRANO, Marisa. Etnografia não é método. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, ano 20, n. 42, p. 377-391, jul./dez. 2014.
- PDI - PLANO DE DESENVOLVIMENTO INSTITUCIONAL IFMA**. 2019-2023. Disponível em <https://portal.ifma.edu.br/wp-content/uploads/2019/09/IFMA-PDI-PRINCIPAL-v18-20190626-visualizacao.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2023.
- TRIP, David. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005.

# QUANDO A PESQUISA ACADÊMICA SAI DA UNIVERSIDADE E CHEGA NA ESCOLA BÁSICA: RELATOS DO COMPARTILHAMENTO DA PESQUISA “RETRATOS DA ESCRAVIDÃO EM ITAPEMIRIM” COM OS ALUNOS DA E.M.E.F. “JOSÉ MARCELINO”<sup>1</sup>

*Laryssa da Silva Machado<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

Nos últimos anos o crescimento do negacionismo acadêmico colocou em xeque a legitimidade e efetividade dos conhecimentos científicos produzidos na academia. No Brasil, o ambiente universitário começou a ser vinculado como lugar de “orgias” e “bagunça”. O ápice da “crise negacionista” envolvendo universidades brasileiras se deu após a eleição do presidente Jair Messias Bolsonaro, que por si só, enquanto figura pública e política representa o pensamento daqueles que desacreditam da ciência.

Seus ministros da educação, ao longo dos anos de mandato, pronunciaram várias frases que desqualificam as instituições superiores brasileiras, como: “Universidades que, em vez de procurar melhorar o desempenho acadêmico, estiverem fazendo balbúrdia, terão verbas reduzidas”, dita por Abraham Weintraub, que também afirmou que no ambiente universitário, acontecem eventos políticos, manifestações partidárias ou festas inadequadas. “A universidade deve estar com sobra de dinheiro para fazer bagunça e evento ridículo”<sup>3</sup>. Outro ministro com frases polêmicas foi Milton Ribeiro. Segundo ele “universidade deveria, na verdade, ser para poucos, nesse sentido de ser útil à sociedade [...] Tenho muito engenheiro ou advogado dirigindo Uber porque não consegue colocação devida. Se fosse um técnico de informática, conseguiria emprego, porque tem uma

---

1 Esta pesquisa é inspirada nos textos já publicados pela autora: Machado e Machado (2019) e Machado (2020).

2 Doutoranda em História pela UFES, historiadora, professora de história da rede municipal de Marataízes-ES, especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional e em Educação Profissional e do Trabalho pelo IFES, mestre em História pela UFES, bolsista da Fapes, membro do Laboratório História, Poder e Linguagens e do Instituto Histórico e Geográfico de Itapemirim e Marataízes. assyrall@gmail.com.

3 <https://veja.abril.com.br/brasil/universidades-com-balburdia-terao-verbas-reduzidas-diz-weintraub/>.

demanda muito grande”.<sup>4</sup>

Esse pensamento, errôneo, foi construído ao longo dos anos, mas a universidade tem parcela de culpa. Os trabalhos e pesquisas desenvolvidos em salas de aula e laboratórios, muitas vezes ficam restritos as quatro paredes desses estabelecimentos. Poucos são os cidadãos comuns que tem consciência de tudo o que se produz na universidade, todas as inovações e tecnologias que muitas estão em nossas casas, mas que começaram a ser produzidas em pesquisas acadêmicas.

As funções da universidade estão ligadas as marcas do tempo, espaços culturais, sociais, políticos e econômicos diversos, e suas atividades se dividem em ensino, pesquisa, extensão e gestão. O ensino universitário tem por objetivo proporcionar conhecimento profissional e cultural ao país. Para suprir as demandas da sociedade industrial, a pesquisa aparece com a produção de novos conhecimentos científicos e tecnológicos. Mas, a integração com a sociedade continuava falha e, assim, outra atividade foi instaurada, a extensão (TAUCHEN; FÁVERO, 2011). Mas ainda assim, muito do que se produz nos campus não chega às pessoas comuns. Como quebrar essas barreiras?

No campo da educação, uma crescente produção de trabalhos acadêmicos sobre o contexto escolar, com inúmeras abordagens como gênero, identidade, perfil, representações, formação docente, práticas docentes, saberes docentes, condições e relações de trabalho, natureza e processo de trabalho, saúde e mal-estar docente, sindicalismo e impactos das novas tecnologias, são alguns exemplos de pesquisas desenvolvidas no Brasil nas últimas décadas (DUARTE, 2010).

Ainda assim, há uma barreira entre as pesquisas e as escolas e práticas dos professores das mesmas. Inúmeros motivos exemplificam esse abismo: a maioria dos problemas da pesquisa partem do pesquisador e não das necessidades da escola, os resultados acabam por reforçar o discurso da “incompetência do docente”, muitas pesquisas são apenas de caráter diagnóstico, ou seja, a escola é apenas a fonte de dados e de críticas, trabalhos produzidos são pouco divulgados e formação inadequada dos professores que não tem acesso ou não sabem como usar esses trabalhos para melhorarem suas práticas (COUTINHO; FOLMER; PULTEL, 2014).

Outro aspecto decisivo para esse distanciamento é o fato de que apesar da educação básica e a universidade abordarem o mesmo objeto, a educação, as visões dos pesquisadores e professores são diferentes. Aqueles, por não estarem no ambiente escolar e estes, por estarem submersos no dia a dia da escola, compreendem as demandas da educação de formas diferentes. O correto seria os pesquisadores ouvirem os professores ao definirem seus problemas e os professores

---

4 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2021/08/10/ministro-da-educacao-defende-que-universidade-seja-para-poucos.ghtml>.



buscarem alternativas junto aos pesquisadores para sanar as dificuldades do cotidiano escolar (COUTINHO; FOLMER; PULTEL, 2014).

A prática acadêmica e escolar podem ser aliadas e servir como via de mão dupla a professores e pesquisadores: ao mesmo tempo que serve de suporte à educação básica, também pode ser importante fonte acadêmica. O diálogo entre ambos é o primeiro passo para que ambas as vias fluam em concordância. Isso se torna mais fácil quando o professor(a) e o(a) pesquisador(a) são a mesma pessoa.

Este trabalho traz relatos dos compartilhamentos acadêmicos aos alunos da educação básica realizados pela autora do artigo que também é pesquisadora. No ano de 2017 iniciei meus estudos no curso de mestrado em História pela Universidade Federal do Espírito Santo. Meu trabalho era sobre famílias escravas na região de Itapemirim, região sul capixaba, região onde moro e atuo como professora da educação básica. Em meados de novembro de 2018, nas semanas próximas à data da Consciência Negra, resolvi compartilhar meu projeto e alguns resultados de pesquisa com os alunos.

Assim, realizei a apresentação “Retratos da Escravidão em Itapemirim” aos alunos de 6º ao 9º anos do Ensino Fundamental da Escola Municipal de Ensino Fundamental “José Marcelino”. A apresentação tinha alguns objetivos: explicar aos alunos minha ausência da escola em alguns dias, mostrar a eles como funciona o trabalho de pesquisa do historiador e apresentar curiosidades sobre a história da região onde moramos e estudamos. Ao final, eles produziram pequenos relatos da impressão que tiveram da apresentação.

O trabalho apresentado aqui, além de questionar as lacunas existentes entre a produção acadêmica e a realidade da educação básica, pretende discutir o papel do(a) professor(a) como pesquisador(a), no caso do(a) professor(a) de história, sua função como historiador(a). Também pretende-se destacar a importância da história local e de trabalhá-la em sala de aula como recurso nas aulas de história. Nas partes finais do trabalho, serão realizados uma breve narração da fundação e desenvolvimento de Itapemirim ao longo do século XIX, a descrição da apresentação da pesquisa acadêmica e os relatos produzidos pelos alunos.

## **A IMPORTÂNCIA DE EXISTIREM PROFESSORES PESQUISADORES/ HISTORIADORES**

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino” (FREIRE, 1996, p. 16). Paulo Freire em sua obra “Pedagogia da Autonomia” destaca a importância do professor enquanto pesquisador, metódico, pois assim pode “reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 14). Nem sempre o docente consegue perceber a necessidade de ser um pesquisador, além de professor.

Freire destaca a importância de pensar certo que gera a “curiosidade epistemológica”. Isso implica o respeito ao senso comum e também o respeito ao estímulo da capacidade criadora e o compromisso com a consciência crítica do educando (FREIRE, 1996). No verbete “Pesquisa/ Investigação” do Dicionário Paulo Freire, Fábio Bastos destaca que Freire, ao falar de pesquisa, não destaca o sentido acadêmico, enquanto que investigação temática é seu conceito central, escopo da educação como prática da liberdade (BASTOS, 2010 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010).

A ideia de Freire é que o professor, ao preparar suas aulas, pesquise, investigue, questione, pois assim podem aprofundar suas conscientização e fazer com que os alunos também partilhem desse conhecimento. A pesquisa então, na concepção freireana, não se limita a academia, ao contrário disso, deve ser cotidiano do educador e da escola onde o mesmo atua.

Outros autores, como D. Schön e L. Stenhouse, defendem essa ideia do professor como pesquisador. Menga Lüdke e Giseli Barreto (2005), em seu trabalho sobre professores pesquisadores, destacam o pensamento desses dois autores. Professores pesquisadores são mais autônomos. O ponto central da pesquisa deve ser o currículo, pois é assim que se transmite o conhecimento nas escolas. Mas, como as autoras perceberam, muitos docentes não consideram a pesquisa como prática importante de sua formação docente. Infelizmente, as ideias defendidas pelos autores, que vão além da academia, não são concebíveis pelo professor da educação básica.

Ainda assim, conforme descrito na introdução deste trabalho, pesquisas que abordam o cotidiano escolar têm se tornado uma crescente nas universidades brasileiras nas últimas décadas. Sugestão de novos encaminhamentos para os problemas escolares, propostas experimentais para determinados problemas do cotidiano, formações que unam os conhecimentos práticos e do dia a dia dos professores junto às instituições de ensino, são possibilidades que tem sido trabalhadas nos últimos anos, que podem melhorar a educação.

No caso do professor de história, ser um professor pesquisador pode se tornar uma alternativa muito viável no cotidiano das aulas. Na perspectiva freireana de pesquisa e investigação, o professor de história que se compromete em ser um pesquisador pode tornar suas aulas peças-chaves na criação de alunos conscientes e libertários. Além disso, a formação desse professor já é uma confluência de saberes e aprendizagens de sala de aula e do fazer do historiador. Conhecimentos históricos e prática educativa são discutidos, não apenas na academia, mas também na escola e em sala de aula. (SANTOS; ARAÚJO, 2012).

O fazer historiográfico não deixa de existir quando o acadêmico de história se torna professor. É preciso então equilibrar esses dois conhecimentos e

transformar esses saberes, seguindo a cartilha de Paulo Freire, em fontes de reflexão para os alunos. Santos e Araújo (2012), em trabalho que aborda o professor de história do ponto de vista freiriano, levantaram algumas questões sobre a formação do docente historiador.

Em trabalho realizado por Cláudia Ricci (2015), em trabalho sobre a formação de professores de história constatou que os projetos pedagógicos dos cursos de História tentam adequar a formação de professor com a de pesquisador ao aproximar o bacharelado da licenciatura (RICCI, 2015). Nas universidades públicas, essa preocupação é mais latente que nas instituições particulares, que procuram se adequar ao mercado de trabalho. Ainda assim, existe a preocupação tanto com a formação pedagógica quanto com o fazer do historiador em ambas as instituições.

Um ponto destacado pelos autores é que o professor tenha conhecimento histórico adequado a realidade, pois um professor que não tem conhecimento técnico dificulta a aprendizagem. Além disso, os conhecimentos históricos estão em constante evolução e modificação (SANTOS; ARAÚJO, 2012). Parafraseando Napoleão Bonaparte, “nada muda mais que o passado”. Ao contrário do senso comum, a história não é imutável e não se trabalha assuntos antigos da mesma forma, pois novas pesquisas revelam novas perspectivas sobre aquele período e evento.

Pensar no cotidiano dos educandos é outro ponto que os autores destacam segundo a obra de Freire, que defende que os conteúdos não sejam de total desconhecimento dos educandos (SANTOS; ARAÚJO, 2012). Se o professor trabalha civilizações fluviais é importante relacionar os rios descritos no livro aos recursos hídricos existentes na região da escola. Em História do Brasil, o professor pesquisador pode procurar informações sobre como aqueles eventos ocorreram no estado e região onde os alunos residem.

Além disso, o professor de história que desenvolve pesquisa, seja por prazer historiográfico, seja na área acadêmica, precisa tentar passar aos alunos, de uma forma compreensiva, aquilo que ele faz. Partilhar conhecimentos científicos com a massa da população é uma forma de quebrar os preconceitos que muitos setores da sociedade têm em relação à ciência e à história.

Na escola, além do conteúdo descrito no currículo e do material didático disponível, o professor, que também é acadêmico, pode levar seus alunos a conhecerem a história da perspectiva da investigação e pesquisa. Quebrar as barreiras entre academia e educação básica são caminhos viáveis, tanto para desmistificar ideias errôneas, quanto pra despertar o interesse de futuros pesquisadores.

Nessa perspectiva, em novembro de 2018, apresentei alguns resultados da minha pesquisa de mestrado “Retratos da Escravidão em Itapemirim-ES” aos alunos das turmas de 6º ao 9º ano da EMEF “José Marcelino”. Os alunos

se interessariam pelo tema, uma vez que a região de Itapemirim, sul do Espírito Santo, no século XIX, compreendia parte do sul capixaba incluindo o município de Marataízes, onde se localiza a escola. O contexto da região será descrito em parte própria nesse artigo.

Antes disso, como professora pesquisadora, busco ferramentas de aproximar os conhecimentos descritos no currículo de história a realidade dos alunos: sempre busco trabalhar história do Espírito Santo e local em sala de aula, procuro exemplos que estão de acordo com a realidade dos alunos, principalmente em temas complexos e abstratos que fazem parte do cotidiano da história, proponho atividades reflexivas, não apenas sobre o conteúdo, mas também sobre a realidade deles, dentre outras práticas.

Assim, apresentar os resultados da minha pesquisa era mais uma etapa desse processo, onde já me encaixo como professora pesquisadora. Mas, também via como obrigação profissional, ética e moral, mostrar aos alunos aquilo que fazia fora da sala de aula. Eles me seguem em redes sociais. Assim, viam minhas publicações sobre a pesquisa, minhas participações em eventos, os convites que às vezes recebia para falar em outras escolas, mas não entendiam claramente o que eu fazia.

Mostrar a eles os resultados da minha pesquisa foi uma maneira de fazer com que eles tivessem uma pequena dimensão do que a professora deles fazia fora da escola. Também perceberam que a região onde eles moram tinha um passado glorioso, que precisava ser estudado e resgatado, a fim de fazer o presente e o futuro terem sentido. Eles perceberam que a realidade do local onde eles vivem era assunto de uma pesquisa em uma Universidade Federal brasileira, era vista e analisada por pessoas de vários lugares e isso pode despertar neles vários sentimentos de realização, conscientização sobre a importância do lugar e, porque não deles, que são agentes da história e moradores dessa localidade.

Como professora, me senti realizada, por partilhar tantas informações interessantes aos alunos. Como pesquisadora, senti que meu dever de levar conhecimento científico ao máximo de pessoas possíveis se tornara viável. Como professora pesquisadora e seguidora da cartilha de Paulo Freire, a partir do senso comum dos alunos, produzi com eles conhecimento crítico, despertei neles curiosidades, fiz meu papel que é ir além do currículo escolar.

## **A HISTÓRIA REGIONAL E LOCAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA E A RESPONSABILIDADE DO PROFESSOR HISTORIADOR**

É sabido de todos que têm algum contato com a educação que o currículo de História da educação básica prioriza mais alguns conteúdos que outros. Enquanto a História Geral, principalmente a europeia, ocupa um espaço enorme nos livros didáticos e na organização curricular, a história de povos orientais,

africanos e americanos ganham poucas páginas nas publicações didáticas. A História do Brasil também não é priorizada, em comparação com a História Geral. Quanto a História Local, aparece nos currículos, mas nem sempre ganha destaque nas salas de aula.

Paulo Freire defende em sua obra a leitura do mundo, que precede a leitura escrita, numa relação dialética: leitura de mundo – leitura escrita. É a leitura do local onde se vive da realidade onde se está inserido. “Freire relaciona a categoria mundo com: natureza, cultura, história, existência, consciência, trabalho, ação transformadora, palavra e práxis” (ANDREOLA, 2010 apud STRECK, REDIN, ZITKOSKI, 2010, p. 567). A leitura de mundo freireana também é o estudo de história local, a “complexidade e a profundidade dos processos históricos, culturais e pedagógico-políticos, bem como das formulações teóricas que os expressam” (ANDREOLA, 2010 apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2010, p. 567), tão importante para a educação cidadã e, infelizmente, deixada de lado em muitas escolas.

No cotidiano escolar, o professor historiador precisa levar em consideração os conteúdos históricos, a leitura de mundo e as experiências dele e dos alunos vividas dentro e fora do ambiente escolar. Assim, a educação tanto para o educador como para o educando será libertadora, como propõe Paulo Freire, onde ambos ensinam e aprendem juntos (SANTOS; ARAÚJO, 2012). Essa é a perspectiva que se espera ao trabalhar história local em sala de aula.

A disciplina de história, trabalhada no contexto escolar, deve fornecer aos alunos um senso de identidade que facilite sua compreensão com o mundo, seja com outras pessoas, nações e culturas. Também é importante na produção da identidade individual, social e coletiva (BARROS, 2013). Nessas perspectivas, a História Local serve como primeiro parâmetro na construção de sua identidade individual e social, além de servir como facilitador do conhecimento de mundo.

A História Local, segundo Luís Alberto Alves (2014), possui um papel interdisciplinar e cumpre uma função social de inserir os jovens nas heranças culturais das comunidades em que vivem. Também o auxilia na construção de valores éticos, cívicos e políticos, além de desenvolver o processo de construção pessoal e consciência histórica. Carlos Henrique Barros (2013, p. 15) traz a seguinte definição sobre História Local:

A História Local é entendida como uma modalidade de estudos históricos que contribuiu para a construção dos processos interpretativos sobre as formas como os atores sociais se constituem historicamente em seus modos de viver, situados em espaços que são socialmente construídos e repensados pelo poder político e econômico na forma estrutural de “bairros e cidades”. A História Local é a história que trata de assuntos referentes a uma determinada região, município, cidade, distrito. Apesar de estar relacionada a uma história global, a história local se caracteriza pela valorização dos particulares, das diversidades; ela é um ponto de partida para a formação de uma

identidade regional. Ela tem sido compreendida como “história do lugar”. Nesse aspecto, a localidade tem-se tornado objeto de investigação e ponto de partida para a produção de conhecimentos sobre o passado.

A História Local não inviabiliza a história nacional ou global, ao contrário, serve de ponto de partida, ou de chegada, para ambos os conhecimentos citados. Trabalho produzido por Luiz Carlos Borges da Silva (2013) questiona a ausência de História Local nos currículos escolares. Sua indagação surgiu após 20 anos de atuação como professor de Educação Básica. Segundo o mesmo, os conhecimentos de história deveriam ser menos mecânicos e mais aplicáveis à realidade dos alunos. Ele então começa a relacionar conteúdos da História Geral e do Brasil a acontecimentos vivenciados na Bahia, estado onde atua como professor. Em seguida, aponta possibilidades de fontes e trabalhos que podem ser desenvolvidos através da História Local.

Anos antes de escrever esse trabalho realizei duas pesquisas sobre o assunto: em 2017 realizei uma pesquisa qualitativa com docentes de História e em 2018 com alunos do 9º ano da EMEF “José Marcelino” na qual atuo. Em ambos os trabalhos cheguei a mesma conclusão: existe uma carência muito grande no estudo de História Local, tanto entre meus colegas professores quanto entre os alunos.

Em 2017, ao questionar outros professores de História que conhecia, houve um consenso sobre a carência existente na formação em História Local e História do Espírito Santo. Muitos trabalham esse assunto em sala de aula, mas não se sentem completamente preparados. Além disso, falta material didático e sobra vontade de que haja cursos e formações específicas. Infelizmente, tanto as redes de ensino quanto as instituições parecem não se atentar para essa demanda (MACHADO, 2017).

O mesmo foi constatado ao questionar os alunos sobre o tema. Eles consideram importante aprender mais sobre História Local e gostariam, inclusive, que houvesse uma disciplina específica para trabalhar o conteúdo. Na Escola José Marcelino, ainda que de forma limitada, os professores trabalham o assunto e por conta disso, os estudantes tem um conhecimento relacionado a História Local, mas gostariam de conhecer mais (MACHADO, 2018).

O resultado dessa pesquisa foi uma das motivações que me fez compartilhar com os alunos os resultados da minha pesquisa de mestrado. Sempre que trabalhava algum assunto sobre História Local ou História do Espírito Santo em sala de aula, o interesse dos alunos era grande. Em tempos onde uma das reclamações dos professores é a falta de interesse dos alunos, partilhar um conteúdo que gera sentimento contrário a esse era de suma importância. Professores-pesquisadores e professores-historiadores não podem negligenciar aos seus alunos a realidade científica que conhecem.

## RETRATOS DA ESCRAVIDÃO EM ITAPEMIRIM: UM BREVE RESUMO DA HISTÓRIA DA REGIÃO E DA PESQUISA APRESENTADA AOS ALUNOS DA EMEF “JOSÉ MARCELINO”

As terras do Vale do Rio Itapemirim estavam entre as primeiras sesmarias doadas por Vasco Fernandes Coutinho, primeiro Capitão Donatário (DAEMON, 2010). Nesse sentido, Antônio Marins destaca que os primeiros povoados da região datam do século XVI (MARINS, 1920, p.199-231), e o Rio Itapemirim, que banha a região, aparece em alguns mapas portugueses do século XVII com o nome de *Tapemirim*.<sup>5</sup> Aparentemente, a povoação não foi bem-sucedida, pois registros relacionados à ocupação da região do Rio Itapemirim só apareceram no início do século XVIII (MORENO, 2016).

A colonização efetiva dessa região, porém, aconteceu apenas em 1771, com a chegada dos refugiados das Minas de Castelo,<sup>6</sup> que buscaram refúgio às margens do Itapemirim após um ataque indígena que os obrigou a abandonarem suas casas (OLIVEIRA, 2008). “Antes de 1800, o Itapemirim era uma grande fazenda que se estendia por toda barra do Itapemirim, de um e outro lado do rio” (BITTENCOURT, 2006, p. 78).

A partir de então, a região se desenvolveu por meio das lavouras de cana de açúcar, inicialmente, e, depois, de café. A povoação da região foi realizada pelos próprios capixabas, mas contou com a ajuda de mineiros e paulistas que imigraram para o Espírito Santo na primeira metade do século XIX em busca de melhores condições de vida (OLIVEIRA, 2008). Mas, muitas famílias vieram para a região em busca de terras férteis e trouxeram escravos e maquinários. As imigrações mineira, fluminense e paulista trouxeram consigo o cultivo do cafeeiro, sendo o café o principal produto exportado no Brasil, no século XIX. Além disso, houve um nítido crescimento populacional na região, onde se criaram as condições favoráveis para a emancipação administrativa. Por meio do Alvará n.º. 55, de 27 de junho de 1815, a Freguesia foi elevada à categoria de Vila, com o nome de Nossa Senhora do Amparo de Itapemirim. O ato foi posto em prática em 9 de agosto de 1816 com a instalação da Câmara Municipal e do Pelourinho (MORENO, 2016).

Itapemirim, como todas as regiões colonizadas na Capitania do Espírito Santo, recebeu, desde o princípio da exploração de suas terras, lavouras de

---

5 O Rio Itapemirim aparece nos seguintes mapas: *Mappa da Terra de Santa Cruz, a que vulgarmente chamam o Brasil*, que acompanha a *Rasão do Estado do Brasil* escrito em 1612 e que indica esse rio sob o nome de *Tapemery*; o *Mappa de todo o Estado do Brasil*, organizado em Lisboa no ano de 1627 por João Teixeira, “Moço da Camara de Sua Magestade e seu Cosmographo”, indica o Rio com o nome de *Itape-mery*; o *Mappa do Brasil*, que acompanha a *Istoria delle guerre del regno del Brazile*, por Giovanni Giuseppe di Santa Teresa, publicada em 1698, dá ao Rio o nome de *Tapemirini*.

6 Região no interior do Espírito Santo onde se encontrou ouro.

cana-de-açúcar (MORENO, 2016). Na primeira metade do Oitocentos, o açúcar ainda era o principal produto e Itapemirim se destacava por suas prósperas lavouras e seus engenhos movidos a vapor. Além dos dois cultivos, cafeeiro e cana, havia o plantio do algodão e do fumo, além de serralherias que exportavam madeira.

O porto de Itapemirim era o mais próximo da capital imperial e, por conta disso, exportava as mercadorias direto para a Corte. Em relatório realizado em 1849, o Dr. Antônio Pereira Pinto exaltou os lavradores de Itapemirim que comercializavam direto com o Rio de Janeiro. Segundo ele, o comércio favorecia as lavouras, pois facilitava a circulação de produtos (RELATÓRIO, 1849). Essa proximidade com o Rio de Janeiro, porém, não era lucrativa para o Espírito Santo, ao contrário do que dizia o presidente provincial Pereira Pinto. O lucro com a produção não permanecia em terras capixabas, mas sim com os comerciantes cariocas (ROCHA; COSSETTI, 1983). No entanto, para a Vila do Itapemirim, o comércio com a Corte a transformou em um importante entreposto de produtos agrícolas (MORENO, 2016).

## **SOBRE A PAISAGEM HUMANA DE ITAPEMIRIM**

A efetiva colonização das terras do Vale do Itapemirim, ocorrida nas décadas finais do século XVIII, e a migração dos fazendeiros com suas poses fizeram com que a região fosse povoada não apenas por suas famílias, mas também pelos cativos que migraram junto com seus proprietários. Segundo Vilma Almada, “no Espírito Santo foi a região de Itapemirim [sul] aquela que majoritariamente desenvolveu uma economia do tipo ‘plantation’ escravista” (ALMADA, 1984, p. 88).

Os dados populacionais de Itapemirim referentes ao século XIX revelam que o quantitativo de escravizados sempre foi elevado. Ao se comparar com a população capixaba no mesmo período, percebe-se que a população cativa itapemirinese estava muito acima da média de escravos espírito-santenses. Na primeira metade do século XIX, quando a proibição do tráfico ainda não vigorava, a população cativa capixaba apresentou valores mais expressivos, porém, abaixo dos percentuais de Itapemirim. No ano de 1824, enquanto a população capixaba era composta por 37% de cativos, maior percentual encontrado na tabela, Itapemirim possuía 49% de escravizados. Já, no ano de 1839, a população do Espírito Santo era formada por 35% de escravos e Itapemirim, por sua vez, tinha uma população composta de 66% de cativos.

Nas primeiras décadas do século XIX, Itapemirim possuía uma população escravizada maior que a livre: 56% da população era formada por escravos, em 1827; 54%, em 1833, e 55%, em 1843. Nos anos seguintes à promulgação da



Lei Eusébio de Queirós, os valores proporcionais de Itapemirim continuavam elevados: 43%, em 1856, e 49%, em 1861. O mesmo ocorre nos anos finais da escravidão. Em 1870 e 1872, enquanto o Espírito Santo possuía, respectivamente, 27% e 28% de escravizados em sua população, em Itapemirim havia 30% e 32% de escravizados.

Muitos desses cativos adentraram o Vale do Itapemirim junto com seus senhores durante o período de colonização da região. Outros, porém, chegaram a Itapemirim através do tráfico internacional de escravos. No entanto, correspondências existentes no Arquivo Nacional e no Arquivo Público do Estado do Espírito Santo relatam a problemática da permanência do tráfico de cativos em Itapemirim após a promulgação da Lei Eusébio de Queirós.

Segundo Walter Pereira, a região que compreendia o norte da província do Rio de Janeiro e o sul da província do Espírito Santo continuou a receber o desembarque de africanos após 1850 (PEREIRA, 2013). O volume de correspondências e a presença de africanos entre a população escrava itapemirina apontam para essa situação. De acordo com Leonor Santana, os desembarques aconteceram até o fim da década de 1860 (SANTANA, 2000).

Tanto os relatórios dos presidentes da província capixaba quanto os ofícios do chefe de polícia e as cartas enviadas a Corte apontam para esse problema. Ao longo de toda a década de 1850, várias embarcações foram apreendidas na região. Documentos citam o traficante Joaquim Ferreira de Oliveira e seu sócio Joaquim da Fonseca Guimarães, conhecido da Corte. Outro nome relacionado ao tráfico que aparece nos documentos é o de José Bernardino de Sá, que consta em uma lista feita pela polícia em que se apontaram os nomes de 292 traficantes de escravos que operavam na atividade entre os anos de 1811 e 1831 (PARRON, 2009).

Muitas denúncias envolviam o nome do Barão de Itapemirim, que é apontado como um dos principais traficantes de escravos do Sudeste (SANTANA, 2000). Outros fazendeiros de renome na política provincial também tiveram seus nomes citados em denúncias relacionadas ao tráfico. O coronel João Nepomuceno Gomes Bittencourt e seu cunhado, o major Caetano Dias da Silva, ambos desafetos do Barão de Itapemirim, eram outros nomes envolvidos. Dias da Silva foi chamado em uma coluna do jornal *Correio de Vitória*, em 1852, de “tigre sanhudo atrás da presa”, devido a sua relação com o tráfico ilegal de africanos (PEREIRA, 2015, p. 15).

O fato de grandes fazendeiros itapemirinos estarem envolvidos em denúncias sobre o desembarque de africanos escravizados na região não os impediu de realizar denúncias sobre o assunto. O Barão de Itapemirim, que aparece como um dos maiores traficantes de cativos, no período em que foi presidente da província capixaba, denunciou por inúmeras vezes a desproteção do litoral

capixaba referente aos navios envolvidos no tráfico de almas. Em relatórios, o Barão enfatiza a extensão das praias capixabas e a falta de vigilância das autoridades (RELATÓRIO, 1856).

Enquanto as denúncias relatavam que Itapemirim estava na rota do tráfico de almas, os dados demográficos demonstram a presença de africanos entre a população cativa da região. No ano de 1839, o presidente provincial João Lopes da Silva Coito produziu um mapa populacional sobre a população cativa do Espírito Santo. Esse mapa contém os números relativos à população cativa nas cidades e vilas provinciais, sendo especificado o número de pardos cativos, além de escravos brasileiros e africanos.

A província apresentava, então, 1.518 pardos cativos (16,5%), 4.881 escravos naturais do Brasil (52,8%) e 2.834 escravos naturais da África (30,7%), num total de 9.233 cativos.<sup>7</sup> Se subtraído esse contingente do total de habitantes, tem-se o total de 16.847 habitantes livres na província. Assim, em 1839, a população livre capixaba correspondia a 64,6% do total do contingente populacional, enquanto os cativos representavam 35,4%.

Em 1839, a cidade de Vitória, capital da província, possuía o maior número de cativos, 3.270 (35,4%), seguida por Itapemirim, que tinha exatamente metade da população cativa da capital, 1.635 (17,7%). Neste ano, porém, a quantidade de escravizados africanos em cada uma das cidades e vilas capixabas representava 30,7% do total de cativos do Espírito Santo. Dentre os 2.834 cativos oriundos da África, 1.026 estavam em Itapemirim. Esse valor correspondia a 11,1% do total de cativos capixabas e 36,2% do total de africanos que residiam no Espírito Santo. Portanto, a Vila apresentava a maior quantidade de escravos africanos da província naquele período.

Ao se comparar dados da população cativa de Itapemirim com os anos de 1833 e 1872, percebe-se que os africanos predominaram na escravaria local na primeira metade do século e representaram um número significativo nos anos finais da escravidão. Nos dois primeiros anos analisados, percebe-se que a população de africanos em Itapemirim era elevada: 65% dos escravizados, em 1833, e 63%, em 1839. Já em 1872, esse quantitativo diminuiu para 18%, dado explicado pelo fim do tráfico, em 1850. Ainda assim, a população parda era minoria, se comparada aos descritos como “pretos”. Em 1872, os pardos cativos representavam 30% da população cativa, menos de 1/3 da mesma. A miscigenação era pequena, apesar de ter aumentado consideravelmente nos anos finais da escravidão.

Como se pode observar, a população cativa de Itapemirim era formada por muitos africanos, porém, nos anos finais da escravidão, a presença de

---

<sup>7</sup> Para as autoridades, o termo “pardo” referia-se ao cativo miscigenado. Por outro lado, o termo “crioulo” referia-se aos negros cativos nascidos no Brasil.

escravos crioulos era grande, causada pela proibição ao tráfico de almas, o incremento do tráfico interno e, também, a reprodução endógena. Com base nessas informações, preparei a apresentação aos alunos.

## RELATOS DOS ALUNOS APÓS A APRESENTAÇÃO

Encerrada as apresentações, os alunos produziram relatos daquilo que aprenderam durante a apresentação. Era uma forma de saber se, aquilo que eu havia pesquisado academicamente, tinha conseguido ser transpassado para eles de forma didática. A seguir, compartilho alguns registros partilhados por eles. Os nomes dos alunos serão abreviados. O primeiro relato é de R.B.A., 9º ano B.

A Professora Laryssa Machado, para o seu mestrado, desenvolveu um estudo sobre a história dos escravos em Itapemirim. Quando ouvimos falar em escravidão, pensamos que foi algo distante e que nunca veríamos isso em nossa terra. O racismo, o preconceito e a escravidão estiveram bem presentes em nosso país, inclusive em Itapemirim. O Barão Joaquim Marcelino tinha uma fazenda (Fazenda Muqui) que “utilizava” escravos como mão de obra. Eles moravam nas senzalas, que eram casas muito simples dos escravos. É bem provável que a escola José Marcelino foi nomeada em homenagem ao filho do barão. Ele era muito influente na época e tinha muitas posses. O Porto era muito importante para Itapemirim (que compreendia Presidente Kennedy, Cachoeiro, etc.). O Porto era encarregado de importar e exportar as mercadorias. Até que os trens substituíram as embarcações e passaram a importar e exportar as mercadorias. Assim, o Porto passou a ser somente lugar de pescas. Os escravos da época usavam somente as roupas dadas pelos “donos”, e só usavam sapatos em cerimônias religiosas importantes.

Outro relato foi produzido por J.G. 9º ano A.

Vimos que, antes em Marataízes, Itapemirim, etc. havia uma grande concentração de negros vindos da África, onde eram trazidos para trabalhar ou servir aos seus senhores, donos de fazenda. Um exemplo da resistência dessa escravidão é a capoeira, onde os escravos por meio de uma dança, ou luta, praticavam para a defesa, e assim surgiu uma das grandes culturas próprias do Brasil. Algo interessante que podemos ver é que os escravos tinha uma característica: andavam todos descalços. Se pararmos para olhar as fotos antigas vemos que todos viviam sem sapatos ou qualquer calçado da época, tanto que as fotos, onde algum negro está calçado, podemos pensar que possuía liberdade. Os escravos, após muito tempo de trabalho duro podiam conseguir a tão desejada alforria, que era a sua tão desejada liberdade, onde podiam trabalhar para a sua liberdade ou comprar a alforria para alguém da família. Caso não acumulassem bastante para a alforria, alguns compravam objetos pessoais. Os donos das fazendas moravam num casarão gigante, cheio de bens, pertences. Os escravos moravam todos junto numa só casa e os libertos

moravam em casinhas pequenas, pois muitas vezes não achavam lugares para ir devido ao fato de serem trazidos da África, ou seja, de outro continente. Os escravos eram maltratados, tanto no trabalho e quando chegavam, pois mesmo depois de um dia duro de trabalho podiam apanhar em casa. Também cabe citar que os escravos, quando chegavam aqui, perdiam sua identidade, pois recebiam outro nome, porém recebiam nomes comuns e ainda perdiam o sobrenome, ou seja, não poderiam ser reconhecidos. O que deu fim, pelo menos por um período ao tráfico de escravos, foi a Lei Eusébio de Queirós, mas voltou a fazer para continuar lucrando com isso.

#### Outro relato de M. do 7º ano B.

Eu entendi que os escravos também eram vendidos com outros comércios, os escravos trazidos para o Brasil perdiam seus nomes de origem. Na época, quem era muito rico podia construir casas para os escravos, chamadas de senzala. Aprendi também que o Barão era o dono dos escravos e era a pessoa que mais tinha contato com o rei, pois o barão também era muito importante. E, antigamente, os escravos faziam capoeira que é oficialmente do Brasil.

#### Relato de V. também do 7º ano B.

Eu entendi que em 1833 os negros eram trazidos da África, eles perdiam seu nome de origem e eram comercializados aqui no Brasil, e os negros que valiam mais eram os que sabiam muitas profissões. Também entendi que os donos de escravos que tinha muito dinheiro construíam senzalas para abrigar seus escravos. Naquela época as condições eram muito precárias, os escravos não tinham dinheiro para comprar comida e muitas vezes morriam de fome. Quando os escravos trabalhavam bem seus donos davam uma pequena parcela de dinheiro para os mesmos. Então, muitas vezes, eles pagavam sua liberdade e a dos filhos. A professora Laryssa fez uma pesquisa pra saber sobre essas famílias. Ela conseguiu encontrar mais de 1000 famílias diferentes. A pesquisa foi muito boa, eu gostei muito.

#### Outro depoimento de E. do 7º ano A.

Pelo que eu entendi foi: que sempre existiu trabalho escravo no Espírito Santo, desde a chegada dos portugueses, que trouxeram os escravos para o Brasil. Antigamente em Itapemirim (Marataízes) a cidade era pobre e com pouco alimento e tinha uma pequena população, comparada com hoje, cresceu bastante. Houve esse crescimento graças ao Tráfico que foi o um centro de mercadorias que vinham de outros países ou estados. As mercadorias eram café, açúcar, escravos e muitas outras coisas. Quando Itapemirim passou fome o Barão que tinha um panda de estimação pediu ao imperador do Brasil para enviar alimentos. Os escravos viviam dentro das senzalas e havia mais de mil famílias em Itapemirim. E foi isso, obrigado professora Laryssa.

### Depoimento de A.V. do 7º ano B.

Itapemirim foi um dos primeiros locais a ter escravos e um dos homens que tinha uma grande quantidade de escravos no Brasil foi um homem poderosíssimo de Itapemirim. Ele tinha entre trezentos e quatrocentos escravos, mas não só escravos, como também grandes lotes de terra e plantações. Os escravos não tinham voz, podiam ser vendidos ou trocados por dívidas. As vestimentas dos escravos em casamentos e dia de festas era mais arrumada, mas como sempre, inferior há roupa de seu dono. Para a família de escravos continuarem reunidos tinham que se casar pois, se não se casassem a família poderia ser vendida e não continuar junta. Na pesquisa sobre famílias escravas, quando não vemos o nome do pai registrado, é porque não era casado com a esposa. Depois de anos, a mão de obra escrava foi proibida (tráfico), mas Itapemirim continuou, mesmo sendo ilegal.

### Relato de Y. do 7º ano B.

Eu aprendi algumas coisas nessa palestra, como: não eram todos os senhores que tinham dinheiro pra fazer senzalas para os escravos, não tinham muito escravos indígenas e sim africanos, o lugar onde é o Trapiche foi um ponto do comércio de Itapemirim, os escravos que tinham mais conhecimento de uma área valiam mais no tráfico e venda de escravos; o dinheiro que os escravos conseguiam nos trabalhos, dependendo de como foi, uma parcela desse dinheiro eram dadas para os escravos e, muitas vezes, eles usavam para comprar a liberdade da família ou deles mesmos. O tráfico de escravos foi proibido no Brasil, porém Itapemirim ficou mais dez anos no crime; os escravos só usavam vestimentas diferentes em cerimoniais religiosas, não eram comuns nas famílias terem avós, pois muitos morriam; e que os negros fizeram grande parte da História do Espírito Santo e que muitas vezes não nos lembramos disso.

Através desses relatos se percebe que, aquilo que foi transmitido a eles durante a apresentação ficou gravado. É lógico que não assimilaram todo o conteúdo exposto, mas gravaram as informações que consideraram mais relevantes. O importante foi que perceberam a existência da escravidão em nossa região, que isso era sinônimo de riqueza e que, esses assuntos que estão nos livros de história também aconteceram no local onde eles moram.

No final da apresentação, após ler esses e outros os relatos, concluí que meu objetivo, ao partilhar com eles minha pesquisa, havia tido êxito. Minha ideia era gravar nas mentes deles que nossa região tem uma história fantástica, que começou a ser descoberta, mas que ainda precisa de muitos outros estudos para ser mais bem compreendida. Também queria que comesçassem a criar identidade com essa localidade, percebessem a história nos lugares onde andam, e acredito que, mesmo que não tenha conseguido com plenitude (impossível conseguir plenitude sobre o pensamento do outro), consegui plantar a semente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando Paulo Freire pensou em professores-pesquisadores, ele não pensava em acadêmicos. Pensava em docentes comuns, que não poderiam perder o foco e o prazer em pesquisar para ensinar. Mas, os professores acadêmicos precisam ter essa responsabilidade ainda mais aguçada, pois vivem a pesquisa em seu dia a dia. A educação básica carece de muitos recursos e, dentre eles, está o compartilhamento daquilo que se produz nas universidades.

Assim, como pesquisadora e professora de educação básica, me vi na obrigação de partilhar minha pesquisa com meus alunos sobre História Local. Ainda que muitos temas trabalhados sejam abstratos, percebe-se através dos relatos partilhados que muitas informações importantes foram assimiladas. Senti então que minha missão como professora pesquisadora havia sido cumprida.

Lutar por uma educação de qualidade e propor mecanismos que leve a isso faz a diferença na educação. Como Paulo Freire, que criou um método de alfabetização a partir da visão de mundo dos alunos, outros profissionais precisam criar estratégias para que a educação melhore. Como historiadora, busco levar meus alunos a gostarem de história, principalmente da história do Espírito Santo e da região onde vivemos. Essa é minha missão como professora freiriana.

## REFERÊNCIAS

ALMADA, V. P. F. **Escravidismo e Transição**: o Espírito Santo, 1850-1888. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1984.

ALVES, L. A. A. **A História local como estratégia para o ensino da História**. Porto-PT, 2014. Disponível em: <https://repositorio-aberto.up.pt/bitstream/10216/8786/2/4880.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2022.

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). Arquivo Público do Estado do Espírito Santo. **Relatórios dos Presidentes da Província do Espírito Santo**. Disponíveis em: <https://ape.es.gov.br/relatorios>. Acesso em: 13 abr. 2022.

BARROS, Carlos Henrique Farias. Ensino de história, memória e história local. **Criar Educação**, v. 2, n. 2, 2013. Disponível em: <http://periodicos.unesc.net/criaredu/article/view/1247>. Acesso em: 15 abr. 2022.

BITTENCOURT, G. **História Geral e Econômica do Espírito Santo**: do engenho colonial ao contexto fabril – portuário. Vitória: Multiplicidade, 2006.

COUTINHO, R. X., FOLMER, V., PUNTEL, R. L. Aproximando universidade e escola por meio do uso da produção acadêmica na sala de aula. **Ciência e Educação**, Bauru, v. 20, n. 3, p. 765-783, 2014.

DAEMON, B.C. **Província do Espírito Santo**: sua descoberta, história cronológica, sinopse e estatística. Vitória: Secretaria de Estado da Cultura/Arquivo

Público do Estado do Espírito Santo, 2010.

DUARTE, A. A produção acadêmica sobre trabalho docente na educação básica no Brasil: 1987-2007. **Educar em Revista**, Curitiba, n. esp. 1, p. 101-117, 2010.

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

LÜDKE, M., CRUZ, G. B. Aproximação universidade e escola da educação básica pela pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 125, p. 81-109, mai.-ago 2005.

MACHADO, L.S. A formação em história do Espírito Santo e história local: desafios e carências da formação acadêmica e continuada. In: IV Congresso Regional de Formação e EAD, **Anais...**, Vitória, 10-12 ago. 2017.

MACHADO, L. S. A importância da história do Espírito Santo para a formação da identidade capixaba. In: V Congresso Regional de Formação e Educação a Distância, **Anais...**, Vitória, 16-18 ago. 2018.

MARINS, A. Itapemirim. In: MARINS, Antônio. **Minha Terra e Meu Município**. Rio de Janeiro: Jacintho Ribeiro dos Santos, 1920, p. 199-231.

MORENO, L. **Itapemirim**: como tudo começou. Serra: Formar, 2016.

OLIVEIRA, J. T. **História do Estado do Espírito Santo**. Rio de Janeiro: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2008.

PARRON, T. P. **A Política da Escravidão no Império do Brasil (1831-1865)**. 2009. Dissertação (Mestrado em História Social) - Universidade de São Paulo. São Paulo, 2009.

PEREIRA, W. L. C. M. A trama do tráfico ilegal de africanos na província do Espírito Santo (1850-1860). In: XI Congresso Brasileiro de História Econômica, **Anais...**, Vitória, 14-16 set. 2015.

PEREIRA, W. L. C. M. Tráfico Ilegal de Africanos ao Sul da Província do Espírito Santo, depois da Lei de 1850. In: VI Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional, **Anais...**, Florianópolis, 15-18 mai. 2013.

**RELATÓRIO** com que o Exm. Sr. Barão de Itapemirim, primeiro vice-presidente da Província do Espírito Santo entregou a administração da mesma no dia 28 de março de 1856. Disponível em: <http://brazil.crl.edu/bsd/bsd/u129/>. Acesso em: 14 dez. 2017.

RICCI, C.S. Historiador e/ou professor de História: a formação nos cursos de graduação de História. **Revista História Hoje**, v. 4, n° 7, p. 107-135, 2015.

ROCHA, H. C.; COSSETTI, M. P. **Dinâmica cafeeira e constituição de indústrias no Espírito Santo, 1850/1930**. Vitória: Departamento de Economia, NEP/UFES, 1983.

SANTANA, L. A. O negro na historiografia capixaba: a presença negra na obra de Maria Stella de Novaes. **Dimensões**: Revista de História da UFES,

Vitória, UFES, CCHN, v. 11, jul-dez. 2000, p. 301-306.

SANTOS, J.M.C.T., ARAÚJO, P.C.A. Formação do professor-historiador e cotidiano escolar: aproximações freireanas. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 46, p. 107-118, jun. 2012.

SILVA, L.C.B. A importância do estudo de história regional e local na educação básica. In: **Anais do XXVII Simpósio Nacional de História Anpuh Brasil**. Natal-RN, 22 a 26 de julho de 2013. Disponível em [https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874922\\_3ef87589281feb1f5308caa5c7a0ab2e.pdf](https://anpuh.org.br/uploads/anais-simposios/pdf/2019-01/1548874922_3ef87589281feb1f5308caa5c7a0ab2e.pdf). Acesso em: 15 abr. 2022.

STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J.(orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

TAUCHEN, G.; FÁVERO, A. O princípio da indissociabilidade universitária: dificuldades e possibilidades de articulação. **Linhas Críticas**, Brasília. v. 17, n. 33, maio-ago. 2011, p. 403-419.



# REPRESENTAÇÕES SOBRE AS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NA DISCIPLINA PROJETO DE VIDA: O ENFRENTAMENTO A DISCRIMINAÇÕES RACIAIS NO COTIDIANO DA SALA DE AULA

*Damião Amiti Fagundes<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Em maio de 2023, o governo do Estado do Espírito Santo, em sintonia com as legislações federais brasileiras, decretou a Lei n°. 5.389 que regulamentou o Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais, com a finalidade de fazer as escolas estaduais fomentar projetos e estudos para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana no espaço escolar, ou seja, a rede estadual, a partir do decreto do governador, dará mais ênfase às práticas pedagógicas que valorizam a diversidade cultural afro-Brasileira.

O decreto número n°. 5.389-R, de 09 de maio de 2023, inova em trazer para os professores da rede estadual uma grande ênfase nos estudos e pesquisas com temáticas sobre a história e cultura Étnico-Raciais, num momento em que vivenciamos descasos com a cultura afro-brasileira e africana nos noticiários da mídia impressa ou digital.

Outro ponto que podemos salientar é que o decreto n°. 5.389-R/2023, procura fomentar mais estudos e pesquisas na sala de aula com temáticas voltadas à educação das relações étnico-raciais nos seguintes eixos temáticos: Eixo – Fortalecimento dos Marcos Legais; II Eixo – Política de formação para gestores, educadores e demais servidores da educação; III Eixo – Política de material pedagógico, orientador, didático e paradidático, compreendendo a distribuição de matérias sobre o assunto às escolas e o processo regular de elaboração e disponibilização aos profissionais da educação de matérias pedagógicas; IV Eixo – Gestão Democrática e mecanismo de participação social; V Eixo – Monitoramento e Avaliação; e VII Eixo – Condições Institucionais que evidenciam a necessidade do poder público ter um maior compromisso na fomentação e valorização da história e da cultura afro-brasileira que, por décadas, foi marginalizada e esquecida da história oficial (ESPÍRITO SANTO, 2023).

---

1 Doutor em Ciências da Educação pela Universidad San Carlos (PY), professor da Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU). E-mail: damifagundes@gmail.com.

O arcabouço do artigo vem através do método de estudo de caso evidenciar através de uma prática exitosa na disciplina Projeto de Vida, que os estudos voltados ao resgate dos povos e culturas afro-brasileira em todas as disciplinas da educação básica.

Assim, podemos lançar algumas indagações: como realmente efetivar uma prática constante de valorização da educação e cultura afro-brasileira e africana nas escolas da rede estadual, a partir das novas mudanças e desafios do Novo Ensino Médio, com redução da carga horária das disciplinas de Ciências Humanas e Sociais? Quais os meios motivacionais para os docentes mudarem sua visão pragmática e tradicional de uma história eurocêntrica que via os negros como mercadoria de ganho para o lucro no processo econômico do Brasil por mais de séculos de dominação e exclusão? Como as disciplinas como Projeto de Vida da grade do Novo Ensino Médio podem trabalhar para uma ação afirmativa que valorize os alunos negros no espaço escolar?

Tais questionamentos nos leva a repensar a educação no Brasil, país em que a presença de negros sempre foi historicamente em sua cultura.

As reflexões postas para pensarmos o que muda a partir do decreto 5.389 (ESPÍRITO SANTO, 2023) nos faz pensar sobre quais ações serão mais eficazes para uma educação mais inclusiva e menos excludente em relações às minorias raciais como os povos negros e pardos do nosso Brasil.

Os educadores, com a legitimação de decreto governamental, visando ampliar os estudos de Cultura Afro-brasileira e Africana, passam a ter um respaldo legal a nível de Estado para desenvolverem ações que procurem o combater discriminações raciais no espaço escolar, uma prática comum no dia a dia dos brasileiros.

Sabemos que a prática docente não se resume ao ensino apenas de conhecimentos propedêuticos, mas também na formação de indivíduos conscientes de seu lugar no mundo, onde, embora tenhamos grande evolução da tecnologia, novas práticas de racismo e discriminações raciais são disseminadas mais rapidamente nas mídias digitais.

Os estudos propostos pelo artigo caminham para um novo olhar sobre as práticas pedagógicas que valorizam a cultura afro-Brasileira e africana em sala de aula.

Dessa forma, a disciplina Projeto de Vida, que compõe a grade curricular do chamado Novo Ensino Médio, é um espaço também para discutirmos temas da nossa vivência em sociedade.

Mas temos que ter em mente que o tema discriminação racial não é uma abordagem isolada dentro de uma disciplina, ela necessita de uma contextualização e maior conhecimento sobre a relevância dos estudos da Cultura de Matriz Africana por parte dos educandos e educadores.

## UMA CULTURA DE COMBATE À DISCRIMINAÇÃO RACIAL: UM LONGO CAMINHO

Como sabemos, o Brasil é um país em que, embora a maioria de sua população seja de origem africana, os descendentes de africanos foram escravizados e tratados como mercadoria de ganho. Com sua força de trabalho, construíram o país que temos hoje, com miscigenados e uma grande diversidade cultural em suas regiões.

Sabemos que a educação é um caminho pelo qual podemos formar educandos conscientes do valor da importância da cultura de matriz africana, que possui em seu legado para a formação do nosso Estado-Nação.

Mesmo tendo uma grande importância na formação do povo brasileiro, os negros são povos que ainda são estigmatizados e discriminados em nossa sociedade.

Em seus estudos Nascimento (2022a) evidencia que

No Brasil, o racismo estrutural tem sua origem no processo de escravização, tanto dos povos indígenas desde o início da colonização quanto da população africana, trazida a partir do século XVI pelos colonizadores portugueses. Essa condição estruturante do racismo tem como resultado a manutenção e intensificação da exclusão, da falta de oportunidades, violência e pobreza das populações negra e indígena (NASCIMENTO, 2022a, p. 84).

Partindo das considerações acima, podemos conjecturar que o racismo brasileiro é fruto de anos de um modelo colonial que relegava a etnia africana e seus descendentes fora do processo de desenvolvimento social e econômico do nosso país.

Por outro lado, é inegável a contribuição que esses povos deram para o engrandecimento do Brasil. Seja na culinária, na música, na dança ou na religião, a cultura de matriz africana está presente na construção de nossa brasilidade.

Em seus estudos, Nascimento (2022b, p. 22) deixa claro que o continente africano como o berço ancestral da cultura africana, possui em sua totalidade uma diversidade cultural muito rica, exercendo um importante papel na formação do nosso povo.

É importante destacar que segundo Pereira (2016), graças ao movimento negro que o enfrentamento à discriminação racial e a visibilidade dos povos de matriz africana tiveram maior destaque a partir de lutas sociais que se iniciaram nos anos 1980.

Cabe destacar que estas forças do movimento negro se deram num momento de transformações sociais que

A partir da década de 1980, além da continuidade de utilização das estratégias de luta anteriores, é possível perceber nitidamente, em alguns

setores do movimento, o surgimento de novas estratégias de atuação. Principalmente com a volta das eleições diretas para os governos estaduais, em 1982, e com a consequente vitória de candidatos da oposição ao regime militar em estados importantes, como Rio de Janeiro e São Paulo, havia, a partir de então, em vários estados, ativistas negros que buscavam a construção de espaços de interlocução nas esferas dos poderes executivo e legislativo, objetivando construir políticas públicas para atender demandas emergenciais da população negra. Durante muito tempo, a possibilidade de interlocução com o Estado foi alvo de críticas que partiam de dentro do próprio movimento negro. Setores mais radicais deste, que se contrapunham às articulações com os poderes públicos, consideravam que o movimento deveria lutar contra o racismo de maneira independente, sem vinculação com partidos políticos nem com o Estado. Esse tipo de crítica cresceu na década de 1980, quando alguns setores do movimento negro tiveram possibilidades esporádicas de ocupar espaços dentro da máquina pública (PEREIRA, 2016, p. 18).

Em suas pesquisas, Silva (2007) nos aponta que o estudo das Relações Étnico Raciais se fundamenta na formação de indivíduos cidadãos plenos dos seus direitos e deveres com participação ativa em sociedade.

Assim, os estudos sobre a cultura de matriz africana nas escolas devem pautar-se para contribuir com o protagonismo juvenil, bem como indivíduos conscientes do seu papel e de valorização de sua cultura e etnia.

Em seus estudos, Neves (2005) nos mostra que o racismo e a discriminação racial é uma expressão do chamado processo de invisibilidade da população negra, fruto da cultura da democracia racial impetrada em nossa sociedade.

Dessa forma, a sala de aula é um espaço de debate e diálogo para uma cultura de combate à discriminação e o decolonialismo.

## **A DISCIPLINA PROJETO DE VIDA COMO ESPAÇO PARA DIÁLOGO NO ENFRENTAMENTO À DISCRIMINAÇÃO RACIAL**

O Novo Ensino Médio implementado em todo país veio com uma roupagem de mudança e inovação, tendo como objetivo capacitar os jovens educandos para o mundo do trabalho que está em constante mudanças no mundo globalizado.

A escola é um espaço de socialização que propicia a convivência entre pessoas oriundas de diferentes núcleos familiares. Infelizmente, os espaços escolares são palco de constantes tensões raciais e acabam por negligenciar o trabalho pedagógico sobre questões raciais, contribuindo para manter invisíveis importantes conceitos de direitos humanos, em contradição com um de seus papéis centrais: a conscientização e a emancipação humana em sua totalidade (LEAL; SOUZA; CUNHA, 2023, p. 124).

Dessa forma, a escola passa a ser o centro privilegiado para o diálogo e o

debate dos temas que estão em evidência, principalmente quando o professor é o mediador do saber, seja ministrante das disciplinas da Base Nacional Comum Curricular ou da parte diversificada e seus itinerários formativos.

Isso fica evidenciado que na disciplina Projeto de Vida, a exemplo, o educador possui momentos de dialogar com os educandos sobre os entraves e as mazelas que a discriminação racial pode separar povos e nações.

Assim, podemos conjecturar que a disciplina Projeto de Vida é um momento de estudo e debate da identidade do educando, assim como um debate sobre suas perspectivas como um cidadão do futuro.

Os autores Souza e Alves (2019, p. 150) corroboram com esta ideia ao dizerem que

O fato de os projetos de futuro dialogarem com os projetos do presente, complementa a concepção de que os projetos de vida fazem parte de uma construção total do indivíduo, seja ele jovem ou adulto, onde a dinâmica social, cultural e histórica influencia, favorecendo ou não as construções das trajetórias (SOUZA; ALVES, 2019, p. 150).

Referindo-se ainda à disciplina Projeto de Vida, podemos ponderá-la como campo privilegiado para trabalhar as questões Étnico Raciais na escola. O educador que ministrar tal disciplina deve inserir em seu programa de estudos a temática sobre a cultura afro-brasileira e africana. Dessa forma, tal discussão não fica restrita somente às disciplinas de Ciências Humanas e Sociais, mas será trabalhada com uma visão global e multidisciplinar na escola.

Na perspectiva do documento norteador dos currículos nacionais, a BNCC (BRASIL, 2018, p. 259), podemos ser mais elucidativos sobre o Projeto de Vida. Tal documento salienta que:

Ao se orientar para a construção do projeto de vida, a escola que acolhe as juventudes assume o compromisso com a formação integral dos estudantes, uma vez que promove seu desenvolvimento pessoal e social, por meio da consolidação e construção de conhecimentos, representações e valores que incidirão sobre seus processos de tomada de decisão ao longo da vida. Dessa maneira, o projeto de vida é o que os estudantes almejam, projetam e redefinem para si ao longo de sua trajetória, uma construção que acompanha o desenvolvimento da(s) identidade(s), em contextos atravessados por uma cultura e por demandas sociais que se articulam, ora para promover, ora para constringer seus desejos (BRASIL, 2018, p. 473).

Com base na experiência do autor em sala de aula, o documento normativo Base Nacional Comum Curricular, deixa claro a integração promovida pela disciplina Projeto de Vida no desenvolvimento pessoal dos educandos.

Na experiência do autor, quando se compara, por exemplo, a educação privada com a pública, muitas diferenças já existiam quanto à disponibilidade

de recursos e a conseqüente qualidade do ensino, porém, os gestores e docentes estavam acostumados a driblar muitas dessas dificuldades e escassez de recursos na modalidade presencial.

Sabemos que lidar com temas como Educação das Relações Étnico Raciais na escola não é uma tarefa fácil, devido à falta de formação para os educadores com especialidades em História da África e Cultura Afro-Brasileira. Não podemos concordar que estas temáticas fiquem restritas às datas comemorativas alusivas oficialmente pelo calendário escolar.

Portanto, não é necessário somente um decreto governamental para que o tema Educação das Relações Étnico Racial seja efetivamente trabalhado no ensino básico, mas também a capacitação da equipe escolar e uma real valorização da cultura afro-Brasileira e africana por parte de todos envolvidos no processo.

## MÉTODOS E RESULTADOS

Este artigo é fruto de uma experiência exitosa realizada em uma escola pública da rede estadual do Espírito Santo, na disciplina de Projeto de Vida com alunos do 1º ano do Ensino Médio. Em contato com os participantes do estudo, foi realizada através de uma oficina ministrada pelo autor, onde os alunos participaram com grande motivação do desenvolvimento da oficina. A escolha dos participantes procedeu-se de forma a abranger todos alunos de uma turma mista de várias etnias, oriundos do turno matutino do Ensino Integral. Optou-se pela técnica de pesquisa qualitativa fundamentada na metodologia de pesquisa do meio, pois segundo Zabala e Arnau:

A partir desse contato com o meio, de seu interesse, surgirá a motivação para o estudo dos diferentes problemas que aparecem na realidade que a rodeia. Resolver esses problemas envolverá criar hipóteses de trabalho, que devem ser verificadas mediante a comparação com os dados e as informações previamente coletados. Tudo isso permitirá resolver total ou parcialmente o problema que surgiu e pode ser o ponto de partida para o levantamento de novas questões. Mas, além disso, o conhecimento obtido será importante o suficiente para que as conclusões sejam comunicadas a outras pessoas, dentro e fora da escola, usando diferentes meios de comunicação (murais, montagens, diários, dossiês, reportagens etc.) (ZABALA; ARNAU, 2020, p. 102).

Pensando nessa premissa de pesquisa do meio, amplia-se o campo da categoria de análise para aferir melhor o resultado esperado do estudo. Objetivouse ter uma análise dos dados aferidos pela observação direta dos participantes.

Na oficina foi realizada, em um primeiro momento foi ministrada uma aula expositiva dialogada com os alunos sobre a temática Étnico Racial e Africana na escola. Resumidamente, os educandos foram orientados a fazer

uma produção de texto sobre a construção da identidade e compreender o respeito às diferenças, em especial da cor da pele. O registro iconográfico representa os momentos de produção dos alunos na oficina, como podem ser vistas nas figuras 1 e 2 abaixo.

**Figura 1.** Momento de participação dos educandos na oficina.



**Fonte:** Elaboração própria

Com a efetivação das várias etapas da oficina, podemos aferir que o momento em que os alunos interagem na construção de produção textual ou de releituras de imagens com abordagens nas relações Étnico Raciais foi integrativa e lúdica, estimulando os alunos a terem um olhar crítico e reflexivo sobre o tema.

Nesse sentido, podemos contemplar as contribuições de Edith Litwin (2022) ao afirmar:

El sentido del aprendizaje de la escritura y la lectura podrá ser un tema de variados análisis y conversaciones en las clases, pero también podrán ser objeto de reflexión las palabras de los poetas cuando cuentan o metaforizan sus experiencias escolares o su visión del mundo contemporáneo (LITWIN, 2022, p. 20).

**Figura 2.** Momento de participação dos educandos na oficina.



**Fonte:** Elaboração própria.

Por outro lado, o corpus de análise dos resultados do estudo foi verificado de forma rigorosa na participação e observação dos alunos envolvidos no estudo.

Observou-se que a participação dos estudantes da escola pública, embora com todas dificuldades que o trabalho docente enfrenta, tendo em vista o desinteresse e a motivação dos alunos em geral, uma oficina com um tema diferenciado motivou-os a conhecerem mais sobre a relevância do tema na disciplina de Projeto de Vida, com ênfase na construção da identidade de cada um e de seu verdadeiro protagonismo diante das questões como o racismo estrutural em nossa sociedade.

Os educandos gostaram de participar como sujeitos ativos no processo de ensino, tendo o professor como mediador de saberes, contribuindo na construção de seus projetos de vida e futuros cidadãos participativos em sociedade mundializada pelo capital que é cada vez mais excludente e competitivo.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Vários estudiosos da cultura afro-brasileira e africana defendem uma participação efetiva nos estudos sobre essa temática não somente em uma disciplina ou data específica no decorrer do ano letivo no ensino básico.

Pensar que escola é um espaço de debate e reflexão sobre a cultura de



matriz africana e afro-brasileira, é tão afirmar-se como território de luta e disputas no combate à discriminação racial, tendo como perspectiva a decolonização presente na nossa formação histórica e social enquanto nação.

Como mostra o texto deste artigo, é possível fazer uma abordagem multidisciplinar dos estudos das Relações Étnico Raciais na disciplina de Projeto de Vida, que compõe a organização curricular do Novo Ensino Médio.

Finalmente, podemos apontar que uma normativa vinda por parte de governantes é um estímulo para a formação de educandos comprometidos com o combate à discriminação racial, em um país como o nosso onde os casos de racismo são práticas recorrentes nos noticiários.

## REFERÊNCIAS

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

ESPÍRITO SANTO (ESTADO). **Decreto nº 5389-R, de 09 de maio de 2023**. Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais - ProERER no âmbito da rede escolar pública estadual. Disponível em: <https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf/%20e%20Arquivos/Decreto%20ProERER.pdf>. Acesso em: 30 jul. 2023.

LEAL, Janete de Carvalho da Silva; SOUZA, Érica Vieira. CUNHA, Ana Luiza Salgado A importância da Escola como espaço para afirmação da identidade do aluno negro: algumas pontuações. In: COSTA, Glauber Barros Alves et al. **Pesquisas e debates: reflexões em Ensino, Geografia e Educação**. Livro comemorativo dos 10 anos do GEPEGEO/UNEB. São Carlos: Pedro & João Editores, 2023.

LITWIN, Edith. **El oficio de enseñar**. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tilde Editora, 2022.

NASCIMENTO, Darlete Gomes. Desconstrução do Racismo: um caminho possível. In: SILVA, Valquíria Santos; PEREIRA, Andréa Guzzo; ANGELO, Vitor Amorim de (org.). **Educação das relações étnico-raciais e modalidades indígena e quilombola**. Vitória, ES: GECIQ/SEDU, 2022a.

\_\_\_\_\_. A influência cultural africana e Indígena na construção da Identidade do povo brasileiro. In: SILVA, Valquíria Santos; PEREIRA, Andréa Guzzo; ANGELO, Vitor Amorim de (org.). **Raízes: educação das relações étnico-raciais**. Espírito Santo: Vitória, ES: GECIQ/SEDU, 2022b.

NEVES, Gilberto. A discriminação racial na educação brasileira. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, n. 4, 2005.

PEREIRA, Amílca Araújo. O movimento negro brasileiro e a Lei nº 10.639/2003: da criação aos desafios para a implementação. **Revista Contemporânea de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 22, ago.-dez. 2016.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprender, ensinar e relações Aprender, ensinar e relações étnico-raciais no Brasil étnico-raciais no Brasil. **Educação**, Porto Alegre, a. 30, v. 3, n. 63, p. 489-506, set.-dez. 2007.

SOUZA, Michela Augusta de Moraes; ALVES, Maria Zenaide. Projetos de vida: um conceito em construção. **Rev. Ciências Humanas**, Frederico Westphalen/RS, p. 145-165, mai.-ago. 2019.

ZABALA, Antoni; Laia Arnau. **Métodos para ensinar competências**. Porto Alegre: Editora Penso, 2020.

UNIDADE III

**EDUCAÇÃO,  
RAÇA E RACISMO  
EM UMA PERSPECTIVA DO  
ENSINO SUPERIOR**

# **GÊNERO, RAÇA E CLASSE: NARRATIVAS DE MULHERES NEGRAS NORDESTINAS A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS NA UNIVERSIDADE DA INTEGRAÇÃO INTERNACIONAL DA LUSOFONIA AFRO-BRASILEIRA**

*Ana Paula Fonseca Braga<sup>1</sup>*

## **INTRODUÇÃO**

A Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB) foi fundada no ano de 2010, alinhada à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, com o intuito de promover a cooperação entre os países-membros em âmbito internacional. A nível nacional, buscava promover a interiorização da educação, sendo instalada na região Nordeste do Brasil, na cidade de Redenção, historicamente a primeira do país a promover a “liberdade” dos escravizados. Nesse contexto lusófono, tendo como universo a UNILAB, o presente trabalho trata-se de um recorte da minha pesquisa de mestrado, que buscou analisar trajetórias femininas de jovens mulheres negras estudantes de graduação que tiveram acesso ao ensino superior, de modo a discutir suas percepções sobre as intersecções entre relações de gênero, raça e classe. Fiz isso a partir de uma pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica com o intuito de produzir conhecimento antropológico numa perspectiva decolonial e interseccional com a escuta de narrativas. Nesse cenário, o corpo negro racializado reafirma sua resistência a partir da chegada a universidade, abrindo possibilidades para uma vida diferente, ainda que num contexto de necropolítica, indicando ainda a necessidade de debates na universidade que viabilizem a construção de relações mais igualitárias de gênero e raça. Serão sobre essas questões que conversaremos ao longo desse texto.

Começemos nossa conversa com esse pensamento de Lélia Gonzalez:

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Ensino na Universidade Federal de Alagoas (UFAL). E-mail: bragaana-  
napaula7@gmail.com.

A produção científica dos negros desses países do nosso continente tem se caracterizado pelo avanço, autonomia, inovação, diversificação e credibilidade nacional e internacional; o que nos remete a um espírito de profunda determinação, dados os obstáculos impostos pelo racismo dominante. Mas, como já disse antes, é justamente a consciência objetiva desse racismo sem disfarces e o conhecimento direto de suas práticas cruéis que despertam esse empenho, no sentido de resgate e afirmação da humanidade e competência de todo um grupo étnico considerado “inferior”. A dureza dos sistemas fez com que a comunidade negra se unisse a lutas, em diferentes níveis, contra todas as formas de opressão racista (GONZALEZ, 1988, p. 74).

Elas são mulheres negras que chegam à tão sonhada universidade, vindas das margens e trazendo em seus corpos racializados o pertencimento étnico a esse grupo considerado “inferior” por muitos. Afinal, estamos no Brasil, país com fortes traços de uma sociedade patriarcal, em que homens héteros e brancos continuam a estabelecer as leis. Embora muitos anos já tenham se passado desde a assinatura da Lei Áurea, motivada pelas lutas do povo negro que ousou aquilombar-se e resistir, ainda vivemos num país misógino, homofóbico e racista. Conforme a contribuição de Silvio Almeida (2019, p. 33), “o que queremos enfatizar do ponto de vista teórico é que o racismo, como processo histórico e político, cria as condições sociais para que, direta ou indiretamente, grupos racialmente identificados sejam discriminados de forma sistemática.”

Assim, chegar à universidade e avançar na produção científica é um ato de aquilombamento, ou seja, de insurgência contra o racismo e a violência de gênero atuais. Ora, o corpo negro que adentra a universidade e nela permanece traz consigo a memória de mães, avós e bisavós que serviram a esse sistema como corpos violentados pelo senhor de engenho ou pela senhora que tinha no corpo negro “a ama de leite”. E como esquecer que hoje “sobre essas vidas precárias e extenuantes para o corpo, essas vidas postas em perigo, repousam as vidas confortáveis das classes médias e do mundo dos poderosos” (VERGÊS, 2020, p. 25).

E cá estamos eu e você, leitor, não diante do melhor texto etnográfico que você já leu, disso não tenho dúvida, mas diante de um trabalho que busca trazer falas e vidas “em vez de mais representações e interpretações essencialista da experiência vivida em nossos tempos globalizados e pós-coloniais, procuramos narrativas de vidas vividas, aqui e ali” (DIVERSI; MOREIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 15).

Foi assim que caminhamos juntas, eu e as interlocutoras deste trabalho antropológico e etnográfico, realizado na cidade de Redenção-CE com mulheres negras, graduandas, ativistas da Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira (UNILAB). Elas, situadas geopoliticamente na periferia do mundo globalizado no contexto sul-sul, nordestinas e cearenses, vêm das margens, são vozes que anseiam falar sobre tantas vivências que compõem suas

subjetividades e, ao mesmo tempo, reverberam na coletividade, afinal a interseccionalidade entre gênero, raça e classe as une a tantas outras. Segundo Akotirene (2019, p. 29), “é imprescindível, insisto, utilizar analiticamente todos os sentidos para compreendermos as mulheres negras e “mulheres de cor” na diversidade de gênero, sexualidade, classe, geografias corporificadas e marcações subjetivas.”

Através de nossas conversas, produzimos conhecimentos que ainda hoje me afetam cada vez que retomo o trabalho de dissertação ou visito meus diários de campo, pois, “aceitar ser afetado supõe, todavia, que se assume o risco de ver seu projeto de conhecimento se desfazer. Pois se o projeto de conhecimento for onipresente, não acontece nada.” (FAVRET-SAADA, 2005, p. 6). Esse é o desejo que me envolve agora enquanto escrevo a você, de desconstruir para construir, não que você seja envolvido por mim, mas quiçá pelas interlocutoras e suas falas que narram “uma forma de ser, escrever e pensar que critica, sem desculpas, as estruturas de poder que moldam e mantêm tais sistemas de opressão” (DIVERSI; MOREIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 7).

Antes de seguirmos, quero pontuar ainda que optei por trabalhar com narrativas pois entendo que “a história de vida é, portanto, uma técnica que capta o que sucede na encruzilhada da vida individual com o social”. (QUEIROZ, 1987, p. 36). Percebo, ainda, que numa sociedade em que somos cotidianamente silenciadas e invisibilizadas, usar a voz constitui uma performance de resistência que tem no âmago “[...] atos descolonizantes, como nossa tentativa de nos escrevermos na construção da história(s) de nossos tempos” (DIVERSI; MOREIRA; OLIVEIRA, 2021, p. 9). Destaco, também, o papel que o lugar de fala ocupa aqui, no sentido de enriquecer a possibilidade de refletirmos ainda mais, “assim, entendemos que todas as pessoas possuem lugar de fala, pois estamos falando de localização social. E, a partir disso, é possível debater política criticamente sobre os mais variados temas presentes na sociedade.” (RIBEIRO, 2017, p. 86).

Saliento ainda que, ao longo do texto, teremos narrativas de cinco mulheres negras, as quais, por questões éticas, tiveram seus nomes substituídos por identificações de origem africana. Dada a conjuntura do universo, “a partir desse lugar que ocupo no campo [...] o anonimato das personagens no texto etnográfico não implica necessariamente numa atitude politicamente omissa do pesquisador. Muito pelo contrário.” (FONSECA, 2010, p. 210). Agora acredito que estamos preparados, eu e você, para seguir e conhecer o que o campo nos revela. Podemos enxergar então aquelas que vêm das margens e que têm muito a nos dizer. São elas: Jendayi, de 25 anos, estudante de Administração; Zuri, de 28 anos, estudante de Pedagogia; Eno, de 33 anos, estudante de Antropologia; Monifa, de 34 anos, estudante de Ciências Sociais; e Adenike, de 47 anos, estudante de Antropologia.

## MULHERES NEGRAS E O INGRESSO NA UNIVERSIDADE

Na academia, em muitas situações e atitudes é sentido que “comentários funcionam como uma máscara que silencia nossas vozes quando falamos. Eles permitem que o sujeito branco posicione nossos discursos de volta às margens” (KILOMBA, 2019, p. 51).

No seu livro *Memórias da Plantação*, Kilomba (2019) lembra a máscara usada pela escravizada Anastácia, símbolo de silenciamento, tortura e dor. Trago aqui essa memória para que possamos perceber o quanto a academia por vezes também configura um espaço silenciador, querendo colocar novamente a máscara no corpo negro e dizer “aqui não é o seu lugar.” Nas inúmeras situações que passamos ao longo da vida, somos levadas a chegar devagarinho, querendo não ser percebidas, falar o mínimo possível e pedir desculpa por tudo, mesmo quando nos maltratam. No entanto, entrar na universidade é mexer numa gaveta já arrumada e começar a perceber que “vidas negras importam”, talvez entendendo uma coisa simples, porém, tão grandiosa, como a beleza do seu cabelo. Vejamos o relato a seguir:

Eu acho que eu, eu própria quando criança usava essas barreiras, acho que para me proteger, entendeu, principalmente sobre o meu cabelo? E aí quando a UNILAB veio e trouxe todas as discussões que ela traz, trouxe professoras negras, estudantes africanos. Foi uma carga de conhecimento e cultura muito grande para mim, né. Eu comecei a perceber que eu precisava quebrar minhas barreiras, para poder, a partir de uma destruição, me reconstruir, sabe? A entrada na UNILAB me possibilitou, essa quebra me trouxe esse processo de descoberta. Antes, por exemplo, pode ser uma besteira para os outros, mas pra mim não, a questão do cabelo. Antes tentava deixar o cabelo liso e tinha vergonha ou então direto preso, tinha vergonha dos meus cachos. Depois da UNILAB comecei a mudar colocar trançinha, a libertar os cachos. Então assim, é um processo visual também, nesse processo está à descoberta de reconhecimento e afirmação da sua negritude. (MONIFA, diálogo realizado em 25/02/2021)<sup>2</sup>

A mulher negra que adentrar esse espaço começa a ler e ouvir sobre teorias ao mesmo tempo em que passa a perceber o quanto ao longo da vida teve sua autoestima afetada. “Você penteia seu cabelo? Eu acho isso tão doentio e tão triste, sabe. Nosso cabelo parece diferente, mas não passa pela minha cabeça ver uma mulher branca adulta e lhe perguntar: “Com licença você lava seu cabelo?” (KILOMBA, 2019, p. 124). No diálogo com Jendayi, líder estudantil, o assunto cabelo aparece em um contexto contraditório: ao mesmo tempo que o acesso à universidade lhe motiva num processo de transição, é esse mesmo espaço que pede para que ela “arrume o cabelo um pouquinho”.

---

2 Os trechos destacados a seguir compõem os relatos das interlocutoras desta pesquisa e podem ser encontrados em Braga (2021).

Depois que eu passei a transição capilar, senti mais forte o que é ser uma mulher negra, diria que é lutar numa sociedade racista. Quando pequena eu tinha muita, muita vergonha de soltar meu cabelo, era sempre preso, as pessoas falavam do meu cabelo, que eu era feia. E quando fiz a transição capilar e assumi meu cabelo solto, me doía muito quando eu ia para as reuniões representando os estudantes e não era chamada para as mesas. Assim, reuniões em outras cidades quando era convidada sempre ouvia “ajeita um pouquinho teu cabelo, passa uma maquiagemzinha, tem muita gente ali que é da alta sociedade”. E você fica meio doida, cansada [...] Parece que dizem, “é aqui que é o seu lugar”, era como se as pessoas tivessem definido que o lugar para a mulher negra tem limite é até aqui. (JENDAYI, diálogo realizado em 23/03/2021).

Talvez o leitor se pergunte agora: Por que iniciar um texto que fala sobre acesso e permanência na universidade com uma conversa sobre cabelos? Eu te respondo a partir de Lorde (2020), que questiona: Seu cabelo ainda é político? Quando relata que em uma de suas viagens foi proibida de embarcar por conta do seu cabelo, ela narra: “não estava nem um pouco preparada para o que ela me disse, de repente, ainda sorrindo: “Bem, você não pode vir aqui com o cabelo assim, sabe”. Então pegou o carimbo e estampou “não permitida” no meu cartão de entrada.” (LORDE, 2020, p. 70). É preciso que pensemos sobre o quanto o cabelo mexe com tantas meninas negras que entram na escola e que passam muitos anos sofrendo por conta disso. É preciso que enxerguemos que essas que agora chegam à universidade um dia foram essas meninas. Desse modo, é necessário entender que o cabelo negro é político sim, por isso soltar o cabelo, passar por uma transição capilar e ter o direito de usar seu cabelo como quiser é decolonial, é um ato de insurgência à sociedade racista na qual vivemos, em que o cabelo e o tom da pele em muitas situações fecham oportunidades para a grande maioria das mulheres negras.

Vejamos a seguir um pouco da narrativa de Zuri sobre o misto de emoções que traz para ela o acesso e permanência na universidade. Afinal, quem são os “leões”, e onde fica a “linha de chegada” para as mulheres negras? Talvez, essa linha passe pela possibilidade de chegar onde nenhuma mulher de sua família chegou, de estudar e vislumbrar um futuro diferente, onde através da escrita é possível para a mulher negra “reescrever a história das mulheres e seguir o caminho aberto [...] para trazer à luz as contribuições das mulheres indígenas, das mulheres negras, das mulheres colonizadas, dos feminismos antirracistas e anticoloniais” (VERGÉS, 2020, p. 107). Zuri fala:

O acesso à educação superior é muito importante. Como falei, eu só acessei o ensino superior por conta dessas políticas de acesso, como as cotas. O acesso ao ensino superior é como sair do espaço de impotência e abrir os olhos pra sua força, e isso acontece através das políticas públicas. Pra mim, como mulher negra, acessar e ficar no ensino superior é como, todos os



dias, me afirmar e lutar pelos meus objetivos. Eu olho pra mim e eu tenho 28 anos e às vezes me pergunto: Meu Deus, como eu consegui chegar à universidade? Como? Sinto como se eu matasse um leão por dia, é como se nunca fosse suficiente. Parece que ainda não é suficiente, aí parece que a linha de chegada tá, lá, sempre tá mais longe. Parece que, para a mulher negra, nunca é suficiente em nossa sociedade. Sei que muitas não chegarão aqui e isso me deixa triste. (ZURI, diálogo realizado em 06/03/2021).

Outro ponto recorrentemente destacado por parte das interlocutoras com relação à permanência na universidade é a questão do trabalho. É difícil para a mulher negra conciliar seu sustento e o de sua família com os estudos. Acompanhem as narrativas de Eno e Zuri sobre esse assunto, percebendo como o auxílio estudantil ajudou ambas na permanência.

Bom, eu acho que assim, o que tem ajudado bastante é o auxílio dado pra todo mundo na UNILAB, é o que tem mantido o aluguel. Os pais dos meus filhos dão uma contribuição, mas é ali para a alimentação, não ajudam com outras despesas da casa, então eu diria que a gente tem que dar um jeito organizar tudo, mas, assim, tem dado, né, teve um ano que eu fiquei sem auxílio e aí foi muito complicado, meus filhos não puderam estar morando comigo porque eu estava na casa de alguém, uma hora eu estava num quarto, outra hora eu tava lá em Pentecoste tendo que vir de moto para Redenção, aí foi complicado. O auxílio é uma coisa que tem feito não só pra mim, mas pra outras mulheres negras a diferença na permanência. (ENO, diálogo realizado em 10/03/2021).

Quando trago aqui as narrativas sobre a relação entre estudos, trabalho e família para a mulher negra, é importante que atentemos ao que o sistema capitalista no qual vivemos exige dos corpos racializados, levando essas mulheres a situações desafiadoras, pois “o desgaste dos corpos [...] é inseparável de uma economia que divide os corpos entre aqueles que têm direito a uma boa saúde e ao descanso e aqueles cuja saúde não importa que, não têm direito ao descanso” (VERGÉS, 2020, p. 126). Nesse sentido, “há aquelas pessoas – um minúsculo segmento da população – que usurparam grande parte da riqueza no mundo capitalista, enquanto outras – a vasta maioria – têm proporcionalmente pouco” (DAVIS, 2017, p. 147). Ainda é interessante vermos que essas mulheres vindas das margens chegam ao ensino superior e têm, com a conclusão de seus cursos, expectativas de melhores condições de vida, vislumbrando a possibilidade de trabalho, ou, por que não afirmar, melhores oportunidades de uma vida com dignidade.

Reverbera nesse momento em mim – e quem sabe em você, leitor –, o desejo de refletir sobre o quanto é extremamente necessário percebermos o que acontece no ambiente universitário em relação a questões que envolvem gênero, raça e classe.

## FORÇA E GAMA SEMPRE NO ENFRENTAMENTO DO RACISMO E SEXISMO

Durante a pesquisa, conversamos bastante sobre questões fundamentais para pessoas negras e que afetam a permanência na universidade. Vários pontos relacionados a sexismo e racismo foram destacados pelas interlocutoras. Sabemos que o espaço acadêmico pode ser fonte de emancipação e autonomia para a mulher negra, mas também pode ser adoeecedor. Vejamos o que nos falam Adenike, Jendayi.

Inclusive eu acho que os meninos fizeram um artigo sobre isso, sobre a gente ser visto por alguns professores que olham pra gente estranho, e deixam claro que a gente não tem capacidade cognitiva, que a gente não tem capacidade de estar ali, por ser preto e quilombola. Acham que a gente fala errado, pra estar em alguns cursos nós escutamos muito isso, nós escutamos pessoas que não querem ler porque a professora falava que eles não sabiam ler direito. É muito complicado. Então esses jovens do quilombo acordavam de madrugada para fazer um percurso muito grande pro ensino médio e tiveram muita dificuldade, isso se reflete na universidade, a gente chega na universidade faltando um monte de conhecimentos e uns professores não entendem, acham que é por ser preto e que preto tem dificuldade de aprender (ADENIKE, diálogo realizado em 20/03/2021).

A gente sofre esse racismo e a gente sofre por conta do inglês e outras línguas, dentro do ensino público ele não é muito comum e a gente ficava com muita dificuldade. Era uma das maiores das dificuldades que a gente passava dentro da administração pública. Que era o professor que chegava com uma linguagem muito americanizada, algumas coisas que eu nunca tinha tido contato e coisas que poderiam ser ditos pra facilitar o nosso aprendizado não eram feitas. E aí a gente ficava assim, e quando a gente tentava trazer o assunto pras nossas vivências era cortada, era exagero, era mimimi de gente preta. Também acho que gente é muito inferiorizada, quando a gente está dentro da sala de aula, se tem um homem falando, que a gente vai falar das nossas vivências, elas são postas em segundo plano, ou se a gente está falando primeiro e um homem alterar a voz, ninguém se importa com aquilo, acha que é o normal. Também dentro do movimento estudantil e em outros locais, eu levei muito nome de agressiva, mas não é isso de ser agressiva, quando eu tava lá as meninas conseguiram ser ouvidas, porque eu nunca tive esse problema de ser tida como pessoa raivosa, eu acho mesmo que as mulheres têm que falar, eu batia na mesa e falava mais alto. Eu sempre foi muito assim de peitar mesmo, mesmo, sabe, eu sofri muito isso dentro da universidade. Dentro desse curso de exatas não existe muito essa discussão de sexismo, mas a gente sempre tinha que ouvir calar e engolir a seco ou pegar uma briga com professor e não vale a pena brigar com professor, a maioria era homens e brancos. Também tenho vários amigos que são de religiões de matriz africana e a gente via esse preconceito com eles, eu via isso de perto, de até eles terem que se limitar as suas roupas nas suas falas até nas suas vivências por conta de professores que eram intolerantes com eles. E a universidade diz que

faz alguma coisa, mas ela não faz e quando o aluno denuncia o professor a gente ainda sofre retaliação. Não sei tanto nas humanas, mas, falo por minha área de administração pública, nos cursos de exatas é assim. É como se tivesse uma UNILAB do dia e uma de dia totalmente diferente a noite das humanas. (JENDAYI, diálogo realizado em 23/03/2021).

Uma das coisas que pensei quando ouvi essas narrativas foi: Como continuar desejoso de permanecer nesse espaço? Todavia, vejo que é fundamental, mesmo diante de tudo isso, avançar na construção de dias melhores e isso justifica a resistência e a permanência. Sabemos que é difícil para pessoas negras chegar à universidade – conforme destacado pelas falas anteriores de nossas interlocutoras –, no entanto, é necessário permanecer e se colocar diante da presença opressora com um olhar de resistência, percebendo “onde estão sendo abertas as fissuras que avançam, hoje, desarticulando a colonialidade do poder, e como podemos falar delas? Que papéis desempenham as relações de gênero nesse processo?” (SEGATO, 2012, p. 106).

Trago ainda aqui algumas narrativas referentes a situações que foram presenciadas pelas interlocutoras, no que se refere à presença de professores e professoras negras na universidade, no sentido de olharmos para outro o “lado da moeda”, se é difícil em algumas situações a relação entre professores brancos e estudantes negros. Por outro lado, quando falamos da convivência de estudantes brancos com pessoas negras, também são apontados conflitos, como narram Eno e Monifa:

Eu já vi vivenciei. Eu já vi na minha sala, é um grande impacto quando você chega numa sala e tem uma professora negra, uma doutora, é um grande passo pra muitas meninas negras que não tinha esse costume. Pelo contrário, somos acostumadas a qualquer professora ou professor ser branco. Eu vi que ainda no Bacharelado em Humanidades, uma professora que sofreu muito racismo na nossa sala. Tal hora uma menina branca disse a ela gritando, que não vou nem falar o nome dela aqui, da menina, mas ela não gostou de uma nota que a professora deu pra ela e ela perguntou a professora bem alto “*quem você pensa que é pra me dar uma nota assim?*”, ela gritou para a professora. E nesse momento a professora se desestabilizou, até porque ela é uma pessoa que batalhou muito na vida toda, pra estar naquele espaço e de repente ser questionada por uma coisa que ela estava fazendo como qualquer outro professor. (ENO, diálogo realizado em 10/03/2021, grifos meus).

Por exemplo, é bem assim, acho que os meninos que são brancos são mais ouvidos pelos professores, pois tem mais tempo para estudar, muitos não trabalham, né. Assim, pra mim, como mãe e dona de casa e trabalhadora, é bem mais difícil. No curso de exatas as pessoas não falam muito sobre essas coisas de racismo. No caso dos professores negros, sentia que alguns alunos não gostavam. Também estranhavam muito os alunos africanos quando chegavam no Brasil por suas roupas, depois como eles mudavam pra roupas brasileiras acabavam ignorando, muitas vezes era como se não

estivessem ali. Poucos brasileiros buscavam se relacionar com os alunos de fora da África. (MONIFA, diálogo realizado em 25/02/2021).

Falas como essas parecem vindas de um roteiro de filme colonial de escravização que traz a necessidade de protagonismo de sujeitos brancos sobre negros, em que “[...] o sujeito negro é forçado a desenvolver um relacionamento com o eu e a performar o que tem sido roteirizado pelo colonizador, produzindo em si mesmo a condição, internamente dividida, de despersonalização.” (KILOMBA, 2019, p. 119). Desse modo, faz-se necessário que aquelas que vêm das margens ergam suas vozes e articulem o conhecimento decolonial, se opondo ao que é contra a vida, pois “a humanidade testemunha hoje um momento de tenebrosas e cruéis inovações na forma de vitimar os corpos femininos e feminizados, uma crueldade que se difunde e se expande sem contenção”. (SEGATO, 2012, p. 108).

O fato é que nosso mundo está em constante mudança, por isso espero que o futuro reserve para as mulheres negras universitárias que ainda virão um lugar melhor, construído pelas mãos daquelas que hoje ousam quebrar o silêncio e ocupar um lugar de emancipação e de autonomia. Akotirene (2019, p. 17) nos alerta sobre a necessidade de que essa percepção assuma uma cosmovisão construída dentro de uma perspectiva feminista negra:

A única cosmovisão a usar apenas os olhos é a ocidental e esses olhos nos dizem que somos pessoas de cor, que somos Outros. A concepção de mundo que interessa ao feminismo negro se utiliza de todos os sentidos. E repito, não socorre as vítimas do colonialismo moderno prestando atenção à cor da pele, ao gênero, à sexualidade, genitália ou língua nativa. Considera isto, sim, humanidades. Orixá ilustra bem nossa base ética civilizacional: o corpo se relaciona com alteridade, baseado na memória, informação ancestral do espírito, e não pela marcação morfofisiológica, anatômica, fenotípica.

No decorrer dos diálogos realizados durante a pesquisa, a palavra “força” apareceu por diversas vezes nos olhos de cada uma. Era bastante visível o esforço feito por elas para permanecer firme diante das diversas forças de violência, como se fizessem a si mesmas a pergunta: Por que nós, mulheres negras, temos que investir tanta força para viver? Atentemos para o que nos dizem Adenike e Monifa:

[...] não lembro nome da escritora, mas era assim: “eu não sou forte, mas eu descobri que ser forte era uma das formas de sobrevivência”, e depois eu pensei muito sobre isso de ser forte, sabe, todo esse estereótipo de ser forte sobre o corpo negro e o corpo das mulheres, que a gente é forte, e aí partiu do processo escravocrata, né, eu lembro que as vezes que eu tive meus direitos violados. E às vezes eu falo que eu não queria ser forte, eu só queria viver. E às vezes, conversando com os meus amigos, eu até disse

assim, ele dizendo pra mim que quando me viu tinha medo de falar comigo pelo meu jeito, então entendi que você é tão discriminado por onde você passar que você acaba criando determinados comportamentos como se fosse um escudo, entende? E a gente tem que falar sobre isso, né. Isso são empecilhos, né. (ADENIKE, diálogo realizado em 20/03/2021).

Eu acredito que hoje ainda existem muitas pessoas que continuam com esse pensamento da mulher submissa, abaixo dos homens. Hoje ainda existem pessoas que ainda não passaram por esse processo de transformação que nós passamos. Acho que, como mulheres negras, hoje não podemos baixar a cabeça para ninguém, né. Temos que ser fortes e lutar pelos nossos direitos. Eu acredito, eu acredito, nossa, como eu acredito nessa luta! Porque nós somos mulheres de força, entendeu? E essa força é natural da mulher. Ser mulher negra pra mim é ter muita força. (MONIFA, diálogo realizado em 25/02/2021).

É bem verdade que os conhecimentos adquiridos na universidade, o contato com autoras negras, o encontro com o feminismo negro e o reconhecimento de pertença ao povo negro fizeram com que as estudantes adquirissem uma gama de conhecimentos para enfrentar diante os desafios cotidianos. Afinal, o que nos unifica ontem e hoje é humanitário, é um convite para ocupação do lugar de fala, quando as mulheres negras dizem: “Queremos coexistir, de modo a construir novas bases sociais.” (RIBEIRO, 2018, p. 27). Zuri, Adenike e Eno nos falam sobre essas questões:

Assim, em relação as mulheres negras que me inspiram, têm olhar que só vim ter na Unilab. A primeira pessoa que eu conheci e comecei admirar foi Carolina Maria de Jesus: eu me identifiquei muito na vida dela nas dores e dificuldades. Também tem Angela Davis, Conceição Evaristo e outras escritoras negras. Queria muito ter conhecido minha vó, mãe do meu pai, mulher negra, mas não deu. Também admiro a Jaqueline Silva, que foi minha professora essa mulher negra linda, aprendi muito com ela. Sobre nossas lutas, o que tenho a dizer é que enquanto as mulheres brancas já estavam lutando pelo direito ao voto, as mulheres negras ainda estavam lutando pela liberdade, né. Vivemos em uma sociedade estruturalmente racista e as lutas das mulheres brancas do feminismo não são as mesmas do feminismo negro. Não é fácil falar das mulheres que vieram antes de nós que lutaram pela liberdade – tem uma frase que diz: que nossos passos vêm de longe, né. Então os passos das mulheres negras vêm de longe, nós, mulheres pretas, precisamos estar atentas e preparadas pra lutar por justiça. É meu sonho de vida que outras mulheres como eu tenham acesso à universidade. Não é uma mudança rápida, mas eu sei que uma hora ela acontece, eu quero ajudar os meus a conquistar esses espaços. (ZURI, diálogo realizado em 06/03/2021).

Eu acho que, assim, minhas maiores referências de militância e de vida foram os meus pais, que passaram a vida inteira participando de movimentos sociais ligados ao campo, ligados à ecologia. Essa questão de gênero, né, eu aprendi muito na minha comunidade porque as mulheres ensinaram bastante que a gente não precisa ser submissa, então eu aprendi muito isso. Antes

de eu ter um conteúdo teórico, eu tinha um conteúdo de vida. Quando via elas fazendo alguma atividade, eu ia pra lá junto, e aprendia muita coisa. Na minha comunidade tem rezadeira, agricultoras, elas sempre foram muito batalhadoras em busca da reforma agrária e pelos direitos das mulheres do campo. Minha avó, uma mulher negra, também teve um grande impacto na minha vida, ela me influenciou muito. Foi a minha vó Maria André, pra mim ela só tem superação do início até a morte dela, ela foi uma grande base ela é a base da nossa família até hoje. Ela conseguiu criar oito filhos sozinha e a principal atividade dela era lavar roupa, entendeu. Ela pegava roupas das pessoa se lavava no rio, e assim ela criou todos os filhos dela, e se hoje eu estou na universidade os passos foram dela, só tenho gratidão pela vida dela e pela oportunidade de ter sido neta dela. Enfim, ela é minha grande referência. (ENO, diálogo realizado em 10/03/2021).

Foi falando de esperança nessa construção de espaços de diálogos que espero avançar, pois “trata-se de uma luta por justiça epistêmica, isto é, uma justiça que reivindica a igualdade entre os saberes e contesta a ordem do saber imposto pelo Ocidente”. (VERGÊS, 2020, p. 39). Que o tempo presente possa ecoar no futuro trazendo certezas e indagações necessárias na construção de um mundo onde as desigualdades de gênero, raça e classe possam ser superadas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Concluo com a expectativa de que tenha sido possível apresentar a você, leitor, um pouco a respeito de como o acesso e a permanência na universidade são marcantes na trajetória de vidas dessas mulheres. Através dos diálogos travados, foi nítido que mesmo feridas por tantas questões, as estudantes negras conseguem articular força e ancestralidade avançando em seus estudos acadêmicos, fazendo da universidade um espaço de nutrição onde podem, a partir de seus conhecimentos, pensar passado, futuro e presente. É necessário colocar a voz, como indica Lorde:

Existe um mundo que desejamos viver. Não é fácil alcançá-lo. Nós o chamamos de futuro. Se, como feministas negras, não começarmos a falar, a pensar e a sentir a forma que ele terá, nós condenamos e aos nossos filhos a um ciclo ininterrupto de corrupção e falhas. Não é o nosso destino repetir os erros da América, mas será, se formos enganados por seus símbolos de sucesso (LORDE, 2020, p. 48).

É importante pensarmos em propostas que gerem vida com dignidade para a população negra, assim como compreender que, mesmo diante de um ambiente que pode expressar violência como a universidade, faz-se necessária a ocupação dos espaços. Penso que esse desejo ficou expresso nas interlocutoras que narram a necessidade de transformação social. Agora, na universidade, elas começam a dar conta de que o sistema capitalista, patriarcal e racista retira da população negra

possibilidades de acesso a uma vida com equidade social. Dessa forma, esse acesso à academia colabora para que elas se sintam fortalecidas através dos conhecimentos adquiridos e do contato com outras mulheres negras. Neste momento, a possibilidade de escrever e de usar a voz fica mais clara: “não é que nós não tenhamos falado, o fato é que nossas vozes, graças a um sistema racista, têm sido sistematicamente desqualificadas [...]” (KILOMBA, 2019, p. 51).

Reafirmo também que a descoberta do feminismo negro, de autoras negras e de tantas outras questões que afetam o direito das mulheres negras a uma vida melhor, tem ampliado a visão de mundo dessas mulheres, gerando o entendimento de que os conhecimentos universitários só terão sentido se produzirem mudanças. “E se vocês desejam realizar seus sonhos, que continuam sendo os sonhos da minha geração, também devem se levantar e falar abertamente contra a guerra, contra a falta de empregos e contra o racismo.” (DAVIS, 2017, p. 146).

No que se refere à temática aqui abordada, dentro do exercício interpretativo que a escrita etnográfica proporciona, foi estimulante partilhar com você histórias que marcam a vida dessas mulheres. Assim, sigo no desejo de que conhecer um pouco de cada uma delas instigue em você, leitor, reflexões sobre: O que podemos fazer para que o ambiente acadêmico não seja tão hostil com aquelas que vêm das margens? Afinal, falar de direitos humanos e enxergar as margens “é seguir o caminho aberto nos Estados Unidos, na América Central e do Sul, na África, na Ásia e no mundo árabe para trazer à luz as contribuições das mulheres indígenas, das mulheres negras, das mulheres colonizadas, dos feminismos antirracistas e anticoloniais” (VERGÉS, 2020, p. 107). O que nos une ao longo da história são vidas negras atravessadas e o convite feito é para a ocupação do lugar de fala, onde as mulheres negras dizem: “Queremos coexistir, de modo a construir novas bases sociais.” (RIBEIRO, 2018, p. 27).

Por fim, desejo que o assunto abordado seja significativo e, quem sabe, possa ter trazido ao leitor indagações, inquietações e respostas na construção de espaços onde corpos negros tenham direito ao acesso e permanência no ensino superior. “Tento refletir sobre essas questões pensando na relação entre tempo e subjetividade e naquilo que conta como passado.” (DAS, 2020, p.132). Continuemos avançando na construção de uma Antropologia Feminista Negra diante desse sistema capitalista que insiste em negar que “vidas negras importam”.

## REFERÊNCIAS

- AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.
- BRAGA, Ana Paula Fonseca. **Mulheres Negras e Resistência: Uma análise An-**

- tropológica de narrativas sobre o acesso à educação superior em Redenção-CE. Dissertação (Mestrado em Antropologia) - Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira – UNILAB. Redenção, 2021.
- DAS, Veena. **Vida e palavras: a violência e sua descida ao ordinário**. Trad. Bruno Gambarotto. São Paulo: Editora Unifesp, 2020.
- DAVIS, Ângela. **Mulheres, Cultura e Política**. Trad. Heci Regina Candiani. São Paulo: Boitempo, 2017.
- DIVERSI, Marcelo; MOREIRA, Claudio; OLIVEIRA, Bernardo Carlos S. C. M. Autoetnografias dos entre-mundos: partindo de uma pedagogia freireana da esperança para expandir narrativas e políticas de inclusão. **Sexualidad, Salud y Sociedad (Rio de Janeiro)**, n. 37, 2021.
- FAVRET-SAADA, Jeanne. “Ser afetado”, de Jeanne Favret-Saada, tradução de Paula Siqueira. **Cadernos de Campo (São Paulo-1991)**, v. 13, n. 13, p. 155-161, 2005.
- FONSECA, Cláudia. O Anonimato e o texto antropológico: dilemas éticos e políticos da etnografia “em casa”. In: SCHUCH, Patrice; VIEIRA, Miriam Steffen; PETERS, Roberta. **Experiências, dilemas e desafios do fazer etnográfico contemporâneo**. Porto Alegre: UFRGS Editora, 2010.
- GONZALEZ, Lélia. A Categoria Político-Cultural de Amefricanidade. Rio de Janeiro: **Revista Tempo Brasileiro**, v. 92, n. 93, 1988.
- KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação**. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.
- LORDE, Audre. **Sou sua irmã**. In: Djamilia Ribeiro (org.). Trad. Stephanie Borges. São Paulo: Ubu Editora, 2020.
- QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Relatos Oraís: do “Indizível” ao “Dizível.” **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 39, n. 3, 1987.
- RIBEIRO, Djamilia. **O que é Lugar de Fala?** Belo Horizonte: Letramento; Justificando, 2017.
- RIBEIRO, Djamilia. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- SEGATO, Rita Laura. Gênero e colonialidade: em busca de chaves de leitura e de um vocabulário estratégico descolonial. **E-cadernos ces**, n. 18, 2012.
- VERGÉS, Françoise. **Um Feminismo Decolonial**. Trad. Jamily Pinheiro Dias e Raquel Camargo. São Paulo: Ubu Editora, 2020.



# ENSINO SUPERIOR, RAÇA E O DIREITO FUNDAMENTAL À EDUCAÇÃO: DESAFIOS FRENTE À IMPLEMENTAÇÃO DE AÇÕES AFIRMATIVAS COMO GARANTIA DE ACESSO<sup>1</sup>

*Ana Carolina de Oliveira Lyrio<sup>2</sup>*

*Amanda Leal Castelo Branco<sup>3</sup>*

*Shirlena Campos de Souza Amaral<sup>4</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

No Brasil, as políticas de ações afirmativas são também classificadas como políticas de discriminação positiva ou compensatória, pois o princípio de igualdade previsto na Constituição Federal de 1988, em suas dimensões de igualdade material e igualdade formal, identificam que há diferenças presentes na sociedade, fazendo com que aconteça a discriminação positiva, para amenizá-las. Nesse sentido, temos um modelo em que é preciso desigualar para igualar e, de fato, proporcionar a justiça a grupos inferiorizados.

Diante disso, esse artigo tem como objetivo discutir o acesso a educação para população negra, analisando a implementação das políticas de ações afirmativas como garantia de igualdade de oportunidades e também combater o preconceito e o racismo existente. É importante lembrar, que no Brasil, mesmo com esses esforços e com os movimentos em prol de uma igualdade de oportunidades racial, foi somente na década de 1980, período de redemocratização do país, que o deputado federal Abadias Nascimento propôs o primeiro projeto de lei como forma de compensação para a população afro-brasileira.

Por sua vez, os debates em relação ao movimento negro começaram a se

---

1 Esta pesquisa é um desdobramento da pesquisa da autora principal e uma das co-autoras: Lyrio e colaboradores (2022).

2 Doutoranda em Políticas Sociais pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Pesquisadora FAPERJ. E-mail: anacarolinalyrio2@gmail.com.

3 Doutora em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professora da rede estadual do Rio de Janeiro. E-mail: amandalealcb@gmail.com.

4 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Professora dos Programas de pós-graduação do CCH da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: shirlenacsa@gmail.com.

tornar público a partir da redemocratização do país, em meados nos anos de 1990. Em 20 de novembro de 1995 o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) reconhece o Brasil como um país racista, agendando um encontro para que ações fossem debatidas a fim de modificar esse cenário. Para Santos (2007), a inclusão da questão racial na agenda política brasileira só se consolidou após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001.

A partir desse evento, o governo federal começou a adotar as medidas de políticas de ações afirmativas para os grupos que foram discriminados. Os referenciais teóricos que orientaram a construção do trabalho são pesquisadores como: Sabrina Moehlecke (2002) e Shirlena Campos de Souza Amaral (2006), dentre outros, trazem diferentes olhares sobre a temática de ações afirmativas, enquanto perspectiva social de justiça e acesso ao ensino superior. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de caráter bibliográfico partindo de material já elaborado pelos autores respectivamente citados.

## **O CONCEITO DE RAÇA HUMANA DO PONTO DE VISTA BIOLÓGICO E SOCIOLÓGICO**

Diante do exposto, apontamos uma questão epistemológica entre a Biologia e a Sociologia, no que tange às discussões em torno do vocábulo raça. De acordo com Tesser (1995), epistemologia é a Ciência da Ciência, é Filosofia da Ciência. É o estudo crítico dos princípios, das hipóteses e dos diversos resultados das diversas ciências. É a teoria do conhecimento (BRANCO et al., 2019).

Para o autor, epistemologia é o estudo metódico e reflexivo do saber, de sua organização, de sua formação, de seu desenvolvimento e de seus produtos intelectuais. A epistemologia é o estudo do conhecimento. Apresentamos na primeira seção deste artigo os métodos de pesquisa utilizados na Biologia e na Sociologia, e verificamos que estas áreas do conhecimento, epistemologicamente, são diferentes. Elas produzem conhecimento por caminhos metodológicos diferentes, pois há uma separação explícita entre elas a primeira é uma Ciência Natural e a segunda uma Ciência Social. Esses percursos diferentes levam a Biologia a afirmar que raça não existe e a Sociologia a tratá-la como uma construção social (BRANCO et al., 2019).

Dessa forma nascia as Ciências Sociais, construídas sob as bases do positivismo. “As Ciências Sociais, fundamentadas na perspectiva positivista, supõem que os fatos humanos são semelhantes aos da natureza, observados sem ideias preconcebidas, submetidos à experimentação, expressos em termos quantitativos e explicados segundo leis gerais” (GIL, 2008, p. 23). As principais características do positivismo são: o conhecimento científico, tanto da natureza quanto

da sociedade, é objetivo, não podendo ser influenciado de forma alguma pelo pesquisador; o conhecimento científico repousa na experimentação; o conhecimento científico é quantitativo; o conhecimento científico supõe a existência de leis que determinam a ocorrência dos fatos. Rapidamente o positivismo passou a ser questionado quanto às suas concepções do saber para as Ciências Sociais.

No século XX, sob a hegemonia do positivismo foi defendido que as ciências sociais deveriam seguir os padrões de objetividade com base nos princípios de racionalidade e da empiria, típicos das Ciências Naturais. A justificativa para esse argumento fundamentou-se na ideia de que as Ciências Naturais é o modelo válido de ciência e a prevalência da ideia de uma ciência unitária, segundo a qual existe um único conceito de ciência, assim, todos os discursos e práticas sociais que possuam a pretensão de se constituírem como Ciências devem se orientar pelos preceitos das Ciências Naturais. Assim, se consolidou uma preponderância das Ciências Naturais sobre as Ciências Sociais (BRANCO et al., 2019).

Essa controvérsia se deve também às peculiaridades das Ciências Sociais em relação às Ciências Naturais e contribuem igualmente para a questão epistemológica entre as áreas. De acordo com GIL (2008), os objetos das ciências humanas e sociais são muito diferentes dos das Ciências Físicas e Biológicas. A primeira distinção que o autor destaca é quanto à objetividade, que se torna um problema ao se tentar adotar nas ciências sociais, procedimentos semelhantes aos das ciências naturais, plenamente consonantes com a doutrina positivista (BRANCO et al., 2019).

A partir disso, surge a segunda peculiaridade, a quantificação. Dada a relação sujeito-objeto estabelecida nas Ciências Sociais, pressupõe a existência de diferentes quadros de referência para análise e interpretação dos dados (GIL, 2008). Em relação à experimentação, largamente utilizada nas Ciências Naturais, o autor considera necessário indagar se de fato o experimento controlado é realmente indispensável para a obtenção de resultados cientificamente aceitáveis, sem, contudo, deixar de admitir que a experimentação representa uma das mais notáveis contribuições ao desenvolvimento da ciência. Por último, Gil (2008) apresenta a generalização como um problema para as Ciências Sociais. “Se as pesquisas nas ciências naturais com frequência conduzem ao estabelecimento de leis, nas ciências sociais não conduzem mais do que à identificação de tendências” (GIL, 2008, p. 25).

Nesse contexto, Boaventura de Souza Santos, no livro *Um discurso sobre as ciências*, afirma que o estágio atual é de manifestação de um novo paradigma, chamado pelo autor de paradigma emergente. Neste paradigma a distinção dicotômica entre ciências naturais e ciências sociais começa a perder o sentido e a utilidade. O paradigma emergente é um novo modelo de ciência proposto a

partir da relação entre Ciências naturais e Ciências Sociais e representa a possibilidade de ruptura com o modelo totalitário das ciências naturais, consolidado com o positivismo, ao longo do Século XX. A primeira proposta do “paradigma emergente” é que “não há natureza humana porque toda a natureza é humana” (SANTOS, 2008, p. 44). Historicamente, o percurso de uma investigação científica se repete nas Ciências Naturais e nas Ciências Sociais, começa-se sempre por, buscando o conhecimento do mundo (BRANCO et al., 2019).

Conforme explicitado, em termos de produção da ciência, a tendência atual é de superação da oposição epistemológica entre Ciências Naturais e Ciências Sociais. Ora, se as controvérsias e “disputas” em torno do conceito de raça encenados pela Biologia e pela Sociologia são fruto de uma questão epistemológica, frente ao “paradigma emergente” essa questão deve ser superada. Para os defensores da inexistência da “raça humana”, a exemplo de Pena (2005) e outros, a utilização desse vocábulo é prejudicial para a Medicina, e inclusive, reforça os preconceitos contra a população afro-brasileira. Quando o Movimento Negro Unificado (MNU) e a Sociologia reivindicam a existência da “raça” como uma construção social, o intuito é reafirmar a identidade afro-brasileira para, assim, superar os preconceitos e desigualdades sociais das quais são vítimas.

Nesse sentido, não vemos motivos para controvérsias, entendemos que o argumento biológico de inexistência de raças humanas é um reforço para a Sociologia e para o MNU na luta dos negros contra os preconceitos e as discriminações raciais, que os marginalizam no mercado de trabalho, no sistema educacional, político, social e cultural. Se biologicamente, somos todos iguais, porque existem segregações baseadas na cor dos indivíduos? Compreendemos que a aproximação entre as Ciências poderá impulsionar a luta por uma sociedade brasileira mais justa e igualitária (BRANCO et al., 2019).

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO: A POLÍTICA PÚBLICA DE AÇÃO AFIRMATIVA NO BRASIL: DESAFIOS E IMPLEMENTAÇÃO**

No Brasil, as políticas de ações afirmativas têm uma história mais recente em comparação aos outros países já mencionados nesta pesquisa. As medidas de implementação das cotas, como ficou popularmente mais conhecida no país, traz consigo, até os dias atuais, argumentos favoráveis e controversos à sua adesão no sistema de ensino brasileiro, sendo fortemente discutido entre os estudiosos dessa temática. Mas, mesmo com esses esforços e com os movimentos em prol de uma igualdade de oportunidades racial, foi somente na década de 1980, período de redemocratização do país, que o deputado federal Abadias Nascimento propôs o primeiro projeto de lei como forma de compensação para a população afro-brasileira (MOEHLECKE, 2002).

Por sua vez, os debates em relação ao movimento negro começaram a se tornar público a partir da redemocratização do país, em meados nos anos de 1990. Em 20 de novembro de 1995 o presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC) reconheceu o Brasil como um país racista, agendando um encontro para que ações fossem debatidas a fim de modificar esse cenário (MOEHLECKE, 2002). Para Santos (2007), a inclusão da questão racial na agenda política brasileira só se consolidou após a III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata, realizada em Durban, na África do Sul, em 2001. A partir desse evento, o governo federal começou a adotar as medidas de políticas de ações afirmativas para os grupos que foram discriminados.

A conferência da ONU contra o racismo, em 2001, foi um importante passo dado pelo Movimento Negro. Ele era amparado pelas ONG de mulheres negras e profissionais que já desenvolviam seus papéis em busca de uma sociedade antirracista para realizar esse embate em forma de diálogo no contexto brasileiro. Também recebeu apoio do então presidente Fernando Henrique Cardoso que, em consonância com o Grupo Interministerial para a Valorização da População Negra (GTI-Negros), deu início aos debates voltados não somente para a questão racial, mas ao multiculturalismo predominante em nosso país (TRAPP, 2014). Tais debates foram feitos na Conferência de Durban e marcaram o início da mudança para a população negra. De acordo com Heringer (2003), o Brasil obteve uma participação fundamental no evento, ao analisar como o Governo iria se comprometer e assumir responsabilidades frente às iniciativas de valorização e promoção dos direitos da população étnico-racial.

Foi a partir da década de 1990, “que a raça começou a ser aceita como campo legítimo de estudo nas ciências sociais do Brasil, refletindo o novo consenso de que raça e racismo eram questões importantes” (TELLES, 2003, p. 76). A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 foi a primeira no Brasil a trazer as concepções de pluralismo cultural, e a garantia de direitos civis aos quilombolas e indígenas, tendo o racismo como forma de reclusão e inafiançável. É nesse momento que as ações afirmativas ganham notoriedade no cenário brasileiro, pois a Constituição de 1988 garante esses direitos e a igualdade de oportunidades a todos os cidadãos como uma igualdade formal, que durante décadas não atendeu a essa classe, precisando, assim, de uma igualdade material.

Os debates suscitados nas décadas de 1980 e 1990 só obtiveram resultados a partir dos anos 2000, quando se deu início a uma nova política pública de ações afirmativas no país. No âmbito educacional, o Estado do Rio de Janeiro ofereceu cotas em universidades públicas para estudantes oriundos de escolas públicas e, posteriormente, as cotas étnico-raciais, prevendo a garantia de acesso ao ensino superior a todos os indivíduos e buscando, assim, minimizar os

impactos da desigualdade entre negros e brancos (AMARAL, 2006).

Cabe ressaltar que a implementação da política de cotas nas universidades públicas do Brasil gerou bastante debates na população. Esses debates sobre a composição do meio acadêmico universitário se deram ainda mais em 2004, quando o então presidente da república, Luiz Inácio Lula da Silva, propôs o projeto de Lei nº 3.627/2004, aprovado pela Comissão de Educação e Cultura em setembro de 2005.

Nesse momento, iniciam-se as políticas, tendo visibilidade a política de cotas no ensino superior brasileiro, e iniciam-se os debates e estudos voltados para a questão de ser favorável ou não a essa medida. A democratização do ensino superior brasileiro é marcada pelas novas políticas públicas de ação afirmativa, voltadas à valorização e inclusão de grupos historicamente desfavorecidos. Portanto, é importante ressaltar que após essa medida do Governo Federal para garantir o acesso a todos os indivíduos, ainda é mantida no ensino superior público e que, ao longo dos anos, outros grupos e novas legislações foram acrescentadas para que houvesse melhorias e atendesse a todos os grupos inferiorizados ao longo dos anos na sociedade brasileira.

## **O ACESSO AO ENSINO SUPERIOR BRASILEIRO A PARTIR DE SUA DEMOCRATIZAÇÃO**

A partir de 1995, iniciou-se no Brasil a segunda expansão do Ensino Superior, marcada pela autonomia, deixando claro a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, presente no Art. 207 da Constituição de 1988. No ano seguinte, o ensino superior ganha mais notoriedade mediante a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 9.394 de 1996, que trouxe uma seção direcionada ao Ensino Superior, sendo intitulada como: “TÍTULO IV Da Organização da Educação Nacional, que atribui à União como responsável pela manutenção do ensino superior público, como descrita nos Art. 8º parágrafo primeiro e Art. 9º que dispõe sobre as incumbências”.

Em 1998, o Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, modificou os padrões de acesso ao Ensino Superior, estando em vigor desde 1911. Sendo assim, através da instauração do Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) como forma de acesso às instituições de ensino superior, elevando a procura de estudantes e se tornando cada vez mais aceito pelas instituições. Foi a primeira iniciativa de avaliação geral de ensino implantada no país (CUNHA, 2000).

Percebe-se que, durante o Governo FHC, o nível de acesso ao Ensino Superior se expandiu, aumentando o número de matrículas nos cursos de graduação. A partir da LDB de 1996, surgem os cursos sequenciais, amparados pelo Decreto de nº 2.207, que trouxe a diferenciação institucional da educação

superior. Amparada pela LDB, essa diferenciação dos cursos sequenciais aconteceu mediante a criação dos cursos universitários, das faculdades integradas e das escolas superiores. Todas elas eram amparadas por um arcabouço legal, que levou a expansão do ensino superior privado a se devolver durante o mandato de FHC (LYRIO, 2021).

Em 2003, inicia-se o Governo Luiz Inácio Lula da Silva, popularmente conhecido como Lula, ocupando o cargo de 35º presidente do Brasil o principal fundador do Partido dos Trabalhadores (PT). O então presidente exerceu seu cargo de 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011, apresentando-se como um governo popular democrático. Seu governo marca uma mudança nas conduções de políticas e de perspectiva racial à população. Traz a inserção do Movimento Negro para o Estado, desenvolvendo, assim, políticas de ações afirmativas e de reconhecimento a toda população (LYRIO, 2021).

No âmbito educacional, as políticas de valorização da população negra iniciam-se no primeiro mandato do presidente Lula, alterando a Lei nº 9.394 (BRASIL, 1996) e passando a vigorar a Lei nº 10.639/2003, que incluiu no currículo oficial das redes de ensino a obrigatoriedade do ensino de “história e cultura afro-brasileira” nas disciplinas do Ensino Fundamental e Ensino Médio. A mesma Lei também estabeleceu 20 de novembro como sendo o “dia da consciência negra” no calendário escolar. Em seu segundo mandato, o presidente também insere a Lei nº 11.645, que inclui no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino de “História e cultura indígena” nas disciplinas do Ensino Fundamental e Médio. Ambas as legislações vieram com o objetivo de combater o racismo e, assim, ressaltar a importância da participação dos negros e indígenas na formação da identidade brasileira (LIMA, 2010).

No Ensino Superior, as medidas adotadas pelo governo iniciaram em 2003, com a criação do Grupo de Trabalho Interministerial (GTI). O Grupo tinha como objetivo analisar a situação atual e propor estratégias que visavam a reestruturação, o desenvolvimento e a democratização das Instituições Federais de Ensino Superior - IFES (BRASIL, 2003). Durante o primeiro mandato de Lula, nos anos de 2003 a 2006, o desafio de se alcançar a meta do PNE continuava a ser uma preocupação, pois, para atingir os 40% das matrículas, precisava-se de quase 2,4 milhões de vagas nas instituições públicas. A leitura das Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais “Anísio Teixeira” demonstravam que o avanço da meta foi mínimo. Dessa forma, o ministro do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social, Tarso Fernando Herz Genro, que em 2004 passa a ser Ministro da Educação do Governo Lula, assume como prioridade a reforma universitária. A partir daí iniciam-se algumas mudanças de melhorias para o ensino superior (LYRIO, 2021).

A primeira medida foi a aprovação da Lei nº 10.861, de 14 de abril de 2004, que criou o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), a fim de avaliar as instituições que ofertam a educação de nível superior. O Sinaes foi constituído em um ciclo de avaliações, sendo alunos, cursos e instituições avaliados por três eixos, sendo eles: o Exame Nacional do Desempenho dos Estudantes (ENADE); a Avaliação das Instituições de Ensino Superior (Avalies); e a Avaliação dos Cursos de Graduação (ACG) (LYRIO, 2021).

Em 2004, criou-se, a partir da Lei nº 11.096/2005, o Programa Universidade para Todos (ProUni), que tem por finalidade a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais a estudantes de graduação das instituições privadas de educação superior (LYRIO, 2021).

Em seu segundo mandato, o presidente lançou o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI), instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, com o objetivo de ampliar o acesso e a permanência no ensino superior e o mesmo programa fez parte do Plano Nacional de Educação (LYRIO, 2021).

Essas políticas afirmativas desenvolvidas no Governo Lula vêm trazendo a inclusão de indivíduos que durante décadas se encontravam excluídos do sistema de ensino e também demonstra a responsabilidade que o Governo assumiu frente à população negra e indígena, trazendo a valorização da identidade desses grupos para nacionalização brasileira. Nesse sentido, tem-se as políticas de ações afirmativas, tais como SINAES, PROUNI, REUNI, FIES, entre outras, que vieram com o intuito de expandir o acesso e a igualdade de oportunidades nas instituições de ensino superior (LYRIO, 2021).

Em 2009, aconteceu a reformulação do ENEM, com o objetivo de introduzir um novo modelo de provas, tendo por finalidade a proposta de unificar o concurso vestibular das universidades federais brasileiras, modificando os dias de provas, a formulação das questões que, ao todo, são 180 e mais uma atividade de redação. O exame passou a adotar a Teoria da Resposta ao Item (TRI), que permite a comparação das provas em exames diferentes e que passaram a ser utilizadas como forma de ingresso nas universidades. A responsabilidade da implementação ficou com o especialista em Avaliação Educacional, Prof. Dr. Heliton Tavares, diretor do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Mediante essa reformulação, o ENEM passou a ser utilizado como única forma de ingresso nas universidades públicas brasileiras, utilizando, assim, o Sistema de Seleção Unificada (SISU), também criado pelo MEC, que veio com a finalidade de selecionar os candidatos às vagas disponíveis das instituições públicas de ensino superior participantes do sistema. De acordo com Carmo e



colaboradores (2014), também houve um aumento significativo de estudantes interessados em ingressar nas universidades públicas que aderiram à utilização da nota do ENEM como critério de seleção em substituição ao tradicional vestibular (LYRIO, 2021).

A democratização do ensino foi impulsionada com essas políticas, obtendo um massivo número de estudantes, dando ênfase àqueles que não obtinham condições financeiras e que, a partir das modificações do ENEM, passariam a ter isenção na taxa de pagamento, caso fossem oriundos de escolas públicas, configurando mais uma medida de inclusão no cenário educacional brasileiro (LYRIO, 2021).

Em 2010, o Fundo de Financiamento ao Estudante do Ensino Superior (FIES), que também foi um programa criado pelo MEC em 1999, com o intuito de financiar a graduação de estudantes do setor privado, passou a ser executado pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), e a garantir que os juros fossem reduzidos, bem como que o pedido de financiamento da bolsa aos estudantes, pudesse ser realizado em qualquer período do ano. De acordo com o Censo de Educação Superior de 2010, as instituições públicas estaduais ultrapassaram o quantitativo de universidades federais e, do total de instituições de ensino superior do Brasil, a maioria é privada (88,3%) (BRASIL, 2010).

Em 2012, no Governo Dilma Rousseff, obteve-se mais uma medida de democratização do ensino superior, por meio da Lei nº 12.711, a Lei de Cotas (BRASIL, 2012). Essa Lei foi alvo de constantes debates no Congresso Nacional. Diz respeito à reserva de vagas nas universidades públicas, destinadas a estudantes de escolas públicas, além das reservas de cotas raciais e étnicas. Alguns estudos disponíveis sobre o tema apontam uma ampliação do número de estudantes no ensino superior (PAIXÃO; CARVANO, 2008). A legislação com o passar dos anos se estendeu e ampliou o sistema de cotas. Em 6 de novembro de 2014, foi criada a Lei nº 6.914, que instituiu o sistema de cotas para ingresso nos cursos de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros instituídos no âmbito das universidades públicas do Estado do Rio de Janeiro, a lei tinha por finalidade de assegurar gratuitamente aos graduados o aprimoramento, qualificação e a especialização profissional. Foi aprovada pelo então governador do Estado do Rio de Janeiro, Luiz Fernando Souza.

Em 2018, Luiz Fernando Souza decretou a aprovação da Lei nº 8.121 de 27 de dezembro de 2018, que dispõe sobre a prorrogação da Lei nº 3.546/2008, dando continuidade à política de cotas nas universidades estaduais por mais dez anos.

Mediante o que foi exposto até aqui percebemos que ao longo dos últimos

20 anos tivemos mudanças significativas para o cenário educacional brasileiro, principalmente no que diz respeito ao acesso às instituições de ensino superior brasileiro público e gratuito, que trouxeram as questões raciais, de igualdade de oportunidades e de acesso a bens essenciais e, sobretudo, a promoção de políticas de ações afirmativas de inclusão a todos os grupos marginalizados historicamente e culturalmente prejudicados, favorecendo a expansão do ensino superior brasileiro público e privado.

Todavia, é imperioso assinalar que, no decorrer da expansão do ensino superior, destacam-se nesta seção apenas marcos fundamentais para o entendimento de todo esse processo de democratização das instituições de ensino superior, e que ainda se encontram muitos decretos e leis que contribuíram para o acesso e a permanência de estudantes no setor público.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A utilização do termo raça para a sociologia denota um passado do qual um grupo era classificado, um contexto historicamente marcado por lutas e resistências, da qual esse grupo é inferiorizado até os dias atuais pela dominação de um grupo sobre o outro. Na perspectiva da Biologia, raça não existe, não obstante, a questão central do texto não é a abordagem do vocábulo “raça” para as duas ciências e sim a compreensão de que as duas áreas de conhecimentos são epistemologicamente diferentes e produzem metodologias de ensino, pesquisas, métodos e aplicações diferenciadas, que conduzem a caracterização e criação de conceitos distintos para ambas as ciências, profissionais e estudantes dessas áreas de conhecimentos específicos.

Nesse sentido, as políticas de cotas, enquanto modalidade de ação afirmativa, advém com intuito de amenizar as desigualdades existentes. Não por acaso, as ações afirmativas possuem, dentre suas funções, a de reparação de determinados grupos inferiorizados historicamente, socialmente e culturalmente. As ações afirmativas vieram para impulsionar esses grupos e inseri-los novamente na sociedade, garantindo o acesso à educação, por meio das cotas para as Universidades Públicas, o acesso a empregos de maior prestígio social e até então acessados somente por uma camada elitizada. Em contrapartida, acontece a incompreensão do que a política de ações afirmativas propõe acerca de sua aplicação e efetivação, tal questão é de grande preocupação e relevância a considerar a importância de observância quanto à formulação, implantação e efetivação dessas políticas públicas.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, Shirlena. **O acesso do negro às instituições de ensino superior e a política de cotas: possibilidades e limites a partir do “caso” UENF.** Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Universidade Estadual do Norte Fluminense, Campos dos Goytacazes, 2006.

BRASIL. **Desafios e perspectivas da educação superior brasileira para a próxima década.** SPELLER, Paulo; ROBL, Fabiane; MENEGHEL, Stela Maria (org.). Brasília: UNESCO, CNE, MEC, 2012.

BRASIL. **III Conferência Mundial de Combate ao Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlata:** declaração de Durban e plano de ação. Brasília, 2002. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/2001%20Declara%C3%A7%C3%A3o%20e%20Programa%20de%20A%C3%A7%C3%A3o%20adotado%20pela%20Terceira%20Confer%C3%Aancia%20Mundial%20contra%20o%20Racismo,%20Discrimina%C3%A7%C3%A3o%20Racial,%20Xenofobia%20e%20Formas%20Conexas%20de%20Intoler%C3%A2ncia.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).** Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2010. 2010. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br> . Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 05 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 12 jun.2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Análise sobre a Expansão das Universidades Federais: 2003 a 2012.** Relatório da Comissão Constituída pela Portaria nº 126/2012. Brasília: Ministério da Educação, 2012.

BRASIL, **Ministério da Educação e Cultura.** Portal do Programa Universidade para Todos (ProUni). Brasília: MEC, [s.d.]. Disponível em: <http://prouni-portal.mec.gov.br/o-programa>. Acesso em: 12 jun. 2023.

BRANCO, Amanda; LYRIO, Ana Carolina. MILER, Daiana; AMARAL, Shirlena. Raça: uma possibilidade de análise e (re)conciliação entre a biologia e a sociologia. **Revista Transformar**, jan./jul. 2019.

CARMO, Erinaldo. F.; CHAGAS, José. A. S.; FILHO, Dalson. B. F.; ROCHA, Enivaldo. C. Políticas públicas de democratização do acesso ao ensino superior e estrutura básica de formação no ensino médio regular. **Revista brasileira de estudos pedagógicos - Estudos RBEP**, v. 95, n. 240, p. 304-327, ago. 2014.

CUNHA, Luiz. A. C. R. Ensino superior e universidade no Brasil. In: LOPES,

- E. M. T.; FILHO, L. M. F.; VEIGA, C. G. (Orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 151-204.
- GIL, Antônio. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- HERINGER, Rosana. Promoção da igualdade racial no Brasil: um objetivo democrático. **Teoria e Pesquisa**, Brasília, v. 42-43, p. 285-301, jul. 2003.
- LIMA, Márcia. **Desigualdades raciais e políticas públicas: ações afirmativas no governo Lula**. São Paulo: CEBRAP, 2010.
- LOPES, Alice. R. C; MACEDO, Elisabeth. F. **Das Ciências naturais às ciências sociais: O currículo segundo William Doll**. Educação e Realidade, jul/dez.1999.
- LYRIO, Ana Carolina O. **Política de cotas nos cursos de graduação da UENF: Análise sobre acesso de estudantes cotistas filhos de servidores da segurança pública mortos ou incapacitados em razão do serviço**. Dissertação (Mestrado em Cognição e Linguagem) - Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2021.
- LYRIO, Ana Carolina Oliveira; GONÇALVES NETO, Ari; ALVES, Jéssica Evelyn Vasconcelos; AMARAL, Shirlena Campos de Souza. Política de reparação denominada ação afirmativa: uma análise do discurso do 'coitadismo'. **InterSciencePlace - International Scientific Journal**. n. 5, v. 17, p. 658-671, dez. 2022.
- MOEHLECKE, Sabrina. Ação afirmativa: história e debates no Brasil. **CADERNOS DE PESQUISA**, n. 117, p. 197-217, 2002.
- PENA, Sérgio. D. J. Razões para banir o conceito de raça da medicina brasileira. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12, n. 1, p. 321-46, maio-ago. 2005.
- PAIXÃO, Marcelo; CARVANO, Luiz. (orgs.). **Relatório anual das desigualdades raciais no Brasil: 2007-2008**. Rio de Janeiro: Garamond, 2008.
- TELLES, Edward. **Racismo à brasileira: uma nova perspectiva sociológica**. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques, Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará/Fundação Ford, 2003.
- TESSER, Gelson J. Principais linhas epistemológicas contemporâneas. **Educ. rev.** n. 10 Curitiba, jan.-dez. 1995.
- TRAPP, Rafael Petry. **A conferência de Durban e o antirracismo no Brasil (1978-2001)**. 2014. 114 f. Dissertação (Mestrado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2014.
- SANTOS, Sales A. **Movimentos negros, educação e ações afirmativas**. Tese (Doutorado em Sociologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2007.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

# DESIGUALDADES RACIAIS NO ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR: O PAPEL DAS POLÍTICAS DE COTAS

*Aline Costalonga Gama<sup>1</sup>*

*Mauricio Soares do Vale<sup>2</sup>*

*Shirlena Campos de Souza Amara<sup>3</sup>*

## INTRODUÇÃO

A Educação Superior é um dos principais meios para a ascensão social e a promoção de oportunidades profissionais no mundo contemporâneo. No entanto, o acesso equitativo a essa modalidade de ensino ainda é um desafio para muitos grupos, entre eles, os estudantes negros. Para esse grupo, a desigualdade no ingresso no Ensino Superior é reflexo do racismo estrutural que permeia a sociedade brasileira. Nesse sentido, as políticas de cotas surgiram como medida de reparação histórica para corrigir as desigualdades raciais no acesso a essa etapa educacional.

O Brasil, inspirado por experiências de outros países, com destaque para os Estados Unidos, teve o pioneirismo na implantação de cotas na graduação pelas universidades estaduais do Rio de Janeiro - Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) e Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UNEF). Isso ocorreu mediante a Lei n.º. 3.524/2000, que reservava 50% das vagas para estudantes de escolas públicas, e a Lei n.º. 3.708/2001, que instituiu uma cota mínima de 40% para a população negra. Posteriormente, outras universidades públicas adotaram a política, como a Universidade do Estado da Bahia (UNEB), que exerceu sua autonomia acadêmico-administrativa e aprovou

---

1 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *Campus* Vitória. E-mail: alinecga@yahoo.com.br.

2 Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo *Campus* Colatina. E-mail: mauriciodovale@gmail.com.

3 Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. E-mail: shirlena@uenf.br.

a reserva de 40% das vagas em seus cursos de graduação e pós-graduação para candidatos autodeclarados negros, oriundos de escolas públicas, conforme a Resolução n.º 196/2002 do Conselho Universitário (CONSU). A Universidade de Brasília (UnB) também adotou cotas raciais nos processos seletivos para graduação, aprovadas pelo Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) em 6 de junho de 2003, mediante o Plano de Metas para Integração Social, Étnica e Racial, que estabelecia que 20% das vagas seriam destinadas aos candidatos negros e com previsão ainda de vagas para indígenas por demanda.

As cotas são uma modalidade de Ação Afirmativa e, nas instituições públicas federais, visam garantir um número mínimo de vagas para estudantes oriundos de escolas públicas, negros, indígenas e pessoas com deficiência. Em 2012, a Lei de Cotas (Lei n.º 12.711/2012) foi aprovada pelo Congresso Nacional, estabelecendo que as universidades e institutos federais devem destinar, no mínimo, 50% das vagas para estudantes que cursaram o Ensino Médio em escolas públicas. Além disso, metade dessas vagas deve ser destinada a estudantes de baixa renda, com recortes adicionais para autodeclarados pretos, pardos e indígenas. Posteriormente, essa reserva de vagas foi ampliada para incluir pessoas com deficiência, por meio da Lei n.º 13.409/2016.

Diante do exposto, este capítulo explora a subcota racial estabelecida pela Lei n.º 12.711/2012, tendo como objetivo contribuir para a produção de indicadores da Lei de Cotas, fornecendo uma visão atualizada sobre a implementação das cotas raciais e seus resultados. Para isso, utilizam-se os dados do Censo da Educação Superior, abrangendo o período de 2009 a 2021, com foco na análise dos estudantes negros ingressantes nas instituições públicas federais. Justifica-se essa investigação pela necessidade de monitorar e promover métricas referentes à efetividade da Lei, acompanhando, dentre outros recortes possíveis, o acesso dos estudantes negros à Educação Superior.

## **DESIGUALDADES, AÇÕES AFIRMATIVAS E LEI DE COTAS NA EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Ações Afirmativas são políticas públicas, de caráter temporário, voltadas à concretização do princípio constitucional de igualdade material e que buscam a eliminação dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de origem e de deficiências (GOMES, 2001). Trata-se de um mecanismo sociojurídico que visa combater preconceitos estruturais, culturalmente instituídos na sociedade.

A partir da década de 1990, as discussões acerca da implantação de Ações Afirmativas ganharam crescente relevância no Brasil, encontrando eco nos meios de comunicação e em debates sociais. Esse avanço foi impulsionado pela mudança de postura do governo nacional, que passou a endossar oficialmente

políticas raciais, confrontando as desigualdades que, apesar de presentes na prática, eram negadas por discursos que promoviam a ideia de diversidade racial (HTUN, 2004).

Segundo Piovesan (2005), a discriminação engloba qualquer forma de distinção, exclusão, restrição ou preferência que tenha o propósito de prejudicar ou anular o exercício igualitário dos direitos humanos e liberdades fundamentais em âmbitos político, econômico, social, cultural e civil, resultando em desigualdade. A autora ressalta que a discriminação ocorre quando somos tratados como iguais em situações diferentes e como diferentes em situações iguais. Nesse contexto, Gomes (2001) enfatiza que é imprescindível que o Estado reconheça a existência da discriminação racial e suas consequências, adotando políticas institucionais para enfrentá-la.

Para Almeida (2019), a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 deu base para a implementação de políticas de promoção da igualdade racial ou de Ação Afirmativa.

Ações afirmativas são políticas públicas de promoção de igualdade nos setores público e privado, e que visam a beneficiar minorias sociais historicamente discriminadas. Tais políticas podem ser realizadas das mais diversas modalidades e ser aplicadas em inúmeras áreas. As cotas raciais são apenas uma modalidade, uma técnica de aplicação das ações afirmativas, que podem englobar medidas como pontuação extra em provas e concursos, cursos preparatórios específicos para ingresso em universidades ou no mercado de trabalho, programas de valorização e reconhecimento cultural e de auxílio financeiro aos membros dos grupos beneficiados.

As políticas de ação afirmativa encontram ampla fundamentação em nosso ordenamento jurídico, como também em preceitos ético-políticos que foram incorporados pelo constitucionalismo contemporâneo, como as ideias de justiça corretiva e justiça distributiva (ALMEIDA, 2019, p. 116-117).

De acordo com Jessé Souza (2021), as cotas raciais são demandas “positivas” que visam preservar a coesão interna do grupo, considerando o histórico de desvantagens acumuladas e, nesse contexto, o princípio da igualdade legal desempenha um papel crucial, pois busca reparar injustiças históricas em nome da igualdade, com a aplicação, por vezes inovadora, do princípio da igualdade jurídica.

Almeida (2019) sublinha que, ao permitir a participação de membros de grupos socialmente discriminados em espaços de tomada de decisão ou em instituições prestigiadas, espera-se como efeito político o fortalecimento dos laços sociais, a quebra do isolamento de grupos e a diminuição de práticas discriminatórias. Além disso, há o exercício da pluralidade de visões de mundo e a dedução de interesses aparentemente específicos do grupo, possibilitando a produção de um “consenso” com legitimidade democrática para normas de organização

social. Ademais, essa inclusão pode promover a redistribuição econômica, uma vez que o difícil acesso ao mercado de trabalho é uma característica marcante para membros de grupos historicamente discriminados.

Em âmbito educacional, as Ações Afirmativas representam um conjunto de medidas voltadas para a democratização do acesso à Educação Superior, sendo sua forma de implementação mais recorrente e conhecida as cotas nos processos seletivos de ingresso. As cotas para negros, demandadas por movimentos sociais, surgem como uma resposta corretiva para enfrentar as desigualdades raciais decorrentes de fatores históricos e contemporâneos, que impactam os sistemas econômico, educacional e político. Vaz (2022) afirma que as pessoas negras, durante muito tempo, permaneceram alijadas do acesso à educação formal no Brasil, o que evidencia a necessidade de questionar a tão aclamada meritocracia e corrobora com o argumento de que cotas raciais são medidas de reparação.

Historicamente, a Educação Superior no Brasil tem sido considerada um meio para o alcance de sucesso profissional e emancipação social, justificando, assim, sua relevância como área prioritária para a implementação de Políticas de Ação Afirmativa. O Estado do Rio de Janeiro foi pioneiro na instituição de cotas para acesso à graduação, seguindo uma imposição legal aprovada em 2000, mediante a Lei nº. 3.524, e em 2001, por meio da Lei nº. 3.708, ambas aprovadas por sua Assembleia Legislativa. Esses programas entraram em vigor no processo seletivo de 2002/2003 para ingresso na Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro (UENF) e na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

No Mato Grosso do Sul, também por legislação estadual, foram acionadas as cotas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS) mediante a Lei nº. 2.589, de 26 de dezembro de 2002, que dispõe sobre a reserva de vagas para indígenas, e a Lei nº. 2.605, de 06 de janeiro de 2003, que dispõe sobre a reserva de 20% das vagas para negros. Já na Universidade do Estado da Bahia (UNEB), por iniciativa da comunidade universitária, a reserva de vagas na graduação e pós-graduação foi aprovada em 2002 e iniciada em 2003, com a reserva de 40% das vagas para negros e outros 5% para indígenas. Também em 2003, a Universidade de Brasília (UnB), instituição federal pioneira, aprovou a política de cotas na graduação, que entrou em vigor no processo seletivo de 2004.

Posteriormente, outras universidades públicas também adotaram a política de cotas, e mais tarde, em 2012, ela foi uniformizada em âmbito federal com a aprovação da Lei de Cotas - Lei nº. 12.711/2012 (BRASIL, 2012). Considerada um marco histórico na promoção da equidade racial e social no acesso à Educação Superior no Brasil, essa legislação aprovada pelo Congresso Nacional estabeleceu que as instituições federais de Educação Superior vinculadas ao



Ministério da Educação devem reservar, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas, por curso e turno, para estudantes que tenham cursado integralmente o Ensino Médio em escolas públicas. Além disso, metade dessas vagas reservadas deve ser destinada a estudantes de baixa renda, com recortes adicionais para autodeclarados pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência, sendo essa última acrescida mediante a Lei nº 13.409/2016 (BRASIL, 2016).

Resultado das lutas dos movimentos sociais, com destaque para o movimento negro, a Lei de Cotas emerge como garantia e reconhecimento de direitos para os indivíduos que compõem grupos sociais historicamente excluídos. Através da evidenciação das desigualdades raciais no acesso à Educação Superior, além da concentração de estudantes negros em cursos de baixa remuneração e prestígio, reflexo de uma estrutura social excludente que reverbera no mercado de trabalho, as políticas de cotas são uma medida que visa corrigir essa desigualdade histórica e promover a equidade racial na Educação Superior.

Apesar de enfrentar críticas e resistência de alguns setores da sociedade, a Lei de Cotas tem contribuído significativamente para a diversificação do ambiente acadêmico e para a promoção da equidade social e racial na sociedade brasileira. É importante ressaltar que a Lei nº. 12.711, que estabelece as cotas, deveria ter passado por um processo de revisão 10 anos após a sua sanção, ocorrida em 29 de agosto de 2012. Entretanto, apenas agora, em 2023, os primeiros indícios desse processo de revisão começam a emergir, com a Deputada federal Dandara Tonantzin (PT/MG) assumindo a relatoria do Projeto de Lei (PL) nº. 5.384/2020 (BRASIL, 2020), de autoria de Maria do Rosário (PT/RS), Benedita da Silva (PT/RJ), Damião Feliciano (PDT/PB) e outros, que propõe alterações na Lei nº. 12.711 para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio.

Ressalta-se que outros Projetos de Lei tramitam na Câmara dos Deputados versando sobre a revisão da Lei de Cotas, como é o caso do PL nº 1.788/2021 (BRASIL, 2021). Um mapeamento crítico realizado por Mello e Santos (2021) revelou as proposições legislativas em tramitação na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, que tratam de ações afirmativas na educação, com ênfase no recorte de cor ou raça. Identificou-se que a maioria dos projetos de lei afeta negativamente as subcotas destinadas a negras/os e indígenas, ressaltando que nenhum projeto em tramitação prevê ações afirmativas apenas para grupos raciais subalternizados. Dessa forma, no tocante à revisão da Lei de Cotas, cabe analisar a efetividade da Lei e discutir políticas de aperfeiçoamento, na promoção da inclusão de estudantes negros e de outras minorias étnico-raciais na Educação Superior.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O objetivo desta pesquisa, de natureza quantitativa e descritiva, é explorar a subcota racial estabelecida pela Lei nº. 12.711/2012, utilizando para isso os dados do Censo da Educação Superior disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), contribuindo assim para a produção de indicadores da Lei de Cotas, fornecendo uma visão atualizada sobre a implementação das cotas raciais e seus resultados. Por meio da análise dos microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2021 o estudo busca quantificar o número de estudantes pretos e pardos que ingressaram em instituições públicas federais.

Para conduzir esta pesquisa, acessaram-se os microdados do Censo Nacional da Educação Superior (INEP, 2023), realizando o *download* de todas as pastas. Contudo, para o interesse desta investigação, somente a partir de 2009 as informações relevantes estavam categorizadas nos documentos. É importante destacar que, de acordo com o alerta do Inep, em conformidade com a Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011 (Lei de Acesso à Informação) e a Lei nº 13.709, de 14 de agosto de 2018 (Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais), os Microdados do Censo da Educação Superior estão organizados por Instituições de Ensino Superior (IES) e cursos, com arquivos disponíveis em formato CSV (Comma-Separated Values) e delimitação por ponto e vírgula (;).

Durante o processo de pesquisa, foi consultada a pasta dos dados, especificamente o arquivo *Microdados\_Cadastro\_Cursos*, referente aos anos de 2009 a 2021. Além disso, com o objetivo de obter uma compreensão mais aprofundada da codificação dos dados e permitir o acesso e a filtragem das variáveis de interesse para a investigação, foi realizada uma revisão prévia do Dicionário de Dados da Educação Superior, através da pasta *Anexos*, ANEXO I – Dicionário de Dados, *dicionário\_dados\_educacao\_superior*.

Para analisar as variáveis de interesse, os dados foram salvos em uma planilha do Microsoft Excel (.xlsx). Em seguida, foram aplicados filtros de acordo com as especificações indicadas no dicionário de dados, concentrando-nos nos seguintes recortes:

1. Tipo de categoria administrativa da Instituição de Ensino Superior (TP\_CATEGORIA\_ADMINISTRATIVA);
  - i. 1 – Pública Federal.
2. Quantidade de Ingressantes (QT\_ING): Soma do número de alunos com data de ingresso de 01 de janeiro e 01 de julho do ano de referência do censo;
3. Quantidade de Ingressantes Pretos (QT\_ING\_PRETA);
4. Quantidade de Ingressantes Pardos (QT\_ING\_PARDA).

Esses recortes foram aplicados nos dados referentes ao período de 2009 a 2021, permitindo quantificar os estudantes que ingressaram nas instituições públicas federais, tais como Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e Centros Federais de Educação Tecnológica. Esses dados foram sistematizados em formato .xlsx (Excel), possibilitando uma análise mais precisa e direcionada sobre a participação dos estudantes negros no contexto da Educação Superior.

Cabe ressaltar que, embora os dados disponibilizados permitam mensurar a quantidade de ingressantes que participam do programa de reserva de vagas de cunho étnico, por meio da filtragem da variável QT\_ING\_RVETNICO, há limitações no cruzamento das variáveis impostas pela forma de divulgação dos dados pelo Inep, em cumprimento à Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais. Isso impossibilitou mensurar diretamente o quantitativo de estudantes pretos, pardos e negros que ingressaram nas instituições públicas federais mediante Lei de Cotas. Diante dessa limitação, optou-se por analisar os ingressantes pretos e pardos, sem acionar o filtro da reserva de vagas, realizando uma inferência indireta da Lei de Cotas nos dados analisados.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Informamos, na Tabela 1, o número total de ingressantes e o quantitativo de ingressantes pretos e pardos nas instituições públicas federais de 2009 a 2021. Além disso, apresentamos o percentual de ingressantes pretos e pardos em relação ao total de ingressantes. É importante destacar que o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) adota a terminologia “negro” como uma categoria de classificação étnico-racial que engloba indivíduos que se autodeclaram pretos ou pardos. Na Tabela 1, também apresentamos a soma do percentual de estudantes pretos e pardos ingressantes nas instituições públicas federais, representando assim o percentual de negros ingressantes na Educação Superior.

**Tabela 01:** Quantidade de ingressantes nas instituições públicas federais por ano, com destaque para os estudantes pretos e pardos (negros), acompanhados de seus respectivos percentuais em relação ao total de ingressantes.

Ano	Ingressantes	Pretos	% de Pretos	Pardos	% de Pardos	% de Negros
2009	253.675	14.632	5,77%	34.158	13,47%	19,23%
2010	302.380	16.072	5,32%	34.563	11,43%	16,75%
2011	308.537	16.494	5,35%	46.216	14,98%	20,32%
2012	334.246	18.622	5,57%	47.428	14,19%	19,76%
2013	325.294	19.021	5,85%	57.219	17,59%	23,44%
2014	347.018	22.901	6,60%	97.228	28,02%	34,62%
2015	336.172	28.524	8,48%	102.781	30,57%	39,06%
2016	343.015	32.256	9,40%	118.001	34,40%	43,80%
2017	380.561	40.054	10,52%	141.204	37,10%	47,63%
2018	362.005	36.957	10,21%	133.641	36,92%	47,13%
2019	362.558	38.236	10,55%	135.211	37,29%	47,84%
2020	342.526	35.542	10,38%	126.277	36,87%	47,24%
2021	320.759	32.161	10,03%	116.697	36,38%	46,41%

Fonte: Elaboração própria.

Analisando os números apresentados na Tabela 01, constata-se que ao longo desses anos, o número total de ingressantes aumentou gradualmente. Quanto aos estudantes pretos, houve um aumento constante, com uma pequena variação percentual, oscilando entre 5,32% e 10,55% do total de ingressantes. Por sua vez, os estudantes pardos também apresentaram crescimento ao longo do período, com percentuais que variam de 11,43% a 37,29%. O percentual de estudantes negros, que engloba pretos e pardos, mostra um aumento contínuo ao longo dos anos, indo de 16,75% em 2010 para 47,84% em 2019, apresentando uma pequena queda em 2020 e 2021, mas ainda mantendo-se acima de 46%.

Como apontado por Honorato e colaboradores, vale lembrar que:

A oferta de vagas por meio de cotas ou outras modalidades de ação afirmativa começa a acontecer nas universidades públicas antes mesmo da aprovação da Lei de Cotas. O processo tem início em 2004, quando algumas instituições passaram a adotar sobretudo o modelo de benefício a alunos de escolas públicas. [...]

A adesão das universidades federais ao Reuni, sem dúvida, contribuiu muito para que estas instituições, a partir de 2008, passassem a ter maior compromisso com políticas de inclusão, uma contrapartida para o recebimento de recursos financeiros. Até 2012, 38 universidades federais (60%) já tinham alguma modalidade de ação afirmativa. A aprovação da Lei universalizou a política para as instituições federais e estabeleceu padrões de acesso que homogeneizaram a distribuição das vagas, estipulando que: metade delas iriam para egressos do Ensino Médio de escolas públicas e,

dentro deste grupo, metade das vagas reservadas considerando o critério de renda (maior ou menor que um e meio salário-mínimo mensais *per capita*) e o percentual de pretos, pardos e indígenas nos estados (HONORATO et al., 2022, p. 49-50).

Dessa forma, é possível observar que de 2009 a 2012, a presença de estudantes negros já apresentava um impacto decorrente do Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), instituído pelo Decreto nº. 6.096, de 24 de abril de 2007. No entanto, mesmo com os avanços proporcionados pelo programa, o maior percentual alcançado de ingressantes negros nesse período foi de pouco mais de 20%, ocorrido em 2011. Essa constatação evidencia a necessidade contínua de aprimorar e implementar políticas inclusivas mais robustas e efetivas, a fim de ampliar ainda mais a participação dos estudantes negros na Educação Superior e garantir uma representatividade mais equitativa nas instituições públicas federais.

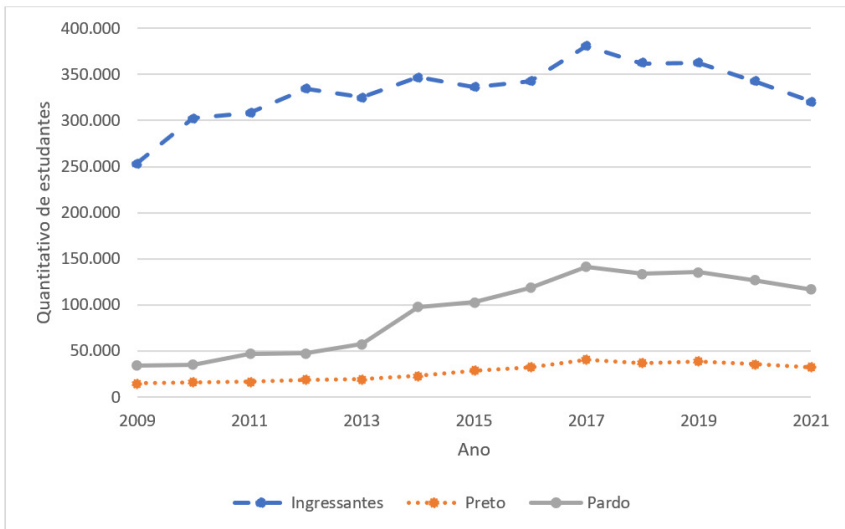
Considerando que a Lei nº. 12.711 foi sancionada em 29 de agosto de 2012, é a partir de 2013 que as instituições federais incorporam em seus processos seletivos as reservas de vagas estabelecidas pela legislação. No entanto, conforme o Art. 8º da citada Lei, as instituições só estariam obrigadas a implementar o percentual integral de reserva a partir de 2016. O artigo estabelece que as instituições devem implementar, no mínimo, 25% da reserva de vagas prevista na Lei a cada ano, tendo um prazo máximo de 4 anos, a partir da data de sua publicação, para alcançar a implementação completa das disposições previstas na Lei (BRASIL, 2012).

Observando a Tabela 01, nota-se que o percentual de estudantes negros ingressantes no período de 2012 a 2016 apresenta um aumento significativo, sendo mais que o dobro em relação aos anos anteriores. Essa tendência demonstra o efeito positivo da Lei nº. 12.711/2012 na promoção da inclusão de estudantes negros na Educação Superior. A partir de 2017, mesmo com algumas oscilações, é possível perceber uma certa estabilidade no percentual de negros ingressantes, o que sugere que a política de cotas, já com a implantação integral das vagas reservadas, tem contribuído para manter um cenário mais equitativo na Educação Superior.

Com o objetivo de ilustrar visualmente as informações da Tabela 01 e facilitar a leitura e interpretação dos dados, foram elaborados os gráficos exibidos nas Figuras 01 e 02. Na Figura 01, é apresentado um gráfico que mostra o quantitativo total de estudantes ingressantes, incluindo os ingressantes pretos e pardos, estratificados pela categoria das instituições públicas federais, com dados referentes ao período de 2009 a 2021. Já na Figura 02, é exibida a distribuição percentual dos ingressantes pretos e pardos em relação ao total de ingressantes ao longo dos anos nas instituições públicas federais, também durante o período de 2009 a 2021. Esses gráficos têm o propósito de complementar e tornar mais compreensíveis os dados apresentados na Tabela 01, proporcionando uma

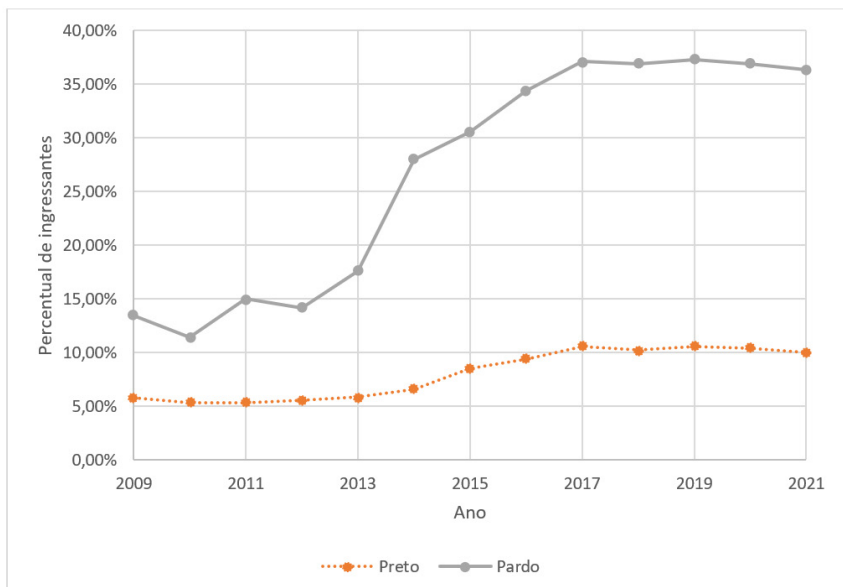
análise visual das tendências e proporções dos ingressantes pretos e pardos nas instituições de Ensino Superior ao longo do período analisado.

**Figura 01:** Gráfico mostrando o quantitativo total de estudantes ingressantes nas instituições públicas federais, bem como o número de ingressantes pretos e pardos (negros), divididos por categorias institucionais, no período de 2009 a 2021.



Fonte: Elaboração própria.

**Figura 02:** Gráfico da distribuição percentual dos ingressantes pretos e pardos em relação ao total de ingressantes, nas instituições públicas federais, no período de 2009 a 2021.



Fonte: Elaboração própria.

Na análise dos dados apresentados na Tabela 01, e ilustrados mediante Figuras 01 e 02, constata-se que em 2009, 5,77% dos estudantes ingressantes nas instituições públicas federais eram pretos e 13,47% eram pardos, totalizando 19,23% de estudantes negros ingressando na Educação Superior. De 2012 a 2017, esse percentual apresentou um aumento anual sistemático, chegando a 47,63% de alunos ingressantes negros em 2017. Em comparação com 2019, esse percentual é 2,5 vezes maior.

Entre 2017 e 2020, apesar das oscilações nas casas decimais, o percentual de negros se manteve em torno de 47%. Apenas em 2021, ano da pandemia da COVID-19, o percentual oscilou para 46,41%. Embora tenha havido uma leve redução em relação aos quatro anos anteriores, o número de pretos (10,03%) é 1,7 vezes maior do que em 2012, ano de implantação da Lei de Cotas, e o número de pardos (36,38%) é 2,6 vezes maior.

Quanto à diferença entre pretos e pardos, notou-se que, em geral, o percentual de estudantes pardos é mais alto do que o de estudantes pretos. Essa disparidade pode estar relacionada a uma maior autodeclaração da população como parda em relação à preta, conforme abordagens do IBGE. Isso também pode indicar a necessidade de compreender melhor as percepções étnico-raciais dos estudantes para aprimorar as Políticas de Ação Afirmativa.

Os valores apresentados evidenciam que a política de discriminação positiva estabelecida pela Lei nº. 12.711/2012 contribuiu de forma significativa e incontestável para o acesso da população negra à Educação Superior. Os percentuais de estudantes negros aumentaram, atingindo um percentual próximo a 50%. Isso sugere a efetividade da Ação Afirmativa que se traduz na reserva de vagas para esse segmento populacional. Nesse contexto, reforçamos os apontamentos de Almeida (2019, p. 132) de que “O aumento de negros no corpo discente das universidades tem, portanto, impactos ideológicos e econômicos, pois, ainda que timidamente, tende a alterar a percepção que se tem sobre a divisão social do trabalho e a política salarial”.

As políticas de cotas, medidas que visam corrigir desigualdades históricas e promover a equidade racial na Educação Superior, proporcionaram um aumento significativo da presença de estudantes negros nas universidades e institutos federais, contribuindo para a diversificação do ambiente acadêmico e para a promoção da equidade racial na sociedade brasileira, potencialmente promovendo impactos positivos na promoção do diálogo intercultural, fundamental para a formação de uma sociedade mais justa e plural, e contribuindo para a formação de lideranças negras em diferentes setores da sociedade.

No Brasil, os movimentos sociais tiveram grande participação na construção dos direitos fundamentais e sociais previstos na Constituição de 1988 e nas leis antirracistas, como a Lei 10.639/2003, as de cotas raciais nas universidades federais e no serviço público, no Estatuto da Igualdade Racial e também nas decisões judiciais, inclusive com contribuições técnicas e teóricas de grande relevância. Ainda assim, é sabido que o destino das políticas de combate ao racismo está, como sempre esteve, atrelado aos rumos políticos e econômicos da sociedade (ALMEIDA, 2019, p. 121).

Assim, apesar de ainda haver questionamentos de alguns setores da sociedade, especialmente daqueles que gozam de privilégios e se beneficiam das desigualdades estruturais presentes no país, as políticas de cotas têm se mostrado eficazes na promoção da inclusão de estudantes. No entanto, é importante destacar que as políticas de cotas não são suficientes para corrigir todas as desigualdades raciais na sociedade brasileira, sendo necessário um conjunto de políticas públicas e iniciativas privadas que visem a promoção da equidade racial em diferentes áreas da sociedade, como na saúde, na habitação, na segurança pública e na cultura. A luta contra o racismo estrutural é uma tarefa coletiva e permanente, que exige o engajamento de todos os setores da sociedade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

As políticas de cotas surgiram como uma medida para corrigir as desigualdades sociais e raciais no acesso à Educação Superior no Brasil. A promoção da equidade racial, com a inclusão de estudantes negros na Educação Superior, busca promover a diversidade no ambiente acadêmico, reverberando no profissional, sendo uma estratégia na luta contra o racismo estrutural em todas as esferas da sociedade.

Neste capítulo, o objetivo foi explorar a subcota racial estabelecida pela Lei nº. 12.711/2012, fornecendo uma visão atualizada sobre a implementação das cotas raciais por meio da análise dos microdados do Censo da Educação Superior de 2009 a 2021. Durante essa análise, constatou-se uma tendência de crescimento geral no número de ingressantes nas instituições públicas federais ao longo dos anos, com um aumento significativo de 253.675 em 2009 para 320.759 em 2021, sendo esse valor 1,26 vezes o quantitativo de 2009.

Em relação à representatividade dos estudantes negros, que inclui pretos e pardos, observou-se uma evolução notável. O percentual de estudantes negros ingressantes passou de 19,23% em 2009 para 47,84% em 2019, demonstrando um aumento significativo na inclusão desses estudantes na Educação Superior. Após 2017, o percentual de estudantes negros apresentou estabilidade, mantendo-se próximo aos 47%, indicando que as políticas de cotas têm contribuído consistentemente para a promoção da equidade racial no acesso à Educação



Superior. Nos anos de 2020 e 2021, houve uma leve redução no percentual de ingressantes pretos e pardos em relação aos anos anteriores, o que pode ter sido influenciado por diversos fatores, sendo um deles a pandemia de COVID-19, que provavelmente impactou a matrícula de estudantes de grupos minoritários.

Dessa forma, evidenciou-se o impacto positivo das políticas de cotas raciais na ampliação do acesso e representatividade de estudantes negros nas instituições públicas federais. Constatamos que, desde sua uniformização em nível federal mediante a Lei nº. 12.711/2012, houve um aumento significativo da presença de estudantes negros na Educação Superior, o que tem contribuído para a diversificação do ambiente acadêmico e para a promoção da equidade racial na sociedade brasileira. Porém, destacamos que é necessário ampliar o estudo e analisar os cursos frequentados por esses estudantes, pois outro fator que evidencia as desigualdades raciais no acesso à Educação Superior é a concentração de estudantes negros em cursos de baixa remuneração e prestígio, enquanto os estudantes brancos estão concentrados nos cursos mais valorizados social e economicamente.

Quanto às perspectivas futuras para as políticas de cotas, é importante ressaltar que o ingresso na graduação é apenas o primeiro passo. Para que essas políticas alcancem seus objetivos plenamente, torna-se fundamental que as instituições de Ensino Superior também adotem políticas de permanência e sucesso dos estudantes cotistas. Isso significa garantir que esses estudantes tenham acesso a recursos e apoio acadêmico adequados, para que possam enfrentar os desafios do curso e concluir seus estudos com êxito, tornando-se profissionais bem-sucedidos em suas áreas de atuação. Reforça-se que a luta contra o racismo deve ser uma prioridade em nossa agenda, sendo fundamental o engajamento contínuo dos movimentos sociais, das instituições acadêmicas e de toda a sociedade na promoção da igualdade racial, contribuindo para um futuro mais promissor e equitativo para todos os brasileiros.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12711.htm). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.409, de 29 de dezembro de 2016**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições

federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/Lei/L13409.htm). Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 1.788/2021**. Dispõe sobre a prorrogação do prazo de vigência da Lei de Cotas. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/propostas-legislativas/2282643>. Acesso em: 29 jul. 2023.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. **Projeto de Lei nº 5384/2020**. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para tornar permanente a reserva de vagas nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2266069>. Acesso em: 29 jul. 2023.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. A recepção do instituto da ação afirmativa pelo Direito Constitucional brasileiro. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 38, n. 151, 2001, p. 129-152.

HONORATO, Gabriela; ZUCCARELLI, Carolina; CARVALHAES, Flavio; KLITZKE, Melina; COELHO Ruan. Trajetória das desigualdades raciais na educação superior e o acesso às universidades federais sob a Lei de Cotas. In: HERINGER, Rosana; CARREIRA, Denise. **10 anos da Lei de Cotas: conquistas e perspectivas**. Faculdade de Educação da UFRJ: Ação Educativa, 2022. p. 34-88.

HTUN, Mala. From ‘Racial Democracy’ to ‘Affirmative Actions’: Changing state policy on race in Brazil. **Latin American Research Review**, v. 39, n. 1, p. 60-89, fev. 2004.

INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). **Censo da Educação Superior**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-da-educacao-superior>. Acesso em: 23 jul. 2023.

MELLO, Luiz; SANTOS, Eduardo Gomor dos. A revisão da Lei 12.711/2012: ações afirmativas em disputa no Congresso Nacional. **Revista de Políticas Públicas**, v. 25, n. 2, p. 530-546, 2021.

PIOVESAN, Flavia. Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 124, p. 43-55, abr. 2005.

SOUZA, Jessé. **Como o racismo criou o Brasil**. 1. ed. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

VAZ, Livia Sant’anna. **Cotas raciais**. São Paulo: Sueli Carneiro, Jandaíra, 2022.

# EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL: PENSAR A POLÍTICA DE COTAS COMO MECANISMO DE PROMOÇÃO DE ACESSO AO ENSINO SUPERIOR

*Juliana da Silva Gomes<sup>1</sup>*

*Neuza Maria de Siqueira Nunes<sup>2</sup>*

*Tauã Lima Verdan Range<sup>3</sup>*

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O objetivo do trabalho é abordar o direito à educação enquanto direito fundamental do indivíduo. O direito à educação no país está consagrado na Constituição Federal do Brasil de 1988, outorgado pela relevância no processo de formação e de instrução do cidadão. O acesso à educação é direito fundamental como fiança para o indivíduo ter instrução, e componente indissociável da pessoa humana capaz de proporcionar o desenvolvimento completo das capacidades físicas, mentais e intelectuais, que assevera ao indivíduo a liberdade e a autonomia, mecanismos basilares para concretização de objetivos com o intuito de prosperar na vida. O direito à educação abrange os valores da pessoa humana no que se refere à garantia constitucional de obter instrução necessária, de forma igualitária para todas as pessoas.

No Brasil ainda se percebe que alguns grupos étnicos têm problemas para o ingresso e para a permanência na educação superior, principalmente os pretos, os pardos e os indígenas. Por motivos históricos, esse segmento da estrutura social brasileira encontra dificuldades para o acesso às universidades, por isso, a

---

1 Mestrado em Cognição e Linguagem pela Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro – RJ. [julianajuridico10@gmail.com](mailto:julianajuridico10@gmail.com).

2 Doutorado em Ciências da Educação pela Universidade Autônoma de Assunção. [neuzaamnunes@gmail.com](mailto:neuzaamnunes@gmail.com).

3 Estudos Pós-Doutorais - Programa de Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (2019-2020; 2020-2021). Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Coordenador do Grupo de Pesquisa “Fases e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito”, vinculado ao Centro Universitário Redentor (UniRedentor – Afya). Professor Universitário, Pesquisador e Autor de artigos e ensaios na área do Direito. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8802878793841195>. Orcid: <http://orcid.org/0000-0002-9205-6487>. Correio eletrônico: [taua\\_verdan2@hotmail.com](mailto:taua_verdan2@hotmail.com).

necessidade de implementação de políticas públicas específicas. Além das políticas afirmativas, necessita-se de outros mecanismos de inclusão, como o auxílio financeiro, também chamado de promoção de igualdade material, para diminuir a diferenças entre os componentes desses grupos e dos demais estudantes.

## **METODOLOGIA**

A metodologia empregada na construção do presente pautou-se na utilização dos métodos científicos historiográfico e dedutivo. A aplicação do método historiográfico encontra como substrato de aplicabilidade a premissa de uma análise contextual-histórica acerca dos conceitos que emolduram a temática central do tema. Por sua vez, o método dedutivo debruça-se sobre o exame da questão condutora do presente. No que concerne à classificação da pesquisa, no tocante aos objetivos, trata-se de pesquisa dotada de natureza qualitativa e, quanto à abordagem, exploratória.

Em relação às técnicas de pesquisa, trata-se de uma pesquisa de cunho de revisão de literatura sob o formato sistemático, conjugada, de maneira secundária, com as técnicas de pesquisa bibliográfica e legislativa. As plataformas de pesquisa utilizadas foram o *Google Acadêmico*, o *Scielo* e o *Scopus*. A partir da identificação do material, a seleção observou a pertinência estabelecida em relação ao tema-objeto da pesquisa.

## **EDUCAÇÃO ENQUANTO DIREITO FUNDAMENTAL**

A importância da educação está estabelecida na Constituição Federal (CF) do Brasil de 1988, no art. 205, assim asseverada: “a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1988).

E, para subsidiar o ordenamento normativo para o setor da educação passa a existir o Direito Educacional definido como:

[...] o conjunto de normas, princípios, institutos juspedagógicos, doutrinas e procedimentos, que disciplinam as relações entre alunos e/ou responsáveis, professores, administradores, estabelecimento de ensino e o poder público, enquanto envolvidos diretamente ou indiretamente no processo de ensino-aprendizagem, bem como investiga as interfaces com outros ramos da ciência jurídica e do conhecimento (JOAQUIM, 2005, n.p.).

Desse modo, o Direito Educacional ressalta três principais vertentes além do conjunto de normas reguladoras dos relacionamentos entre as partes envolvidas no processo-aprendizagem, destacando também a faculdade atribuída a todo

ser humano que se constitui na prerrogativa de aprender, de ensinar e de se aperfeiçoar e, ainda, como ramo da ciência jurídica especializado na área educacional.

Diante do exposto, para Monteiro, Teixeira e Rangel (2018), percebe-se que o Direito Educacional não é igual ao Direito à Educação, o primeiro deve ser compreendido como um conjunto de normatização que regulamenta diretamente a área educacional e o segundo como direito fundamental intrínseco à dignidade da pessoa humana. Portanto, a previsão fundamentada na Constituição Federal ao direito à Educação propõe asseverar esse direito como obrigação do Estado, da família e essencial a todos, garantia essencial ao direito à instrução.

Entretanto, ambos direitos caminham junto com a cidadania, associados com os valores que promovem a concepção do indivíduo para a vida, para que este adquira conhecimento intelectual, moral e físico, prerrogativa para o desenvolvimento e para que tenha um futuro melhor. Para os autores,

[...] sobre o Direito à Educação em âmbito dos direitos humanos, e estes, em uma perspectiva evolucionista para uma análise histórica do surgimento da educação como direito fundamental e o Direito Educacional em uma abordagem dinâmica e pedagógica, ficou esclarecido o objetivo principal da educação em âmbito do direito humano. O direito à Educação, no sentido de inalienável, intransferível à pessoa humana, passa a integrar o rol dos direitos de segunda dimensão, tratando-se de um típico exemplo de direito social. Ainda dentro do rol dos direitos humanos fundamentais encontra-se o Direito à Educação, amparado por normas nacionais e internacionais (MONTEIRO; TEIXEIRA; RANGEL, 2018, n.p).

O Direito Educacional refere-se a um direito fundamental, pois compreende um processo de desenvolvimento individual inerente à condição humana. Além desse ponto de vista individual, esse direito deve ser olhado, especialmente, de forma coletiva, como um direito a uma política educacional, a ações afirmativas do Estado que ofereçam à sociedade mecanismos para obter seus fins. O Direito Educacional estipula normas relacionadas aos conflitos pertencentes aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem, e decorre para regulamentar e afiançar o acesso à educação.

Assim elucidado o Direito Educacional, segundo Vianna, 2006 apud Monteiro; Teixeira e Rangel (2018), o acesso à educação é direito essencial como forma do indivíduo ter instrução, e elemento imprescindível da pessoa humana que poderá ajudar no aperfeiçoamento das competências físicas, mentais e intelectuais, garantido à pessoa independência, componentes importantes para o crescimento pessoal. Contudo:

[...] o direito à educação além de estar inserido aos direitos fundamentais, é parte importante e basilar para dignidade da pessoa humana, e assim, podemos dizer que é personalíssimo e por isso inalienável e intransferível. Nessas condições, considerando-se que o perfeito equilíbrio social

depende de uma educação de qualidade, é essencial que a Educação seja percebida, não apenas como o acesso ao conhecimento, mas, sobretudo, como instrumento fundamental na transformação e no desenvolvimento do homem, permitindo-lhe uma formação cidadã e humana, conforme a explicação apresentada por Vianna (VIANNA, 2006 apud MONTEIRO; TEIXEIRA; RANGEL, 2018, n.p).

Após o que foi explanado, observa-se que o direito à educação compreende os valores da dignidade humana quando relacionado à garantia constitucional de acesso ao ensino, de maneira equitativa para todos os indivíduos. Dessa forma, caso o direito à educação seja infringido, sugere a violação dos direitos humanos. Portanto, é inevitável a analogia dos direitos humanos com a educação.

De acordo com Castro (2019), quem frequenta uma instituição de ensino desenvolve maneiras de pensar e de agir, possibilitando interpretar situações no dia a dia de trabalho e enfrentar os desafios com criatividade. Além de, tomar decisões mais assertivas, ter atitudes mais eficazes no trabalho com a possibilidade de alçar posições relevantes. Por fim, a capacidade intelectual obtida pela educação proporciona a transformação de experiências de trabalho em aprendizagem, pois, na escola, se desenvolve a capacidade de aprender. Quanto mais se aprende na escola, maior a capacidade de converter a experiência em produtividade no mercado de trabalho, conseqüentemente, os mais escolarizados têm condições de aumentar seus rendimentos. Dessa maneira, a democratização do acesso à universidade têm relação entre a educação e o capital humano, uma variável explicativa para o mercado de trabalho, provendo mobilidade social, distribuição de renda e crescimento econômico.

Segundo McCowan (2007 apud NEVES, 2012, p. 12), “o sistema educacional opera de forma equitativa quando garante que todos tenham oportunidades adequadas, sem quaisquer tipos de discriminação socioeconômica e racial”. A igualdade de oportunidades acontece quando os indivíduos têm acesso, de maneira equitativa, aos bens escassos e limitados da vida. Para tanto, é necessária a criação de políticas sociais para atenuar as carências e para atender aos menos privilegiados, ofertando condições de acesso à educação. Percebe-se que, através das políticas de inclusão social no ensino superior, ocorre a ampliação de oportunidades de acesso de indivíduos discriminados por renda, raça ou sexo.

Existem muitos motivos pelos quais a inclusão social no ensino superior é relevante. Schwartzman (2006) argumenta que a educação superior retorna importantes benefícios para as pessoas, e não é lícito que estes benefícios permaneçam limitados a determinados grupos sociais, os quais obtiveram mais chances de frequentarem escolas de ensino médio e puderam se preparar melhor para os exames vestibulares de acesso ao ensino superior. Assim, o próprio vestibular já diminui a possibilidade de determinados grupos sociais entrarem

na universidade. Além disso, é fundamental para as instituições de nível superior e para o país a ampliação da presença de pessoas de diferentes origens e condições sociais nas universidades, pois as tornam mais plurais e diferenciadas, tanto socialmente, quanto culturalmente. Uma das formas de refletir a questão da inclusão no ensino superior é pela ampliação do acesso, a outra, é através de uma política mais diversificada de admissão de estudantes, seja para atender à desigualdade de raça ou de renda.

O ensino superior no Brasil, conforme Schwartzman (2006), é muito estratificado, tanto no setor público quanto no setor privado, as instituições e as carreiras mais competitivas presentes nos dois setores atraem estudantes com melhor formação e recursos, e as outras, mais abertas e baratas, abrem vagas para os estudantes com menor condição. A política de inclusão por cotas pode enfrentar o problema dos excluídos com ações específicas de atendimento, adotando critérios sociais e não apenas de desempenho, em que as instituições, públicas ou privadas, e carreiras mais e menos disputadas, podem contribuir para o acesso ao ensino superior.

Para Duarte Filho (2019), no transcorrer dos últimos anos, embora falte estímulo e recursos específicos, uma série de estratégias está sendo desenvolvidas nas universidades no intuito de expandir o acesso e garantir a permanência de uma parte expressiva de estudantes provenientes de camadas sociais menos privilegiadas. Como forma de apoiar os estudantes socioeconomicamente desfavorecidos, houve a criação de um conjunto de programas pelas instituições federais e estaduais de ensino superior, tais quais: as residências e os restaurantes universitários; as bolsas de apoio; atendimento às demandas de estudantes com necessidades especiais e consequente adequação física e tecnológica dos *campi*; e o atendimento médico, psicológico e odontológico, entre outros projetos.

Todavia, em função dos poucos recursos disponíveis, o impacto desses programas ainda é limitado. Algumas medidas foram adotadas pelas universidades em relação à assistência estudantil, como a destinação do equivalente a 5% do orçamento das instituições federais de ensino superior para os programas adotados. Embora a verba seja insuficiente, representa uma iniciativa importante para o debate sobre os recursos financeiros. Na democratização do ingresso ao ensino superior, Duarte Filho (2019) indica a promoção de abertura de cursos no período noturno, já que estes são frequentados por muitos estudantes advindos de famílias de baixa renda que necessitam de trabalhar durante o dia.

Com a intenção de permitir democratização do acesso ao ensino superior, diversas instituições estão elaborando e implementando medidas diferenciadas. As alternativas devem ter como objetivo efetivar as possibilidades de acesso dos alunos que, no decorrer do ensino fundamental e médio, não conseguiram

desenvolver suas habilidades de aprendizagem, em decorrência da má qualidade do ensino. Assim, para o acesso ao ensino superior é necessária a adoção de ações afirmativas, mesmo que temporárias.

Spiel e Schwartzman (2018) argumentam que a educação contribui para o processo de aprendizagem, colabora para a melhoria da condição humana através de mais conhecimento, saúde, condições de vida, equidade social e produtividade, sendo um componente central do progresso social. Espera-se que a educação promova o progresso social através de quatro dimensões diferentes, mas inter-relacionadas: a humanística, pelo desenvolvimento das virtudes pessoais e coletivas em toda a extensão; a cívica, pelo aprimoramento da vida pública e participação ativa em uma sociedade democrática; a econômica, proporcionando aos indivíduos habilidades intelectuais e práticas que os tornem produtivos e melhorem suas condições de vida e desenvolvam a sociedade; e através da promoção da equidade social e da justiça.

Ademais, o direito à educação, segundo Crosara e Silva (2018), pode ser conceituado como direito à instrução, como forma de alcançar o conhecimento indispensável para a autodeterminação da pessoa humana. De modo que, por ser um direito em si mesmo, deve ser ofertado e concretizado de forma igualitária entre os seres humanos. A educação é uma ferramenta para o exercício de outros direitos, diretamente relacionada com a mobilidade social, com o pleno emprego, além de ser indissociável da cidadania. Na narrativa do autor Cury (2002),

Assim, seja por razões políticas, seja por razões ligadas ao indivíduo, a educação era vista como um canal de acesso aos bens sociais e à luta política e, como tal, um caminho também de emancipação do indivíduo diante da ignorância. Dado este leque de campos atingidos pela educação, ela foi considerada, segundo o ponto de vista dos diferentes grupos sociais – ora como síntese dos três direitos assinalados – os civis, os políticos e os sociais ora como fazendo parte de cada qual dos três. A magnitude da educação é assim reconhecida por envolver todas as dimensões do ser humano: o *singulus*, o *civis*, e o *socius*. O *singulus*, por pertencer ao indivíduo como tal, o *civis*, por envolver a participação nos destinos de sua comunidade, e o *socius*, por significar a igualdade básica entre todos os homens. Essa conjunção dos três direitos na educação escolar será uma das características do século XX (CURY, 2002 apud CROSARA; SILVA, 2018, p. 296).

Por consequência, a educação ao ser considerada como um “direito fundamental de caráter social, impõe ao Estado o dever de prestá-la de maneira isonômica a todos, uma vez que todos os direitos fundamentais são universais e que todos os direitos sociais existem para superar desigualdades” (CROSARA; SILVA, 2018, p. 297). Dessa maneira, o estado tem o dever de implementação das políticas públicas como garantia ao acesso à educação, de forma ampla, como política de permanência e de inclusão.



Schwartzman (2006) evidencia que a educação superior, para se tornar inclusiva, deve acontecer pela concepção de instituições diversificadas, com parcerias adequadas com o setor privado, com políticas de destinação dos recursos públicos aos estudantes carentes que tenham o propósito de estudar e desenvolver. Mesmo com a falta de qualidade da educação básica deve-se encontrar meios para que indivíduos consigam ter acesso ao ensino superior.

Conforme Amaral e Mello (2013), as políticas públicas, nas últimas décadas, têm sido estabelecidas em diferentes níveis governamentais, visando alcançar o que está referenciado em legislação, a oportunidade de igualdade e de justiça na sociedade brasileira. Dessa forma, as políticas e os programas de ações afirmativas tornaram imprescindíveis no debate sobre o acesso ao ensino superior. O sistema de reservas de vagas, denominado de política de cotas para grupos específicos, em geral, para os negros ou para os afrodescendentes, os egressos de escolas públicas e a população carente, surgiu com a finalidade de democratizar o acesso ao ensino superior e reduzir as desigualdades sociais e étnicas presentes no Brasil.

Ainda no país se observa que determinados grupos étnicos encontram dificuldades de acesso e de permanência no ensino superior, especialmente os pretos, os pardos e os indígenas. Dessa forma, a necessidade de implementação de políticas públicas específicas para essa parte da estrutura social brasileira, que por contextos históricos encontra dificuldades para a entrada às universidades. Além das políticas afirmativas, esses grupos precisam de outros mecanismos de inclusão, como o auxílio financeiro, também chamado de promoção de igualdade material, para reduzir a diferenças entre os componentes desses grupos e dos demais estudantes. Para Amaral e Mello (2013), as ações afirmativas para o acesso ao ensino superior, a denominada Lei de Cotas, representa um marco da legalização que estabelece preceitos para a adoção de política afirmativa de inclusão nas universidades federais na última década. Desde 2012, tal política menciona normas de obrigatoriedade para a reserva da metade das vagas ofertadas por instituições federais a grupos que historicamente estão sub-representados na educação superior. Ademais, outras políticas foram constituídas pelo governo federal em apoio ao ingresso e à permanência desses grupos e de outros estudantes vulneráveis nas universidades, como o Programa Nacional de Assistência Estudantil e o Programa Bolsa Permanência.

Na Constituição Federal Brasileira de 1988 está consagrado o direito à educação no país, concedido pela significância no processo de formação e de instrução do cidadão. A concepção desse direito reivindica uma atuação efetiva pelo Estado relacionado à concretização dos desdobramentos de ações, como a política de cotas, pode contribuir para o acesso e para a permanência na universidade, além de promover a igualdade racial e a inclusão social.

## **POLÍTICA DE COTAS COMO DIREITO DE ACESSO À EDUCAÇÃO SUPERIOR**

Para a inclusão de minorias sociais no Brasil ficam constituídas as políticas de cotas étnicas como “ação afirmativa” para a isonomia social. No que diz respeito ao contexto de concepção desse direito, este reivindica uma atuação efetiva por parte do Estado no que concerne à concretização dos desdobramentos de ações que contribuem para o acesso e permanência na escola, bem como, para a promoção da igualdade racial e da inclusão social.

Historicamente, no Brasil, para se combater o preconceito e a discriminação, procura-se dar oportunidade para parte da sociedade excluída, os negros. Apesar da grande contribuição desse grupo étnico-cultural, os negros sempre estiveram na condição de marginalização, muitas vezes, sem acesso à educação de qualidade, tendo como consequência poucas possibilidades de ascensão social. Mesmo após cerca de quatro séculos de escravidão, a abolição significa para os negros uma realidade de exclusão e marginalidade, visto que a libertação dos escravos não veio acompanhada de políticas públicas sociais de inserção dos libertos no mercado de trabalho, ou qualquer outra ação que garantisse a igualdade de oportunidades para eles em relação aos brancos (PIOVESAN, 2006, p. 38).

O ambiente escolar é um espaço propício para mediar a discussão sobre as diferenças e o preconceito racial. Assim sendo, a educação é um dos caminhos que permite valorizar as questões éticas, mostrando os diferentes valores culturais, promovendo o respeito e o convívio pacífico entre os indivíduos. A implementação de política para a promoção da igualdade racial tem importante finalidade de unir políticas públicas, instrumentos legais e ações concretas para a inclusão econômica, social e política de indivíduos, para que estes tenham como um dos direitos o acesso à educação, possibilitando justiça social e cidadania.

A expansão de programas de ação afirmativa está pautada na normatização de política de reservas de vagas, como uma tentativa de ajuste na elaboração dos mecanismos que promovam a inclusão, amparada por legislação específica, objetivando alcançar o caminho da igualdade de oportunidades a partir da educação.

A política de cotas no Brasil, como forma de inclusão por meio da isonomia social, está implantada no sentido de abrandar as diferenças sociais entre brancos e negros, cujas origens estão atreladas ao sistema escravagista dos séculos passados. Historicamente, busca-se uma definição acerca da expressão “ação afirmativa” como política de proteção social às classes sociais menos favorecidas (CONTINS; SANT’ANA, 1996, p. 210).

A adoção de políticas de inclusão social no Brasil, também chamadas de ações afirmativas, se justifica pela existência de profundas diferenças sociais, visando estimular o interesse e o acesso ao ensino superior de pessoas, de grupos e

de setores sociais para os quais o acesso ao ensino superior é restrito. É importante para um país de grande dimensão territorial e com muita miscigenação, em que a maior parte do ensino superior de qualidade é oferecida por universidades públicas, aferir em que medida as políticas de cotas alcançam os objetivos propostos.

No país existem diversos modelos de políticas afirmativas (PA) como as cotas raciais, as cotas sociais para alunos provenientes de escolas públicas e o modelo de acréscimo de bônus. Até 2010, dentre as instituições de ensino superior estaduais, federais e municipais, 88 já haviam estabelecido a implantação das ações afirmativas em seus processos seletivos. De acordo com Neves (2012, p. 12), em relação às instituições de ensino superior federais, observa-se que das 28 universidades que adotaram as políticas afirmativas em seus processos seletivos, “24 adotaram o sistema de cotas e 4 adotaram o sistema de acréscimo de bônus. No caso das cotas sociais e raciais, há reserva de 10 a 50% das vagas a todos que frequentaram o ensino médio em escola pública e que se autodeclararam pretos/pardos ou indígenas”.

O maior número de vagas disponíveis através da política de cotas aconteceu no período compreendido entre os anos de 2005 e 2008, apresentando alguns resultados expressivos. Para Theodoro e colaboradores (2008, p. 149), pode-se evidenciar:

- i) no que se refere à diversidade, à democratização do acesso nas instituições, com ampliação de diferentes grupos raciais e sociais entre o alunado;
- ii) no que se refere ao desempenho, não há perda de qualidade do ensino na instituição nem diferença significativa entre estudantes cotistas e não cotistas;
- iii) no que se refere às instituições, observou-se mudanças significativas nas universidades.

No decorrer dos últimos dezessete anos é possível estimar quais são os impactos que as ações afirmativas vêm ocasionando no ensino superior. Segundo Lima Junior (2019), a Lei nº. 12.711 de 2012, conhecida como Lei de Cotas, não só uniformiza, mas estabelece as metas e determina a obrigatoriedade da adoção de programas de ações afirmativas em toda a rede federal de ensino. A alocação de vagas em cada instituição federal, até 2011, era conforme seu respectivo programa. No entanto, de acordo com a referida lei, cerca de 31% das instituições da rede federal de ensino superior que até então não haviam aderido a qualquer modalidade de reserva de vagas tiveram a exigência de implementá-la, permitindo um aumento no número de vagas reservadas, que apresenta um acréscimo de 140.303 para 247.950 no período compreendido de 2012 a 2015.

A entrada gradativa de estudantes negros nas instituições públicas acarreta resultados substanciais. Lima Junior (2019) relata que nas universidades

privadas, em 2001, dentre os estudantes, 81% eram brancos e 18% eram negros; nas públicas, no referido ano, 67% eram brancos e 31,4% eram negros. Após dez anos, em 2015, posteriormente a adoção das ações afirmativas e três anos depois da Lei n.º. 12.711/2012, observa-se o aumento da presença dos negros nas instituições públicas e, também, nas instituições privadas. A participação dos negros em universidades públicas, em 2015, passa para 45,1% e, nas universidades privadas, para 43,3%, estimulada principalmente pela criação do Programa Universidade para Todos (Prouni) e pela expansão da política de financiamento estudantil, o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies). O acesso ao ensino superior, embora não acabe com as desigualdades raciais, colabora para ampliar as oportunidades de conseguir melhor posição na sociedade, interrompendo o ciclo de vulnerabilidade intergeracional da população negra.

A Lei n.º. 12.711 de 2012 estabelece que 50% das vagas nas universidades federais seriam distribuídas entre as quatro subcotas, assim determinadas: “(1) candidatos egressos de escolas públicas, (2) candidatos de escolas públicas e possuidores de baixa renda (3) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas, e (4) candidatos pretos, pardos e indígenas de escolas públicas e de baixa renda” (FERES JÚNIOR et al., 2017, p. 15). A referida lei também determina que a proporção da reserva de vagas para candidatos pretos, pardos e indígenas (PPIs) deve corresponder à soma das proporções de cada um desses grupos na população do estado onde se localiza a universidade federal, de acordo com o último censo do IBGE.

Com a consolidação da Lei de Cotas percebe-se em relação ao percentual de vagas reservadas, de acordo com o perfil racial da população dos estados onde as universidades estão situadas, que a reserva com recorte racial se manteve acima da reserva com recorte social no período compreendido entre o ano 2013 a 2015. Para Machado, Bessa e Feres Júnior (2019), depois de um pequeno decréscimo no total de vagas ofertadas nas universidades federais entre 2015 e 2016, ocorre um aumento, em 2017, de 6.333 vagas, além de um ligeiro aumento de 2.412 vagas reservadas. Os dados são importantes, já que a lei federal antevia para implementação da reserva de 50% das vagas ofertadas o prazo máximo no ano de 2016 e, segundo os autores, o que estava determinado em legislação foi cumprido por todas as 63 universidades federais. Para a reserva de vagas por cota racial, as PPIs, isto é, destinadas a pretos, pardos e índios, observa-se que apesar de uma redução da taxa percentual em 2016, houve aumento considerável quando se analisa o intervalo do ano 2012 ao ano de 2017. A taxa de 9,5% relacionada ao ano de 2012 passou para 30,65% em 2017, demonstrando crescimento significativo no período.

Os números evidenciam que as ações afirmativas constituem em um

importante mecanismo de inclusão social, procura corrigir um passado de discriminação e objetiva intensificar o processo de igualdade como forma de abranger a igualdade para grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, entre outros grupos. Fazem parte as disposições para oportunizar o direito à igualdade, levando em conta as diferenças e a diversidade para garantir a dignidade humana.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação ao ser considerada como um direito fundamental de caráter social, impõe ao Estado o dever de prestá-la de maneira isonômica a todos, uma vez que todos os direitos fundamentais são universais e que todos os direitos sociais existem para superar desigualdades.

A educação é uma importante ferramenta de transformações e de melhorias nas relações sociais. Dessa forma, a universidade é um ambiente privilegiado que pode contribuir para a formação de indivíduos capazes de pensar e de agir para a construção de um mundo melhor e para a melhoria de vida. Assim, a educação pode servir como condução necessária para a inclusão social capaz de oportunizar igualdade de condição para a formação profissional e para a redução da desigualdade social.

## REFERÊNCIAS

AMARAL, S. C. de S.; MELLO, M. P. de. Políticas públicas de acesso ao ensino superior: avançando na análise da política de cotas com a utilização do ENEM/SISU na UENF. **Revista InterScience Place**, v. 1 n. 3, 2013.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão nos 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais nos 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo no 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016.

CASTRO, C. de M. **As Trapalhadas da Educação Brasileira**. Porto Alegre: Editora Penso, 2019.

CONTINS, M., SANT'ANA, L. C. O movimento negro e a questão da ação afirmativa. **Estudos Feministas**, v. 4, n. 1, 1996. p. 209-220.

CROSARA, D. de M.; SILVA, L. B. e. A Constituição Federal de 1988: os caminhos das políticas de democratização do acesso e permanência na educação superior como direito fundamental. **Revista Educação e Políticas em Debate**, v. 7, n. 2, p. 289 -312, 2018.

DUARTE FILHO, O. B. **Inclusão social na universidade brasileira**: princípios e alternativas. Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, 2019. Dispo-

nível em: [http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF\\_SIMP/textos/oswaldoduarte.htm](http://www.sbpnet.org.br/livro/57ra/programas/CONF_SIMP/textos/oswaldoduarte.htm). Acesso em: 31 jul. 2023.

FERES JÚNIOR, J., MACHADO, M., EURÍSTENES, P., CAMPOS, L. A. **Políticas de ação afirmativa nas universidades estaduais (2016)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). IESP-UERJ, 2017. Disponível em: <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2017/12/Levantamento-Estaduais-2016-1.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

JOAQUIM, N. Direito educacional: o quê? para quê? e para quem? **Revista Jus Navigandi**, Teresina, 2005.

LIMA JÚNIOR, A. T. **Igualdade Racial**. Ipea - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada, 2019. Rio de Janeiro, Brasil.

MACHADO, M., BESSA, Á., FERES JÚNIOR, J. **Evolução da Lei nº 12.711 nas universidades federais (2003-2017)**. Levantamento das políticas de ação afirmativa, Grupo de Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (GEMAA). IESP-UERJ, 2019. Disponível em <http://gema.iesp.uerj.br/wp-content/uploads/2019/08/Lev-2017-Fed.pdf>. Acesso em: 31 jul. 2023.

MONTEIRO, K. A. V.; TEIXEIRA, S. F.; RANGEL, T. L. V. A educação como direito fundamental. **Boletim Jurídico**, Uberaba/MG, a. 30, n. 1578, 2018.

NEVES, C. E. B. **Ensino Superior no Brasil: expansão, diversificação e inclusão**. Grupo Estratégico de Análise da Educação Superior (GEA-ES), 2012. Disponível em <http://flacso.redelivre.org.br/files/2013/03/1114.pdf>.

PIOVESAN, F. **Ações Afirmativas e Direitos Humanos**. Brasil, São Paulo, Revista USP, 2006, n. 69, p. 36-43.

SCHWARTZMAN, S. **A questão da inclusão social na Universidade Brasileira**. Simon Instituto de Estudos do Trabalho e Sociedade – IETS, 2006. Disponível em [http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao\\_ufmg.pdf](http://www.schwartzman.org.br/simon/nclusao_ufmg.pdf). Acesso em: 31 jul. 2023.

THEODORO, M., JACCOUD, L., OSÓRIO, R., SOARES, S. **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil: 120 anos após a abolição**. Brasília: Ipea, 2008.

SPIEL, C.; SCHWARTZMAN, S. **A contribuição da educação para o progresso social**. Fundação Joaquim Nabuco, 2018. Disponível em: <https://periodicos.fundaj.gov.br/CIC/article/view/1721/1393>. Acesso em: 31 jul. 2023.

UNIDADE IV

**EDUCAÇÃO,  
RAÇA E RACISMO  
EM UMA PERSPECTIVA PLURAL**

# OS IMPACTOS DA EPIDEMIA DE COVID-19 NAS ESCOLAS

*Adriana Santos Santana da Cruz<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem por objetivo analisar os impactos da epidemia de COVID-19 no cotidiano da população pobre das cidades de Camaçari e Lauro de Freitas (Bahia/Brasil), principalmente em seus aspectos socioeconômico e educacional. Trata-se de uma análise de cunho autoetnográfico, a partir das observações e vivências cotidianas experimentadas em decorrência dos trabalhos desenvolvidos nas escolas, em que atuo como professora de História. Fazer parte dos comitês de ensino remoto organizados pelas secretarias de educação desses municípios, no período de distanciamento social me permitiu conhecer de perto a dura realidade da população mais carente num contexto de flagelo proporcionado por uma doença epidêmica.

Foi essa percepção que me instigou a buscar mais informações acerca das epidemias que atingiram a Bahia em outros períodos, na ânsia de entender e problematizar as ações e reações frente aos desafios impostos por doenças epidêmicas, cuja etiologia permaneceu, por muito tempo, desconhecida. Por isso, em alguns momentos, me empenhei em estabelecer uma comparação entre o flagelo ocorrido no século XIX – Cólera Morbus – e a COVID-19, que nos atingiu em 2020. A constatação da existência de um cenário de desigualdades sociais e educacionais atrelada à necessidade de conhecer as respostas dadas pela sociedade aos problemas desencadeados pela grave crise na saúde pública do século XIX é a justificativa para a estrutura desse trabalho.

Para isso, é imprescindível entender que estudar epidemia é um exercício de reflexão que não se limita a ação das autoridades políticas ou dos médicos, a etiologia da doença ou a busca pelo seu tratamento, mas antes de tudo, é perceber como os ritos e ritmos impostos pela moléstia atingiram e ainda atingem a sociedade de maneira desigual. Dessa forma, devemos estar atentos às mensagens ocultas, analisar as entrelinhas dos discursos, reconhecer o silêncio das fontes

---

1 Doutoranda no Programa de Estudos Étnicos e Africanos (POSAFRO), da Universidade Federal da Bahia. Professora de História da educação básica, no ensino fundamental II, nos municípios de Camaçari, onde atuo desde 2006, e Lauro de Freitas, onde leciono desde 2003. E-mail: anesantana\_26@hotmail.com.



documentais em relação a determinados sujeitos sociais, buscar o implícito no explícito. Somente através desse exercício, acredito eu, é que poderemos alcançar o objetivo dessa proposta que é dar protagonismo aos sujeitos e não à enfermidade.

Parafraseando Jane Felipe Beltrão, a doença é tomada para fins de exercício acadêmico, como ferramenta de análise social, pois eventos epidêmicos além de provocar o adoecimento de um número expressivo de pessoas de maneira súbita e explosiva, gera inquietação social, constituindo um recorte privilegiado para a compreensão das diversas expressões sociais. Em síntese, “a enfermidade é um elemento de desorganização e reorganização social que revela a exclusão social” (BELTRÃO, 2004a, p. 50).

## CHEGADA DA COVID-19 AO BRASIL

A epidemia de COVID-19<sup>2</sup>, que começou na cidade de Wuhan, na China, em dezembro de 2019, chegou ao Brasil em fevereiro de 2020. Aqui, a doença encontrou ambiente propício à sua disseminação, uma vez que parcela significativa da população desacreditava da existência do mal e de sua gravidade, tendo-o reduzido a apenas uma gripezinha.<sup>3</sup> Absortos em suas crenças, alimentados por uma rede de desinformação<sup>4</sup>, muitos indivíduos demonstravam desinteresse ou aversão ao tema. Versões, histórias e casos, baseados em especulação, eram, a todo o momento, compartilhados, com o objetivo de tumultuar, gerar a dúvida, criar o caos.

---

2 A epidemia de covid-19 é uma doença respiratória aguda grave, provocada pelo vírus SARS-Cov-2, de origem zoonótica, proveniente do morcego. A Organização Mundial da Saúde (OMS), em 20 de janeiro de 2020, decretou que o surto era uma emergência de saúde pública em âmbito internacional, e como tal deveria ser tratada pelas instituições governamentais.

3 Para mais informações ver: **Primeiro caso confirmado de Covid-19 no Brasil ocorreu em SP e completa seis meses nesta quarta**. Acessível em: <https://g1.globo.com/sp/sao-paulo/noticia/2020/08/26/primeiro-caso-confirmado-de-covid-19-no-brasil-ocorreu-em-sp-e-completa-seis-meses-nesta-quarta.ghtml>. Publicado em 26 ago 2020. Acesso em 22 jul. 2022. Sobre a origem do Coronavírus ver: **Como surgiu o novo coronavírus? Conheça as teorias mais aceitas sobre sua origem**. Disponível em: <https://butantan.gov.br/covid/butantan-tira-duvida/tira-duvida-noticias/como-surgiu-o-novo-coronavirus-conheca-as-teorias-mais-aceitas-sobre-sua-origem>. Acesso em 18 jul. 2022. A respeito das atitudes do chefe do executivo brasileiro durante a epidemia de Covid-19 ver: **Relatório da CPI expõe “estratégia macabra” de Bolsonaro na pandemia**. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/613843-relatorio-da-cpi-expoe-estrategia-macabra-de-bolsonaro-na-pandemia>. Acesso em 02 abr. 2023.

4 Muitas teorias de conspiração e desinformação circularam pelas redes sociais, alegando que o vírus seria uma arma biológica, uma invenção chinesa para dominar o mundo e impor o comunismo. Boatos, invenções, histórias fantasiosas circularam através das redes de Whatsapp, Facebook, Google e Twitter, levando essas empresas a tomarem medidas preventivas e punitivas a fim de evitar a propagação de informações falsas, responsáveis por atrapalhar o combate a propagação do vírus e o controle da doença. Pouco se sabia, mas muito se especulava!

Nesse clima de descrença, questionamento e negacionismo, o primeiro caso confirmado no Brasil foi noticiado. Em 26 de fevereiro de 2020, a veiculação da notícia nos principais jornais correu o país, gerando preocupação e pânico entre alguns brasileiros. O paciente zero, como foi chamado, era um homem de 62 anos de idade, morador do estado de São Paulo, recém-chegado da Itália (PINHEIRO, 2021). Pouco tempo depois, a primeira morte registrada ocorreu, também em São Paulo, no dia 12 de março de 2020, tendo como vítima uma mulher, 57 anos de idade, diarista, vítima do contágio local. Além dessa morte, outras foram registradas como primogênicas da COVID-19, como a de Cleonice, empregada doméstica, moradora do Rio de Janeiro, infectada pela patroa, que não a dispensou mesmo após ter confirmada a contaminação pelo vírus<sup>5</sup>.

No Brasil, a primeira vítima fatal da doença foi Cleonice Gonçalves, de 63 anos. Ela contraiu o vírus de sua patroa, que voltava da Itália para o Rio de Janeiro. Gonçalves era mulher, negra, hipertensa, diabética e empregada doméstica.

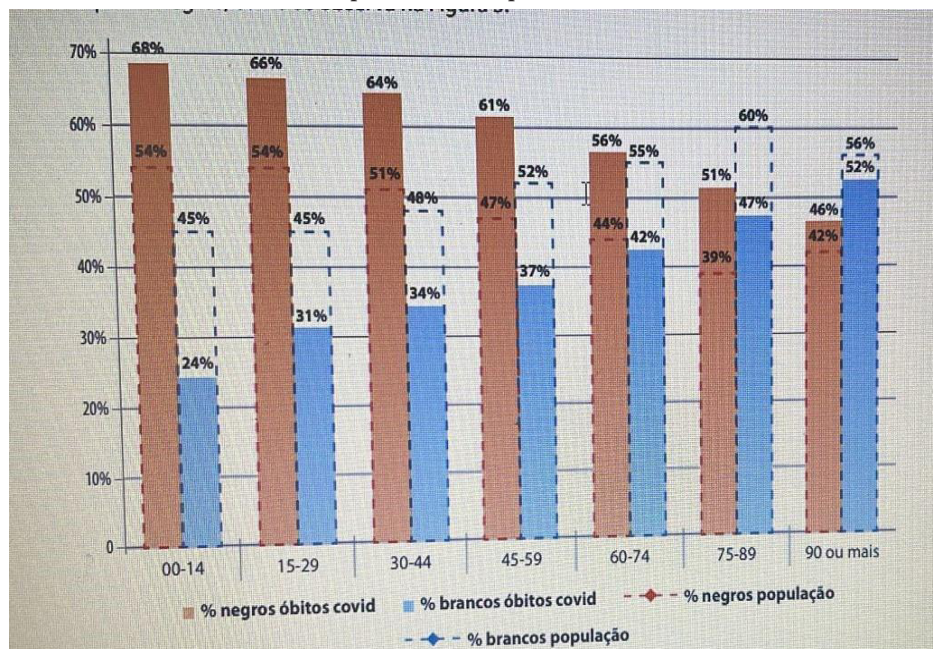
Sua morte ganhou as manchetes de jornais internacionais, como em reportagem da Reuters: “a Brazilian woman caught coronavirus on vacation. Her maid is now dead” (“Uma mulher brasileira pegou coronavírus nas férias. A ‘empregada’ dela agora está morta”, em tradução livre) (EVANDELISTA, [s.d.], n.p).

A comparação entre o primeiro caso confirmado e a primeira morte registrada reafirma e reforça a tese de que apesar da contaminação acometer diversas pessoas, de classes sociais distintas, as vítimas mais fatal e agressivamente atingidas pertenciam as classes menos abastadas. Uma constatação que contradiz a crença de que as epidemias, quando acontecem, não escolhem credo, raça, idade ou classe social. A pandemia de COVID-19, como outras ocorridas ao longo da história, foi mais cruel com as classes pobres, alcançando, em sua maioria, o contingente populacional negro, morador dos bairros periféricos, com baixa escolaridade, acesso limitado a assistência médica e com dificuldades em suprir suas necessidades alimentares básicas (SAMPAIO, 2021).

---

5 **Primeira morte por Covid-19 nos país ocorreu em 12 de março em SP, diz ministério.** Acessível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/saude/primeira-morte-por-covid-19-no-pais-ocorreu-em-12-de-marco-em-sp-diz-ministerio>. Postado em 27 jun. 2020, atualizado em 23 jun. 2020. Acesso em 07 abr. 2023. Ver também: **Relembrar para não esquecer: Primeira vítima da Covid-19 no Brasil foi uma empregada doméstica.** Disponível em: <https://camtra.org.br/relembrar-para-nao-esquecer-primeira-vitima-da-covid-19-no-brasil-foi-uma-em-pregada-domestica/>. Postado em 26 de fevereiro de 2021. Acesso em 07 abr. 2023.

**Figura 01:** Brasil: sub-representação de brancos e sobrerrepresentação (sic) de negros nos óbitos por COVID-19 por faixa etária<sup>6</sup>



Fonte: Galindo; Pedreira Junior, 2021.

Apesar de a tabela apresentar o panorama a nível de Brasil, essa realidade também é encontrada em Salvador, onde a maioria das vítimas da COVID-19 estão concentradas nas regiões mais carentes da cidade, confirmando a vulnerabilidade social, econômica e sanitária da população negra. Portanto, não podemos desvincular a condição socioeconômica do perfil racial dos indivíduos, uma vez que os negros formam maioria nos substratos mais inferiores da escala social.

É necessário observar com mais atenção, então, a relação das mortes por raça/cor com a faixa etária, para não se ter uma falsa impressão da “democracia” da Covid-19. Dos 100 mil óbitos por Covid-19 cuja raça/cor está identificada na base do Sivep Gripe (de um total de 131 mil), 55% são negros e 43% são brancos, o que já seria uma desigualdade, visto que, na população (dados do censo de 2010), 51% são negros e 48% são

6 Tabela elaborada por Galdino e Pedreira Júnior com base em informações extraídas do Censo Demográfico 2010 e Sistema de Informação de Vigilância da Gripe (Sivep Gripe), 2020. Nela estão compiladas as informações acerca da discrepância em número de mortes decorrentes da Covid-19 entre brancos e negros, mesmo entre idosos, um grupo onde a predominância de pessoas brancas é notória. Fonte: GALINDO, Ernesto Pereira; PEDREIRA JÚNIOR, Jorge Ubirajara. **A cor da moradia: apontamentos sobre raça, habitação e pandemia.** Março, 2021. Disponível em: file:///C:/Users/anesa/Downloads/210304\_bapi\_26\_artigo\_8.pdf, pg. 81. Acesso em: 07 abr. 2023.

brancos. Entretanto, por ser uma doença com concentrada mortalidade entre os idosos, principalmente os de idade mais avançada, seria de se esperar que houvesse uma proporção maior de brancos indo a óbito, visto que a população idosa era formada em 2010 por 56% de brancos e 42% de negros. Abrindo os dados populacionais e de óbito por Covid-19 por faixa etária e raça/cor, percebe-se que, em todas as faixas etárias, a proporção de negros falecidos por Covid-19 é maior que sua proporção na população, ocorrendo o oposto com os brancos. Essa desigualdade de incidência de óbitos só torna-se menos significativa nos idosos avançados (90 anos ou mais) – apenas nessa faixa a propalada “democracia” da Covid-19 aproxima-se da realidade, ainda assim com incidência proporcional à raça/cor pendendo negativamente para os negros (GALINDO; PEDREIRA JÚNIOR, 2021, p. 80-81).

Esses dados confirmam a desigualdade – de vida, existencial e de recursos - que impera na estrutura socioeconômica e habitacional de Salvador, e que coloca negros e brancos em realidades tão distintas. Uma realidade que passa pelas condições de moradia e acesso a bens e serviços e que determinam a capacidade de sobrevivência do indivíduo, exposto a diferentes contratempos e riscos, incluindo violência e calamidade da saúde pública. Percebe-se ainda que a concentração de moradia da população negra em bairros periféricos, onde a renda é menor aparece como uma característica da ocupação espacial da cidade, é marcadamente desigual social e racialmente. Em suma: a desigualdade social também é racial.

Uma desigualdade que define a perspectiva e a expectativa de vida da população negra, que é bem menor se comparada a do branco. Precoce no que diz respeito a óbitos, os negros são, cotidianamente, atingidos por diferentes mazelas – fome, falta de saneamento básico, violência, precariedade na assistência médica e hospitalar –, sendo os mais sacrificados em períodos de flagelos epidêmicos.

## **COR E CLASSE, AS VÍTIMAS DAS DOENÇAS EPIDÊMICAS**

A incerteza de viver em um contexto epidêmico fez com que muitos médicos, cientistas e pesquisadores se debruçassem sobre os estudos que analisaram os surtos e flagelos que atingiram o Brasil nos séculos XIX e XX. Empenhados em achar respostas para diferentes questões, esses estudiosos se depararam com uma realidade assustadora, ao mesmo tempo, envolvente: elevado número de óbitos em curto espaço de tempo, quadro de desolação e desespero, migração em massa, crise econômica, colapso no sistema de saúde pública, desconhecimento da etiologia da doença, falta de medicamento e vacina, precariedade no saneamento básico e ausência de esgotamento sanitário, deficiência de leitos hospitalares, disponibilidade irregular e redução de cemitérios foram alguns dos

cenários encontrados. Apesar de todas as mazelas vivenciadas por essas populações, não foi somente isso que descobriram: viu-se o surgimento de redes de apoio e solidariedade; doação de dinheiro e imóveis para instalações hospitalares; oferta de trabalho voluntário e ação dos poderes públicos nos socorros aos mais vulneráveis (mesmo que insuficiente).<sup>7</sup>

Essas percepções são, na verdade, temáticas recém incorporadas pelos pesquisadores, que revisando o processo de produção acadêmica, perceberam as limitações dos estudos existentes, hegemonicamente, focados na doença e na ação de médicos e autoridades públicas. Novas análises foram feitas, a partir das experiências dos sujeitos sociais excluídos e/ou silenciados pelos documentos oficiais: os que não apenas morreram do mal, mas que agiram e reagiram às circunstâncias impostas pelas epidemias (BELTRÃO, 2004b). Os mortos, os doentes e suas redes de convivência e apoio passaram a ser perseguidos pelos pesquisadores, interessados em descortinar as experiências de quem vivenciou uma calamidade pestilenta. A renovação proveniente desse novo olhar ampliou e diversificou a bibliografia dedicada ao tema, com enfoque em outros atores sociais – o povo simples, que sai às ruas em busca do sustento diário, e é excluído das discussões políticas –, sendo apenas seu principal alvo.

A renovação dos estudos possibilitou a reflexão crítica e o refinamento das análises até então realizadas. As epidemias foram eleitas, pelos historiadores sociais, como cinzel predileto na compreensão da experiência dos trabalhadores, excluídos das decisões políticas e sofrendo quotidianamente o peso da de população intensa e dramática das visitas pestilentas (BELTRÃO, 2004a, p. 45).

São os trabalhadores, as pessoas comuns, que mais sentem os reflexos de um evento epidêmico, pois são os mais sacrificados e expostos. Não podem fugir, como fazem os ricos; são isolados ou abandonados, quando contaminados; sofrem com o medo do desemprego e o fantasma da fome durante todo o período de vigência do flagelo. Foi assim no século XIX e permaneceu assim no século XXI. Moradores de bairros afastados, desassistidos pelos poderes públicos, com saneamento básico precário ou inexistente e residentes em ambientes insalubres, esses indivíduos não tinham opção além de sobreviver.

Por isso, criar estratégias de sobrevivência foi a única alternativa possível aos estratos subalternos da sociedade. Foram muitos os momentos em que esses grupos se insurgiram, pois “não raramente os eventos epidêmicos são acompanhados de revoltas e rebeliões dado o cerceamento das atividades

---

<sup>7</sup> Foi a partir da experiência de testemunhar uma epidemia que elaborei meu projeto de doutoramento. Durante as pesquisas no Arquivo Público do Estado da Bahia tive acesso a informação de que muitos médicos ligaram a procura de obras que retratassem outras experiências epidêmicas no Estado.

rotineiras da população atingida pelo flagelo” (BELTRÃO, 2004a, p. 47). Uma reação prevista pelas autoridades, que disponibilizava, mesmo que precariamente, socorros públicos às classes pobres, consideradas, por muitos, como potencialmente perigosas.

[...] os pobres carregam vícios, os vícios produzem os malfeitores, os malfeitores são perigosos à sociedade; juntando os extremos da cadeia, temos a noção de que os pobres são, por definição, perigosos. [...] “as classes pobres [...] são [as] que se designam mais propriamente sob o título de – classes perigosas (CHALHOUB, 1996, p. 22).

O medo do descontrole social era recorrente entre os políticos e a elite econômica, por isso, elaboravam estratégias de controle e disciplina<sup>8</sup> da população, que variava desde a obrigatoriedade do trabalho e a criminalização da ociosidade até a segregação em territórios mais afastados. Em períodos de pestes, esse medo se intensificava, também por isso, não era incomum que grupos abastados e lideranças políticas criassem redes de solidariedade e socorro aos mais pobres.

A vitimização e a marginalização de pobres e pretos em momentos de epidemias não é incomum na história. Olhar para o passado nos mostra como essas pessoas reagiram e resistiram à doença, bem como as medidas de controle, prevenção e tratamento utilizadas em cada evento. Como ocorreu durante o ápice da epidemia de COVID-19, negros e pobres foram atingidos com mais intensidade durante os eventos do século XIX, também, devido a fatores socioeconômicos, uma vez que não se isolavam, ao contrário, era a mão de obra utilizada em todos os campos de serviços ofertados, tanto por particulares quanto pelo Estado, por isso estavam mais sujeitos à doença.

Em suma, as doenças atingem em graus distintos as diferentes camadas sociais, sendo os mais pobres os que mais, facilmente, sucumbem às enfermidades, uma vez que são mais expostos aos riscos. Além disso, vários outros fatores podem ser apontados, como comorbidades, ocupação funcional, moradia e alimentação. Ou seja, o maior número de mortos pertence a uma parcela da população que não vive em ambiente adequado com higiene, ventilação e salubridade. Aqui notamos a semelhança entre os surtos epidêmicos, pois assim como ocorrido no século XIX, as maiores vítimas do COVID-19 pertenciam às classes pobres e desempenhavam funções ditas essenciais, além de compartilharem de uma realidade comum de insegurança alimentar, ambientes insalubres e mal ventilados, higiene pública precária e aglomeração. Como afirma Guimarães:

<sup>8</sup> Para maiores informações sobre as estratégias de poder do Estado sobre a população ver FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

Se no Brasil do século XIX as principais vítimas das epidemias e pandemias foram os escravizados e o pobres das cidades e do campo, hoje, os mais vulneráveis à pandemia de Covid-19 são os seus herdeiros históricos: os favelados, os presidiários e a população em situação de rua (GUIMARÃES, 2020, p. 103).

Portanto, podemos dizer que os brancos abastados trouxeram o vírus, mas foram os seus prestadores de serviços que primeiro sucumbiram. Diaristas, faxineiras, cozinheiras, motoristas, empregadas domésticas, zeladores, porteiros e demais trabalhadores (domésticos, informais, braçais) (ROXO; SALVIO, [s.d.]; MACHADO; SEABRA, 2021), que sem sair do país, foram expostos e contaminados pelo vírus, transportando-o por diferentes lugares e, principalmente, para dentro de suas comunidades e de seus lares, e sem acesso aos cuidados necessários (muitos) não resistiram à doença.

Uma doença epidêmica pode não escolher classe social ou cor para atingir, mas ela não afeta a todos da mesma maneira. É certo que se o novo vírus teve por porta de entrada no país as camadas mais ricas, a fatalidade será ainda maior para quem não tem acesso a moradia, água e esgoto para todos os que precisam enfrentar horas em transportes coletivos para trabalhar. Os novos vulneráveis, além dos idosos e dos portadores de comorbidades, são, em proporções catastróficas, os que dependem de empregos precarizados, os que fazem serviço de entrega por aplicativo, os moradores de regiões sem saneamento – problema que atinge metade da população brasileira -, e todos aqueles que não terão condições de realizar o distanciamento social agora exigido. A parcela majoritária deles são de afrodescendentes (KODAMA; PIMENTA, 2020, n.p).

Uma realidade que reverberou também dentro do espaço escolar, uma vez que os alunos das escolas públicas são os filhos quando não os próprios trabalhadores dos setores subordinados e precarizados, que saem em busca da alimentação e da sobrevivência diária. Além disso, são eles que recorrem aos serviços de assistência e proteção do Estado, em quase todos os momentos da vida, desde socorro em caso de emergência de saúde até ajuda financeira em períodos de crise econômica, como o provocado pelo surto de COVID-19. Portanto, em sua maioria, nossos alunos foram os mais sacrificados e expostos aos riscos da doença. Dessa forma, desestimulados e cansados de uma rotina, que se tornou desgastante e sufocante, muitos desistiram da escola, simplesmente, desaparecendo do espaço escolar remoto. Os reflexos disso estão sendo sentidos nessa retomada das atividades presenciais, onde, nós professores, estamos nos deparando com uma realidade peculiar e com a qual ainda estamos nos adaptando.

## OS REFLEXOS DA PANDEMIA NA EDUCAÇÃO

Vimos que o ano de 2020 foi marcado pela chegada da pandemia de corona vírus em nosso país. Frente a todos os contratempos relativos à saúde pública, os órgãos estatais foram obrigados a fazer valer decretos de distanciamento social, o que acarretou no encerramento e fechamento de todas as atividades e instituições consideradas não essenciais, dentre as quais estavam as escolas.

O fechamento das escolas não configurou encerramento das atividades letivas, e sim uma adequação ao exigido pelo momento pandêmico. Professores, pais e alunos foram convocados a participar de um processo de ensino e aprendizagem intermediado pela tecnologia – o ensino remoto. Tendo que lidar com fatores internos e externos como medo, pânico, surpresa, resistência às tecnologias, desconhecimento das máquinas e da linguagem técnica, tivemos que aprender e praticar, ao mesmo tempo, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem precisava continuar.

Uma continuidade publicada e estruturada pelos municípios em seus respectivos diários oficiais, como Camaçari (Bahia), que em 03 de setembro de 2020, publicou a instrução normativa de número 02, através da qual definiu a regulamentação do regime especial das atividades pedagógicas remotas diferenciadas, com o objetivo de reorganizar e fazer cumprir o calendário escolar. Denominado como “Mais e melhor educação: em casa e as atividades pedagógicas remotas”, o plano de trabalho estabelecia em seu texto aquilo que poderia e o que deveria ser feito para a manutenção do processo de ensino e aprendizagem, de modo a garantir a continuidade do processo educacional para os alunos do município, que abrange da educação infantil aos anos finais do ensino fundamental (CAMAÇARI, 2020).

Para isso, uma série de ações foram sugeridas, como a elaboração e publicação de trilhas pedagógicas (conjunto integrado, sistemático e contínuo de atividades e seleção de conteúdos digitais, destinados ao desenvolvimento dos objetivos de aprendizagem e habilidades dos estudantes) disponibilizadas no site da secretaria de educação do município, cujo objetivo era manter o processo de aprendizagem, de modo a garantir o acesso do aluno ao conhecimento escolar, como definido pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Uma adaptação que exigia a utilização de mecanismos alternativos na estruturação do trabalho remoto, ou seja, a construção e elaboração de atividades educativas e lúdicas, baseadas na BNCC, que preservasse o processo de ensino e, ao mesmo tempo, respeitasse os decretos e orientações de distanciamento social.

As atividades deveriam envolver os alunos e seus familiares, com orientação e assistência dos professores, fosse através da internet ou não. Em suma, para o trabalho fluir, era necessário que ocorresse a interação entre alunos, familiares e professores – comunidade e escola –, no intuito de garantir e preservar uma rotina



pedagógica, que fosse eficiente na manutenção da aprendizagem. Isso foi estabelecido pelo capítulo 1, artigo 2, da instrução normativa, ao afirmar que:

Tais atividades devem envolver a manutenção do vínculo entre a família, o estudante e a Unidade Escolar e devem garantir rotinas pedagógicas que assegurem o direito de aprendizagem. Parágrafo único. As metodologias desenvolvidas por meio de atividades pedagógicas remotas são aquelas realizadas pelo professor, considerando os saberes e conhecimentos, os componentes curriculares, as possibilidades de interação com a criança/estudante para mediação e orientação das atividades impressas (atividades de estímulo ao desenvolvimento, estudos dirigidos ou roteiros, indicação de leituras, projetos, pesquisas e exercícios para realização nos materiais didáticos), e por meios digitais (quizzes, plataformas virtuais, correio eletrônico, blogs, redes sociais, chats, fóruns, videoaulas, chamadas de vídeo e áudio e outras assemelhadas), bem como de orientação aos pais ou responsáveis legais, para o desenvolvimento das atividades com as crianças/estudantes em casa (CAMAÇARI, 2020, p. 09).

A fim de fazer prevalecer essa determinação, o artigo 4 do decreto municipal estabelecia que, ainda que o responsável legal pelo aluno não comparecesse, a escola deveria procurá-lo, através de uma busca ativa que deveria ser realizada pelos gestores escolares e pelo conselho tutelar, de modo a resguardar os interesses da criança e do adolescente. Além da elaboração das atividades pedagógicas, foram distribuídos materiais escolares, livros e fardas. Ainda entendendo a dinâmica econômica do país num período pandêmico, houve a distribuição de um vale merenda, no valor de quarenta e cinco reais, que deveria suprir as necessidades alimentícias dos estudantes.

No município de Lauro de Freitas (Bahia), também houve mobilização e preocupação do professorado em preservar a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, com o suporte da Secretaria Municipal de Educação (SEMED). As ações envolviam entrega de materiais impressos, distribuição de alimentos, uso de diferentes plataformas e concessão de tabletes com chip para acesso à internet.

Além das aulas on-line previstas em comum acordo no Currículo Emergencial, a SEMED investiu na contratação de espaço na TV Kirimurê para que conteúdos educativos alcançassem o maior número possível de estudantes, ciente de que muitos têm dificuldades de acesso à internet (VQV NOTÍCIAS, 2021).

Como um suporte à proposta educacional implementada pela TV Kirimurê, a prefeitura de Lauro de Freitas contratou a plataforma Davi, com o objetivo de dinamizar ainda mais a educação no período da pandemia.

Mais do que propor uma educação mediada pelas mídias ou midiática, propomos que sejam adotadas Metodologias Ativas enriquecidas pelas ferramentas e práticas tecnológicas, sendo necessário, para isso, repensar Estratégias de Aprendizagem Remota que envolvam o professor na criação

de propostas de ensino e aprendizagem a fim de produzir autonomia para os educandos e integre pais, mães e demais responsáveis no processo de articulação dos saberes (LAURO DE FREITAS, 2020a).

Em 27 de novembro de 2020, o Conselho Municipal de Educação de Lauro de Freitas publicou a resolução de número 4, com o intuito de reorganizar o calendário escolar e estabelecer os procedimentos para a integralização da carga horária, flexibilizada em decorrência da epidemia. A normalização das ações seria necessária para unificar e regulamentar o trabalho desenvolvido pelos professores do município no ano letivo de 2020 (LAURO DE FREITAS, 2020b).

Portanto, enquanto professores, tivemos que nos adaptar em tempo recorde ao ensino remoto, mesmo desconhecendo completamente sua estrutura e funcionamento. Trabalhamos excessivamente para adequar as nossas aulas às mídias digitais; elaborar materiais didáticos específicos e condizentes com o nível de aprendizagem das turmas; gravar aulas, mesmo os mais resistentes a tela ou os mais tímidos; ter disponibilidade para atender e lecionar por vídeo chamada, whatsapp, zoom e google meet. Em síntese, buscamos entender a realidade de nossos alunos, que é diversa e plural, como a sociedade brasileira, a fim de adequar nossa forma de trabalho de modo a alcançar o maior número possível de estudantes; alguns com acesso a todos os aparatos tecnológicos, outros, não.

Quando consideramos a faixa de 6 a 15 anos, o que vimos em 2020 foi, nas escolas públicas, um tempo médio de aula de 2 horas e 18 minutos. Nas escolas particulares, esse tempo foi de 3 horas e 6 minutos. [...] E que os alunos mais pobres são 633% mais afetados pela falta de oferta de atividades escolares que os alunos mais ricos.

Durante a pandemia, para os mais pobres, o acesso à educação foi prejudicado também pela falta de acesso à internet ou pela necessidade de alguns alunos ajudarem no sustento de casa (SAMPAIO, 2021, n.p).

Componente importante da sociedade civil e espaço de controle do Estado, as escolas refletem as intempéries que abalam a estrutura social, inclusive em tempos de flagelo. Dessa forma, espaço de ação política, de transações econômicas e trocas culturais, a escola é reflexo de todos os eventos ocorridos fora de seus limites. Por isso, é preciso entender que o agravamento da crise econômica impulsionou a evasão escolar, uma vez que muitos estudantes tiveram que trabalhar para ajudar os pais a levar alimentação para casa. Contribuir para o provimento de um lar já tão fragilizado se tornou a principal preocupação de quase todos os moradores das regiões periféricas. Logicamente, isso irá comprometer a formação escolar do indivíduo, como também a escola, que se vê colocada diante de outro dilema: fechamento de turmas, turnos, quando não da própria unidade de ensino.

O encerramento das atividades escolares teve um impacto muito maior

entre as crianças provenientes de famílias desfavorecidas, não só pela interrupção do processo de aprendizagem, como também pela quebra no processo de sociabilidade e queda na qualidade alimentar e quantidade de refeições diárias. Além da educação, a nutrição foi comprometida entre nossos estudantes, que retornaram às salas de aula mais debilitados e fragilizados em muitos aspectos.

A pandemia de Covid-19 escancarou uma realidade educacional que já era conhecida. Essa realidade mostrou-se extremamente cruel e desumana, pois, além de acentuar a desigualdade, fez com que muitas famílias, que já passavam privações, economizassem ainda mais para a aquisição de equipamentos, ainda que rudimentares, para acessar as aulas remotas. Outros sequer conseguiram. Há que se considerar ainda aquelas crianças que recebiam a alimentação na escola e, de uma hora para outra, perderam o benefício (TREZZI, 2021, p. 11).

O impacto da epidemia de COVID-19 na Educação de Jovens e Adultos (EJA) não foi diferente. Muitos abandonos provocados pelos mesmos fatores, incluindo a perda do trabalho, o que levou os estudantes da EJA a aproveitarem as oportunidades surgidas – “os bicos” –, para garantir o mínimo de sustento possível. Atrelado a isso está a carga de cobrança e responsabilidade com a organização e manutenção do lar. São pessoas que dividem as responsabilidades domésticas com os mais velhos, entrando precocemente na vida adulta. Muitos já são pais de família e precisam garantir o sustento de seus filhos.

Um estudo realizado pelo Instituto de Estudos para Políticas de Saúde apontou os efeitos da epidemia no Brasil e como ela acentuou a desigualdade social, confirmando que as classes menos favorecidas foram as mais afetadas, não só entre os contaminados, como entre os mortos. Ao abordar o reflexo da epidemia na educação, Marcelo Neri, diretor da FGV social, apontou aquilo que considerou como sendo questões problemáticas provocadas pela epidemia na vida dos jovens provenientes de famílias mais vulneráveis. Em sua análise, ele afirma que a COVID-19 trará consequências futuras, que a curto e longo prazo, acentuará ainda mais as desigualdades no país, tanto em relação ao trabalho como em relação à educação (SAMPAIO, 2021).

Ao mesmo tempo, os jovens vêm enfrentando outro desafio, que é a inserção no mercado de trabalho. “Durante a pandemia, realizar a ascensão trabalhista foi muito difícil e essa perda não é recuperada rapidamente”. Por conta disso, ele fala em uma geração COVID, marcada pelo que se define como “efeito cicatriz”, ou seja, de caráter permanente. “Para os mais novos, pouca ênfase na educação; para os jovens, desafios educacionais e trabalhistas (SAMPAIO, 2021, n.p).

Diante de tantos fatores socioeconômicos, o ensino ficou restrito a poucos estudantes em condições de aprender e o resultado disso é o que estamos vendo

com o retorno ao ensino presencial, em que várias questões, múltiplas situações e contratempos estão aparecendo. Descobrimos a dimensão do problema e estamos tentando, a todo custo, nos adaptarmos para poder contorná-lo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através desse artigo busquei fazer uma análise da epidemia de COVID-19 no Brasil, desde a sua chegada, trazida pelo grupo social mais abastado, mas que atingiu com maior agressividade os menos favorecidos – pretos, pobres, periféricos. Para uma melhor compreensão e historicização das doenças, optei por discorrer, de modo comparativo, sobre a epidemia de cólera-morbo ocorrida no século XIX, apontando alguns aspectos das realidades cotidianas das populações mais pobres e marginalizadas em ocasiões de crises sanitárias, confirmando que as principais vítimas são oriundas dos grupos sociais mais vulneráveis.

Feito isso, chegamos ao proposto neste artigo que era analisar os impactos da epidemia na educação. Para tanto, mostramos as adequações feitas pelas unidades educacionais, a fim de preservar o processo de ensino e aprendizagem ao mesmo tempo em que apontamos os principais impactos da epidemia no processo educacional, onde, novamente, os mais atingidos, foram e são os alunos de escola pública, provenientes de famílias que habitam regiões periféricas, duramente atingidos, física e economicamente, pela crise epidêmica.

Por fim, é necessário ressaltar que esse texto é proveniente não somente das leituras feitas, mas principalmente, das observações empíricas, realizadas nos municípios onde desenvolvo a atividade docente e nos quais participei intensamente do processo de ensino e aprendizagem durante o ápice do surto epidêmico. Eis o resultado das minhas itinerâncias escolares durante a epidemia de COVID-19.

## REFERÊNCIAS

- BELTRÃO, Jane Felipe. **Cólera, o flagelo do Belém do Grão-Pará**. Belém: Museu Paraense Emílio Goeldi; Universidade Federal do Pará, 2004a.
- BELTRÃO, Jane Felipe. Cólera e gentes de cores ou o acesso aos socorros públicos no século XIX. **Physis: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 2, 2004b, p. 257 – 282.
- CAMAÇARI (MUNICÍPIO). **Diário Oficial da Prefeitura Municipal de Camaçari**, a. 18, n. 1.495. Camaçari: Prefeitura Municipal de Camaçari, 2020.
- CHALHOUB, Sidney. **Cidade febril: cortiços e epidemias na corte imperial**. São Paulo: Cia das Letras, 1996.
- EVANGELISTA, Ana Paula. Negros são os que mais morrem por Covid-19

e os que menos recebem vacinas no Brasil. **FIOCRUZ. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio.**, [s.d.]. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/podcast/negros-sao-os-que-mais-morrem-por-covid-19-e-os-que-menos-recebem-vacinas-no-brasil>. Acesso: 07 abr. 2023.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Vozes, 1987.

GALINDO, Ernesto Pereira; PEDREIRA JÚNIOR, Jorge Ubirajara **A cor da moradia: apontamentos sobre raça, habitação e pandemia**. Março, 2021. Disponível em: [file:///C:/Users/anesa/Downloads/210304\\_bapi\\_26\\_artigo\\_8.pdf](file:///C:/Users/anesa/Downloads/210304_bapi_26_artigo_8.pdf). Acesso: 07 abr. 2023.

GUIMARÃES, Elione Silva. As pandemias e as populações invisíveis: do Brasil do século XIX ao Brasil do Covid-19. In: ALMICO, Rita de Cássia da Silva; GOODWIN JÚNIOR, James William; SARAIVA, Luís Fernando. **Na saúde e na doença: história, crises e epidemias: reflexões da história econômica na época da Covid-19**. Rio de Janeiro: HUCITEC, 2020. p. 98-106.

KODAMA, Kaori; PIMENTA, Tânia Salgado. Condições de vida e vulnerabilidade nas epidemias: do cólera no século 19 a Covid-19. **Fiocruz**. 19 maio 2020. Disponível em: <https://coc.fiocruz.br/index.php/pt/todas-as-noticias/1794-condico-es-de-vida-e-vulnerabilidades-nas-epidemias-do-colera-no-seculo-19-a-covid-19.html>. Acesso: 25 mai. 2022.

LAURO DE FREITAS (MUNICÍPIO). Coordenação de Educação Básica. **Currículo Emergencial: rede municipal de ensino de Lauro de Freitas- BA, 2020**. Lauro de Freitas: Conselho Municipal de Educação, 2020a.

LAURO DE FREITAS (MUNICÍPIO). **Diário Oficial do Município**, a. 8, n. 1848. Resolução do Conselho Municipal de Educação de Lauro de Freitas. Lauro de Freitas: Conselho Municipal de Educação, 2020b.

MACHADO, Ralph. SEABRA, Roberto. Pandemia torna mais vulneráveis trabalhadoras domésticas, concluem debatedores. Deputadas defendem vacinação imediata da categoria. **Câmara dos Deputados**. 10 mai. 2021. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/757326-pandemia-torna-mais-vulneraveis-trabalhadoras-domesticas-concluem-debatedores/>. Acesso em: 16 abr. 2023.

PINHEIRO, Chloé. Grande estudo mostra como o coronavírus chegou e se espalhou pelo Brasil. **Veja Saúde**. Atualizado em: 23 fev. 2021, 18h15 - Publicado em: 3 ago. 2020, 19h23. <https://saude.abril.com.br/medicina/grande-estudo-mostra-como-o-coronavirus-chegou-e-se-espalhou-pelo-brasil/>. Acesso: 18 jul. 2022.

ROXO, Tatiana Bhering Serradas Bon de Sousa; SALVIO, Vitória Aparecida Pereira. D21 05 - A desigualdade dos direitos domésticos em relação aos demais trabalhadores regidos pela consolidação das leis trabalhistas. **Revista Eletrônica de Direito do Centro Universitário Newton Paiva**. [s.d.]. Disponível em: <https://revistas.newtonpaiva.br/redcunp/d21-05-a-desigualdade-dos-di>

reitos-dos-empregados-domesticos-em-relacao-aos-demais-trabalhadores-regi-dos-pela-consolidacao-das-leis-do-trabalho/. Acesso: 16 abr. 2023.

SAMPAIO, João Luiz. Meio milhão de mortes por Covid carrega marca as desigualdades no Brasil. **CNN Brasil**, 19 jun. 2021. Disponível em: <https://www.cnnbrasil.com.br/nacional/meio-milhao-de-mortes-por-covid-carrega-marca-da-desigualdade-do-brasil/>. Acesso: 20 jul. 2022.

STRUCK, Jean-Philip; WELLE, Deutsche. Relatório da CPI expõe “estratégia macabra” de Bolsonaro na pandemia. **Instituto Humanitas Unisinos** 21 out. 2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/613843-relatorio-da-cpi-expoe-estrategia-macabra-de-bolsonaro-na-pandemia>, acesso: 02 abr. 2023.

TREZZI, Clóvis. A educação pós-pandemia: uma análise a partir da desigualdade educacional. **Dialogia**. São Paulo, n. 37, p. 1-14, jan.-abr. 2021.

VQV NOTÍCIAS. Carta da Semed aos estudantes, familiares e a toda comunidade escolar. **VQV Notícias**, 12 jul. 2021. Disponível em: <http://www.vqvnoticias.com.br/2021/07/carta-da-semed-aos-estudantes.html>. acesso: 30 jul. 2022.

# A CONSTRUÇÃO ESCOLAR PÚBLICA DO ANALFABETISMO FUNCIONAL EM SUAS INSISTÊNCIAS SOBRE OS POBRES E NEGROS: UMA PREMENTE PROBLEMATIZAÇÃO

*Rosenilda Augusto Sant'Anna<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

O analfabetismo funcional<sup>2</sup>, como um processo inconcluso da alfabetização, mostra-se encravado persistentemente no sistema educacional brasileiro por variados motivos, situações e contextos, e sua existência é constatada por muitas análises qualitativas e quantitativas. Por exemplo, a Escala INAF (Indicador de Alfabetismo Funcional), mostra cinco níveis de alfabetismo: Analfabetos Funcionais (analfabeto, rudimentar) e Funcionalmente Alfabetizados (elementar, intermediário e proficiente), em que os dois primeiros níveis dos analfabetos funcionais, têm limitações muito significativas em suas habilidades de leitura. Do outro nível, os leitores lêem de maneira plena. Segundo Ana Lúcia Lima:

[...] as pesquisas vêm mostrando duas tendências: primeira, uma redução na proporção de analfabetos funcionais (de 39% para 29%); [...] segunda, a manutenção inalterada da proporção de pessoas classificadas como proficientes (12%), caracterizada por pessoas de renda mais alta, de cor branca, com pais mais escolarizados, residentes nas regiões mais ricas do país (LIMA, 2019, p. 3).

Em outras palavras, a categorização de analfabetismo funcional tem endereço, classe, gênero e cor. Os majoritariamente classificados como analfabetos funcionais, são os periféricos, mais pobres, pardos e pretos. Um perverso cálculo vem sendo desenvolvido em nossa sociedade: um preço alto demais para uma nação como um todo, por não alcançar as condições mínimas de dignificação das condições de vida para parcelas significativas de sua população: as novas gerações.

Busco pensar pontos de reflexão sobre como se dá esse processo da não

---

1 Graduação em Ciências Sociais (UFRJ), Mestrado em Psicologia Social (UERJ), Especialista em Educação e Afro-brasileiros (UFF), Orientação Educacional e Alfabetização, Leitura e Escrita (UERJ); profa. SME-Duque de Caxias e SEEDUC-RJ; rosenilda.santanna@gmail.com.

2 Segundo Lima (2019), os analfabetos funcionais são aqueles que têm limitações muito significativas em suas habilidades de leitura.

alfabetização dos estudantes no interior da escola, em sua seriação e níveis, por isso, a citação de artigos numa variedade dos segmentos educacionais. Tenho percebido e aprendido, na prática educativa e nesse inicial estudo teórico da temática, que há um vestígio inicial dessa questão do analfabetismo funcional, desde o ponto de partida, isto é, as primeiras séries alfabetizadoras, cuja continuidade segue sob a constatação dos professores, pedagogos e diretores, ou seja, as equipes de trabalho pedagógico, as gestões escolares, supervisões, coordenações vinculadas às suas respectivas secretarias de educação municipal e/ou estadual, são responsáveis pelo injusto e ilegítimo problema do analfabetismo funcional no Brasil.

O objetivo deste estudo é explicitar a problematização de que a crucial questão do analfabetismo funcional no Brasil, mantém-se inalterada nos últimos anos, pelo descaso das autoridades governamentais locais do campo educacional: secretarias de educação, supervisões, direções e coordenações pedagógicas, respectivamente. Ou seja, as instituições governamentais e seus representantes, deixam de cumprir a lei, neste caso, a Lei de Diretrizes e Bases - LDB/1996, em sua seção III, art. 32, inciso I: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo”.

Um sério problema compartilhado, em grande medida, pelos agentes públicos formuladores das políticas públicas locais, os quais deixam de priorizar o que há de maior valor no próprio “mundo educacional” para os estudantes, isto é, ler, escrever e contextualizar socialmente, assim como contar. O professor, no cotidiano escolar do chão da escola, cumpre sua função parcialmente por causa de variados fatores: precariedade da estrutura burocrático-administrativa em programas pouco assertivos voltados para este problema; equipe de trabalho pedagógico, com ausências de direcionamento pertinentes; e o estudante, sendo privado de direitos.

O docente fica imprensado, quiçá, massacrado entre o ter de/querer fazer e a ausência de direcionamentos oficiais, condições e recursos humanos e materiais, assim como a reprodução da aprovação a quase todo custo. Portanto, o professor vê e pouco ou nada faz, ele sabe e pouco ou nada diz, porque não quer se prejudicar contrariando a lógica local. Dessa forma, a aprovação tão desejada pela escola e pela secretaria de educação, alcança índices e metas almejados. Ah sim, os estudantes, a alfabetização plena e uma sociedade justa, são meros detalhes!

O sistema educacional, também no Brasil, está atravessado pelas categorias sociais – classe, gênero, cor, entre outros marcadores sociais – sobremaneira, desiguais como a própria sociedade brasileira, logo, torna-se coerente a exposição desses entrelaçamentos. Em minha dissertação de mestrado, elaborei análises acerca da trajetória de jovens, onde debruço-me sobre elementos pertinentes ao campo educacional e as relações étnico-raciais (SANT’ANNA, 1999).

Se nos anos 1990 ao início dos 2000, o grave problema na escola básica



brasileira era a repetência, em especial, a repetência renitente (RIBEIRO, 1991), atualmente, a problemática se concentra no analfabetismo funcional. Decorrente de tantas políticas educacionais açodada, precipitada e mal intencionada, com pouca responsabilidade pública, as chamadas não retenções ou “aprovações automáticas”, forjaram os resultados de interesses governamentais, comprometendo negativamente a formação educacional de milhares de adolescentes e jovens.

Infelizmente, parece haver uma certa recorrência do ponto de vista da despreocupação para com o público alvo das políticas públicas educacionais: o estudante, sobretudo aquele das periferias em unidades escolares precarizadas, isto é, os adolescentes pobres, pretos e pardos, majoritariamente. Este contexto é mais um rol das práticas de manutenção das desiguais oportunidades educacionais, incorrendo na acumulação de desvantagens socioeconômicas e dificultando qualquer possibilidade de ascensão social, o que mantém tais indivíduos na base da pirâmide socioeconômica brasileira (HASENBALG; SILVA, 1990).

As ausências qualificadoras educacionais comprometem diretamente as políticas públicas de promoção para a equidade social e étnicorracial. Por exemplo, para o ingresso das camadas mais populares no período inicial nas escolas públicas de excelência, as famílias não possuem as informações básicas, assim como a compreensão de como inscrever seus filhos. É a escola que a possui, com seu quadro de educadores preparado para esta função.

No entanto, os profissionais destas unidades escolares tendem a minimizar o potencial dos estudantes, quando não os menosprezam. Não é possível, nem mesmo incentivá-los a tentar, para conhecer um processo de seleção, colocar-se numa competição com outros adolescentes, propiciar a vivência de sentirem-se pertencentes a uma instituição de valor apreciável socialmente. Dependendo do caso, esse aprendizado poderia ser revisitado mais tarde na vida juvenil, para outras disputas ao longo da vida, em especial, através das políticas públicas de ação afirmativa: as cotas sociais e as cotas raciais<sup>3</sup>.

## METODOLOGIA

No ensino fundamental, *locus* do estudo, isto é, o olhar mais detido e problematizador, embora o exercício da docência seja em ambos os níveis de ensino da escola básica. O trabalho foi desenvolvido por meio do exercício de pesquisa participativa, com observação e descrição densas das relações de aprendizagem dos estudantes e suas formas de compreensão, assim como a análise sobre alguns dos conselhos de classe, a partir das considerações dos olhares dos docentes, da

---

3 Possivelmente, as instituições públicas periféricas e precarizadas, por meio de sua gestão pedagógica, podem estar sabotando gerações de adolescentes e jovens ao não os informar sobre a existência de tais políticas, já que as famílias de fato as desconhecem.

equipe de trabalho pedagógico (direção, orientadores pedagógico e educacional) e as diretrizes ou documentações da secretaria de educação, quando enviadas. Este trabalho é fruto da Pós-Graduação em Alfabetização, Leitura e Escrita recém concluída.

As diferenças e/ou distorções detectadas sobre os estudantes nas salas de aula pelos professores, são percebidas e partilhadas entre os próprios colegas, inicialmente, e também expostos nos momentos coletivos formais, como grupo de estudo, conselho de classe, entre outros espaços pedagógicos. Os retornos sobre as exposições dos professores são também variados, no caso do analfabetismo funcional, explica-se, desde o modelo de alfabetização, adotado pelo município aos estudantes que não conseguem se alfabetizar na idade e tempo certos, levando este “prejuízo” mais adiante em sua formação, quase dizendo, “pouco podemos fazer”! Ou, como vem sendo tratado na “instituição do estudo”, em específico, instituem-se projetos, com professores fora da grade curricular, para trabalhar com os estudantes em suas defasagens mais críticas; após debates e cobranças de professores junto aos coordenadores pedagógicos e gestão escolar.

Alguns outros professores tentam lidar com este problema adicionando atividades de leitura e escrita articuladas à sua própria disciplina, como uma possível forma de contribuir para conscientizar os próprios estudantes em relação aos seus alcances e limites, quiçá sensibilizando-os para a importância da escrita correta, assim como experimentar formas que possam contribuir para minimizar o nível do analfabetismo funcional no qual se encontram ou, mesmo, para lidar com a ansiedade e/ou sensação de impotência dos próprios educadores. Pois, não é interessante ter o sentimento de “enxugar gelo”! Assim, foi proposto o “Hospital das palavras”:

“Hospital das palavras”: Para escrever com atenção

- 1 A partir de um pequeno texto ditado, o estudante expressa entendimentos, desentendimentos, completude e incompletudes.
- 2 Corrigir os ditados, circulando as palavras escritas erradas ou “hipotetizadas”.
- 3 Para os estudantes corrigirem seus ditados sugiro a atividade que poderia, ou não, seguir ao longo do ano letivo (com frequência quinzenal, mensal ou bimestral), o Hospital das palavras:

HOSPITAL DAS PALAVRAS

DOENTES	SAUDÁVEIS	SAUDÁVEIS
Caza	Casa	Casa

4 O estudante, primeiro, reescreverá a palavra da forma errada/hipotetizada ou doente, como o fez; e, em seguida, a escreverá duas vezes na forma correta ou saudável.

5 Para a correção pode-se fornecer o texto impresso no original, para a

própria busca pelo estudante. Pode-se ainda usar outros meios de busca como dicionário material, usando a biblioteca ou uso de dicionário digital usando sala de informática, entre outras possibilidades. O importante aqui é atentar para a **privacidade** do estudante, pois muitos deles não se sentem à vontade de fazer esse tipo de atividade próximos a outros, por saberem o quanto sabem e não sabem, e a “zoação” que podem sofrer, entre eles!

Fonte: Elaboração própria.

Do ponto de vista da instituição escolar ao lidar com o contexto cultural dos estudantes, das classes populares, no ambiente escolar, há acordo com a análise de Soares ao mencionar que,

O conflito entre a linguagem de uma escola fundamentalmente a serviço das classes privilegiadas, cujos padrões linguísticos usa e quer ver usados; e a linguagem das camadas populares, que essa escola censura e estigmatiza, é uma das principais causas do fracasso dos alunos pertencentes a essas camadas, na aquisição do saber escolar (SOARES, 1993, p. 6).

## SINTÉTICA REVISÃO DE LITERATURA

Segundo Senna, a escola pública inicia-se no Brasil como instituição a serviço de políticas e ideologias segregadoras, com a missão de civilizar o homem nacional, dando-lhe um perfil europeu, intelectual e branco. O que significa ter a escola pública sido impregnada pelo desprezo à diversidade étnico-cultural, que se “encontra(va)” por todos os lugares ao longo do território nacional (SENNA, 2022). Um dos objetivos formativos da alfabetização é abordar os aspectos socioculturais relacionando-os à escrita alfabética e à alfabetização a um processo civilizatório, considerando, em conjunto, a questão das subjetividades diversas reais e abstratas presentes nas classes de alfabetização.

Atualmente, o analfabetismo funcional é um dos entraves para reais melhorias de vida das nossas populações, principalmente, as menos abastadas. Conforme Lima, ele entende a leitura como direito, como condição essencial para o desenvolvimento de indivíduos e sociedades. Seu artigo propõe-se a compreender quem são os não leitores de livros, e seus achados convidam a refletir sobre as causas e consequências dinâmicas apontadas no estudo. (LIMA, 2019).

Segundo Melo e Pereira (2016), a prática do letramento é de suma importância para a diminuição dos níveis de analfabetismo funcional no Brasil. Para os autores, o ato de ler e escrever não envolve apenas a capacidade decodificadora que obtemos através do processo de alfabetização, precisamos também, contextualizar às nossas práticas cotidianas as informações, obtidas por meio dessas ações. Essa contextualização traz a necessidade de um novo termo que contemple, pelo menos, três atividades: ler, escrever e contextualizar socialmente. Assim, para suprir essa lacuna, surge, entre o final do século XX e início do

século XXI, a expressão letramento, cuja expressão está relacionada a inúmeras práticas cotidianas, em que se precisa utilizar ao menos as três ações citadas; o oposto estaria relacionado ao analfabetismo funcional.

Rabelo, por exemplo, investiga a existência de alunos analfabetos, bem como discute o uso das avaliações externas para o desenvolvimento de intervenções pedagógicas em turmas de 4º ano do ensino fundamental, numa escola do município de Fortaleza (CE). Esta pesquisa, segundo a autora, procurou discutir e mostrar, por meio de um trabalho realizado em campo, a questão do analfabetismo dentro da escola, a fim de contribuir para que isso não mais seja permitido, que os alunos não continuem a avançar as séries sem os conhecimentos básicos e necessários para sua prospecção acadêmica (RABELO, 2020).

Magda Soares, por sua vez, clama por novas formas de inserção social, por meio de avaliações da escrita e da oralidade, as quais incorram em tentativas de novas abordagens teóricas e metodológicas para tratar das dinâmicas e contextos impeditores da realização plenamente humana e social de todos: a habilidade oral e escrita. Para a autora, é o uso da língua na escola que evidencia mais claramente as diferenças entre grupos sociais e que gera discriminações e fracasso:

[...] o uso, pelos alunos provenientes das camadas populares, de variantes linguísticas sociais estigmatizadas provoca preconceitos linguísticos e leva a dificuldades de aprendizagem, já que a escola usa e quer ver usada a variante-padrão socialmente prestigiada.” (SOARES, 1993, p. 17).

Os autores apresentaram a alfabetização e o letramento como ações conjuntas, em que uma é prática da outra e transpõem um obstáculo que impede a integração do indivíduo à sociedade letrada, ou seja, o analfabetismo funcional. Discutimos isto, pelo fato de o século XXI ser uma época em que as informações são transmitidas quase instantaneamente, fazendo-se necessário o domínio dos multiletramentos.

Reitero a importância de o estudante poder ser sensibilizado quanto à importância da leitura e escrita, numa sociedade pautada na inclusão altamente seletiva no exíguo e disputado mercado de trabalho, em quaisquer dos setores produtivos, em especial, do mundo informatizado, onde cada vez mais os postos de trabalho humano vêm sendo substituídos por robôs. A proposta defendida por Soares, isto é, os dois pressupostos ideológicos do bidialetalismo: uma escola transformadora, acolhedora dos dialetos dos estudantes das classes populares e a função de aquisição de condições de participação na luta contra as desigualdades, não é uma novidade quanto ao seu tempo de elaboração, mas também não se sabe, especificamente, o quanto ela foi utilizada nas escolas brasileiras. Talvez, seja um assunto para um outro estudo, a questão a ser destacada no

presente estudo, é o problema do analfabetismo funcional existir e resistir enrustado no sistema educacional nacional, nos três níveis de ensino, até os dias atuais. Então, ao bidialetalismo transformador, devemos testá-lo, aplicá-lo não menos de forma persistente como o próprio analfabetismo funcional.

## **COMPLEXIFICANDO AS RELAÇÕES DE PODER, SUAS PROXIMIDADES, AFASTAMENTOS E ASSÉDIOS NO MUNDO EDUCACIONAL**

As relações profissionais e suas posições ocupacionais devem ser bem geridas, mas como se dá a seleção dos cargos? De que forma são escolhidas as pessoas para compor as pastas e/ou cargos mais próximos ou distantes das chefias? E os cargos de confiança ou comissionados, quais seriam as regras? E as próprias chefias, por quais critérios são indicadas? Todas estas relações são de extrema importância para o desenrolar das políticas instauradas nas próprias instituições e como serão substancialmente desenvolvidas, geridas e avaliadas.

Nesse sentido, é interessante trazer à baila para nossa reflexão, o pensamento de La Boétie, em sua obra *Discurso sobre a Servidão Voluntária*, na qual o autor nos revela que a vontade de um indivíduo, em fazer-se parte de algo, isto é, de estar em comunhão com certos valores e práticas, faz-se cômico da decisão tomada. Em geral, esse indivíduo opta em fazer parte de tal estrutura ou conjuntura instaurada ou a ser instaurada para seu próprio júbilo e interesse. É pelo fato de querer fazer parte de determinado empreendimento, que o indivíduo se submete a servir, a se colocar na condição de subserviência a um mando ou poder, por almejar estar naquele lugar, por se sentir parte o suficiente a ser elegível a substituir, à posteriori, o(s) detentor(es) do poder(es) vigente(s). Segundo o autor, “tão logo um rei faça-se tirano, todos os perversos, toda a escória do reino [...] aglomera-se a sua volta e o apoia para garantir seu quinhão no butim e exercer, sob o grande tirano, a própria tirania.” (LA BOÉTIE, 2021, p. 53).

De fato, as ideias de La Boétie nos explicam parte de um contexto vivenciado no dia a dia intra-institucional, a escola, seja no nível dos pertencimentos de grupo, das concordâncias, discordâncias, negociações ou parcerias, muito do que se faz ou quer se fazer numa instituição educacional, atravessa interesses pragmáticos ou não, os quais estariam alinhados aos interesses da gestão municipal, logo também, aos das unidades escolares. Parece, ao que tange a realidade diária, não pode haver divergência entre tais interesses. Estrutura administrativa de uma secretaria de educação - Na cidade de Duque de Caxias, exemplifico por ser onde tenho um dos meus vínculos empregatícios, por meio de seu site, a

Secretaria Municipal de Educação-SME é dividida em departamentos e coordenadorias que atendem e colaboram na estrutura das unidades escolares. A pasta compreende uma grande rede de ensino público, com 178 escolas, cerca de seis mil professores, 1.500 funcionários e aproximadamente 80 mil alunos (DUQUE DE CAXIAS, 2023).

Segundo esta própria Secretaria de Educação seus principais objetivos são:

Planejar, dirigir, executar e avaliar as ações relativas à garantia e à promoção da Educação, com a participação da sociedade e com vistas ao pleno desenvolvimento dos estudantes, o preparo para o exercício da cidadania e o trabalho. (...) A missão da SME é ser um agente ativo do desenvolvimento local, assegurando às crianças, jovens e adultos da rede municipal uma educação de qualidade para o exercício da cidadania. (DUQUE DE CAXIAS, 2023).

Mas quando necessidades são vislumbradas no chamado chão da escola pelos educadores e deixam de ser levadas a sério por causa de “barreiras invisíveis”, deixam também de esclarecer problemas “tradicionais” existentes nessas escolas, e jamais tratados ou problematizados com a seriedade devida. Percebe-se, como exemplo, o caso do acintoso problema do analfabetismo funcional em nosso país.

Há, infelizmente, uma perda de foco flagrante nessas relações institucionais, nas quais os profissionais de educação são enredados nas teias do exercício de poder intencional e/ou inintencionalmente. Promoções podem ser sinalizadas, tais como os cargos comissionados, os cargos de confiança, o que denota prestígio na carreira e acréscimos salariais, só como ilustração, de um lado.

Por outro lado, há os profissionais de educação que resistem a esse tipo de “canto da sereia”, no qual poderiam estar abrindo mão de suas perspectivas político-ideológicas e visões críticas para reproduzir, enquanto agente de confiança, ditames burocrático-administrativos perto ou longe das reais necessidades educacionais dos estudantes, ou mesmo próximo ou distante do interesse institucional local, que passou a representar literalmente, apenas, a política institucional municipal, insisto pela seriedade, por vezes distantes das necessidades do alunado.

Apontam-se para as relações interpessoais cotidianas no chão da escola, quer dizer, os professores lidam com um conjunto de (pre)ocupações para o exercício de seu saber-fazer, e ao fazê-lo, percebendo os alcances e limites de seus estudantes, devem não só acionar mecanismos teórico-metodológicos para as atividades didáticas necessárias, mas também registrá-las para sua própria tomada de consciência, como também para os relatórios ou diagnósticos a serem realizados.

Contudo, ao depender das circunstâncias e casos, as trocas de informações ou relatos, são realizadas nas reuniões formais escolares, e pode ser este o momento de tensão ou de ruptura, pois ali, mostram-se ideias e ideais, os

quais interessariam ou não à própria instituição, e aquele profissional que não “se alinha” a tais interesses pode estar criando um problema para si.

Há muito o que se problematizar, relativizar, criticar respeitosa e proposi-tivamente no espaço escolar, mas parece ser um espaço, por meio de sua gestão e coordenação, pouco receptivo a questionamentos na prática, porque em tese a educação, seria o espaço por excelência da crítica e das formas de (re)construção educacionais, em especial a alfabetização plena de toda a população. Sob esta perspectiva, Paulo Freire nos apresenta o conceito de “práxis”, que significa ser a reflexão e a ação dos indivíduos sobre o mundo para transformá-lo; e sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido. Segundo Freire:

A superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela. Por isto, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro (FREIRE, 2021, p. 53).

Saber é poder, e o professor sabe disso; é importante o docente ter conhecimento da estrutura organizacional e funcionamento do sistema educacional das secretarias de educação do município onde atua, assim como da do estado, incluindo o do Ministério da Educação, possibilitando ao educador, um olhar mais amplo e realista da hierarquia na qual está inserido. Esse tipo de conhecimento desvela um mundo obscurecido pelos meandros de micropoderes da hierarquia burocrático-administrativa, desde a base, a unidade escolar, passando pelo mesopoder institucional das secretarias de educação municipal e estadual, até o topo, o macropoder do ministério da educação.

Importa, inclusive, saber como as informações didático-pedagógicas circulam numa secretaria de educação, quer dizer, teriam elas factivamente espaço para, do chão da escola, emanar subsídios à seleção de elementos a serem abordados pelas políticas públicas municipais? Ou, de forma tradicional, elenca-se, pela burocracia administrativa, o que politicamente será abarcado pelas iniciativas políticas oficiais do município para as unidades escolares, sem a possibilidade de interlocução de trocas minimamente consistentes?

Os professores têm muito a contribuir não apenas com seus olhares, exercícios, mas também com observação e análise de seu saber-fazer. No entanto, esta prerrogativa parece ser represada ou mesmo restringida pela não participação direta do docente, desde o seu desconhecimento dos setores e propósitos aos quais está subordinado. até onde poderia efetivamente contribuir com sua expertise, para a mudança do contexto onde se encontra junto aos seus estudantes.

A opção em desenvolver análise, estudo, pesquisa sobre alguma questão e/ou problema que seja pertinente ao que o professor vivencia em sala de aula

é, de fato, um elemento didático-pedagógico muito importante à contribuição direta e indiretamente, a partir da sala de aula, do chão de escola, para o objetivo educacional: aprender, conhecer, saber das coisas da vida e do mundo que nos cerca, ou seja, a beleza de entender as formas de existência material e simbólica, por meio das letras.

## CONCLUSÃO

A formação nessa área de Alfabetização, Leitura e escrita, foi buscada por causa dos meus estudantes dos níveis fundamental e médio e, por extensão, por mim mesma, na medida em que, oriunda do mesmo grupo social, sou partícipe dos percursos e percalços desses segmentos educacionais, desde quando infanto-juvenil, e para os quais retorno como profissional da educação. Tal como nos mostrou Lima, a alfabetização plena é para uma minoria (12%), e para as classes médias brancas, o que nos distancia dessa configuração socioeconômica e étnica, na maioria dos casos.

A possibilidade de resolução desse problema pode iniciar-se localmente, isto é, a partir de programas ou projetos das secretarias municipais de educação para as unidades escolares, em diálogo com os educadores, cuja vivência cotidiana, expõe a realidade educacional das unidades escolares e, por extensão, a do território municipal. Deve haver aporte financeiro para esse vigoroso esforço institucional de interesse local e nacional, pois o investimento deve ser sério, comprometido e contínuo. Essa iniciativa poderia começar no ponto onde as outras não alcançaram a totalidade de alfabetizados como o PNAIC<sup>4</sup>, ou seja, onde termina um programa de forma inconclusiva, inicia o outro para buscar, com empenho, a conclusão da fase de alfabetização.

Outrossim, importa reconhecer a importância do bidialetalismo transformador, por propiciar elementos consistentes: a fala dialetal do cotidiano com o incentivo da escrita padrão, juntamente ao conhecimento do estudante sobre os fatos concretos das realidades sociais de onde vive, como se ouve e se fala que, diante dos valores padrões, sofre desvantagem pela diferença não aceita.

Parece-me, como apontado por Bairros, que o esforço deve ser do poder político local, isto é, o município deve ser responsável por tomar a si a responsabilidade de alfabetizar sua população, esteja ela nos iniciais ou finais anos do ensino fundamental. A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), é explícita quanto aos deveres dos segmentos educacionais e as esferas governamentais; ela determina

---

4 Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa – PNAIC: é um compromisso formal assumido pelos governos federal, estaduais, municipais e do Distrito Federal de assegurar que todas as crianças estejam alfabetizadas até os oito anos de idade, ao fim do terceiro ano do ensino fundamental.



que o governo municipal deve “oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas e, como prioridade, o ensino fundamental” (Art. 11, do título IV- “Da organização da educação nacional”, 1996).

É esse o ponto que interessa à discussão: o dever do município e o direito do cidadão. Todo cidadão deve usufruir do direito de ler e escrever e contextualizar socialmente o seu aprendizado, e saber do mundo para o exercício de sua básica e plena cidadania. Em síntese, este breve estudo aponta para a responsabilização de um dos graves problemas da educação brasileira, o analfabetismo funcional, das próprias instituições governamentais e seus respectivos gestores voltados para a educação fundamental, em específico, os da educação básica em geral, como corresponsáveis por este atual problema social.

Tal como o ditado popular, “casa de ferreiro espeto de pau”, são as instituições legitimamente educadoras, com seus gestores educados, com todo seu aparato político-econômico, burocrático-administrativo e pedagógico, os quais não executam efetivamente as leis do próprio campo educacional, no ensino fundamental, inciso I, Art. 32, da Seção III – Do Ensino Fundamental: “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo.” (BRASIL, 1996).

Estamos, todos nós brasileiros, sob a insígnia de um crime contra as gerações dos grupos sociais mais desfavorecidos socialmente, os mais pobres, pretos e pardos, reenfatizo, isto é, contra os contribuidores do crescimento da nação, desde a sua base, cujas instituições governamentais e sociais, os impulsionam e mantêm na base da pirâmide socioeconômica nacional, a partir de tenra idade, por meio do sistema educacional, público precário, pauperizado e estigmatizado. Embora, fragilidades anteriores preexistam: moradia, saúde e alimentação instáveis, consubstancializando, talvez, condições quase inescapáveis de subordinação social, para não ser acusada de determinista, essencialista ou vitimista.

## REFERÊNCIAS

- BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 9.394/96**. Dispões sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.
- DUQUE DE CAXIAS (MUNICÍPIO). Prefeitura Municipal de Duque de Caxias. **Educação**. 2023. Disponível em: <http://duquedecaxias.rj.gov.br/secretaria/educacao/6315>. Acesso em: 31 jul. 2023.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 80 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.
- HASENBALG, C.; SILVA, Nelson V. **Raça e oportunidades educacionais no Brasil**. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: FCC, 1990.
- LA BOÉTIE, Étienne de. **Discurso sobre a servidão voluntária**, São Paulo:

MEDIAfashion, Folha de São Paulo, 2021.

LIMA, Ana Lúcia. O analfabetismo e os não leitores – um diálogo entre as pesquisas INAF e Retratos da Leitura sobre avanços e retrocessos na formação de leitores. In: FAILLA, Zoara (Org.) **Retratos da Leitura no Brasil**. 5 ed. SP e RJ: [S.n.], 2019.

MELO, Natã; PEREIRA, Hérica Paiva. Alfabetizar letrando: reflexões sobre o analfabetismo funcional no Brasil. **Ao Pé da Letra**, v. 18, n. 2, 2016.

RABELO, Nagila. Alunos analfabetos em turmas de 4º ano do E.F.: identificação, avaliação e intervenção pedagógica em foco. In: Congresso Nacional de Educação, 6., 2020, Campina Grande. **Anais [...]**. Campina Grande: Realize, 2020. p. 454-470. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/index.php/artigo/visualizar/65256>. Acesso em: 20 jul. 2023.

RIBEIRO, Sérgio Costa. A pedagogia da repetência. **Estudos Avançados**, [S.l.], v. 5, n. 12, p. 07-21, ago. 1991.

SANT'ANNA, Rosenilda A. **Trajetórias Juvenis**: alguns projetos e muitas histórias. Dissertação de Mestrado, Instituto de Psicologia, Rio de Janeiro, UERJ, 1999.

SENNA, Luiz Antônio. **Módulo 1 – Alfabetização e a escola do Brasil**. Em: Pós-Graduação em Alfabetização, Leitura e Escrita, Rio de Janeiro: UERJ, 2022.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social, Ática, São Paulo, 1993.

# EDUCAÇÃO ESPECIAL EM SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE: UMA INTENÇÃO EM CONSTRUÇÃO

*Olga Santos<sup>1</sup>*

*Ana Maria Vera Cruz<sup>2</sup>*

## INTRODUÇÃO

O acesso à educação é um direito consagrado de todos os cidadãos desde os primeiros anos, independentemente da sua condição, pelo que esta deve ser prestada aos indivíduos de acordo com as suas necessidades. Devem ser disponibilizados meios e recursos facilitadores das aprendizagens quando falamos de indivíduos que apresentem alguma limitação independentemente de ser motora, visual, auditiva ou cognitiva. Neste sentido, é imprescindível que os dirigentes apostem na educação para todos, numa perspetiva de equidade, almejando que o pilar do quarto objetivo do desenvolvimento Sustentável (ODS) que edifica uma educação de qualidade, passe a ser uma realidade e não uma miragem. São Tomé e Príncipe faz parte da África-Subsaariana que é considerada por muitos como a região mais pobre do planeta. Em qualquer parte do mundo a pobreza reflete-se na educação e por consequência na educação mais diferenciada, necessária para combater o insucesso e discriminação das crianças e jovens com necessidades educativas especiais. Para combater esta realidade, São Tomé e Príncipe pretende criar legislação e programas de formação de professores que contrarie este facto, tendo já resultados em termos de legislação, perspetivando-se, de seguida, formação a professores na área da educação especial.

O presente artigo procura dar a conhecer a realidade são-tomense no que concerne à prática da Educação Especial (EE) no país, bem como a legislação existente e as intenções políticas associadas a esta questão premente, de forma a proporcionar uma educação para TODOS.

O acesso à educação é um direito de todos os cidadãos desde os primeiros anos, independentemente da sua condição, pelo que esta deve ser prestada aos indivíduos de acordo com as suas necessidades. Este direito está consagrado na

---

1 Doutorada em Ciências da Educação, ramo de Educação Especial pela Universidade de Salamanca. CI&DEI, ESECS, Politécnico de Leiria, Portugal. [olga.santos@ipleiria.pt](mailto:olga.santos@ipleiria.pt).

2 Mestre em Educação Especial e docente na Universidade de São Tomé e Príncipe.

Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), quando refere no seu artigo 26.º, que “toda a pessoa tem direito à educação” e que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e em direitos”. A Declaração de Salamanca (1994), reforça essa ideia, defendendo que a educação especial inclusiva representa uma das formas mais eficazes de combate à discriminação. O documento ressalta ainda a importância da integração das características individuais dos alunos ao ambiente escolar. Atendendo a este facto, devem ser disponibilizados meios e recursos facilitadores das aprendizagens quando falamos de indivíduos que apresentem alguma limitação independentemente de ser motora, visual, auditiva ou cognitiva. Neste sentido, é imprescindível que os dirigentes apostem na educação para todos, numa perspetiva de equidade, almejando que o pilar do quarto objetivo do desenvolvimento Sustentável (ODS) que edifica uma educação de qualidade, passe a ser uma realidade e não uma miragem.

A educação especial inclusiva engloba aspetos pedagógicos, sociais, culturais e políticos que devem ser considerados e articulados para que todos os mecanismos sejam acionados em prol de uma educação de qualidade e para todos.

São Tomé e Príncipe faz parte da África sub-sariana que é considerada por muitos como uma região pobre. Em qualquer parte do mundo a pobreza reflete-se na educação e por consequência numa educação que se exige mais diferenciada, necessária para combater o insucesso e discriminação das crianças e jovens com Necessidades Educativas Especiais (NEE). Até ao momento, não existe no sistema de Educação Escolar de São Tomé e Príncipe qualquer modalidade estruturada de atendimento educativo para as crianças com NEE, a quantificação de crianças com NEE no país é inexistente, as escolas não são acessíveis e os professores não têm formação especializada para o atendimento de crianças com NEE. Para combater esta realidade, São Tomé e Príncipe está já a criar legislação específica através de uma Lei-Quadro de Educação Especial para São Tomé e Príncipe, aguardando apenas a promulgação pela Presidência da República. e a sua publicação no Diário da República. De seguida, irão ser criados alguns normativos com o objetivo de reforçar a Lei-Quadro atrás referida, no sentido de acautelar as situações específicas relativas às crianças e jovens com NEE deste país insular. Posteriormente será criado um programa de formação para professores na área da EE, com a finalidade de os ajudar a operacionalizar os normativos que estão a ser criados.

## MARCO TEÓRICO

Os problemas sociais que nos assolam são múltiplos e resultam das mais variadas causas, refletindo-se em todos os contextos dos cidadãos. Um dos meios para combater esses problemas assenta nas respostas educativas que cada

país encontra, de modo a fazer face às desigualdades sociais, num paradigma de educação para todos, procurando promover a equidade. A integração de crianças com NEE em salas de aula das escolas regulares insere-se numa filosofia de escola para todos e de reconhecimento do direito à diferença, numa escola que se pretende inclusiva. Do ponto de vista político e social, este paradigma assenta na conceção de que todos os cidadãos têm os mesmos direitos, nomeadamente o direito à educação e ao ensino, o qual se deve adaptar às suas necessidades, numa perspetiva de inclusão e de educação para todos (UNESCO, 1994; CE, 2010). A criação e manutenção de escolas inclusivas implica a existência de três dimensões essenciais à sua edificação: a dimensão ética, referente aos princípios e valores que se encontram na sua formação; a dimensão relativa à implementação de medidas das políticas educativas que difundam e envolvam a ação das escolas e das suas comunidades educativas e a dimensão concernente às práticas educativas, sem que nenhuma delas possa ser descurada (ME, 2020).

A prática da cidadania, segundo essa perspetiva inclusiva e de desenvolvimento sustentável, caracteriza-se por ser um processo participado, individual e coletivo, que apela à reflexão e à ação sobre os problemas sentidos por cada um e pela sociedade, em geral (ME, 2012). As crianças com NEE são indivíduos que fazem parte dessa sociedade, na qual cada um deve encontrar o seu papel.

A escola é o principal veículo para a aprendizagem onde se refletem preocupações transversais à sociedade, que envolvem diferentes dimensões da educação. Uma delas é constituída pela EE, que deverá ser trabalhada tendo em vista sociedades mais sustentáveis do ponto de vista da igualdade de oportunidades e da educação para todos, dando resposta à diversidade e contribuindo para criar comunidades mais abertas e solidárias.

É também à escola, segundo uma orientação inclusiva, que cabe a operacionalização do ideal da educação para todos, o qual tem vindo a ser preconizado desde meados do século XX. No *Fórum Mundial da Educação* que decorreu em Dakar, no Senegal, em 2000, reafirmou-se o empenhamento dos países participantes na *Educação Para Todos*, com o objetivo de, até 2015, todas as crianças terem acesso à educação básica gratuita e de boa qualidade. Em São Tomé e Príncipe essa realidade ainda carece da aprovação de legislação específica, ainda que a Carta da Política Educativa contenha as orientações para uma educação inclusiva com metas a alcançar até 2023.

Em 1994, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994) reivindicava para as escolas regulares o importante papel educativo da construção de sociedades mais inclusivas e apresentava-se também como o veículo para a educação para todos, designadamente das crianças com NEE. Este compromisso encontra-se expresso na Declaração de Salamanca, ao explicitar que:

[...] cada criança tem o direito fundamental à educação e deve ter a oportunidade de conseguir e manter um nível aceitável de aprendizagem, cada criança tem características, interesses, capacidades e necessidades de aprendizagem que lhe são próprias, os sistemas de educação devem ser planeados e os programas educativos implementados tendo em vista a vasta diversidade destas características e necessidades, as crianças e jovens com necessidades educativas especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas se devem adequar através duma pedagogia centrada na criança, capaz de ir ao encontro destas necessidades, as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva atingindo a educação para todos; além disso, proporcionam uma educação adequada à maioria das crianças e promovem a eficiência, numa óptima relação custo-qualidade, de todo o sistema educativo (UNESCO, 1994, p. iii - ix).

Na conferência preparatória do Dakar para os países da África subsariana, (Educação para o Renascimento Africano no século XXI ), em dezembro de 1999, foi assumido que a educação é um direito fundamental de todas as crianças africanas, jovens e adultos, incluindo as com deficiência. A negação desta realidade viola compromissos internacionais, podendo conduzir para as franjas da marginalização aqueles a quem foi negado o direito à educação. Esta situação poderá fomentar a pobreza destes cidadãos, ficando à margem do seu contributo para o desenvolvimento económico social e cultural do respetivo país (SIM-SIM; VERA CRUZ, 2010).

A necessidade de frequência de alunos com deficiência, aos mais variados níveis, na escola regular é cada vez mais uma realidade incontornável em qualquer país, onde São Tomé e Príncipe não poderá ser exceção, pelo menos até à escolaridade obrigatória, ou seja, 6.º ano de escolaridade. Perante tal obrigatoriedade, torna-se premente a existência de uma escola inclusiva onde seja facilitado o ato de aprender, onde se aprenda pelo trabalho solidário, onde se viva a democracia direta e se contribua para a edificação da cidadania (NIZA, 2012). As práticas de ensino com as crianças com NEE devem, por conseguinte, basear-se em atividades que visem o desenvolvimento de competências que as preparem para a cidadania e o futuro, em que se enquadram, designadamente, competências funcionais para a vida nas sociedades contemporâneas.

Em São Tomé e Príncipe o compromisso com a educação inclusiva, em escolas inclusivas, ficará confirmado na legislação, nomeadamente na Lei-Quadro que está a um passo de ser aprovada, onde os apoios especializados terão de existir para os alunos com NEE com limitações significativas em um ou vários domínios, atendendo a que este país “considera a Educação como um direito fundamental de cada cidadão e um instrumento para formar o capital humano de acordo com a exigência dos novos tempos” (CPE 2023; 2019, p. 2).

Para se perceber um pouco melhor o contexto deste pequeno país insular (1001km<sup>2</sup>) situado no Golfo da Guiné, aproximadamente a 300 Km do continente africano, a República Democrática de São Tomé e Príncipe. O Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de 2012, refere que a população residente de São Tomé e Príncipe era de 178.741 habitantes, dos quais 49% eram mulheres. Comparando com o RGPH de 2001, a população são-tomense cresceu 41.000 habitantes, representando um aumento de 2,4% ao ano. De acordo com o Instituto Nacional de Estatísticas (INE) de São Tomé e Príncipe, as projeções populacionais estimam uma taxa média de crescimento anual de 2,1% até 2030. Com isso, em 2017, estima-se que o país tinha cerca de 197.698 habitantes, devendo atingir os 258.184, em 2030” (CPE, 2019, p. 10).

A implementação de práticas inclusivas nas escolas exige que a formação inicial de professores seja reequacionada numa perspetiva de valorização da formação em EE, sob pena de as práticas pedagógicas se tornarem ineficazes e cristalizadoras de velhas rotinas (MAGALHÃES; LIMA, 2004; NIZA, 2012).

É nos professores que reside a responsabilidade de ação para a mudança de práticas pedagógicas e de atitudes, para que as escolas inclusivas deixem de existir apenas no papel e passem a ser uma realidade. Os professores devem ser, de acordo com Rodrigues (2003), a esperança da inclusão. Para que tal aconteça, talvez deva ser (re)pensado o currículo da formação inicial de professores, bem como a disseminação de formação contínua nesta área tão específica quanto necessária, visando o desenvolvimento profissional dos professores, no sentido da implementação de práticas pedagógicas inclusivas, integradoras, inovadoras e promotoras do desenvolvimento holístico de crianças com NEE.

Todas as crianças com NEE possuem, quando chegam à escola, atitudes e valores que mobilizam em diferentes situações. Trazem consigo também um conjunto de experiências e saberes decorrentes das suas vivências, que usam no seu quotidiano, designadamente na construção de conhecimento. Cabe à escola valorizar, reforçar, ampliar e promover a sistematização dessas experiências e saberes, de modo a permitir-lhes a realização de aprendizagens posteriores mais complexas, no respeito das diferenças de cada uma (criança).

Cabe também à escola a responsabilidade de promover a equidade e a inclusão social (CE, 2010), através do desenvolvimento, pelos seus alunos, de competências e saberes, mesmo que básicos, conducentes à autonomia pessoal e social do aluno e dar prioridade ao desenvolvimento de atividades de cariz funcional.

## SISTEMA EDUCATIVO DE STP E PRINCIPAIS DESAFIOS

O sistema educativo de STP é regido pela Lei nº. 4/2018 (Lei de Bases do Sistema Educativo) compreende, na sua estrutura, a educação pré-escolar, a educação escolar e a educação extra-escolar. A educação pré-escolar é facultativa e engloba creches e jardins de infância, da iniciativa do poder central, regional ou local, associação de pais e de moradores, organizações sindicais e de empresas. O ensino básico, que é universal e obrigatório, inclui dois ciclos de quatro (1.º Ciclo do Ensino Básico) dois anos (2.º Ciclo do Ensino Básico), respetivamente, ainda que o objetivo a curto prazo seja passar a escolaridade obrigatória até ao 3.º Ciclo; o ensino secundário, que integra dois ciclos e contempla uma via de formação geral e uma via de formação técnica, e o ensino superior que prevê a existência de escolas e cursos universitários e politécnicos. A Lei nº. 4/2018, no seu artigo 33.º *modalidades especiais de ensino*, refere a EE como uma modalidade de ensino destinada aos indivíduos com NEE, onde o ponto 11 deste artigo atribui ao Ministério encarregue pela coordenação da política educativa, competências para definir legislação própria e normas específicas no tocante i) aos aspetos pedagógicos e técnicos, ii) à acessibilidade e adaptação dos equipamentos e espaços físicos, bem como iii) formação de professores.

Existe uma pertinência universal que reside na formação humana com o grande objetivo de preservar os direitos humanos. Quando uma instituição de ensino deseja promover a inclusão, deverá ter a preocupação de otimizar o desenvolvimento de habilidades e competências para todos os alunos, com e sem NEE. Quando uma escola é naturalmente inclusiva, toda a comunidade educativa tende a ter menos opiniões preconceituosas e mais facilidade de lidar com a diferença. O desenvolvimento socioemocional de todos os alunos, é potencializado por meio da convivência inclusiva. Os alunos com deficiência em escolas com abordagem inclusiva, dependendo das condições que caracterizam suas necessidades, são mais propensos a fazer amizades, realizar um curso superior, encontrar um emprego e viver de forma independente.

Contudo os desafios da educação especial pelos quais as escolas são-tomen- ses se devem nortear para melhorar tanto as suas ações como na comunicação escolar, devem assentar num sistema transversal de educação, considerando a:

- transversalidade da educação especial desde a educação infantil até à escolaridade obrigatória, perspectivando o ensino superior com um atendimento educacional especializado e personalizado;
- necessidade de sinalização dos alunos com NEE com o apoio de uma equipa multidisciplinar;
- formação de professores na área da educação especial, bem como todos os



elementos das equipas multidisciplinares na área da educação de forma a efetivar a inclusão escolar;

- participação da família e da comunidade na elaboração dos projetos educativos dos alunos, bem como na sua formação holística;
- acessibilidade urbanística, arquitetônica, no mobiliário e equipamentos, nos transportes, na comunicação e informação;
- articulação intersetorial na implementação das políticas públicas;
- disponibilização de provas em formatos acessíveis de acordo com as necessidades específicas do aluno com deficiência;
- disponibilização de recursos acessíveis e de tecnologia digital adequados, previamente solicitados e escolhidos pelo aluno com deficiência;
- dilatação de tempo, tanto na realização das provas como nas restantes atividades académicas, mediante prévia solicitação e comprovação da necessidade;
- adoção de critérios de avaliação das provas escritas, orais ou de redação que considerem a singularidade linguística da pessoa com deficiência, no domínio da modalidade escrita da língua portuguesa;
- tradução completa do enunciado das provas em Braille ou em áudio-descrição para os alunos cegos.

Estes são alguns desafios que deverão ser postos em prática, a curto e médio prazo, para que a EE especial seja uma realidade efetiva em STP, caminhe em direção a uma educação para Todos, respeitando o perfil de funcionalidade de cada criança, rentabilizando todo o seu potencial de forma a que cada um possa exercer o seu direito pleno de participação, numa sociedade que ser quer justa, sustentável e equitativa. De salientar que alguns destes pressupostos estão previstos na Lei-Quadro de Educação Especial em São Tomé e Príncipe, aguardando aprovação, tal como já foi referido anteriormente.

De referir ainda que os Objetivos da Carta de Política Educativa 2019-2023 apresentam, no seu ponto 7, a intenção de “Garantir a inclusão das crianças com necessidades educativas especiais, proporcionando-lhes condições de acessibilidade, de materiais e apoio pedagógico diferenciados” (CPE, 2019, p. 7).

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O presente trabalho constitui um pequeno contributo para a divulgação da situação referente à educação especial em São Tomé e Príncipe, na tentativa de sugestão de algumas diretrizes para que a EE seja implementada, e que simultaneamente se possa dar resposta a todos os alunos com e sem NEE, havendo uma distribuição mais equitativa dos recursos educacionais. Um outro aspeto que nos parece importante realçar é a preocupação que vem sendo demonstrada

ao longo do tempo relativa a esta questão, aparecendo mencionada nos últimos documentos oficiais ligados à educação, de forma a contribuir para a valorização desta temática.

Salientamos ainda a relevância de divulgar a situação atual sobre a legislação que vem a caminho nesta área e que se fundamenta em princípios já adotados por outros países, salvaguardando as devidas adaptações resultantes da realidade em causa. Destaca-se que é possível aliar as preocupações educacionais com ganhos sociais e económicos que revertem diretamente para a população, que melhoram as suas condições de vida e que contribuem de forma significativa para a capacitação e valorização das pessoas e dos territórios, expresso na *Missão da Carta de Política Educativa 2019-2023* quando explicita a importância de “Garantir o acesso a uma educação e formação equitativa, inclusiva, inovadora e de qualidade, do Pré-Escolar ao Ensino Superior, que promovam o desenvolvimento do capital humano” (CPE, 2019, p. 7). No que diz respeito a investigações futuras, parece-nos bastante interessante analisar esta intenção ao longo do tempo, num acompanhamento investigativo de tipo longitudinal, afigura-se-nos relevante analisar como irá evoluir este processo.

## REFERÊNCIAS

CE - COMISSÃO EUROPEIA. Comunicação da comissão ao parlamento europeu, ao conselho, ao comité económico e social europeu e ao comité das regiões. **Estratégia Europeia para a Deficiência 2010-2020: Compromisso renovado a favor de uma Europa sem barreiras.** Bruxelas: Comissão Europeia. 2010.

CCE - COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. Melhorar a qualidade da formação académica e profissional dos docentes. **Comunicação da Comissão ao Conselho e ao Parlamento Europeu.** Bruxelas: Comissão das Comunidades Europeias. 2007.

CPE – **Carta de Política Educativa 2019 – 2023.** São Tomé e Príncipe. 2023.

DUDH. **Declaração Universal dos Direitos Humanos.** Unesco. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Pages/Language.aspx?LangID=por>. Acesso em: 29 dez. 2020.

MAGALHÃES, R. C. B. P.; LIMA, A. P. H. Perfil de Professores de Educação Especial: Dilemas e Desafios na Construção da Escola Básica Inclusiva. **EccoS revista científica**, São Paulo, v. 6, n. 1, p. 85-98. 2004.

MEES. **Carta de Política Educativa 2019-2023.** São Tomé e Príncipe: Ministério da Educação e Ensino Superior. 2019.

NIZA, S. **Escritos sobre educação.** Lisboa: Edições Tinta da China, Lda. 2012.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Educação Especial. Manual de Apoio**

à **Prática**. Lisboa: Ministério da Educação – DGIDC. 2008.

PORTUGAL. Ministério da Educação. **Currículo e Programas Educação para a Cidadania**. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência – Direção Geral da Educação. 2012. Disponível em: <http://www.dgidc.min-edu.pt/educacaociadania/index.php?s=directorio&pid=71>. Acesso em: 19 dez. 2020.

RODRIGUES, D. Educação Inclusiva. As Boas Notícias e as Más Notícias. In: RODRIGUES, David (org.), **Perspetivas Sobre a Inclusão. Da Educação à Sociedade**. Porto: Porto Editora. 2003.

SÃO TOMÉ E PRÍNCIPE. Recenseamento Geral da População e Habitação. **População Portadora de Deficiência**. São Tomé e Príncipe: Instituto Nacional de Estatística. 2012.

SIM-SIM, I.; VERA CRUZ, A. M. **Estratégia de Desenvolvimento para a Educação Especial**. São Tomé e Príncipe. 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e enquadramento da ação na área das necessidades educativas especiais**. Lisboa: Unesco (tradução portuguesa). 1994.

UNESCO. **Delors. La educación guarda um tesouro escondido Informe**. Madrid: Santillana. 1996.

UNESCO. **Educação para todos – o compromisso de Dakar**. Dakar, Senegal, 26-28 de Abril de 2000). 2001. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

UNESCO. **Open File on Inclusive Education**. Paris: UNESCO. 2001.

# **POR UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA: OS 20 ANOS DA LEI N°. 10.639/03 E O QUE AINDA TEMOS QUE CONQUISTAR POR UMA EDUCAÇÃO IGUALITÁRIA**

*Silvana Mansano<sup>1</sup>*

## **CONSIDERAÇÕES INICIAIS**

O presente estudo busca trazer considerações sobre a pouca inserção conseguida com a Lei n°. 10.639/03. Apesar de estarmos completando 20 anos da sua promulgação, pouco foi feito para mudar a realidade da inserção da cultura negra nos estudos e na formação dos jovens dos ensinos médio e fundamental. Por outro lado, as universidades têm dado pouca ou nenhuma colaboração na formação pedagógica dos professores e gestores educacionais, para que compreendam a importância da aplicabilidade de referida lei e do ensino antirracista.

Lembremos que o final do Império e o início da Primeira República não buscaram soluções para a inclusão dos negros recém-libertos. A Lei Áurea (1888) trouxe a abolição da escravidão, mas também lhes deu uma liberdade indigna, pois saíram das senzalas para as ruas povoar os cortiços ou os arredores das cidades. Lançados à própria sorte, sem educação, sem qualificação ou programas de inserção social no mundo do trabalho que se transformava, o não-lugar forjou um descompasso social e econômico que reverbera até os dias de hoje.

Este negro sem suporte algum do estado e invisível para boa parte da população branca, virou alvo fácil para ações de reprimenda da polícia, passando a ser encarcerados por qualquer motivo. As leis aplicadas eram com base também em teorias raciais que estavam chegando ao Brasil no Século XIX e que se tornaram a resposta perfeita para interromperem a mestiçagem e darem o suporte necessário para que negros não fossem merecedores dos mesmos direitos que os brancos (SCHWARCZ, 1993).

O Brasil, com muitas lutas, avançou um pouco no combate ao racismo e à exclusão na educação, sendo que algumas leis acabaram alargando alguma inserção, mas muitas delas com mais de um século de espera. Somente em 2003 criou-se a Lei n°. 10.639/03, que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da educação

---

1 Socióloga, Advogada e Mestra em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), Campus de Marília-SP. E-mail: silmansano679@gmail.com.

nacional para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, sendo que esta foi uma grande conquista do Movimento Negro. Porém o que se observa, em escolas públicas e privadas, é que esta lei não é cumprida em toda sua dimensão, muito devido à cristalização de preconceitos, intolerância e discriminação ainda presentes na sociedade brasileira.

Porém, não podemos deixar de trazer neste estudo que a formação dos professores de licenciatura no ensino superior necessita passar por uma formação continuada nas práticas antirracistas. Não há como se exigir de um professor de ensinos fundamental e médio aquilo que não lhe foi ofertado na universidade, portanto sua licenciatura tem que abarcar ensino de história e cultura africana e afro-brasileira, além da educação das relações étnico-raciais.

Tendo como ponto de partida estas informações, o presente artigo divide-se em duas partes, sendo a *primeira* uma rápida explanação sobre o desenvolvimento da legislação educacional, e a *segunda*, embasada nos trabalhos de Diallo e Lima (2022) e Furtado e Meinerz (2020), analisando se a formação dos professores em licenciatura tem atingido o escopo de um envolvimento institucional robusto, onde deveria explanar sobre as origens do racismo e aprofundar sobre as questões que cerceiam a educação antirracista. Isso é necessário à formação pedagógica de professores que ainda se encontram despreparados para a abordagem do tema, bem como a recepção de alunos e dirigentes das escolas.

Ao final, almejamos mostrar que se a Lei n°. 10.639/03 for devidamente aplicada, juntamente com uma formação de professores que seja antirracista, poderemos desencadear um processo de superação do racismo dentro da escola para, assim, construirmos uma sociedade racial e socioeconômica mais justa.

## **ENTENDENDO A CONSTRUÇÃO DA DESIGUALDADE DA ESCOLARIZAÇÃO DA POPULAÇÃO NEGRA**

A história da educação no Brasil e sua relação com a população negra trazem em seu lastro inferiorização e muita exclusão. Calcada nas teorias racialistas e com uma intelectualidade quase totalmente balizada com esses pensamentos, a educação se voltou à formação da elite branca, inicialmente, e depois foi ampliando sua ação para outros da camada branca. Porém, a população negra, com raríssimas exceções, permaneceu à margem desse processo modernizador.

Essas teorias racialistas foram também o mote para inculcar que as desigualdades raciais eram naturais e, com isso, todos aceitassem imposições políticas e jurídicas de acesso dos negros, indígenas e miscigenados à educação. Trabalhos de cientistas como Nina Rodrigues (2010) e Lacerda e |Roquette-Pinto (1912) lutaram formulando teorias biológico-sociais de inferioridade, mas

que, na verdade, se tratavam de postulados que davam respaldo para tratamentos desiguais, fazendo uma conversão do problema histórico-social da falta de inserção, justificando isso como inferioridade biológica. A partir de teorias desse tipo a invisibilidade do negro é construída e toda forma de acesso à educação formal é quase completamente bloqueada, salvo raras exceções.

Segundo Joana dos Passos (2002), somente a partir dos anos 40 do século XX as ideias racistas dos intelectuais ganharam a roupagem de “democracia racial”. Para a autora essa ideia “reinventa uma história de convivência harmoniosa e integrada culturalmente entre todos no Brasil<sup>1</sup>, com isso, o conceito ‘raça’ cede lugar à cultura, nas Ciências Sociais. O ideal de branqueamento foi sendo substituído pela afirmação e valorização do povo brasileiro” (2002, p. 14). Passos diz que esta é uma forma de desviar a violência institucional e social que era infligida ao negro, fazendo nascer “a crença de que a “dimensão positiva da mestiçagem” e a “convivência harmônica” entre os grupos raciais fazem com que, no Brasil, não existam os conflitos raciais observados em outros países” (PASSOS, 2002, p. 14).

Aliada a esta situação de exclusão dos bancos da escola, o negro ainda era retratado das piores formas na literatura nacional. De acordo com Domício Proença (2008), “a presença do negro na literatura brasileira não escapa ao tratamento marginalizador que, desde as instâncias fundadoras, marca a etnia no processo de construção da nossa sociedade”. Neste processo, diz o autor, temos sempre dois discursos nas obras literárias: a condição negra como objeto, numa visão distanciada, e o negro como sujeito, numa atitude compromissada. O que leva a uma literatura sobre o negro, de um lado, e literatura do negro, de outro (PROENÇA, 2008).

Não podemos deixar de mencionar a situação da representação dos negros nos livros didáticos. De acordo com pesquisa de Vera Triumpho (1987), a representação do negro nos livros didáticos sempre o colocava como sendo inferior ao branco, sem enaltecer suas conquistas, além de classificá-lo como perigoso e criador de problemas. De acordo com a autora, o livro didático, como ferramenta principal de aprendizagem do aluno na escola, não ensina que o processo histórico o marginalizou, apenas salienta que ele era preguiçoso, malandro, pobre, de pouca inteligência.

As leis criadas para aprofundar esse fosso social entre brancos e negros são claras neste sentido, senão vejamos, nessa recuperação histórica:

- a. Decreto n°. 528, de 28 de junho de 1890: previa que a entrada de pessoas vindas especificamente da Ásia e da África dependia da autorização do Congresso Nacional. Ao mesmo tempo, a entrada de imigrantes brancos vindos da Europa não precisava passar por este crivo;
- b. Decreto n°. 145, de 11 de junho de 1893: previa a prisão de vadios,

vagabundos e capoeiras. O simples fato de andar pela cidade era crime, assim como praticar capoeira. A vadiagem ainda é considerada contravenção penal, conforme os artigos 13 a 15 da Lei nº. 3.688, de 1941;

- c. Decreto-lei nº. 7.967/1945: privilegiava a necessidade de preservar e desenvolver características que fossem mais convenientes da ascendência europeia.

Lembremos que as instituições religiosas, detentoras de muitas das escolas que se multiplicaram no Brasil, também tiveram sua parcela de contribuição à educação eurocêntrica, com valores e fundamentos que se distanciaram muito da nossa realidade. Com este ordenamento, a inserção do negro foi sendo cada mais adiada do nosso processo educacional. Adiantamento este que foi muito bem observado pelo estudioso Florestan Fernandes:

Tomando-se em conta esse pano de fundo, parece evidente o que significa a desigualdade racial como concentração racial de riqueza, do poder e do prestígio social. Sem dúvida, o branco miserável compartilha por igual da miséria, da degradação e da corrupção desse segmento da população de cor. No entanto, a partir do nosso patamar, a população branca consegue diferenciar-se por todos os níveis da estratificação econômica e da hierarquia social, o que não sucede com os negros e os mulatos (FERNANDES, 1965 p. 167-168).

Avançando na recuperação história das leis sobre educação, tivemos alguns avanços a partir dos anos 50 até os dias de hoje, que mencionamos abaixo

- a. Lei Afonso Arinos (1951) que manifestou em um dos pontos que “entre as contravenções penais a prática de atos resultantes de preconceitos de raça ou de cor”
- b. Constituição Federativa do Brasil de 1988: repudia o racismo, tornando-o inafiançável e imprescritível.

É na Constituição de 1988 que temos a maior das mudanças. Trata da autonomia das universidades (art. 207); da obrigação do Estado para com a educação (art. 208); da organização do sistema de ensino (art. 209); da aplicação dos recursos (art. 212). É na CF de 1988 que se fecha o círculo com relação ao direito à educação, bem como à obrigatoriedade na legislação educacional brasileira.

A Constituição Federal de 1998, em seu artigo 205, diz que a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Porém, não é assim que tem ocorrido, pois há muitas falhas.

O que temos na prática vai além da oferta de vagas, porque nos deparamos com o fato de que nem sempre cumprir o ordenamento da matrícula

significa inserir o aluno na escola. Sem fiscalização, acompanhamento efetivo de pais, alunos e professores, formação de bons profissionais, construção de boas grades curriculares, boa estrutura escolar e outros pontos importantes, não conseguiremos formar cidadãos plenos e competitivos para serem inseridos na sociedade. E a criança negra fica relegada a segundo plano, pois sua inserção até este momento ainda fica prejudicada, pois não existe proteção para que conheça sua ancestralidade, sua história, sua fé, sua cultura.

Muitos estudiosos já nos alertaram para as diversas falhas no ciclo educacional. E o objetivo do poder público deveria ser o de formar um cidadão pleno e capaz. Para Paulo Freire, ser cidadão é ser político, capaz de questionar, criticar, reivindicar, participar, ser militante e engajado, contribuindo para a transformação de uma ordem social injusta e excludente. E a criança negra, mais do que nunca, deveria ter ferramentas para pleno aprendizado e inserção em sua cultura.

Prosseguindo na história educacional do Brasil temos:

- c. Lei n.º. 9.459/1997: a injúria racial passa a ser crime no Código Penal
- d. Lei n.º. 10.639/2003: *objeto de nossa investigação*, esta lei 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.
- e. Lei n.º. 12.288/2010, conhecida como Estatuto da Igualdade Racial, foi elaborada no sentido de garantir à população negra a efetivação da igualdade de oportunidades, a defesa dos direitos étnicos individuais, coletivos e difusos e o combate à discriminação e às demais formas de intolerância étnica.
- f. Lei n.º. 12.711/2012, muito importante e conhecida como a Lei de Cotas, estabelece, em seu artigo 3º, que “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que trata o art. 1º desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas e por pessoas com deficiência, nos termos da legislação, em proporção ao total de vagas no mínimo igual à proporção respectiva de pretos, pardos, indígenas e pessoas com deficiência na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo da Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE”.

O item “d” supracitado e objeto de nossa investigação, traz a Lei n.º. 10.639/03 que, em sua gênese, busca colocar que o estudo sobre a valorização da herança negra não passa, simplesmente, por trocar a educação eurocêntrica por uma afrocêntrica, mas algo mais complexo na educação étnico-racial,



colocando fim ao silêncio de quem tanto colaborou na construção do nosso país. Essa conquista foi muito longa e difícil e só foi exitosa por conta da extrema resistência e combatividade de direitos do Movimento Negro:

Uma coisa é certa: se não fosse a luta do Movimento Negro, nas suas mais diversas formas de expressão e de organização – com todas as tensões, os desafios e os limites -, muito do que o Brasil sabe atualmente sobre a questão racial e africana, não teria acontecido. E muito do que hoje se produz sobre a temática racial e africana, em uma perspectiva crítica e emancipatória, não teria sido construído. E nem as políticas de promoção da igualdade racial teriam sido construídas e implementadas (GOMES, 2017, p. 18).

Mesmo este grande esforço por trazer ferramentas pedagógicas para conseguirmos a igualdade, estancando o racismo estrutural tão forte no Brasil, a caminhada é longa. A lei veio como resultado de muitas décadas da luta do Movimento Negro, tornando obrigatória a inclusão dos conteúdos referentes à história dos afro-brasileiros e africanos, um importante marco na história da educação brasileira. Mas somente no ano seguinte, o Conselho Nacional de Educação, através da Resolução nº. 1/2004, instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Selecionamos esta parte:

Combater o racismo, trabalhar pelo fim da desigualdade social e racial, empreender reeducação das relações étnico-raciais não são tarefas exclusivas da escola. As formas de discriminação de qualquer natureza não têm o seu nascedouro na escola, porém o racismo, as desigualdades e discriminações correntes na sociedade perpassam por ali. Para que as instituições de ensino desempenhem a contento o papel de educar, é necessário que se constituam em espaço democrático de produção e divulgação de conhecimentos e de posturas que visam a uma sociedade justa. A escola tem papel preponderante para eliminação das discriminações e para emancipação dos grupos discriminados, ao proporcionar acesso aos conhecimentos científicos, a registros culturais diferenciados, à conquista de racionalidade que rege as relações sociais e raciais, a conhecimentos avançados, indispensáveis para consolidação e concerto das nações como espaços democráticos e igualitários (BRASIL, 2004, p. 6)

Segundo Willien de Freitas (2012, p. 10), é por isso que “a construção do imaginário positivo dos negros e das negras que lutaram incansavelmente para sobreviver em uma terra que não era sua, deve ser vista como atos heroicos e dignos de ser estudados e aprendidos”. Para o autor, não cabe falar em substituição, mas sim em valorização, mostrando a pujança da força negra que, segundo ele, continua sendo “as mãos e os pés do Brasil”, por isso as crianças negras necessitam dessas representações que sejam positivas. Dessa forma terão referencial de grupo enquanto atores de suas vidas e não apenas e tão somente figurantes, assistindo e aceitando tudo passivamente e sendo sempre vítimas da sociedade branca.

Dessa forma, a importância da Lei nº. 10.639/03 é valorizar a história e cultura da população afro-brasileira, na busca de reparação dos danos causados pela história da nossa educação, como aqui já relatamos. Como diz Freitas (2012) o Brasil nunca foi uma democracia racial, pois levou 115 anos para introduzir na educação os estudos sobre a cultura africana. Assim, a educação antirracista no cotidiano escolar exige ações que reconheçam o racismo como fenômeno estruturante da sociedade brasileira, produtor de exclusões, invisibilidades e subalternidades para mulheres e homens negros (ALMEIDA, 2016).

Porém, passados 20 anos desde a promulgação da referida lei, pouco avanço tivemos. Inclusive é surpreendente mencionar que muitos professores desconhecem essa lei, não sabem dessa obrigatoriedade. O arcabouço conquistado deveria exigir formação complementar dos professores, oferecendo cursos específicos de formação inicial e continuada, para que o corpo docente possa tratar adequadamente a temática em sala de aula. Ocorre que isso não acontece e muito desse desconhecimento, além do despreparo da formação do corpo docente na formação continuada, ainda temos os problemas na própria da licenciatura dos diversos cursos, onde essa lei sequer é mencionada. A seguir veremos como essa lacuna da formação acadêmica reverbera na educação dos nossos jovens.

## **LACUNAS NA FORMAÇÃO DOCENTE QUE IMPLICAM NO DESCONHECIMENTO DA LEI Nº. 10.639/03**

Em um artigo que traz um extenso trabalho com professores de uma rede estadual do Rio Grande do Sul, as pesquisadoras Furtado e Meinerz (2020) trazem relatos de docentes que mostram o quão solitário é o trabalho do profissional que tenta implementar estudos antirracistas nas escolas. E esses docentes ainda tem de lidar com certa hostilidade ou indiferença de colegas e gestores que pouco ou nenhum valor dão à educação antirracista:

A solidão da ação docente antirracista no ambiente escolar é sentida como um obstáculo a ser vencido no percurso da implementação efetiva do ensino da história e da cultura africana e afro-brasileira [...]. Não bastasse o descaso dos colegas, também é preciso vencer a inércia das equipes gestoras que, além de não verificarem se o ensino está sendo garantido, sequer apoiam e garantem visibilidade às ações que estão sendo realizadas, segundo relatos compilados. O espaço e o tempo das reuniões pedagógicas precisam ser negociados, como se fosse uma espécie de favor a discussão da educação das relações étnico-raciais [...]. Além da indiferença, há registros de equipes gestoras que estranham o desenvolvimento de propostas voltadas para a educação das relações étnico-raciais fora da Semana da Consciência Negra (FURTADO; MEINERZ, 2020, p. 18-19).

O trecho acima nos mostra que a conquista da Lei n°. 10.639/03 foi apenas um dos pequenos passos a serem tomados para a conquista efetiva de uma educação antirracista nas escolas. A superação do racismo e de todo processo de exclusão e dominação na história da nossa sociedade não ocorre como num passo de mágica. Por isso que precisamos cobrar um posicionamento e responsabilidade na formação dos professores, seja na formação inicial ou continuada.

As estudiosas Diallo e Lima (2022) mostram, em estudo profundo que envolveu 104 cursos de licenciatura, que somente 50 incorporaram a temática descrita na Lei n°. 10.639/03, 48 ainda não possuem disciplinas específicas sobre questões étnico-raciais e em 6 cursos não foi possível fazer a identificação. Os números impressionam, ainda mais se levarmos em conta que existem outras barreiras para o professor que deseja seguir aplicando o que determina a lei, que é a falta de apoio de gestores e colegas.

O problema dos cursos de licenciatura, ao não fornecerem a formação adequada, é também por estarem contaminados com práticas racistas. Ainda de acordo com Diallo e Lima (2022) “na universidade em especial, o racismo epistêmico dificulta a produção e divulgação dos conhecimentos sobre negros, africanos e quilombolas, uma vez que ainda persistem a contestação e a invalidação dessas epistemologias” (2022, p. 11). Em dezenas de entrevistas coletadas, as pesquisadoras concluíram que os docentes reconhecem a necessidade da inclusão temática étnico-racial no currículo acadêmico dos cursos de licenciatura, à medida que ações de combate ao racismo e das desigualdades raciais se articulam com a reeducação das relações étnico-raciais, podendo contribuir para a promoção do respeito e para a desconstrução de estereótipos.

Para Cavalleiro (2000) a educação antirracista deve ter como característica reconhecer a existência do problema racial na nossa sociedade e que este reflete diretamente no ambiente acadêmico, com consequências nefastas e, uma das soluções, seria promover o diálogo entre a diversidade no ambiente de formação acadêmica. Então devem ser tomadas muitas decisões estratégicas, sempre no sentido de promover a igualdade racial e superar formas de discriminação e opressão organizacionais, curriculares e pedagógicas. Tais mudanças envolvem a reavaliação do currículo oculto e também do formal. Quanto ao preconceito e a discriminação racial no ambiente universitário, docentes dizem ter presenciado tanto entre acadêmicos quanto entre docentes, além da opressão racista também reverberar em outras formas institucionais, estruturais e interseccionais (DIALLO; LIMA, 2022).

Dessa forma, com tantos obstáculos que cerceiam a superação do racismo, podemos ver que não basta somente adotar uma legislação que seja importante na correção de erros históricos na educação. O problema permeia outras

formas de atuação para a correção pedagógica e epistemológica que tenha imenso compromisso com a educação antirracista.

Para Nilma Gomes (2017), temos de superar muitos desafios para atingir a educação antirracista, pois ainda é recorrente o uso de estereótipos, com ações afirmativas somente nos dias 13 de maio e 20 de novembro, além de não haver um projeto político pedagógico nas escolas, onde poderíamos diminuir o enfoque eurocêntrico, desviando para o afrocêntrico e, com isso, atingirmos uma igualdade – sem nos esquecermos, como já mencionado, de formação inicial e continuada com o corpo docente e com gestores.

Ainda temos de lidar com muitas outras forças sociais, como é o caso do racismo estrutural, muito bem descrito por Silvio Almeida: “Uma pessoa não nasce branca ou negra, mas torna-se a partir do momento em que seu corpo e sua mente são conectados a toda uma rede de sentidos compartilhados coletivamente, cuja existência antecede à formação de sua consciência e de seus efeitos” (ALMEIDA, 2019, p. 53).

Bourdieu (2005) teve imensa capacidade de condensar a questão racial na educação pública ao falar de seu imperativo pedagógico, que pode fazer a mudança epistemológica necessária contra o forte eurocentrismo ainda presente nos bancos escolares. E, para ele, essa mudança tem que ser política:

O conhecimento do mundo social e, mais precisamente, as categorias que o tornam possível são o que está, por excelência, em jogo na luta política, luta ao mesmo tempo teórica e prática pelo poder de conservar ou de transformar o mundo social conservando ou transformando as categorias de percepção desse mundo (BOURDIEU, 2005, p. 142).

Neste sentido, os professores de sociologia seriam de grande valia para a construção e efetivação de uma educação antirracista, pois tem grande capacidade de mobilização e aporte teórico de discussão dessa temática curricular. Porém, como vimos nos últimos anos, as aulas de sociologia foram diminuídas ao mínimo possível, além do grande engessamento já contido nos livros didáticos, retirando a autonomia pedagógica não apenas deles, mas de toda classe docente.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou trazer reflexões acerca dos dois maiores problemas que cercam a não aplicabilidade da Lei nº. 10.639/03: por um lado, a formação inadequada dos cursos de licenciatura, que não contemplam a educação antirracista em seus ambientes; por outro as dificuldades do corpo docente nas escolas, não conseguindo dar aulas sobre referida lei sem encontrar gestores resistentes e colegas professores com ou nenhum pouco conhecimento sobre o tema.

Trouxemos uma minuciosa recuperação história das diversas fases

educacionais do Brasil, mostrando como avançamos com a Constituição de 1988 na educação, porém ainda deixando o negro fora de uma abordagem direta. Assim vemos que a inclusão da população negra nos bancos escolares nunca foi uma prioridade. Isso só passa a ocorrer com o fortalecimento do Movimento Negro, que muito lutou para essas conquistas de poucas migalhas, porque realmente, em termos de efetivação de uma educação antirracista, que combata a enorme desigualdade existente, tem sido lenta, falha e repleta de interrupções.

Também mencionamos que, não bastasse essa exclusão do negro dos bancos escolares, eles ainda foram retratados da pior forma em nossa literatura, criando no imaginário popular péssimas adjetivações e estereótipos absurdos sobre os negros. Aliado à literatura, também trouxemos que nos livros e cadernos pedagógicos o negro estava excluído e, quando aparecia, era retratado de forma abjeta, inculcando em toda população que deveriam ser afastados do convívio social.

Ante o exposto, podemos observar e concluir que este problema é, essencialmente, político. Criar formas de ascensão à escola não é a única saída, porque temos de pensar que tipo de escola uma criança negra encontrará pela frente: uma que valoriza sua cultura e sua origem ou uma que o marginaliza, o esquece e que ainda sabota ou esconde sua rica herança cultural? Como bem disse Bourdieu, é uma guerra política que deve ser travada contra esses bloqueios sociais. As inúmeras falhas nos diversos ciclos de ensino, que não se restringe somente a esta questão negra, nos levam a acreditar que para o poder público pode ser importante investir cada vez menos para que o cidadão não seja aquele almejado por Paulo Freire, pois um cidadão em sua plenitude cívica e social pode incomodar muito a classe política que domina os destinos da nação

Por isso pensamos que o Movimento Negro deve ser fortalecido e ter sua permeabilidade favorecida para transcender além de seu entorno e isso não virá sem grande aporte político que compreenda essas carências e adversidades. Somente com políticas públicas e fortalecimento do Movimento Negro faremos com que os professores sejam devidamente preparados para passar aos seus alunos uma educação que conjugue todas as origens, sem distinção.

É imprescindível que as licenciaturas no Brasil inteiro sejam obrigadas a incluir a temática negra em seus projetos pedagógicos, com bibliotecas com livros variados sobre o tema, matérias específicas, eventos, cursos de extensão e grupos de pesquisa, além de toda formação necessária possível para robustecer o futuro professor. E esses professores tem que encontrar gestores igualmente preparados para compreenderem a importância de ter no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”.

A escrevivência do grande escritor negro Afonso Henriques de Lima Barreto (1881-1922), que nos deixou inúmeras obras que abordam diversas

formas de racismo, mostra que a população negra tem de olhar para si, saber de onde vem e para onde deve ir - e isso passa por valorizar suas origens, sua ancestralidade, sua fé e sua cultura. Lima Barreto já dizia, mais de um século atrás, que o maior nó górdio do Brasil é exatamente esse: fazer a inclusão do negro, pois enquanto isso não acontecer o grande Brasil estará fadado a repetir seus erros eternamente.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. [S.l.]: Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

ALMEIDA, Viviane da Silva. “Eu entrei aqui porque eu tive uma vida fácil...”: diálogos entre o poder da branquitude e o racismo. **Ensaios e Pesquisas em Educação e Cultura**, Seropédica, v. 1, n. 1, p. 129- 143, 2016.

BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. São Paulo: Bertrand Brasil, 2005.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei 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 República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 10 de jan. 2003.

BRASIL. **Lei nº. 11645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de nove de janeiro de 2003, que estabelece as Diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº. 1, de 22 de junho de 2004**. Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico- raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana. Brasília, 2004.

CAVALLEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil**. São Paulo: Contexto, 2000.

DIALLO, C. S., LIMA, C. A. de. História dos afro-brasileiros, africanos e a educação antirracista: o olhar das/os professoras/es das licenciaturas. **Educação e Pesquisa**, n. 48, 2022.

FERNANDES, Florestan. **A integração do negro na sociedade de classes**. São Paulo: Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras da Universidade de São Paulo, 1965.

FREITAS, Willien de. **Educação brasileira e o racismo contra os negros no**

**sistema educacional:** o que muda com a lei 10.639/03 na escola? 2012. Disponível em: <https://ri.ufs.br/bitstream/riufs/10184/18/17.pdf>. Acessado em: 05 junho de 2023.

FURTADO, T. F.; MEINERZ, C. B. Formação continuada de professores e educação antirracista: ensino de história, africanidades e rompimento de estereótipos. **Revista História Hoje**, v. 9, n. 17, p. 35–57, 2020.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

LACERDA, João Batista de; ROQUETTE-PINTO, Edgard. Relatório sobre o primeiro congresso internacional das raças. **Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum.**, Belém, v. 7, n. 3, p. 745-760, set.-dez. 2012.

PROENÇA, Domicio Filho. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, v. 18, n. 50, abr. 2004.

PASSOS, Joana dos. **As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos.** Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/desigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf). Acessado em junho de 2023.

RODRIGUES, Raymundo Nina. **Os africanos no Brasil.** Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

SCHWARCZ, Lília Moritz. **O espetáculo das raças:** cientistas, instituições e questão racial no Brasil: 1870-1930. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

TRIUMPHO, Vera Regina Santos. O negro no livro didático e a prática dos agentes de pastoral negros. **Cad. Pesquisa**, n.63, p. 93-95, 1987.

# A FALSA ISONOMIA DAS POLÍTICAS AFIRMATIVAS NO BRASIL

*Francisco Félix da Silva Mariz<sup>1</sup>*

## INTRODUÇÃO

Diante de uma população de maioria negra, a forma como estão distribuídas as vagas, objetos das leis de cotas, o princípio da isonomia estaria contemplado? Utilizaremos conceitos sociológicos, históricos e jurídicos para tentarmos entender e analisar com números oficiais se essas leis de cotas trarão resultados isonômicos e se ao longo prazo trarão respostas positivas para a sociedade brasileira. Considerando que na condição objetiva, os direitos fundamentais são qualificados como princípios estruturantes do Estado Democrático de Direito, de modo que sua eficácia irradia para todo o ordenamento jurídico; muitos cientistas sociais que se posicionam contrários às leis de cotas afirmam que estes discursos estão fundados em argumentos políticos, como esquerda versus direita e conservador versus progressista que por si só não explicam as discordâncias, mas servem como combustível para levar esses temas aos conflitos partidários de governos que tentam criar uma identificação com uma massa societária que tem se organizado ao longo das últimas décadas para melhor cobrar ações positivas de quem quer que esteja ocupando os postos de comando do país. O fato é que existiu no Brasil uma nítida exploração dos negros, durante séculos de escravidão oficial, e após a proibição legal, o Estado não criou de imediato mecanismos para incorporar os ex-escravos na economia formal, deixando-os a própria sorte.

O analfabetismo que é a raiz dessa questão em pauta tem causas conhecidas pelos estudiosos do tema, mas sutil para a grande maioria da população brasileira. O modelo de colonização imposta pelos portugueses de tradição católica não estimulava a alfabetização por dogmas religiosos que asseguravam que a Bíblia deveria ser interpretada pelo seletivo grupo eclesiástico, com isso a aproximação das letras ficava restrito aos domínios senhoriais; diferentemente das nações protestantes que defendiam que as Escrituras Sagradas deveriam ser de livre exame, o que incentivava o aprendizado da população.

---

1 Mestrando em História pelo PPGHC-UFRN; bacharel e licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande Norte (2009); especialista em História e Cultura Afro Brasileira e Africana pela UFRN (2015).



## **METODOLOGIA**

O início do estudo para a elaboração desse texto começou pela análise de informações disponíveis no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE - concernente à desigualdade regional do Brasil e os impactos ocasionados pelo flagrante desequilíbrio na oferta de oportunidades que o próprio Estado brasileiro dispõe para os cidadãos do país. Com base nos dados coletados no IBGE, foi possível fazer um mapeamento do perfil dos estudantes das escolas públicas e privadas do Brasil, bem como pensar os impactos que as políticas de ações afirmativas, como a mudança na forma de ingresso dos estudantes nas universidades públicas federais afetam a vida dos jovens estudantes. Foi velicada a eficácia quanta a mudança de algumas leis, sobretudo, a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional afetou as discussões sobre os negros no Brasil.

## **O ANALFABETISMO COMO RAIZ DA DESIGUALDADE NO BRASIL**

Atualmente, o analfabetismo, que impacta, especialmente, os afrodescendentes, não deve ser visto como um dado natural, sendo, antes, produto de uma construção minuciosamente tecida pela elite brasileira (de outrora e de hoje em dia), visando impor um melhor controle, pela via da ignorância, sobre a nossa população. Com que intensidade este quadro atinge os negros e as negras no Brasil e as motivações para as políticas de cotas são elementos para a análise deste artigo.

Análises feitas a partir do censo do IBGE (2012) apontam que a taxa de analfabetismo entre os negros é maior do que o dobro entre a população branca. Dos 6,8 milhões de analfabetos em todo o país que frequentam ou tinham frequentado a escola entre 2009 e 2012, 71,6% são pretos e pardos (IBGE, 2012).

O resultado extraído do censo do IBGE (2012) aponta também que jovens afrodescendentes são mais expostos ao abandono escolar e quando estão na escola são o maior número em idade superior à desejada, ou seja, estão fora de faixa etária. Em 2008, das crianças entre 6 e 10 anos, 45,4% não estudava na série adequada. Entre os brancos este percentual era de 40,4%, e entre os pretos e pardos, alcançava quase metade do contingente. Entre as crianças de 11 e 14 anos, o problema de repetência e abandono se torna ainda pior, pois 55,3% não estudavam na série correta. Entre os jovens brancos este percentual era de 45,7%. Entre os jovens pretos e pardos chegava a 62,3%. A taxa de crianças negras estudando em escolas públicas é de 90% (80% das crianças brancas estão nas escolas públicas). Mais de um terço das escolas públicas frequentadas por alunos negros têm ou nenhuma ou pouca condição de adequação de infraestrutura. Nem 20% têm condições de segurança boa ou muito boa.

Existe um imenso abismo entre as condições das escolas privadas e das escolas públicas. O que varia consideravelmente de uma região para outra do país. Por exemplo, em 2005, na 4ª série do ensino fundamental, 35,4% dos estudantes dos estabelecimentos públicos estudavam em escolas com pouca ou nenhuma adequação, ao passo que nas escolas particulares este percentual era sete vezes menor (5,0%). O acesso à escola também afeta as crianças negras com menos de 6 anos. O relatório mostra que 84,5% das crianças negras de até três anos não frequentavam creches; 7,5% das crianças negras de seis anos estavam fora de qualquer tipo de escola e apenas 41,6% estavam no sistema de ensino seriado. Entre os brancos, 79,3% das crianças com menos de três anos não frequentavam creches; 4,8% das crianças de seis anos estavam fora da rede de ensino e 49% já frequentavam o ensino seriado (IBGE, 2012).

A leitura dos números acima demonstra que existe uma distância entre as pessoas brancas (melhores condições de competitividade) e negras (baixa condição de competitividade). Dessa forma, o princípio da isonomia (tratar os iguais como iguais e os diferentes como diferentes) consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, faz-se necessário por não haver condições igualitárias de competição. Considerando os números apresentados acima, a aplicação da lei de cotas não fere o princípio constitucional de que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, esta norma de garantia prevista no caput 5º da C.F, 1988. Seu conteúdo material admite a diferenciação entre os desiguais para aplicação da norma jurídica, pois é na busca da isonomia que se faz necessário tratamento diferenciado, em decorrência de situações que exigem tratamento distinto, como forma de realização da igualdade. Assim é constitucionalmente possível o estabelecimento pontual de critérios de promoção diferenciada para brancos e negros nas questões em baile.

Nos últimos 20 anos, foram criados alguns mecanismos estatais, embora tímidos, mas consistentes para corrigir a negligência histórica do Estado para com a população negra. Um passo importante nesse sentido foi a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB – 9.394/1996, que universalizou o Ensino Fundamental. Mais recentemente os Programas Sociais de Distribuição de renda do Governo Federal – Bolsa Família – pagos pela Previdência Social - obriga as famílias a matricularem seus filhos que estão dentro da faixa escolar sob pena de perderem os benefícios que lhes são destinados. Este programa é um instrumento importante, visto que, diminui o trabalho infantil e cria uma obrigação legal para os pais manterem as crianças nas escolas, diminuindo consideravelmente a evasão escolar (BRASIL, 1996).

Estas ações já aparecem em números mais positivos, embora distantes do ideal, mas mostram que se o país continuar perseguindo esse objetivo será

possível corrigir essas distorções históricas como mostram os números abaixo: Estas ações já aparecem nas estatísticas mais recentes. Nos últimos 20 anos também houve avanços. A média de anos de estudos das pessoas negras e pardas acima de 15 anos passou de 3,6 anos de estudo, em 1988, para 6,5, em 2008. Entre os brancos, a taxa subiu de 5,2 para 8,3 anos de estudo em 2008. A taxa de cobertura da rede escolar para as crianças pretas e pardas foi de 97,7%; contra 98,4% entre os brancos (IBGE, 2012).

Mas fatores importantes para uma formação sólida como escolas equipadas e equipes multidisciplinares para suprir a deficiência das famílias que no passado não tiveram acesso à educação institucional ainda nos chama muito atenção pela precariedade com que esses serviços são oferecidos. Os dados estratificados mostram as mesmas desigualdades sociais. Onde estão os grupos com maior vulnerabilidade social é onde se encontram as maiores taxas de analfabetismo. É preciso reconhecer que o analfabetismo vem diminuindo no país, mas ainda de forma lenta. Em 2000, o Brasil assinou o compromisso “Educação para Todos”, estabelecido durante a Conferência Mundial de Educação em Dacar. Entre as metas, estava a redução das taxas de analfabetismo para 6,7% até 2015. Embora o país tenha avançado bastante a partir do momento que estabeleceu uma política nacional de educação para jovens e adultos, mas o esforço ainda não está refletido nos números. Acreditamos que ainda precisamos de mais recursos para atuar nessa área, bem como melhorar a gestão escolar para corresponder as novas exigências e atender as expectativas das novas abordagens educacionais.

Condições de moradias, acesso à cultura e à arte ainda colocam os negros e pardos em situação desvantajosa frente ao mercado de trabalho e acesso aos serviços públicos. Estas más condições refletem nos números de violência praticada no Brasil que estatisticamente atinge em maior número os jovens pobres e negros. As informações abaixo são extraídas da Comissão Parlamentar de Inquérito de Homicídios de Jovens Negros e Pobres no Brasil – da Câmara dos Deputados Federais do Brasil – os dados publicados pela referida CPI trazem números preocupantes e que precisam ser encarados como uma realidade racista o qual o Estado precisa assumir urgentemente a responsabilidade em corrigi-los.

Aprovado no último dia 15 de julho de 2015, o relatório da Comissão Parlamentar de Inquérito (CPI), que apurou violência contra jovens negros e pobres no Brasil, nos apresenta uma realidade brutal da violência pelo Brasil. A quantidade de mortes de jovens pelo país é o sintoma mais agudo de uma patologia social que sangra a dignidade brasileira, o racismo. A referida comissão cumpre um papel institucional e de reconhecimento central para superar tal realidade. Ao mesmo tempo em que abre espaço para a população excluída, ela reconhece que existe, sim, um “genocídio simbólico” de nossos jovens (Orlando Silva é deputado federal (PCdoB/SP); vice-líder do governo na Câmara dos Deputados e 1º vice-presidente

da Comissão Parlamentar de Inquérito de Homicídios de Jovens Negros e Pobres no Brasil (SANTOS, 2006, p. 125).

O mapa desenhado pela Comissão citada acima apresenta dados escandalosos e pioram quando a estatística analisa as mortes de jovens negros e pobres pelo país. Considerando os dados de 2004 a 2007, percebe-se que o número de mortes da juventude negra supera o de mortos na guerra do Afeganistão. Sendo que, de acordo com as estatísticas, os jovens negros morrem 3,7 vezes mais que os jovens brancos. Para ter uma ideia, no Brasil, os homicídios são a principal causa de morte de jovens de 15 a 29 anos, atingindo, majoritariamente, o segmento de jovens negros e pobres. Ainda de acordo com as informações da comissão, das 537.790 pessoas que estão no sistema penitenciário, 93,92% são homens, 60% são negros, 66% são pobres, 51% não tiveram acesso à escola. Esse é o número da vergonha, da exclusão (SANTOS, 2006).

Diante desse cenário brutal, o Estado, com todas as suas instituições, devem chamar para si a responsabilidade para superar as desigualdades e a negação de direitos que condicionam a sociedade a uma situação de “quarentena”. É notório que esta problemática é a realidade de jovens, pais e mães de diferentes regiões do país, que sofrem, diariamente, com a violência. O Estado como guardião dos direitos dos cidadãos deverá fazer um esforço para propor ações que constituem a avançar no combate à desigualdade, raiz histórica da violência no Brasil. Dessa forma, pode-se acreditar que as leis de cotas poderão ser mais um mecanismo para diminuir toda construção de injustiça praticada contra a população negra e parda desse país. Essas referidas leis deverão ser um instrumento [de libertação?] para a sociedade brasileira. O poder público e as organizações sociais se unirem para repensar o modelo de desenvolvimento em curso. (GOMES, 2001).

É preciso ampliar e fortalecer as políticas públicas de combate ao racismo e ao preconceito; é preciso construir cidades mais humanas, não podemos negar mais educação e lazer às crianças brasileiras; e só assim avançaremos. Pois caso não ajam dessa forma não poderemos falar em democracia forte, projeto nacional de desenvolvimento e avanço social sem superar a herança brutal que a desigualdade impôs ao nosso país nestes 515 anos. E que se revela, nesse momento, na motivação racista que existe no extermínio da juventude negra nas periferias das grandes cidades.

O Brasil está diante de uma questão que precisa ser enfrentada e com muita responsabilidade sob pena de ver uma parcela significativa de sua juventude ser massacrada pelo mundo do tráfico e da violência urbana e rural. Não se pode mais imaginar que somos um país multirracial e que convivemos muito bem com essas diferenças de cores.

Nas democracias modernas, a imprensa escrita ou falada e os jornalistas

são os agentes importantes para a divulgação da informação e da formação da opinião política. Inventou-se no Brasil, por diversos canais de comunicação e formação das massas, que somos um país colorido e que convivemos bem com essas diferenças, mas não se discute o cerne da questão e acaba-se por passar e a ideia, segundo a qual, é normal o negro continuar submisso ao branco em vários aspectos:

A adoção de políticas de ação afirmativa por parte de várias universidades brasileiras foi um dos temas que mais atraiu a atenção da mídia nacional na última década. Porém, o elevado número de reportagens, artigos, editoriais, notas e colunas publicadas sobre o assunto passa a ideia apenas de uma representação pela metade. A representação do debate atual sobre as políticas de ação afirmativa feita pela grande mídia brasileira opera segundo critérios de interesse de grupos e não como um interesse nacional e frequentemente elegem alguns fatos com grande repercussão para gerar mais polêmicas, colocando para a sociedade como algo paradigmático.

Contudo, o público tem se tornado mais cético em relação à imparcialidade da mídia nos últimos anos, e tem passado a questionar essas manobras de manipulação. Certamente o aumento de jovens com acesso à internet e ao conhecimento acadêmico tem mudado sensivelmente como a sociedade brasileira se vê. Não se consome apenas; questiona-se um pouco mais e por essas razões as políticas afirmativas passaram a ganhar mais destaque na pauta nacional. Geralmente em suas análises sobre personagens negras e famosas no Brasil, a mídia tenta passar uma mensagem anódina do personagem, como um tipo exótico, nem branco nem negro, e assim negar o passado histórico de lutas dos negros contra a discriminação e o racismo.

Nos últimos anos, os debates acerca do racismo velado no Brasil vêm ganhando destaque e pessoas influentes e com projeção midiática têm elevado esse debate e ele chegou até a juventude negra e o seu acesso ao ensino superior brasileiro; essas discussões têm gravitado em torno de duas questões essenciais: a excelência do ensino e a justiça social. O que se discutia até a década de 2000 era sobre o prisma da excelência e o que prevaleceu, foi a ideia associada ao entendimento de que a universidade é prioritariamente um lugar de formação de quadros de elite que contribuiriam para o desenvolvimento nacional. Em razão disso, o método tradicional de seleção – o vestibular – permaneceu como sendo o ideal e, portanto, incontestado. Além de alimentar-se de uma percepção bastante difundida nas sociedades liberais democráticas de que a educação proporciona igualdade de oportunidades para todos os grupos - independentemente de seus desníveis e das diferenças nas condições de vida dos estudantes - o vestibular legitimava-se a partir da visão de que ele consiste em um tipo de exame

que afere de forma precisa e isenta o “mérito”, os conhecimentos acumulados e as habilidades cognitivas, dos candidatos, sem interferência de fatores como sua origem, cor, sexo e classe.

Embora, essa seja uma interpretação possível, existem sinais evidentes e sólidos de que o vestibular tradicional, até seleciona os melhores alunos, mas os de grupos daqueles que teriam acesso as melhores escolas de nível básico. Dessa forma, acabava-se por operar como um instrumento de reprodução de hierarquias sociais e raciais no Brasil. O capital econômico exerce um papel decisivo no desempenho dos candidatos, uma vez que ele chancela a capacidade de investimento da família na educação básica do estudante: quanto maior a renda e riqueza da família, melhor a escola privada que pode pagar para seus filhos. Assim, os mais pobres estão fadados a colocar os filhos em escolas públicas que não oferecem condições de competitividade, já que eram de qualidade média inferior ao ensino privado de qualidade superior. Os resultados do vestibular refletiam, com precisão, essas desigualdades, além de legitimá-las. Especialistas educacionais discutem que testes de verificação de aprendizagem mensuram muito menos o mérito e capacidade individuais do que a introjeção de valores culturais e normas sociais do grupo dominante. Assim o modelo da educação pública tornava-se menos capaz de posicionar o candidato a uma vaga no ensino superior já que o mesmo além da preocupação de transmitir o conhecimento científico ocupava-se também em transmitir valores morais e, em alguns casos, obrigados a ensinar valores morais e de convivência em sociedade.

No Brasil, o sistema educacional foi concebido e expandido pelo grupo dominante branco e de elite, que utilizou o conceito de mérito para distribuir ou restringir recompensas educacionais, como se o “mérito” consistisse em aferição de empenho e performance dos indivíduos neutra e cega à cor e classe. Contudo, a própria noção de mérito no Brasil foi e persiste sendo fundada sobre uma percepção de inferioridade de alunos não-brancos (CAMPOS, FERES JÚNIOR, DAFLON, 2014, p. 04).

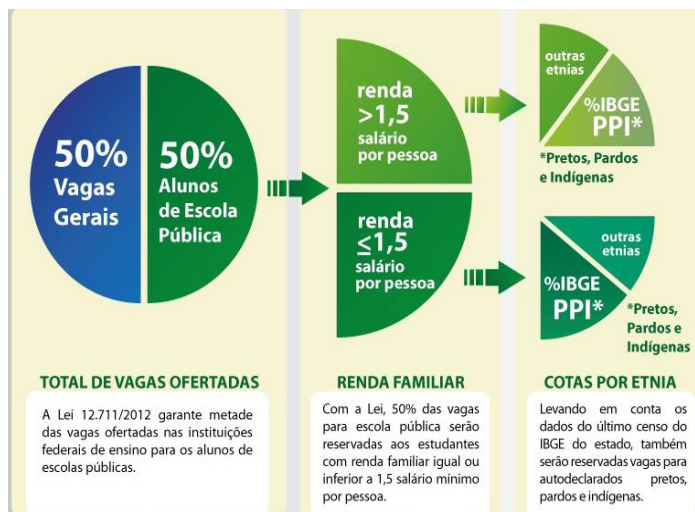
A juventude negra, especialmente, experimenta em sua formação acadêmica um flagrante desencorajamento diante, até mesmo dos livros didáticos, que apresentam conteúdos nos quais são reproduzidos lugares sociais subalternos para as crianças não-brancas e, não apenas para essas crianças negras, mas também para a população negra em geral. O contexto de flagrante desigualdade em que se realizava o vestibular no Brasil foi tornando cada vez mais clara a necessidade de fazer avançar a discussão sobre a universidade como um espaço que, se não tem necessariamente que se constituir um monopólio da elite branca; se não for um lugar universal como a educação básica, que ao menos possa ser um espaço onde todos possam desejar entrar. Esta visão acaba se contrapondo às ideias democráticas que vêm ganhando destaque na sociedade atual e o

vestibular perde espaço por não atender mais essas bases filosóficas e políticas. A discussão hoje passa pelo pensamento de uma universidade justa e inclusiva preconizada pelos setores mais progressistas de nossa sociedade, inclusive pelo movimento negro brasileiro

É a partir desse contexto que emergem na última década uma série de políticas públicas conhecidas como “ações afirmativas”. Sob essa base estão arraigadas políticas de inclusão de naturezas diversas. Principalmente no que concerne ao ensino superior brasileiro, essas políticas objetivam, prioritariamente, à inserção de grupos sociais até então excluídos do ensino superior justamente por não alcançarem um alto desempenho no vestibular. Por mais que a discussão da temática da justiça social tenha conseguido se impor sobre a perspectiva antes exclusiva da excelência acadêmica, esta última permanece no cenário midiático do debate sobre educação superior, seja por pressão da sociedade em geral ou mais especificamente pela ação da grande mídia brasileira. Isto é, se os processos seletivos de ingresso nas universidades passaram por uma série de reformulações de modo a romper com procedimentos excludentes e elitistas, a ideia de excelência acadêmica não foi abandonada.

O modelo tradicional de entrada nas universidades brasileiras hoje está em extinção e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), consubstanciado pela lei nº. 12.771, de 29 de agosto de 2012, sancionada pela Presidenta Dilma Vana Rousseff, imprimiu um novo modelo considerado pelos movimentos sociais como mais justo e democrático. Embora alguns ajustes sejam necessários frente à pluralidade brasileira, sobretudo, no que tange às diferenças regionais e mais acentuadas em alguns Estados da Federação. Pela referida lei, as vagas serão preenchidas de acordo com os seguintes critérios: 50% das vagas disponíveis seriam reservadas para estudantes de escolas públicas. Dessas, 50% seriam reservadas para os estudantes que tivessem renda per capita familiar inferior a 1,5 salários-mínimos, ficando os 50% restantes para os estudantes com renda superior a essa marca. Por fim, dentro de cada grupo de renda, reservas devem ser feitas para pretos, pardos ou indígenas (PPI) de acordo com a proporção do agregado dessas categorias demográficas em cada estado, aferidos a partir dos resultados do censo demográfico mais recente. Como melhor especificado abaixo na figura 01 (IBGE, 2012).

FIGURA 01: Diagrama de distribuição de vagas segundo a lei 12.771/2012



Fonte: IBGE (2012).

A Lei nº. 12.771/2012 determina ainda que a reserva de vagas siga certas condições: A começar pelo respeito à proporção de pretos, pardos e indígenas em cada estado, seguindo a observância ao Censo Demográfico divulgado pelo IBGE (2012). Por último, os candidatos dos três grupos devem disputar entre si um número de vagas proporcionais à soma das três populações. Por exemplo, na Bahia, os autodeclarados pretos, pardos e indígenas correspondem a uma proporção de 76,8% da população. Isso significa que 76,8% das vagas reservadas devem ser disponibilizadas para esse grupo de beneficiários.

Assim, o grupo composto por pretos, pardos e indígenas egressos de escolas públicas e com rendimento familiar per capita acima de 1,5 salários-mínimos passa a usufruir de 19% das vagas nas Universidades Federais, e o grupo de pretos, pardos e indígenas egressos e escolas públicas e de baixa renda de outros 19% das vagas. A adesão a essa metodologia de divisão das vagas é gradativa, uma vez que, a Lei de Cotas estabeleceu 2016 como prazo máximo para que todas as Instituições Federais de Ensino - IFEs - reservem suas vagas conforme a divisão exposta acima.

Outro ponto importante da referida lei é que para o estudante concorrer a uma das vagas nos processos seletivos para cursos técnicos de nível médio, é necessário ter feito o ensino fundamental completo (primeira a nona série) na rede pública. Já nas seleções para cursos de graduação, o aluno precisa ter estudado todo o ensino médio em escola pública.

A realidade social e demográfica distinta de cada estado faz com que a incidência das mesmas regras produza cenários distintos de competitividade pelas



vagas para cada grupo populacional para a qual é estabelecida a reserva. Em outras palavras, a eficácia dessa política pública também deve variar de estado para estado. Unidades da federação mais pobres, por exemplo, terão um maior número de estudantes em escola pública e com a renda per capita inferior ao critério estabelecido. Há também grande variação na proporção de brancos e pessoas negras, pardas ou indígenas nos estados e regiões do país, o que afeta também suas chances relativas de usufruir do programa de reservas criado pela nova lei.

Com essas novas formas de ingresso nas instituições públicas de ensino brasileiro muda-se a fase do perfil universitário do país e paulatinamente serão corrigidas algumas injustiças sociais muito enraizadas na sociedade brasileira. Certamente, séculos de escravidão e falta de políticas econômicas e sociais e de distribuição de renda não serão resolvidos por uma lei que facilita a entrada dos estudantes negros, pardos e indígenas no ensino superior, mas há de considerar que um importante passo foi dado. Entretanto, se faz necessário uma política de reestruturação do ensino básico que perpassa pela universalização do ensino médio público com objetivos qualitativos, pois só assim teremos jovens com condições de tornarem-se cidadãos conscientes de seus direitos e deveres e com plenas condições de decidirem sobre seu futuro e conseqüentemente sobre o futuro do Brasil e disputarem qualquer espaço sobre as mesmas condições.

As vagas nas melhores universidades públicas do Brasil, principalmente nos cursos mais competitivos, são desproporcionalmente preenchidas por alunos egressos do ensino privado. Os números apontam que, potencialmente, os maiores beneficiados pela política das cotas são os grupos com renda familiar per capita acima de 1,5 salário-mínimo, e desses, os pretos, pardos e indígenas mais do que os brancos, ou seja, quanto menor a competitividade dentro de cada grupo, maiores as chances de um candidato conseguir acesso à vaga.

A diferença entre números positivos e negativos mostra que, enquanto aqueles com renda inferior ao critério estabelecido terão um cenário mais competitivo, como era de se esperar, a princípio o critério de renda também pode vir a criar uma situação de excesso de vagas para aqueles com a renda superior ao limite estabelecido. O efeito da política nos estados nota-se que o padrão de desigualdades regionais característicos do Brasil não é inteiramente revertido pela política. Isto quer dizer que os negros não são sequer a categoria mais beneficiada pelas ações afirmativas no Brasil. A modalidade que é de longe a mais praticada beneficia alunos oriundos da escola pública e pode ser considerada um tipo de ação afirmativa “social”. Esse dado coloca em xeque dois argumentos muito mencionados: Primeiro, a alegação de que as ações afirmativas, ao se centrarem na questão racial, desconsideram o problema da desigualdade socioeconômica no Brasil. Esse argumento é falacioso, pois há ações afirmativas que atendem

tanto a grupos sociais como étnico-raciais. E segundo, que as ações afirmativas excluem os brancos pobres. Ora, os brancos pobres são de fato os maiores beneficiários dessas políticas, como demonstra a predominância de programas para alunos oriundos das escolas públicas.

A Lei n.º. 12.711 de 29 de agosto de 2012 que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio materializa e regulamenta esse acesso. Esta referida lei que passou a ser chamada “lei das cotas” é importante porque uniformiza a entrada nas instituições de ensino do país. As universidades têm como princípios a autonomia universitária que não poderiam ser confrontadas com a lei de acesso de futuros estudantes. Contudo, vale a pena explorar algumas das possíveis implicações da redação do texto da lei para verificar se esse prognóstico se confirma. A lei, apesar de ser resumida a poucos artigos, é genérica e abre margem para interpretações diversas, quando não conflitantes, a respeito das medidas a serem adotadas (BRASIL, 2012)

A lei declara que as universidades reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas. O artigo 2º versa ainda que “em cada instituição federal de ensino superior, as vagas [...] serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (BRASIL, 2012, n.p). No caso de não preenchimento das vagas segundo o critério de cor, elas devem ser redistribuídas entre os estudantes egressos do ensino médio em instituições públicas de ensino. Dessa forma, a chamada autonomia universitária poderá ser invocada para a não ocupação de vagas. A forma como foi redigido, o texto preserva a autonomia das universidades no que toca à organização do processo seletivo de cada universidade, o que pode resultar na não ocupação das vagas destinadas aos alunos cotistas. Vejamos o que diz a referida lei:

“Art. 1o As instituições federais de educação superior vinculadas ao Ministério da Educação reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso nos cursos de graduação, por curso e turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Parágrafo único. No preenchimento das vagas de que trata o caput deste artigo, 50% (cinquenta por cento) deverão ser reservados aos estudantes oriundos de famílias com renda igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo (um salário-mínimo e meio) per capita.

Art. 2o (VETADO).

Art. 3o Em cada instituição federal de ensino superior, as vagas de que

trata o art. 1o desta Lei serão preenchidas, por curso e turno, por autodeclarados pretos, pardos e indígenas, em proporção no mínimo igual à de pretos, pardos e indígenas na população da unidade da Federação onde está instalada a instituição, segundo o último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Parágrafo único. No caso de não preenchimento das vagas segundo os critérios estabelecidos no caput deste artigo, aquelas remanescentes deverão ser completadas por estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Art. 4o As instituições federais de ensino técnico de nível médio reservarão, em cada concurso seletivo para ingresso em cada curso, por turno, no mínimo 50% (cinquenta por cento) de suas vagas para estudantes que cursaram integralmente o ensino fundamental em escolas públicas” (BRASIL, 2012).

Contudo, os resultados concretos da aplicação da “lei de cotas” ainda estão para ser avaliados. Este debate saiu dos fóruns populares, das universidades, associação de moradores, dos movimentos negros e chegou ao Congresso Nacional e encontrou abrigo em um governo de cunho mais popular e culmina com uma lei nacional que legitima e amplia o debate. Não se pode pensar que a sanção da lei termina o debate, ao contrário, abre mais espaço pra ele, visto que a sociedade foi bombardeada pelos grandes canais de imprensa na tentativa de massificar uma ideia genérica e rasa de que as ações afirmativas são produtos de um governo populista. Embora, o governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva tenha recuado em relação ao apoio dado ao projeto que se tornou a “lei de cotas” sendo assim cristalizou-se na imprensa nacional a ideia de que a ação afirmativa racial é de fato uma política do governo federal. Um argumento muito comum é de que o fomento às ações afirmativas raciais é consequência direta do aparelhamento do Estado pelos movimentos sociais, especialmente, pelo movimento negro.

O governo Lula foi o introdutor de mudanças mais substanciais na condução das políticas de cunho racial e, igualmente, na relação do Estado com o movimento negro. Com a criação de uma secretaria dedicada à promoção da igualdade racial, o denominado movimento negro passou a ter assento e participar ativamente da discussão e formulação de políticas públicas, algo que não aconteceu no governo do ex-presidente Fernando Henrique Cardoso, que optou por organizar seminários com intelectuais e acadêmicos, definindo a questão racial como uma temática a ser tratada por especialistas, intelectuais, evitando, assim, a politização do debate e tornando mais cômodo para o governo, porém incompleto para a população que não tinha direito de opinar.

Desse modo, sob o governo Lula, ocorre um esforço de institucionalizar medidas de ação afirmativa por meio da criação de programas, leis e decretos em cuja discussão e elaboração o movimento negro desempenhou um papel

fundamental de protagonista dessas novas políticas que foram criadas. Nota-se que essas ações já estavam previstas no programa de governo que o então candidato Lula havia apresentado ao Brasil. Dessa forma, o presidente Lula estava cumprindo compromisso de campanha firmado junto a esses seguimentos da sociedade brasileira.

Outro passo importante neste campo iniciado no governo do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva foi a sanção da Lei N<sup>o</sup>. 10.639 de 09 de janeiro de 2003, que alterou 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”, desta forma, tornou obrigatória a inclusão da disciplina de História da África e Cultura Afro-Brasileira no currículo de todas as escolas do ensino fundamental.

Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira.

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

§ 2o Os conteúdos referentes à História e Cultura Afro-Brasileira serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras (BRASIL, 2003).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se depreender diante destes fatos que por mais que os movimentos sociais tivessem lutado em defesa dessa causa não teriam logrado êxito se não tivesse encontrado respaldo em um governo popular e democrático dirigido pelo político Luís Inácio Lula da Silva. Por mais que esse tema tenha sido discutido em diversos fóruns de debate espalhados pelo país, não se pode afirmar que havia uma unanimidade e a imprensa parecia não acreditar que essas políticas um dia fossem implantadas na Brasil; pareciam acreditar que eram apenas retóricas de um candidato com apelo popular para garantir esse eleitorado. Ao perceber que o tema já havia ganhado as instituições governamentais e que agora era oficial, a imprensa não deixou incólume e na prática influenciou diretamente na opinião das pessoas.

Todas as projeções que se possam fazer na atualidade não serão possíveis de dimensionar concretamente seus desdobramentos. Para tanto, é necessário enfatizar que uma política que foi planejada para ser implantada em quatro anos e com consequências para serem sentidas a longo prazo ainda está cedo para

avaliar se sua implantação surtirá os efeitos esperados. Entretanto, há um problema sério no que toca a disponibilidade de dados provenientes de universidades com programas de ação afirmativa e esse problema tem impacto direto na capacidade de avaliação dos resultados da política. Administradores universitários têm tido pouca disposição para divulgar os dados dos programas em suas instituições, salvo meritórias exceções.

Certamente, as vozes dissonantes às políticas de ação afirmativa, que atualmente foram contidas pela decisão do Supremo Tribunal Federal, que assegurou a constitucionalidade da matéria não se darão por satisfeitas e buscarão outros meios para defenderem suas ideias. A referida matéria teve como relator do recurso, o ministro Ricardo Lewandowski, que também votou pela constitucionalidade do sistema de cotas raciais por entender que os critérios adotados e que estão estabelecidos na Lei n.º. 9.394, de 20 de dezembro de 1996 estão em conformidade com o que já foi decidido na ADPF 186, em que o Plenário confirmou a constitucionalidade do sistema de cotas adotado pela Universidade de Brasília (UnB).

O ministro salientou que na ocasião do julgamento da ADPF 186, o STF concluiu pela constitucionalidade das políticas de ação afirmativa; da utilização dessas políticas na seleção para o ingresso no ensino superior, especialmente nas escolas públicas; do uso do critério étnico-racial por essas políticas; da autoidentificação como método de seleção; e da modalidade de reserva de vagas ou de estabelecimento de cotas. A Coorte Suprema do país entendeu ainda que não há nenhuma discrepância, uma vez que cada universidade deve realmente ser prestigiada no que concerne ao estabelecimento desses critérios, sobretudo, as universidades federais que são reconhecidas no país em termos de excelência acadêmica. Ainda questionado sobre a necessidade de lei formal que autorizasse a criação da ação afirmativa de reserva de cotas, o guardião da Constituição observou que a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei N.º. 9.394/96) deixou para as universidades o estabelecimento dos critérios que devem ser utilizados na seleção dos estudantes, tendo em vista a repercussão desses critérios sobre o ensino médio. O ministro destacou que a lei tem amparo no artigo 207 da Constituição Federal que garante às universidades autonomia didático-científica. Para o STF, cada universidade procura atender as metas estabelecidas na Constituição no que diz respeito ao alcance de uma sociedade mais justa, mais fraterna e mais solidária.

Mesmo esse importante e sólida decisão do STF não tranquiliza os que são contrários e, certamente, se juntarão a outras vozes na defesa da autonomia universitária, que estaria sendo supostamente violada pela nova lei. A sociedade precisa ficar vigilante, pois o debate público sobre as políticas de inclusão no

ensino superior e técnico vai continuar; agora voltado para questões de avaliação da eficácia e eficiência das políticas, já que o objetivo agora é desqualificar os jovens egressos dessas instituições de ensino que entraram mediante as políticas de cotas. Além dos argumentos acerca da justiça e da identidade individual e coletiva, que sempre ressurgem nesse debate.

A partir do que foi exposto acima e considerando que a maioria da população brasileira, cinqüenta e um por cento, (51%) se autodeclara negra ou parda e os critérios estabelecidos pela chamada “lei de cotas”, existiria uma falsa isonomia? Já que são reservadas apenas 50% das vagas para os negros e pardos e esses 50% ainda são subdivididos para os considerados de baixa renda e quando se leva em conta as particularidades de cada estado membro da federação acentua-se ainda mais essas diferenças

## REFERÊNCIAS

- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Lei que dispõe sobre a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Governo federal, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 10 jul. 2023.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº. 12.711 de 29 de agosto de 2012.** Lei que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. Brasília: Governo federal, 2012.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Lei nº. 10.639 de 10 de janeiro de 2003.** Lei que dispõe sobre ensino de história afro-brasileira na educação básica. Brasília: Governo federal, 2003.
- CAMPOS, Luiz Augusto; FERES JÚNIOR, João; DAFLON, Verônica Toste. O desempenho dos cotistas no ENEM: comparando as notas de corte do SISU. **Textos para discussão GEMAA (IESP/UERJ)**, [s.l.], n. 4, 2014, p. 1-23.
- GOMES, J. B. B. 2001. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade.** Rio de Janeiro: Renovar, 2001.
- IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Censo Brasileiro de 2010. Rio de Janeiro: IBGE, 2012.
- SANTOS, Renato Emerson dos. Política de cotas raciais nas universidades brasileiras – o caso da Uerj. In: FERES JUNIOR, João; ZONINSEIN, Jonas (Orgs). **Ação Afirmativa e Universidade.** Brasília: UnB, p. 110-135, 2006.

## POSFÁCIO

Ao encerrarmos as páginas deste livro, é inevitável sentir uma mistura de emoções e pensamentos que ecoam das palavras, ideias e histórias compartilhadas aqui. *Educação, Raça e Racismo: Atravessamentos Histórico-Sociais* não se resume a um conjunto de capítulos; como visto, trata-se de uma jornada intelectual e emocional que nos convidou a examinar de perto as interseções entre educação, raça e racismo em nossa sociedade.

Em uma sociedade complexa como a brasileira, há muito tempo as lutas e vozes clamam por justiça e equidade para a população negra. Somos lembrados de que passado e presente estão entrelaçados em uma teia que molda nossas perspectivas e oportunidades, mas que também nos concede a capacidade de mudar, evoluir e transformar. Convocados a abraçar a luta antirracista, somos chamados à ação, lembrados de que não podemos nos dar ao luxo de sermos meros espectadores passivos das desigualdades persistentes em nossa sociedade. É dever, como cidadãos conscientes, desafiar as estruturas que perpetuam a discriminação racial e trabalhar incansavelmente pela construção de um mundo mais inclusivo.

Os avanços conquistados até o momento mostram que a mudança é possível. No entanto, o trabalho está longe de findar. Enquanto as barreiras raciais persistirem, nosso compromisso com a justiça também deve perdurar. Este livro retrata o convite a enxergar a diversidade como uma riqueza inestimável, que enriquece nossa experiência humana. Ele nos ensina que a educação é uma ferramenta poderosa para a transformação e que nosso papel como educadores, estudantes, líderes e cidadãos é fundamental na construção de um futuro mais equitativo.

Em meio aos desafios que enfrentamos como sociedade, emerge uma mensagem de esperança destas páginas. A jornada em busca da igualdade material não é simples, mas é uma jornada que vale a pena. Que as palavras e reflexões presentes neste livro nos inspirem a ser a luz que dissipa as sombras do racismo, e que o amor seja a força motriz que nos impulsiona na busca pela justiça.

Ao encerrarmos este livro, reforçamos o convite à ação. A transformação social se inaugura com pequenos gestos, conversas significativas e compromissos individuais. Que cada um de nós se torne um agente de mudança e trabalhe com afinco pela construção de uma sociedade em que a raça não seja um fator de discriminação, mas sim uma fonte de riqueza e diversidade. A luta por uma sociedade mais justa e igualitária é uma responsabilidade compartilhada por todos nós. O que aprendemos com este livro nos capacita a abraçar essa

responsabilidade com coragem e determinação. A jornada é longa, mas a visão de um futuro melhor nos guia.

Que sigamos a escrever esta história, página por página, com compaixão, empatia e ação em prol de um mundo onde a educação, a raça e a equidade se entrelacem para corroborar na construção de uma sociedade verdadeiramente inclusiva e harmoniosa. Com gratidão pelo caminho percorrido até aqui e esperança pelo que ainda está por vir,

***Aline Costalonga Gama***

*Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Vitória.*

***Mauricio Soares do Vale***

*Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo Campus Colatina.*

***Shirlena Campos de Souza Amaral***

*Doutora em Ciências Sociais e Jurídicas pela Universidade Federal Fluminense. Professora dos Programas de Pós-Graduação em Cognição e Linguagem e Políticas Sociais da Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro.*



## SOBRE OS ORGANIZADORES

### Manuel Alves de Sousa Junior



Doutorando em educação na UNISC e Mestre em Bioenergia pela UniFTC Salvador (2011), Possui graduação em Licenciatura em Ciências Biológicas pela Universidade Católica do Salvador (2002), graduação tecnológica em Segurança do Trabalho pela UNIASSELVI (2016), Graduação em Licenciatura em História pela UNIJORGE (2020), MBA em História da Arte pela Estácio (2020), Especialização em Confluências Africanas e Afro-brasileiras e as relações étnico-raciais na educação (2022) e Especialização em Análises

Clínicas pela UCSal (2004). Atualmente é servidor público federal efetivo como professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (IFBA) campus Lauro de Freitas/BA. Possui experiência na docência do ensino superior no IFBA, e em diversas Instituições de Ensino Superior privadas, tendo atuado também na docência em de cursos técnicos e outras modalidades, sobretudo no IFBA, além de cursos de Formação Inicial e Continuada e cursos de extensão. No IFBA tem plena atuação em ensino, pesquisa, extensão e gestão. Possui capítulos de livros, artigos publicados em periódicos e também diversas publicações em eventos. Organizador principal dos Livros “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios”, “Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação”, “Foucault, arte e educação: ensaios possíveis” “Amantes do passado: educação, temporalidades e espacialidades”, “Educação e abordagens étnico-raciais: interdisciplinaridades em diálogo”, “20 anos da lei nº 10.639/03 e 15 anos da lei nº 11.45/08: avanços, conquistas e desafios” e “Abordagens étnico-raciais: necropolítica, raça e interdisciplinaridades”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Editor assistente da Revista Ensaios ISSN 2175-0564. Membro do NEABI - IFCE campus Umirim.

E-mail - [manueljunior@ifba.edu.br](mailto:manueljunior@ifba.edu.br).

### Tauã Lima Verdan Rangel



Estudos Pós-Doutorais desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação *Strictu Sensu* em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense (UENF), em 2019-2020 e 2020-2021. Doutor (2015-2018) e Mestre (2013-2015) em Ciências Jurídicas e Sociais pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Direito da Universidade Federal Fluminense (UFF). Especialista *Lato Sensu* em Direito, nas seguintes áreas: Direito Constitucional (2019-2020); Direito do Consumidor (2019-2020); Direito da Infância, da Juventude e do Idoso (2019-2020); Direito Administrativo (2016-2018); Direito Ambiental (2016-2018); Direito de Família (2016-2018); e Práticas Processuais, Processo Civil, Processo Penal e Processo do Trabalho pelo Centro (2014-2015). Especialista *Lato Sensu* em Docência e Gestão do Ensino a Distância (2019-2020) e Gestão Educacional e Práticas Pedagógicas (2017-2018). Bacharel em Direito (2007-2011). Integrante do Grupo de Pesquisa Direitos Fundamentais e Vice-Líder do Grupo de Pesquisa em Pessoas com Deficiência e Inclusão Social/UFF e do Grupo de Pesquisa em Política Criminal/UFF. Coordenador do Grupo de Pesquisa Faces e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito, vinculado ao Centro Universitário Redentor (UniREDENTOR - Afya). Editor Adjunto da Revista Interdisciplinar do Pensamento Científico (REINPEC) (ISSN: 2446-6778), vinculada ao Centro Universitário Redentor (UniREDENTOR - Afya). Autor, pela Editora Iole, da coleção “Escritos Jurídicos” sobre o Projeto de Florença (2023), sobre Acesso à Justiça (2023), sobre o Pós-Pandemia (2023), sobre Emergências Sociais (2022), sobre Justiça Social (2022), sobre Liberdade Familiar (2022), em tempos de Pandemia (2022), sobre Vulnerabilidade (2022), sobre Sexualidade (2021), sobre Direitos Humanos (2021), sobre Meio Ambiente (2021), sobre Segurança Alimentar (2021) e em Tempos de Covid-19 (2020). Autor, pela Editora Pimenta Cultural, da coleção “Direito em Emergência” (v. 1, 2 e 3) (2020, 2021 e 2022). Autor dos livros: Segurança Alimentar e Nutricional na Região Sudeste (Editora Bonecker, 2019); e Fome: Segurança Alimentar e Nutricional em pauta (Editora Appris, 2018). Organizador principal, pela Editora Schreiber, dos livros “Questões raciais: educação, perspectivas, diálogos e desafios”, “Relações étnico-raciais: reflexões, temas de emergência e educação”, “Educação e abordagens étnico-raciais: interdisciplinaridades em diálogo”, “20 anos da Lei nº 10.639/03 e 15 anos da Lei nº 11.45/08: avanços, conquistas e desafios” e “Abordagens étnico-raciais: necropolítica, raça e interdisciplinaridades”.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

- Abolição 41, 42, 92, 94, 95, 98, 99, 105, 233, 237, 275  
África 16, 19, 22, 28, 43, 52, 53, 54, 55, 57, 59, 63, 65, 72, 93, 100, 104, 120,  
121, 128, 131, 132, 139, 150, 169, 170, 171, 181, 195, 198, 201, 204, 266,  
267, 269, 277, 299  
Alfabetização 65, 173, 254, 255, 257, 258, 259, 262, 263, 287  
Analfabetismo funcional 12, 254, 255, 256, 257, 258, 259, 260, 261, 264, 265  
Anticolonial 16, 17, 18, 19, 20, 21, 23, 24, 25, 26, 131, 142  
Antirracismo 17, 18, 19, 21, 26, 38, 39, 76, 89, 100, 211  
Antirracista 8, 12, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 30, 33, 34, 35, 37, 38,  
39, 59, 60, 67, 73, 75, 76, 85, 87, 123, 129, 131, 132, 135, 137, 138, 140,  
142, 144, 145, 146, 147, 148, 150, 152, 154, 156, 157, 204, 275, 276, 281,  
282, 283, 284, 285, 286, 302  
Arte moderna africana 55, 56, 57, 61  
Atravessamentos histórico-sociais 8, 11, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 37, 38

### B

- Bíblia 40, 50, 287  
Biologia 201, 203, 209  
Biopoder 68, 77, 90  
Branqueamento 41, 100, 277  
Brasil 6, 7, 8, 9, 10, 11, 12, 13, 16, 17, 29, 33, 38, 39, 40, 42, 53, 56, 65, 66,  
69, 71, 72, 74, 75, 77, 85, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 98, 99, 102, 104, 105,  
107, 108, 114, 115, 117, 118, 119, 120, 121, 122, 126, 128, 130, 131,  
132, 133, 134, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 146, 147, 148, 149, 150,  
151, 153, 154, 155, 158, 159, 162, 164, 165, 166, 169, 170, 171, 172,  
174, 175, 177, 178, 185, 187, 188, 194, 200, 201, 203, 204, 205, 206,  
208, 210, 211, 212, 213, 214, 215, 223, 225, 226, 227, 230, 232, 233,  
236, 237, 239, 240, 241, 242, 243, 246, 250, 251, 252, 253, 255, 258,  
264, 265, 275, 276, 277, 278, 279, 280, 281, 284, 285, 286, 287, 288,  
289, 290, 291, 292, 293, 296, 299

### C

- Carolina Maria 12, 109, 143, 144, 145, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154,  
155, 156, 157, 196  
Censo da Educação Superior 213, 217, 223, 225  
Censo Demográfico 242, 295  
Ciência 43, 143, 145, 173, 199, 201, 212, 218, 236, 274, 303, 304  
Ciências Sociais 15, 189, 200, 201, 202, 203, 212, 254, 275, 277, 303  
Código Penal 69, 279  
Colonialismo 19, 20, 21, 22, 48, 53, 54, 62, 64, 88, 131, 155, 195  
Conferência Mundial de Educação 290  
Constituição de 1988 135, 204, 205, 223, 278, 284  
Corpo negro 187, 188, 190, 195

COVID-19 5, 12, 15, 154, 222, 224, 239, 240, 241, 242, 245, 246, 250, 251,  
310  
Crianças negras 46, 67, 73, 74, 75, 78, 79, 80, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90,  
91, 107, 108, 109, 111, 280, 288, 289, 293  
Cultura Afro-brasileira 73, 76, 117, 126, 177  
Cultura Afro-Brasileira 36, 64, 80, 89, 103, 120, 121, 122, 123, 125, 127, 157,  
181, 276, 279, 284, 285, 299

## D

Declaração de Salamanca 267, 268, 274  
Decolonial 12, 17, 53, 129, 131, 134, 140, 142, 146, 152, 156, 187, 191, 195  
Descolonização 17, 19, 21, 22, 24, 48, 49, 50, 55, 71, 76, 77, 131  
Desigualdades 22, 24, 25, 29, 31, 33, 34, 36, 38, 71, 76, 81, 110, 134, 155, 197,  
203, 209, 211, 212, 214, 215, 216, 222, 223, 224, 225, 231, 232, 235, 236,  
239, 250, 253, 259, 268, 276, 280, 282, 286, 290, 291, 293, 296, 302  
Desigualdades raciais 34, 38, 211, 212, 215, 216, 223, 224, 225, 235, 276, 282  
Discriminação racial 31, 33, 35, 75, 81, 82, 88, 90, 95, 119, 121, 133, 177, 178,  
179, 180, 184, 213, 214, 282, 302

## E

Educação antirracista 8, 16, 30, 33, 34, 35, 37, 59, 67, 73, 75, 131, 138, 140,  
142, 145, 148, 276, 281, 282, 283, 284, 285, 286  
Educação brasileira 38, 59, 64, 71, 73, 127, 184, 264, 280  
Educação de Jovens e Adultos 80, 250, 286  
Educação Especial 266, 267, 272, 273, 274  
Educação Infantil 74, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 88, 89, 90  
ENEM 205, 207, 208, 236, 294, 301  
Ensino-aprendizagem 15, 16, 25, 26, 27, 63, 145, 227  
Ensino Fundamental 80, 88, 160, 206, 264, 289  
Ensino remoto 239, 247, 249  
Ensino Superior 205, 206, 207, 208, 212, 217, 221, 224, 237, 273, 304  
Epidemias 113, 239, 241, 244, 245, 246, 251, 252  
Epistemologia 134, 201  
Equidade social 198, 216, 231, 256  
Escravidão 23, 33, 49, 68, 69, 70, 71, 72, 86, 92, 94, 95, 104, 117, 118, 122,  
168, 169, 170, 172, 233, 275, 287, 296  
Étnico-raciais 8, 12, 67, 72, 73, 75, 76, 82, 97, 103, 128, 129, 132, 135, 136,  
137, 138, 140, 141, 184, 185, 204, 216, 222, 255, 276, 280, 281, 282, 297,  
304, 305  
Étnico raciais 179, 180, 181, 182, 184  
Eurocentrismo 52, 54, 114, 283

## F

Feminismo 6, 9, 47, 146, 151, 156, 157, 195, 196, 198, 199

## H

História 12, 15, 36, 39, 43, 52, 64, 65, 73, 76, 80, 89, 92, 93, 96, 97, 100, 102,

103, 105, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130,  
131, 132, 133, 135, 136, 139, 140, 141, 142, 143, 157, 158, 160, 162, 163,  
164, 165, 172, 173, 174, 175, 176, 181, 206, 211, 239, 276, 279, 284, 285,  
286, 287, 299, 304

História do Brasil 66, 93, 128

História Local 164, 165, 173

## I

IBGE 101, 108, 218, 222, 235, 279, 288, 289, 290, 294, 295, 297, 298, 301

Identidade Deturpada 78, 79, 86, 87, 88, 89

Inclusão 34, 35, 38, 71, 132, 133, 134, 135, 138, 140, 142, 199, 201, 204, 205,  
207, 208, 209, 215, 216, 219, 220, 223, 227, 229, 230, 231, 232, 233, 236,  
237, 259, 268, 270, 271, 272, 275, 280, 282, 284, 285, 294, 299, 300

Inclusão social 229, 232, 233, 236, 237, 270

Instituições Federas de Ensinos 295

## L

Lei Áurea 13, 94, 95, 188, 275

Lei de Cotas 208, 213, 215, 216, 217, 218, 219, 222, 225, 232, 234, 235, 279,  
295

Lei n°. 10.639/2003 72, 73, 76, 115, 116, 117, 120, 121, 122, 123, 132, 279

Lei n°. 11.645/08 130, 134, 135, 138, 140

Letramento 89, 258, 259

Licenciatura 162, 276, 281, 282, 283

## M

Mancoba 56, 57, 58

Ministério da Educação 67, 74, 76, 77, 89, 90, 111, 184, 210, 216, 262, 264,  
273, 274, 297, 301

Mulher negra 61, 143, 146, 148, 149, 155, 190, 191, 192, 193, 196, 197

## N

Negro 6, 7, 8, 9, 18, 40, 41, 42, 43, 44, 47, 49, 51, 65, 69, 70, 71, 74, 77, 82,  
85, 86, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 99, 101, 102, 115, 116, 117, 118, 119, 120,  
122, 123, 125, 127, 128, 131, 132, 146, 149, 150, 152, 156, 170, 174, 178,  
179, 184, 185, 187, 188, 190, 191, 195, 196, 198, 199, 200, 204, 210, 216,  
218, 236, 241, 275, 277, 278, 284, 285, 286, 292, 294, 298, 299

Novo Ensino Médio 96, 177, 179, 184

## P

Paulo Freire 8, 17, 29, 44, 160, 161, 162, 163, 164, 173, 175, 262, 279, 284

Pedagogia antirracista 16, 17, 18, 21, 23, 24, 26

Pedagogia da Autonomia 29, 38, 160

Pedagogia das Infâncias Antirracistas 78, 79, 80, 87, 88, 89

Preconceito 7, 12, 23, 37, 39, 60, 63, 81, 82, 83, 84, 90, 92, 95, 98, 102, 104,  
118, 121, 129, 133, 134, 136, 144, 151, 170, 193, 200, 233, 282, 285, 291

Programa de Educação das Relações Étnico-Raciais 176, 184

Programa Nacional de Assistência Estudantil 232

Projeto de Vida 177, 180, 181, 184

Q

Quarto de despejo 109, 146, 148, 149, 150, 155, 156, 157

R

Raça 6, 7, 8, 11, 18, 19, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 41, 45, 49, 54, 69, 70, 71, 86, 89, 102, 108, 111, 113, 118, 136, 144, 145, 146, 148, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 187, 189, 192, 197, 201, 203, 204, 209, 211, 216, 229, 230, 241, 242, 243, 252, 277, 278, 302, 303, 304, 305

Racismo 6, 7, 8, 9, 11, 12, 15, 16, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 29, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 36, 37, 38, 45, 46, 59, 60, 64, 67, 68, 69, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 88, 89, 90, 92, 93, 98, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 107, 108, 109, 110, 111, 113, 120, 121, 123, 129, 131, 133, 136, 137, 141, 143, 144, 146, 147, 148, 150, 151, 153, 154, 170, 177, 178, 179, 183, 184, 188, 193, 194, 198, 200, 204, 206, 212, 223, 224, 225, 275, 276, 278, 280, 281, 282, 283, 285, 290, 291, 292, 302

Racismo ambiental e climático 107, 108, 109, 110, 111, 113

racismo estrutural 12, 30, 34, 93, 98, 133, 141, 143, 148, 150, 178, 183, 212, 223, 280, 283

Racismo Hospedeiro 78, 79, 83, 84, 85, 87, 88, 89

Racismo Pedagógico 78, 79, 82, 83, 84, 85, 87, 88, 89

Retratos da Escravidão em Itapemirim 160, 162

S

Saúde pública 239, 240, 243, 247

V

Vulnerabilidade social 242, 290

X

Xenofobia 120, 201, 204, 210

