

MANUEL SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)

RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS:

REFLEXÕES, TEMAS DE EMERGÊNCIA E EDUCAÇÃO

VOLUME II

REFLEXÕES E TEMAS DE EMERGÊNCIA



EDITORA
SCHREIBEN

MANUEL SOUSA JUNIOR
TAUÃ LIMA VERDAN RANGEL
(ORGANIZADORES)

REFLEXÕES
ÉTNICO-RACIAIS:
REFLEXÕES, TEMAS DE EMERGÊNCIA E EDUCAÇÃO

VOLUME II

REFLEXÕES E TEMAS DE EMERGÊNCIA



2026

© Dos Organizadores - 2026

Editoração e capa: Schreiben

Imagen da capa: Ana Carolina Fonseca de Menezes (Instagram @anamenezes_art)

Revisão: os autores

Livro publicado em: 02/02/2026

Termo de publicação: TP0062026

Conselho Editorial (Editora Schreiben):

- Dr. Adelar Heinsfeld (UPF)
Dr. Airton Spies (EPAGRI)
Dra. Ana Carolina Martins da Silva (UERGS)
Dr. Cleber Duarte Coelho (UFSC)
Dr. Daniel Marcelo Loponte (CONICET – Argentina)
Dr. Deivid Alex dos Santos (UEL)
Dr. Douglas Orestes Franzen (UCEFF)
Dr. Eduardo Ramón Palermo López (MPR - Uruguai)
Dr. Fábio Antônio Gabriel (SEED/PR)
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. Klebson Souza Santos (UEFS)
Dr. Leandro Hahn (UNIARP)
Dr. Leandro Mayer (SED-SC)
Dra. Marcela Mary José da Silva (UFRB)
Dra. Marciane Kessler (URI)
Dr. Marcos Pereira dos Santos (FAQ)
Dra. Natércia de Andrade Lopes Neta (UNEAL)
Dr. Odair Neitzel (UFFS)
Dr. Wanilton Dudek (UNESPAR)

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

www.editoraschreiben.com

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

- R382 Relações étnico-raciais : reflexões, temas de emergência e educação. Vol. II
(Reflexões e temas de emergência) / organizado por Manuel Sousa Junior e Tauã Lima Verdan Rangel. – Itapiranga : Schreiben, 2026.
224 p. ; il. ; e-book ; 16 x 23 cm.
Inclui bibliografia e índice remissivo
E-book no formato PDF.
ISBN: 978-65-5440-625-3 [versão impressa]
EISBN: 978-65-5440-624-6 [versão digital]
DOI: 10.29327/5778955
1. Relações étnico-raciais. 2. Racismo — Aspectos sociais. 3. Educação. 4. Diversidade cultural. 5. Inclusão social. I. Sousa Junior, Manuel. II. Rangel, Tauã Lima Verdan. III. Título.

CDD 305.8

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	5
<i>Manuel Alves de Sousa Junior</i>	
<i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
PREFÁCIO.....	9
<i>Milton do Rosário da Cruz Rosalino</i>	
INTRODUÇÃO.....	13
<i>Taís de Carvalho</i>	
A MINHA CAPA TEM APARÊNCIA ANTIRRACISTA, MAS O MEU INTERIOR É COLONIZADO!.....	15
<i>Taís de Carvalho</i>	
<i>Maria Simone Euclides</i>	
<i>Heloísa Raimunda Herneck</i>	
ENTRE SOM E RESISTÊNCIA: ANÁLISE CRÍTICA DE THIS IS NOT AMERICA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA.....	26
<i>Francisca Lara Ribeiro Oliveira</i>	
<i>Isnária Jamily da Cruz Silva</i>	
<i>Francini Castilha do Nascimento</i>	
A(S) ÁFRICA(S) INVENTADAS: MITOS, A-HISTÓRIAS E O SILÊNCIO IMPOSTO PELAS NARRATIVAS COLONIAIS.....	39
<i>Paulo Anós Té</i>	
<i>Tania Micheline Miorando</i>	
<i>Julinho da Silva</i>	
ENTRE AGENCY E LOCATION: UMA INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE AFROCENTRICIDADE.....	54
<i>Maurício Silva</i>	
ENTRE CABOCLOS E PARDOS: A HERANÇA INDÍGENA NA DEMOGRAFIA PARAENSE.....	70
<i>Leonardo Rafael Leite da Rocha</i>	
MEMÓRIA E REDENÇÃO: A LITERATURA COMO RESGATE DAS VOZES DAS MULHERES NEGRAS.....	87
<i>Meline Débora Oviedo de Freitas Lima</i>	
<i>Ewerton Batista-Duarte</i>	

NARRATIVAS ENTRECRUZADAS: IDENTIDADES E MEMÓRIAS NA HISTÓRIA DE SANTA CRUZ DO SUL/R.S.....	104
<i>Yasmin Daniella D'Avila</i>	
ESTUDO SOBRE A MIGRAÇÃO DE JOVENS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE SUÇUARANA EM PIRIPIRI, PIAUÍ.....	119
<i>Francisco das Chagas Barroso Uchôa</i>	
<i>Marilha Vieira de Brito</i>	
ENTRE MOCAMBO E PONTE NOVA: REVERBERAÇÕES DAS ANTIGAS FAZENDAS ESCRAVISTAS.....	134
<i>Domingos Dutra dos Santos</i>	
<i>Dalyson de Carvalho Viana</i>	
<i>Wraydson Silva Sousa</i>	
MAPEAMENTO DIGITAL DAS REPRESENTAÇÕES DE MARIELLE FRANCO: UMA ANÁLISE DE JORNais ONLINE ENTRE OS ANOS DE 2018 – 2022.....	148
<i>Angela Maria Ribeiro da Silva</i>	
<i>Francisca Márcia Costa de Souza</i>	
SERÁ QUE LELÊ GOSTA DO QUE VÊ? ANÁLISE SOBRE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A LITERATURA INFANTIL.....	166
<i>Fernanda Dias Maciel</i>	
ESTIGMA DA MENORIDADE RACIAL: A NECESSIDADE DE UMA PROTEÇÃO RACIALIZADA NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.....	173
<i>Milton do Rosário da Cruz Rosalino</i>	
<i>Ricardo Alexandre da Cruz</i>	
COMENSALIDADE, CULTURA E HÁBITOS ALIMENTARES TRADICIONAIS EM DIÁLOGO: PENSAR A DIMENSÃO CULTURAL-SIMBÓLICA DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO.....	189
<i>Gabriel Rodrigues Thiengo</i>	
<i>Tauã Lima Verdan Rangel</i>	
SOBRE OS ORGANIZADORES.....	217
ÍNDICE REMISSIVO.....	219

APRESENTAÇÃO

No volume 1 desta coleção, publicado em 2022, trouxemos nas capas algumas pinturas que retratam o povo do Brasil. São elas: “A Redenção de Cam” do artista Modesto Brocos (1895). O quadro encontra-se no Museu de Belas Artes do Rio de Janeiro e tem 199x166cm. Esta obra marcou uma geração de intelectuais que almejavam o branqueamento da população brasileira; A obra intitulada “Zumbi” de Antônio Parreiras (1927), que ilustra o ícone da resistência negra nacional. Zumbi nasceu em 1655, no Quilombo dos Palmares, o maior e mais duradouro quilombo do período colonial brasileiro, localizado na Capitania de Pernambuco, atual região da cidade de União dos Palmares, em Alagoas; “Mãe Preta”, que foi pintada no ano de 1912, pelo artista Lucílio de Albuquerque (1877-1939). O quadro encontra-se no Museu de Arte da Bahia e tem 180x130cm e; “Preta Quintadeira”, executada, por volta de 1893 a 1905, pelo artista Antonio Ferrigno (1863-1940), com dimensão de 181x126cm. No Brasil do século XIX, o termo “quintadeira” era empregado para designar as negras vendeiras, também denominadas de “negras do tabuleiro”, que ocupavam diversos espaços da cidade, vendendo alimentos.

Para os volumes 2 e 3, lançados simultaneamente no início de 2026, apresentamos uma imagem que representa as relações realizadas entre a diversidade de pessoas em uma população e que a partir das interações entre eles, age o **Micropoder da branquitude**.

O **Micropoder da Branquitude** é um conceito aqui descrito para nomear esse segmento do biopoder que atua por intermédio da subjetividade nas relações humanas em prol da branquitude. Esse micropoder atua, principalmente, nas microrrelações de forma capilar, atingindo toda a sociedade por meio de signos não verbais (Sousa Junior, 2025). Tal como o pacto narcísico da branquitude (Bento, 2002; 2022), esse micropoder atua com um discurso não verbal e silencioso, que Foucault (2008) define como práticas discursivas. Estas formam “um conjunto de regras anônimas, históricas, sempre determinadas no tempo e no espaço, que definiram, em uma dada época e para uma determinada área social, econômica, geográfica ou linguística, as condições de exercício da função enunciativa” (Foucault, 2008, p. 133).

Os micropoderes, embora menos perceptíveis do que o poder do Estado, por exemplo, têm um grande poder de ação sobre os corpos dos indivíduos. Os micropoderes são os poderes exercidos pelos pais, professores, pastores, fiscais,

agentes públicos, porteiros, dentre outros, ou seja, pessoas que têm algum tipo de poder (ainda que mínimo) em alguma relação humana e que atuariam, na visão foucaultiana, para impor uma disciplina social, ou seja, para Foucault (2021), onde há pessoas, há relações de poder que atuam como “uma disseminação de micropoderes, uma rede de aparelhos dispersos, sem aparelho único, sem foco nem centro, e uma coordenação transversal de instituições e de tecnologias” (Foucault, 2021, p. 253).

Foucault (2021) apresenta que os mecanismos de controle social em função dos micropoderes são mais racionalizados e menos visíveis. Apesar de menos visíveis, são mais eficientes na atuação. O caráter físico do termo foucaultiano aponta que não é só na base mental ou ideológica que o poder se insere, mas também nos corpos dos sujeitos e em suas relações entre si. A figura, que compõe as três capas como um mosaico, demonstra como é a atuação do Micropoder da Branquitude: “quando penso na mecânica do poder, penso em sua forma capilar de existir, no ponto em que o poder encontra o nível dos indivíduos, atinge seus corpos, vem se inserir em seus gestos, suas atitudes, seus discursos, sua aprendizagem, sua vida quotidiana” (Foucault, 2021, p. 215).

Segundo Foucault (2021), o poder não emana de um centro, mas se manifesta nos indivíduos, por meio de microrrelações. Além disso, esses poderes estão sempre produzindo novas articulações, que estão relacionadas à produção de saberes e à constituição dos sujeitos. O racismo de Estado também pode estar presente nas ações relacionadas à branquitude por intermédio desses modos de subjetivação na constituição dos indivíduos para definir, em termos biopolíticos, quem deve viver, quem deve morrer, que mortes devem e podem ser normalizadas, que corpo pode ser violentado sem gerar uma comoção nacional, dentre outras questões relacionadas.

Bento (2002, p. 47, grifo nosso) destaca que “a racialidade do branco é vivida como um círculo concêntrico: a branquitude se expande, se espalha, se ramifica e direciona o olhar do branco”. É justamente nesse espalhar e ramificar que o Micropoder da Branquitude atua por meio da subjetividade. Em sua tese de doutorado, Bento (2002) defendeu o conceito de pacto narcísico da branquitude, demonstrando que existe uma união dos brancos para defender e manter seus privilégios raciais por meio de um acordo silencioso não verbalizado.

Schucman (2012, p. 23) assinala que para se compreender a branquitude “é importante entender de que forma se constroem as estruturas de poder concretas em que as desigualdades raciais se ancoram. Por isso, é necessário entender as formas de poder da branquitude, onde ela realmente produz efeitos e materialidades”. Desse modo, o Micropoder da Branquitude é aqui descrito como uma dessas formas de poder, que também se justifica no fato de que, para

Foucault, o poder não deve ser analisado no nível da intenção ou da decisão, mas deve ser estudado “do lado de sua face externa, no ponto em que ele está em relação direta e imediata com o que se pode denominar, muito provisoriamente, seu objeto, seu alvo, seu campo de aplicação, no ponto, em outras palavras, em que ele se implanta e produz seus efeitos reais” (Foucault, 2010, p. 25).

Isto posto, eis aqui a contribuição de dezenas de pesquisadores de todo o país para as relações étnico-raciais no Brasil, além de seus atravessamentos sociais sobre reflexões, temas de emergência e educação. O volume 1, publicado em 2022, trouxe 31 capítulos. Os volumes 2 e 3 apresentam um total de 32 capítulos que discorrem sobre os mais variados temas ligados às questões raciais, como, por exemplo, desde as mais variadas vertentes relacionadas à educação até os mais diversos temas sociais.

O **Volume II**, relacionado às **reflexões e temas de emergência**, traz 13 capítulos sobre como as questões raciais dialogam com os diversos aspectos da sociedade e os desafios enfrentados pelas relações étnico-raciais no Brasil. Antirracismo, resistência, narrativas coloniais, afrocentricidade, herança indígena no Pará, literatura negra, memória, migração de jovens quilombolas, fazendas escravistas, representações de Marielle Franco em jornais, literatura infantil, reflexões sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e hábitos alimentares tradicionais são temas de excelentíssimos capítulos que você encontra na obra.

O **Volume III**, apresenta temas relacionados com a **educação**, contém 19 capítulos em que as questões raciais atravessam a educação de diversas formas, tanto nos bancos escolares quanto na subjetivação. Assim, os capítulos compreendem uma multiplicidades de olhares sobre as questões raciais, a exemplo de uma reflexão sobre como denegrir a educação, relações étnico-raciais na educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, projetos escolares, evasão escolar, ensino superior, educação profissional e tecnológica, educação decolonial, interseccionalidade na educação, extensão universitária, saberes tradicionais e educação intercultural, formação de professores, identidade, memórias e comunidades.

A partir de matizes diversificados, heterogêneos e perspectivas crítico-reflexivas, os debates promovidos neste livro trazem à tona, enquanto elemento central a reunir os diálogos entre os autores, os desafios que circundam e localizam as questões raciais no Brasil. Tal como os capítulos que constituem as duas unidades em que a obra se encontra organizada, há que se reconhecer que a temática é complexa e, ao mesmo tempo, multifacetada, compreendendo os mais diversos segmentos e produzindo uma série de despertamentos que fazem pensar acerca da construção das relações de poder no Brasil contemporâneo, enquanto um projeto de opressão e de exploração de determinados grupos étnicos.

Sobre a educação, em sua vertente libertadora, parafraseamos Paulo Freire: “Quando a educação não é libertadora, o sonho do oprimido é ser o opressor”. Por mais educação, por uma educação libertadora, avancemos! Liberte-se! Boa leitura!

Manuel Alves de Sousa Junior

Doutor em Educação pela UNISC, Biólogo e Historiador,

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.

Colunista do @soteroprosa

Tauã Lima Verdan Rangel

Estudos Pós-Doutoriais em desenvolvimento junto ao Programa de Pós-Graduação em Políticas Sociais da UENF. Estudos Pós-Doutoriais em Sociologia

Política pela UENF. Doutor e Mestre em Ciências Jurídicas e Sociais pela UFF,

Bacharel em Direito e Licenciado em Pedagogia. Bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (FAPES). Pesquisador e Docente Universitário vinculado à Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI).

REFERÊNCIAS

BENTO, Maria Aparecida Silva. **O pacto da branquitude.** São Paulo: Companhia das Letras, 2022. 148 p.

BENTO, Maria Aparecida Silva. **Pactos narcísicos no racismo:** branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. 2002. 185 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2002.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber.** 7 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008c (1969). 236 p. Tradução de Luiz Felipe Baeta Neves.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder.** 11 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021 (1979). 431 p. Organização, introdução e revisão técnica de Roberto Machado.

SCHUCMAN, Lia Vainer. **Entre o “encardido”, o “branco” e o “branquíssimo”:** raça, hierarquia e poder na construção da branquitude paulistana. 2012. 122 f. Tese (Doutorado) - Curso de Doutorado em Psicologia, Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

SOUZA JUNIOR, Manuel Alves de. **“Branco com branco, preto com preto”:** contribuições da educação eugênica para a branquitude no Brasil (1909-1945). 2025. 329 f. Tese (doutorado) - Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul, Santa Cruz do Sul, 2025.

PREFÁCIO

Sou correligionário do dr. Martin Luther King Jr. quando ele escreveu que “a injustiça em algum lugar constitui uma ameaça à justiça em toda parte.” (King, 2014, p. 228). Assim, entendo que cada autor e cada autora, ao escrever e publicar os seus artigos neste livro, buscaram uma forma de combater as injustiças que permeiam as diversas dimensões das relações étnico-raciais na sociedade brasileira. As relações étnico-raciais no Brasil foram fundadas na violência física e psicológica do homem branco contra os/as negros/as e indígenas, contexto em que o colonizador dominava os corpos e mentes dos/as colonizados/as. Inicialmente, o homem branco dominou e escravizou os povos originários deste território, subjugando homens, mulheres e crianças indígenas. As mulheres e crianças indígenas, além de escravizadas, foram estupradas amiúde, por isso “não há mulher indígena ‘pega no laço’! Há a mulher indígena que foi e é ameaçada, capturada, violentada, escravizada. Ela é a representação de uma luta silenciosa, que perdura há séculos” (Pachamama, 2018, p. 11).

Os pretos e pretas foram traficados das diversas regiões do continente africano e escravizados neste território nomeado de americano. Os dados analisados por diversos pesquisadores indicam que quase 12 milhões de cativos foram enviados pelo tráfico transatlântico para as Américas e cerca de 5 milhões desembarcaram em terras brasileiras (Slave Voyage, 2025). Os homens pretos foram utilizados para o trabalho físico, e as mulheres e crianças pretas, além do trabalho físico, foram exacerbadamente estupradas pelo homem branco. No período colonial, constatamos as diversas atrocidades fomentadas pelo colonizador contra os povos dominados. Muitos homens pretos, indígenas e mestiços foram dizimados, considerando que, na guerra colonial, era comum matar os homens e deixar mulheres e crianças, pois, contra elas, os colonizadores utilizavam violências sexuais e a capacidade de produzir prole mestiça para servir a seus interesses coloniais. De fato, quando o homem branco estupra as mulheres indígenas e negras, mostra que “o triunfo sexual sobre a mulher do outro é uma forma não só de degradação dela como uma forma de desvirilizar os homens não brancos, vistos como incapazes de proteger as mulheres de seu grupo étnico-racial” (Restier, 2024, p. 34). Portanto, podemos constatar que muitos mestiços no Brasil foram produto do estupro sistemático cometido pelo homem branco contra mulheres indígenas e negras no período colonial, razão pela qual “costuma dizer-se que a civilização e a sifilização andam juntas: o Brasil, entretanto, parece ter-se sifilizado antes de se haver civilizado” (Freire, 2003, p. 110).

Dessa forma, “a guerra colonial e a conquista de novos territórios pelos europeus foram basicamente um empreendimento masculino” (Restier, 2024, p. 34), ou seja, a invasão deste território foi realizada pelo homem branco e, ao vencer os povos indígenas e africanos, entendia que “o homem branco conquistador teria o direito de exercer seu domínio pelo simples fato de ser o mais forte.” (Restier, 2024, p. 34). É no entrelaçamento entre as violências do homem branco e as resistências dos povos indígenas e negros que inicio as reflexões sobre as relações étnico-raciais no Brasil, uma vez que ainda hoje o mal causado no processo de invasão branca produz privilégios para seus descendentes brancos/as e prejuízos para os não-brancos/as. Ser preto/a, indígena ou mestiço/a em um país dominado pelo homem branco não é fácil; é ser humilhado constantemente pelo racismo estrutural. Por isso, tornam-se fundamentais os trabalhos presentes neste livro, pois discutem temas urgentes que não podem mais ser adiados.

As pesquisas sobre relações étnico-raciais apresentadas neste livro constituem reflexões que acreditam em mudanças socio-raciais a partir da educação. É a partir dela que as próprias pesquisas são realizadas, de modo que um dos mecanismos mais poderosos no combate ao racismo é o conhecimento. Para superarmos as relações étnico-raciais baseadas no racismo, é importante educarmo-nos: o branco/a deve se educar para não ser racista, e o preto/a ou mestiço/a para não reproduzir o racismo. A existência do racismo nas diversas dimensões sociais é um dos elementos que tornam esse combate mais complexo, pois sobrepujar um sistema de opressão racial tão sofisticado e cruel como o brasileiro demanda elevado nível de ativismo. Ativismo antirracista é o que o leitor encontrará em cada artigo deste livro. Aqui temos importantes intelectuais das relações étnico-raciais que investiram tempo e energia para apresentar estudos sobre a dinâmica racial no Brasil. Esses estudos apontam o que deve ser superado nas relações étnico-raciais injustas para que se tornem equânimes. Cada escritor/a que se dedica às pautas raciais partilha o mesmo sonho que o dr. Martin Luther King Jr., e cada página deste livro é um degrau rumo à sua realização.

Acredito que, até alcançarmos uma sociedade verdadeiramente antirracista, teremos de enfrentar muitos desafios, mas, “felizmente, a história não apresenta problemas sem produzir soluções” (King, 2020, p. 44). Cada pessoa que se mobiliza na militância antirracista está plantando uma semente para um mundo antirracista, e quem é verdadeiramente antirracista sabe como essa luta é árdua, pois “sabemos, através da dolorosa experiência, que a liberdade nunca é dada voluntariamente pelo opressor; ela deve ser exigida pelos oprimidos” (King, 2020, p. 91). Vencer o racismo não é fácil, contudo, “se as crueldades inexpressíveis da escravidão não puderam nos impedir, a oposição que enfrentamos agora certamente fracassará” (King, 2020, p. 103).

Corroboro que “o tempo e a ação são professores” (King, 2020, p. 51) e que “um movimento social que só move as pessoas é apenas uma revolta. Um movimento que muda tanto as pessoas quanto as instituições é uma revolução.” (King, 2020, p. 130). Revolução é o que cada um de nós que escrevemos, refletimos e meditamos sobre as relações étnico-raciais no Brasil estamos fomentando. Cada capítulo aqui escrito é uma revolução, e “esta Revolução é genuína porque nasceu do mesmo ventre que sempre dá origem á grandes revoltas sociais – o ventre das condições intoleráveis e situações insuportáveis” (King, 2020, p. 144).

Agradeço o ensejo de escrever este prefácio e de contribuir com reflexões acerca de um tema tão essencial para a sociedade brasileira, que é o das relações étnico-raciais, concordando que “é importante entender a história que está sendo feita hoje, porque ainda há mais por vir” (King, 2020, p. 24). Os ativistas antirracistas entendem que “o que precisamos hoje em dia no mundo é de um grupo de homens e mulheres que defendam o que é certo e se oponham ao que é errado, onde quer que seja. Um grupo de pessoas que tenham percebido que algumas coisas são erradas, ainda que jamais tenham acontecido com elas” (King, 2014, p. 49). Creio que você, caro leitor, também acredita que “teremos de nos arrepender nesta geração não somente das palavras e ações odiosas dos maus, mas também do silêncio estarrecedor dos bons” (King, 2014, p. 237). É por isso que somos antirracistas: para não aceitarmos as injustiças e preservarmos a esperança de que “nossa objetivo final deve ser a criação de uma comunidade de amor” (King, 2014, p. 172).

Milton do Rosário da Cruz Rosalino

Pedagogo pela Universidade Federal de Viçosa.

Graduando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto.

Coordenador do GERAR (Grupo de Estudos para as Reflexões Antirracistas) na UFOP.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Gilberto. **Casa-Grande e Senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.
Apresentação de Fernando Henrique Cardoso.

KING, Martin Luther. **A autobiografia de Martin Luther King.** 1 ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2014. Organização de Clayborne Carson. Tradução de Carlos Alberto Medeiros.

KING, Martin Luther. **Por que não podemos esperar.** São Paulo: Faro Editorial, 2020. Tradução de Sarah Pereira.

PACHAMAMA, Aline Rochedo. **Guerreiras M'baima miliguapy:** mulheres indígenas na cidade. Mulheres indígenas na aldeia. Rio de Janeiro: Pachamama, 2018.

RESTIER, Henrique. **O Duelo Viril:** confrontos entre masculinidades no Brasil mestiço. In: Diálogos contemporâneos sobre homens negros e masculinidades. Henrique Restier da Costa Souza e Rolf Malungo Ribeiro de Souza (organizadores). 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2024. p. 25-49.

SLAVE VOYAGE. **Estimates.** 2025. Disponível em: <https://www.slavevoyages.org/assessment/estimates>. Acesso em: 23 nov. 2025.

INTRODUÇÃO

Em meio às chuvas e ao calor intenso de novembro, recebi o convite para escrever esta introdução. As mudanças climáticas que atravessaram a semana pareciam dialogar com as transformações que eu mesma vivia: as comemorações da conclusão do mestrado e as diversas formações e reflexões promovidas em razão da Semana da Consciência Negra. Foi nesse cenário de movimento, celebração e consciência que surgiram as palavras que agora apresento a você, leitor(a).

Estamos em uma estrada estreita e com diversos pedregulhos que já foram rochas, mas que nossos(as) ancestrais, com sua expertise, buscaram lapidá-las. Sendo assim, temos um compromisso com os(as) nossos(as) ancestrais e com o futuro da sociedade de trabalhar para que esses pedregulhos desapareçam de nossas vidas!

Buscando somar a essa missão, sinto a obrigação de dialogar sobre essa luta na contemporaneidade. O Movimento Negro tem lutado por melhorias e por uma educação que valorize as pessoas negras bem como as suas diversas histórias. Para que isso aconteça, precisamos aprender sobre os nossos(as), bem como sobre as leis que garantem os direitos e deveres da sociedade.

Em dezembro de 2023, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva sancionou a Lei nº 14.759 que instituiu a data 20 de novembro como feriado do Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. É apenas o segundo ano em que esta data se consolida como feriado no país. No entanto, é perceptível que parte da população não reconhece sua importância e, por vezes, desrespeita a legislação, pois ao sair pela cidade, observei que muitos serviços não essenciais continuaram funcionando, revelando o quanto ainda precisamos avançar na compreensão coletiva sobre o significado histórico e político deste dia.

Além desse exemplo do setor comercial, temos também os diálogos tecidos nas redes sociais. É comum muitas pessoas, principalmente as não negras, postarem frases rasas para mostrar que apoiam a causa das pessoas negras, mas ressalto: precisamos de mais do que isso! Precisamos que esse apoio aconteça o ano inteiro e que ele seja incorporado à rotina das pessoas e das instituições.

Os capítulos deste livro foram construídos com o rigor científico por pesquisadores e pesquisadoras comprometidos(as) com o desenvolvimento da sociedade e da ciência a fim de somar a essa luta. Cada palavra apresentada nasce do desejo de fortalecer a luta por equidade, justiça e conhecimento, oferecendo contribuições que dialogam com os desafios do nosso tempo e ampliam as possibilidades de transformação coletiva.

Estamos em permanente transformação. Como sujeitos capazes de aprender constantemente, exercemos o livre arbítrio para mudar as nossas trajetórias. É a partir desse movimento que reafirmo a importância de refletirmos sobre as questões étnico-raciais como um passo indispensável para a construção de mudanças individuais e coletivas.

Obras científicas que valorizam as leis e as relações étnico-raciais e que nos ensinam a esperançar (hooks, 2021) e a transgredir (hooks, 2017) desempenham um papel essencial nesse processo. Que este livro possa integrar a formação de professores(as) e de toda a comunidade escolar, contribuindo para fortalecer práticas educativas e comprometidas com a equidade, a justiça social e dignidade humana.

A formação é um ato político. Nós somos regidos por diversas políticas, sejam elas públicas, institucionais ou de convivência, que moldam nossas práticas e percepções. Por isso, faz-se importante nos conectar aos conteúdos que visam a melhoria da sociedade por meio das relações étnico-raciais a fim de que não nos esqueçamos deste compromisso ético que nos orienta a promover o bem comum. A partir dessa concepção, desejo que os conteúdos desta obra sejam para você uma semente capaz de provocar diversas reflexões e mudanças a favor do progresso da educação brasileira e da nossa sociedade. Boa leitura!

Taís de Carvalho

Mineira do interior

*Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa.
Professora de Educação Física na educação básica há 11 anos.*

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei 14.759, de 21 de dezembro de 2023. Declara feriado nacional o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 161, n. 243, p. 1, 22 dez. 2023.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2 ed. 2017. Tradução Marcelo Brandão Cipolla.

hooks, bell. **Ensinando comunidade:** uma pedagogia da esperança. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

A MINHA CAPA TEM APARÊNCIA ANTIRRACISTA, MAS O MEU INTERIOR É COLONIZADO!

Taís de Carvalho¹

Maria Simone Euclides²

Heloísa Raimunda Herneck³

INTRODUÇÃO

O espaço escolar é um ambiente em que todos(as) somos convidados(as) a viver e a aprender com as diferenças. Nas escolas públicas, o acesso e a permanência são regidos pela democracia e sua diversidade, maior do que nas escolas privadas, as torna espaço científico abundante. Certamente essa diversidade encontrada pode e deve contribuir na construção de políticas públicas que visam a melhoria de toda a sociedade.

Além dos sujeitos da escola temos a oportunidade de pesquisar os documentos e os materiais didáticos usados no ensino das crianças e adolescentes. Um importante e relevante instrumento a ser pesquisado é o livro literário das bibliotecas escolares por se tratar de um material que pode auxiliar os(as) professores(as) e demais funcionários em práticas educativas. Ademais, eles têm um papel social e artístico na formação dos(as) estudantes, afinal, ler um livro por meio das palavras ou das imagens é desvendar códigos (Caldin, 2003). Sendo assim, o contato com os livros é uma oportunidade de os seres humanos se conectarem com a verdade, com as diversas histórias e com a sua ancestralidade.

Segundo Caldin (2003, p. 47), “a escritura se configura como um meio transmissor de informação, a leitura se configura como um meio de aquisição do que se passa ao redor do homem. A leitura é, portanto, um ato social, e como tal, uma questão pública”. Assim, ela contribui para que o conhecimento seja expandido entre as pessoas. Além de ser usada para desvendar e divulgar a ciência, a leitura também tem o poder de contribuir para o desenvolvimento dos

1 Mestre em Educação pela Universidade Federal de Viçosa. Professora da educação básica no município de Viçosa-MG. E-mail: taisdec@gmail.com.br.

2 Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: maria.euclides@ufv.br.

3 Doutora em Educação, Docente do Programa de Pós-graduação em educação da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: hherneck@ufv.br.

valores civilizatórios (Trindade, 2010) e pode ser usada em momentos de lazer e até mesmo como uma ferramenta capaz de salvar vidas por meio de enredos envolventes. Somada à educação e às políticas sociais, a prática da leitura pode ser usada como um importante meio de ascensão social por algumas pessoas. Bem, para que tudo isso aconteça, os livros devem ter narrativas capazes de incentivar um imaginário social positivo dos personagens e das pessoas negras (Gomes, 2005).

Os enredos paradidáticos infanto-juvenil podem ensinar as crianças e os(as) adolescentes sobre os conflitos da sociedade, as fragilidades dos seres humanos e servem para contextualizar fatores socioeconômicos e políticos (Caldin, 2003). Por intermédio desse material, os autores(as) conseguem explicar de forma didática como o mito da democracia racial prejudica a vida das pessoas negras (Bento, 2022).

Precisamos dialogar sobre como a literatura representa as pessoas e os personagens negros(as). Para isso nos perguntamos: Onde os livros literários estão colocando as pessoas negras? Esse lugar de representatividade é positivo? Esses enredos contribuem para que as crianças e adolescentes negros(as) se sintam confortáveis e orgulhosos dos seus ancestrais? Em sua pesquisa de doutorado, a autora Ana Célia Silva dialoga sobre a presença dos(as) negras(as) nos livros didáticos de língua portuguesa no ensino fundamental. De acordo com a autora, o contato com este instrumento pode ser um divisor de águas para a construção da identidade das crianças e adolescentes negros(as). Ela esclarece que

[...] essas mudanças podem concorrer, em grande parte, para a construção da autoestima e autoconceito da criança negra, para a aceitação e integração com as crianças pertencentes à sua raça/etnia, uma vez que a internalização de uma representação inferiorizada pode produzir a autorrejeição e a rejeição ao seu outro assemelhado, bem como para o reconhecimento e respeito do negro por parte dos indivíduos de outras raças/etnias (Silva, 2011, p. 13).

Além de ser um importante dispositivo na formação das pessoas negras, o livro apresenta um papel de mudança do imaginário social vindo dos não negros, ou seja, há uma aproximação entre as raças e uma desconstrução do papel do outro. Sendo assim, enquanto sociedade, todos nós nos tornamos próximos e abandonamos o não lugar (Silva, 2011).

A escola é um espaço de perpetuação do racismo onde os(as) negros(as) tem contato com uma imagem distorcida dos seus pares e vivem a negação da raça. Com todas as fragilidades, a escola deve ser um campo para combate dessa violência (Gomes, 2003) e, para isso, a comunidade escolar deve estar atenta aos conteúdos desenvolvidos e aos materiais didáticos e paradidáticos que trabalham as culturas africanas e afro-brasileiras.

Ao pesquisar a Representação Social do negro no livro didático, Ana Célia Silva (2011) aponta avanços e indica aspectos a serem reescritos e repensados. Embora alguns autores e ilustradores se preocupem com a forma de incluir a diversidade em suas obras e busquem valorizar a todos(as), independente da origem ou dar cor da pele, há nas bibliotecas das escolas livros que não valorizam o fenótipo negro. Apesar da obrigatoriedade de trabalhar a cultura africana e afro-brasileira nos conteúdos escolares, há ainda escritores e ilustradores que não respeitam as características não europeias e não norte-americanas e deixam de lado a ancestralidade de boa parte da população brasileira.

De acordo com Silva (2011), em muitos enredos, os traços fisionômicos das pessoas negras não são valorizados, uma vez que algumas obras apresentam esses personagens com a pele negra, mas com traços europeus. Se, por um lado, há algumas obras que buscam valorizar a cultura afro-brasileira, por outro, há ainda alguns ilustradores, escritores e editores que exageram em relação aos traços das pessoas negras, pois o fenótipo construído chega a provocar mal-estar em quem lê e busca se imaginar na história. Quanto a isso, ressaltamos que um livro antirracista deve representar as pessoas negras e contribuir para que elas se sintam bem e estimuladas a lutar por conhecimento e por uma vida melhor para todos.

A literatura afro-brasileira que atenda a lei 10. 639/03 deve contribuir para a construção da identidade das crianças e adolescentes negros(as). A literatura paradidática precisa ser transgressora (hooks, 2017), pois tem o dever de permitir que o ser se liberte do colonialismo. Ser antirracista é um dever coletivo (Gomes, 2005; Pinheiro, 2023; Silva, 2005; 2011; Tolentino, 2018) e, para isso, a literatura paradidática deve estar preparada para atender os anseios da contemporaneidade, contribuindo na construção e escolha de instrumentos que valorizem todos(as) os povos e/ou pessoas, sem qualquer tipo de segregação.

Considerando esses apontamentos, faz-se necessário dialogarmos sobre o lugar que as pessoas negras têm ocupado na literatura bem como sobre o que ela tem feito com essas pessoas. Pensando nos benefícios sociais e emocionais da literatura, é relevante problematizar se as construções literárias buscam atender a Lei 10.639/03. Ademais, precisamos entender se esse material paradidático contribui para que as pessoas negras se reconheçam de forma positiva, para que elas desejem pertencer à escola e para que consigam desenvolver um sentimento de orgulho e/ou admiração pela consciência do lugar que ocupam na afrodiáspora brasileira.

Este texto é parte da dissertação de mestrado intitulada de *Travessias antirracistas na educação básica: entre a Literatura e as práticas pedagógicas* que teve em uma das suas etapas a análise de livros literários para fins de propostas

pedagógicas antirracistas. No processo de seleção, elencamos aqueles que não eram considerados como antirracistas e o intuito deste texto é problematizá-los a fim de contribuir com o debate acerca da literatura antirracista nas escolas.

APONTAMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública estadual do interior de Minas Gerais. Como parte integrante do estudo, fomos à biblioteca desta escola e realizamos uma busca *in loco* a fim de encontrar livros paradidáticos que desenvolvam conteúdos que valorizem a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros. Numa seleção por meio da capa, foram encontrados 37 livros e, após a leitura das informações destes instrumentos paradidáticos, 15 obras foram descartadas da pesquisa. Dessa forma, 22 livros foram lidos e analisados, sendo treze considerados antirracistas por desenvolver conteúdos que valorizem as culturas africanas e afro-brasileiras⁴ e nove avaliados como não antirracistas.

De acordo com os critérios metodológicos de inclusão desta pesquisa, para ser antirracista, a obra deveria ensinar sobre a relevância das pessoas negras para a construção do país. Por intermédio de uma análise crítica, entendemos que algumas obras podem reforçar o racismo e incentivar a educação voltada às bases europeias. Ao ler e conhecer as obras que apareciam ser antirracistas, mas não são, tecemos algumas reflexões e pensamos em um subtítulo que pudesse expressar essa conclusão. Assim o denominamos “a minha capa tem aparência antirracista, mas o meu interior é colonizado!”.

A leitura aprofundada dos livros e o olhar bem atento à valorização da pessoa negra indicaram que, apesar de serem escritos ou usados com a finalidade de desenvolver e trabalhar uma pedagogia antirracista, alguns livros não têm atingido o objetivo e podem prejudicar o trabalho dos(as) professores(as) bem como o desenvolvimento de uma sociedade antirracista.

Os livros que apresentavam personagens negros e com nomes de origem africana ou dos países do continente africano sem aprofundar no conteúdo da cultura africana não foram caracterizadas como obras antirracistas, pois compreendemos que a legitimação da Lei 10.639/03 não está atrelada somente à representação das pessoas negras nos espaços. É preciso ir além e exigirmos e/ou lutarmos para que a literatura brasileira usada para desenvolver o conhecimento desta nação não seja pautada na baixa autoestima ou na desvalorização dos corpos, histórias e memórias das pessoas negras.

⁴ A análise das obras antirracistas encontradas durante a pesquisa na escola foi publicada em julho de 2025, em formato de capítulo do *e-book* “Educação e questões raciais: perspectivas, diálogos e desafios” com o título “Literatura antirracista: uma análise de obras infanto-juvenil de uma escola pública de Minas Gerais”.

A fim de contribuir com a compreensão das obras e com o entendimento sobre o posicionamento adotado, apresentamos um breve resumo dos livros e apontamentos críticos das pesquisadoras a fim de contribuir para o desenvolvimento do olhar crítico e atento para que, ao ler uma obra ou ao ter acesso às mídias que desvalorizam pessoas negras, tenhamos consciência dos efeitos negativos que algumas delas podem causar.

Ressaltamos que enredos que não respeitam a realidade e são contados/recontados por uma visão colonialista e estereotipada tem o poder de destruir não somente a memória de um povo ou de uma localidade, mas impede que saibamos a verdade e pode alimentar práticas de inferiorização (Adichie, 2019). Nesse contexto, histórias mal contadas prejudicam a afirmação de nossas histórias, identidades e memórias. Apresentamos, a seguir, os livros analisados que não atenderam aos critérios desta pesquisa.

DIALOGANDO COM E SOBRE AS OBRAS DA BIBLIOTECA ESCOLAR

Conhecer a biblioteca da escola pública e pesquisar como a Lei 10.639/03 está sendo trabalhada na educação básica foi um compromisso que assumimos com a formação das crianças e adolescentes do ensino fundamental anos iniciais e finais. A fim de dialogar sobre os livros, apresentamos uma breve síntese e, posteriormente, analisamos os enredos com base nos critérios construídos na pesquisa para identificar se apresentam ou não um posicionamento antirracista. Os livros analisados foram: *A cachoeira* de Paulo Afonso, *Aída*, *Anabela Procura e acha mais do que procura*, *Brinquedos e brincadeiras*, *Gente de Cor*, *Cor de gente*, *Histórias africanas*, *Histórias para boi pensar 3 lendas africanas em cordel*, *História do Brasil*, *Menina bonita do laço de fita*.

A cachoeira de Paulo Afonso é uma adaptação do poema de Castro Alves, abolicionista que ficou conhecido como o poeta dos escravizados. Publicado em 2018, o livro faz parte do PNLD literário. A obra apresenta um romance entre duas pessoas escravizadas, um relacionamento triste que enfrenta as violências da colonização brasileira. Por meio da leitura, percebe-se que a narrativa não valoriza a cultura e a ancestralidade dos povos africanos e afro-brasileiros.

A segunda obra desta seção é *Aída*, uma adaptação de uma peça do ano 1871 que foi publicada no Brasil em 2019 por Rosana Rios. A obra é apresentada em forma de história em quadrinhos na qual a personagem central é uma princesa escravizada. Notamos que o livro não desenvolve a história do povo e volta-se ao triângulo amoroso vivenciado por *Aída*. Rádames, que é apaixonado por *Aída* e servo do faraó, escraviza a sua amada. A terceira personagem deste triângulo é Amneris, apaixonada por Rádames e filha do faraó. Além de ser uma história

triste, o enredo demonstra desunião da princesa com a sua família. Excluindo o local em que a história acontece e o fato de apresentar os personagens escravizados, não há, no enredo, proximidade com os valores do povo africano.

O livro *Anabela Procura e acha mais do que procura*, publicado por Flávia Savary, em 2009, é uma peça teatral que faz parte do PNLD literário. Os personagens são coloridos na cor preta tanto na capa quanto no interior do livro, o que chamou a atenção na busca inicial. Anabela, a personagem central, está à procura da sua filha/boneca e, nessa busca, vive diversas aventuras como a passagem por um deserto do Egito e a visita a uma princesa, personagem que resolve pular carnaval. Os personagens do livro foram pintados com a tinta preta a fim de dar contraste aos adereços pintados com cores vibrantes. Esse estilo pode contribuir para que as crianças compreendam que os personagens podem ter diversas cores, diferentemente do padrão que muitos ilustradores usam e impõem aos leitores.

Embora este instrumento paradidático desenvolva a cultura do povo nordestino e destaque a alegria e algumas festas do povo brasileiro, não há, no enredo, menção às pessoas negras nem à cultura africana ou afro-brasileira. Os desenhos do livro foram criados para chamar a atenção das crianças e para destacar a felicidade do povo nordestino. Tomando por base essas colocações, consideramos que ele não se adequou aos critérios da nossa pesquisa. Ainda assim, a obra mostrou ser um recurso relevante a ser usado pelos(as) professores(as) que objetivam valorizar a cultura e as comemorações locais.

Brinquedos e brincadeiras foi publicado em 2018, por Roseana Marray, e apresenta diversos poemas sobre brincadeiras. No poema “Casinha”, ao falar das espécies das bonecas, a autora cita que existem bonecas negras. A obra apresenta um enredo interessante para a formação das crianças, pois além deste poema que cita as diversas cores das bonecas, percebemos, na ilustração da obra feita por Cris Eich, que o enredo buscou trabalhar a diversidade dos corpos respeitando os fenótipos. No entanto, ressaltamos que somente apresentar personagens ou figuras negras sem reconhecer a sua importância e/ou história não reflete a valorização da ancestralidade africana.

O livro *Gente de Cor, Cor de gente*, do autor Mauricio Negro, foi publicado em 2017. Mediada por figuras que podem causar diversas impressões, a leitura nos leva a refletir sobre o impacto do conteúdo deste livro na formação das crianças. Embora apresente uma diversidade imagética, a obra não pode ser considerada um instrumento antirracista. A leitura da obra é feita por imagens do rosto de duas pessoas que aparecem ser do gênero masculino. A cada vez que viramos as páginas, vemos dois rostos, sempre um negro e um de outra cor. Com a mudança das imagens, o autor apresenta que todos os seres humanos sentem todas as emoções da mesma forma. É possível concluir, então, que a

expressão “gente de cor” era usada de modo pejorativo, assinalando diferenças e hierarquias entre negros e não negros. Em outras palavras, “gente de cor” era usada como gente diferente, distinta, menos válida.

Durante a análise, consideramos que o conteúdo do livro nos leva a acreditar na falácia de que “somos todos iguais” e que, diante da sociedade, não há divisão das raças, como se todos sofresssem da mesma forma, pensamento perpetuado pela branquitude. Contudo, por ter diversas interpretações, a obra pode ser um subterfúgio para o discurso da democracia racial e uma obra antirracista não pode deixar dúvidas em relação a sua finalidade.

Publicada em 2018 por Ana Maria Machado, *Histórias africanas* é uma obra do PNLD literário. Trata-se de um reconto capaz de desenvolver a imaginação e um instrumento lúdico que aborda elementos da natureza que permeiam a cultura do povo africano. É perceptível que a autora objetiva desenvolver um enredo que atenda a Lei 10.639 ao recontar histórias africanas, porém percebemos, na análise, que há um olhar imperial e colonizador na escrita das palavras. Como exemplo, citamos o uso do termo “escravos” ao invés de “escravizados” que aparece muitas vezes na obra. Ao relacionarmos o conteúdo do livro à realidade vivenciada na escola por meio da docência, ressaltamos a necessidade de práticas inclusivas e que respeitem a diversidade dos(as) alunos(as). Com os livros considerados antirracistas, percebemos que o enredo precisa passar pelo processo de descolonização das palavras e pela valorização das pessoas negras.

O livro *Histórias para boi pensar 3 lendas africanas em cordel*, publicado em 2013 por Arlene Holanda, também faz parte do PNLD literário. Escrito em formato de cordel, ele apresenta histórias em que todos os personagens do contexto são negros. Os nomes dos personagens são de origem africana, eles são coloridos na cor marrom e apresentam fenótipos parecidos com os das pessoas africanas e afro-brasileiras. Embora apresente características que valorizam a cultura dos povos africanos e afro-brasileiros, como a culinária e memória dos ancestrais e do povo iorubá (grupo étnico da África ocidental), há no livro marcas do colonialismo que busca estereotipar as pessoas negras.

Em uma das lendas, há uma passagem forte sobre um comportamento depreciativo proferido pelos pais do bebê da história. Eles culpam o bebê pela maldição da família, xingam a criança de “maldito” e de “criança idiota”. Essas agressões verbais foram ditas com o intuito de culpar o bebê pela desgraça da família. Uma pessoa negra, principalmente uma criança, jamais se sentirá feliz em ler esse enredo que transmite tristeza. Outra reflexão que devemos fazer é sobre o lugar em que os personagens negros são colocados. Em alguns enredos somos representados como pessoas ruins e incapazes de pertencer aos lugares de mais privilégio na sociedade.

Expondo esse comportamento, questiono: se fosse um bebê não negro, os pais iriam maltratá-lo com xingamentos? Iriam provocar e desencadear violências física e mental em uma criança? Percebemos, nos livros literários e na arte em geral, a necessidade de subalternizar e estereotipar os comportamentos das pessoas negras, ou seja, cria-se uma imagem de quem somos para vendê-la e ter sucesso no mundo capitalista. Infelizmente, a obra demarca um comportamento depreciativo e agressivo entre os personagens negros como se esse comportamento fosse recorrente na resolução dos conflitos cotidianos. Além de colocar a população negra em lugares subalternizados, o pacto da branquitude corrobora a estigmatização das pessoas negras, perpetuando, assim, o imaginário social de que as pessoas negras são agressivas (Almeida, 2019; Pinheiro, 2023).

O livro *História do Brasil*, do autor José Paulo Paes, foi publicado em 2006 e é uma obra com poesias sobre o Brasil e o povo brasileiro. O exemplar retrata o processo da colonização europeia e, dentre tantos, apresenta o poema “Palmares”, mas é a única parte do livro que centraliza a história dos negros escravizados. O referido poema explica, de forma didática, sobre os quilombos e o processo de resistência dos povos negros. Das 48 páginas, somente três são dedicadas ao processo de desenvolvimento da cultura afro-brasileira, ou seja, nem 10% do livro.

Para finalizar os apontamentos sobre os livros não antirracistas, apresentamos a obra *Menina bonita do laço de fita*, escrita por Ana Maria Machado e publicada pela primeira vez em 1986. A edição encontrada na escola é a sétima e foi publicada em 2010. Ressaltamos que essa obra foi e é usada por muitas professoras na educação básica, o que contribui para que o enredo esteja presente na memória de muitas pessoas negras. Assim, em muitas escolas, este livro foi por muito tempo um instrumento da luta antirracista e(ou) da representatividade negra. Com a influência do Movimento Negro e com os estudos que buscam contribuir para o fim do racismo, temos evoluído e optamos por narrativas que se preocupam com o bem viver de todos e com a evolução das pessoas.

Durante o enredo, para justificar a cor da menina negra, a autora compara a criança aos alimentos da cor preta. Apesar de não ter fundamento científico em relação à constituição dos seres humanos e a cor dos alimentos, essa é uma prática presente no cotidiano das crianças negras. Outro ponto a ser refletido é sobre uma criança negra passar por questionamentos para explicar quem é, pois sabemos que, na sociedade, uma criança não negra jamais precisaria justificar a cor da sua pele. A menina não tem nome, é descrita pela sua cor e é comparada aos animais e à sujeira, pois o coelho toma um banho de tinta para ficar parecido com a menina e, ao ter contato com a água, ele fica branco novamente e livre da sujeira. Ademais, são marcantes no enredo as características que subalternizam as pessoas negras.

Para a pesquisa, o livro apresenta passagens complicadas ao assemelhar a cor da menina à de uma pantera negra na chuva. Já a mãe da criança é chamada de mulata, ou seja, essas falas animalizam os(as) personagens negros(as) do livro e todos os seres humanos negros. O relacionamento inter-racial é descrito como uma “arte” da avó da menina. Esta palavra é usada no sentido figurado e pode remeter ao relacionamento entre as mulheres escravizadas e os homens não negros que detinham o poder no período colonial. Contudo, o processo/projeto de miscigenação ao qual o Brasil foi submetido é defendido no enredo como um fenômeno positivamente valorizado e não como um plano de apagar a identidade dos povos africanos. Sendo assim, a obra colabora com a perpetuação do mito da democracia racial e com o apagamento de identidades negras (Alcanfor; Panizzolo, 2025).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa sobre os livros da biblioteca de uma escola pública se torna relevante, pois conseguimos constatar que há uma literatura colonialista, reproduutora e/ou replicadora do racismo. Ressaltamos que, em muitos casos, o público infanto-juvenil não consegue perceber as nuances racistas presentes nos enredos. Desse modo, acreditamos que esses livros devam ser retirados das bibliotecas e não usados como instrumento da educação a fim de minimizar os impactos que esses instrumentos podem provocar na construção da identidade das crianças/adolescentes e na sociedade. Ademais, faz-se relevante indicar a importância de os(as) professores(as) estarem atentos aos conteúdos destes livros, pois no ambiente escolar são eles(as) os(as) profissionais que podem criticar tais instrumentos paradidáticos e solicitar a retirada destes materiais da biblioteca escolar.

O processo de análise das obras literárias nos faz conhecer mais sobre nós e sobre os nossos, além de nos instigar a aprofundar na literatura e, assim, nos ensinar que nem todos os livros realmente comunicam o que se propõem. Essa imersão também nos ensina a desenvolver um olhar crítico e aguçar pesquisas paralelas em relação aos autores e conteúdo que eles apresentam nas obras.

A descolonização do ser por meio do conhecimento nos possibilita ir além do que é dado pelo sistema opressor. Por intermédio desse processo, conseguimos ir adiante nas críticas aos conteúdos de cunho racista, artifícios esses que ora estão nas entrelinhas ora estão escancarados no nosso cotidiano. O lugar intelectual que a descolonização nos apresenta contribui para lutarmos por espaço para os nossos e, consequentemente, por uma literatura que nos valorize. Sendo assim, consideramos que os(as) autores(as) devem estar preparados para falar de cultura africana e afro-brasileira. Eles(as) também precisam estudar

sobre o assunto e passar por um processo de descolonização para aprender a valorizar tanto as pessoas negras quanto as suas culturas, ou seja, precisam entender que não é somente escrever por escrever.

Nessa busca e análise dos livros da biblioteca, várias janelas são abertas acerca da temática antirracista. Uma delas é indicada por Alcanfor e Panizzolo (2025) que fizeram um apanhado da quantidade de livros que tratavam a temática antes e depois da Lei 10.639/03. Vale ressaltar que elas catalogaram e categorizaram obras que tratam da cultura dos povos negros num recorte temporal de 40 anos, de 1982 a 2022. Alcanfor e Panizzolo (2025) indicam um interesse das editoras em publicar livros que atendam à temática antirracista a fim de atender ao mercado editorial. Embora existam diversos motivos para que os escritores publiquem livros nesta área, consideramos complexo entendê-los, pois, para isso, seria necessária uma pesquisa com esses(as) autores(as).

Para mais, a busca na biblioteca mostrou que, na escola pública, há livros antirracistas. Entretanto, ao comparar e analisar a quantidade dos antirracistas e dos não antirracistas, observamos que o primeiro grupo de livros é menor e possui poucos exemplares. Infelizmente, essa deve ser uma realidade da maioria das escolas, independentemente de ser pública ou privada. A fim de reparar essa falha, apontamos a necessidade de o poder público investir em profissionais que tenham formação em relações étnico-raciais, tanto no Ministério da Educação (MEC) quanto nas secretarias estaduais e municipais de educação, uma vez que o trabalho deste profissional pode melhorar a seleção dos livros a serem distribuídos pelo Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD).

Buscamos, nessa pesquisa, entender se os enredos são planejados a fim de atender o padrão das crianças e adolescentes negros(as). Destacamos que os conteúdos apresentados nos livros têm mudado após a promulgação da lei, mas há, ainda, nas escolas materiais que perpetuam o racismo e não agregam no desenvolvimento da sociedade. Assim, há muito a ser feito para que os(as) estudantes negros(as) se sintam pertencentes ao ambiente escolar.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.
- ALCANFOR, Lucilene Rezende; PANIZZOLO, Claudia. Decolonialidade na literatura infantil e juvenil: uma nova história a ser contada. **Revista Brasileira de Alfabetização**, [S. l.], n. 23, p. 1–18, 2025.
- ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019. (Coleção Feminismos Plurais).

BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, ano 140, n. 8, p. 1, 10 jan. 2003.

CALDIN, Clarice Fortkamp. A função social da leitura da literatura infantil. **Encontros Biblí**: Revista Eletrônica de Biblioteconomia e Ciência da Informação, v. 8, n. 15, 2003.

GOMES, Nilma Lino. Cultura negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 75–85, mai.-ago. 2003.

GOMES, Nilma Lino. Educação e relações raciais: refletindo sobre algumas estratégias de atuação. In: MUNANGA, Kabengele (org.). **Superando o racismo na escola**. 2. ed. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, p. 143-154, 2005.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. 2. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

PINHEIRO, Bárbara Carine Soares. **Como ser um educador antirracista**: para familiares e professores. São Paulo: Planeta, 2023.

SILVA, Ana Célia da. Desconstrução da discriminação do livro didático. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, p. 21-37, 2005.

SILVA, Ana Célia da. **A representação social do negro no livro didático**: o que mudou? Por que mudou? Salvador: EDUFBA, 2011.

TOLENTINO, Luana. **Outra educação é possível**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2018.

TRINDADE, Azoilda Loretto da. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da (org.). **Modos de brincar**: caderno de atividades, saberes e fazeres. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p. 11-15, 2010.

ENTRE SOM E RESISTÊNCIA: ANÁLISE CRÍTICA DE THIS IS NOT AMERICA PARA A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Francisca Lara Ribeiro Oliveira¹

Isnária Jamily da Cruz Silva²

Francini Castilha do Nascimento³

INTRODUÇÃO

Ao pensarmos a educação como principal meio para transformar o mundo em um lugar melhor, é necessário refletir sobre qual tipo de educação pode de fato possibilitar essa mudança. Reduzir a educação a uma solução simplista para todos os problemas da sociedade significa ignorar a complexidade do tema e sua necessária dimensão crítica e reflexiva (Freire, 1996). Para que haja uma verdadeira disruptura de preconceitos que a atual sociedade reproduz é necessária uma educação que rompa com os valores coloniais e se baseie em ideais antirracistas e decoloniais para que o Ser que estigmatiza o Outro se desconstrua (Gomes, 2017). Para isso, faz-se necessário que a educação racial esteja presente não só nos currículos de professores e alunos, mas também nas práticas pedagógicas em sala de aula.

Nesse contexto, a arte se apresenta como uma potente aliada no processo educativo de jovens estudantes, pois é capaz de provocar reflexões, questionar estruturas de poder e dar voz às narrativas historicamente silenciadas pelo plano hegemônico de sociedade (Barbosa, 2015). A música, em especial, assume um papel político e pedagógico relevante, uma vez que expressa vivências, resistências e memórias de povos que foram marginalizados ao longo da história.

A arte, conforme destaca Freire (2019), constitui um espaço de liberdade e questionamento, permitindo que sujeitos historicamente oprimidos expressem suas identidades e resistências. É na arte (música, no audiovisual ou na dança)

¹ Estudante de Graduação em Enfermagem (UNIFAL). Técnica em Informática pelo Ensino Médio Integrado (IFMA). E-mail: francisca.oliveira@sou.unifal-mg.edu.br.

² Estudante de Graduação em Licenciatura em Geografia (UFPI). Técnica em Informática pelo Ensino Médio Integrado (IFMA). E-mail: isnaria.silva@ufpi.edu.br.

³ Mestranda em Enfermagem (UNIFAL). Graduada em Enfermagem (UNIFAL). Atua nas áreas de processo de enfermagem, tecnologias em saúde, inteligência artificial e inovação na prática clínica. E-mail: francini.nascimento@sou.unifal-mg.edu.br.

que muitos jovens encontram uma forma de escapar de um mundo que, a cada dia, torna suas vidas mais difíceis e limitadas.

Atualmente, essas ferramentas para o ensino e aprendizagem em sala de aula tem se mostrado cada vez mais proveitosa, principalmente quando o objetivo é enaltecer a cultura local, regional e/ou continental (Brasil, 2017), esse fator positivo se deve ao forte apreço que os jovens têm pela música e isso pode ser utilizado para o exercício do pensamento crítico, já que esse hábito está interligado no cotidiano desses jovens.

Dessa forma, o exercício da criticidade por meio de obras musicais ocorre quando estas deixam de ser vistas apenas como objetos de entretenimento ou mero consumo e passam a ser compreendidas como expressões culturais capazes de suscitar reflexões profundas sobre a sociedade, a política e os sistemas de dominação (Freire, 1996). Sendo assim, o uso da arte retoma seu caráter autêntico, comprometido com a transformação social, a emancipação humana e a construção de uma consciência crítica.

Portanto, a valorização da própria cultura pode ser considerada um primeiro passo para desconstruir narrativas etnocêntricas, as quais demonizam a pluralidade e invisibilizam saberes, práticas e identidades que não se alinham ao padrão eurocêntrico. Reconhecer e exaltar as expressões culturais locais, indígenas, negras e populares significa afirmar outras formas de existência e resistência, rompendo com a lógica colonial que historicamente definiu o que é legítimo ou civilizado (Gomes, 2017). Nesse sentido, a educação tem papel essencial na promoção desse reconhecimento, pois ao integrar a diversidade cultural aos processos formativos, contribui para a construção de sujeitos críticos, conscientes e orgulhosos de suas origens.

Assim, este capítulo propõe uma análise crítica de *This Is Not America* sob a perspectiva da educação antirracista e decolonial, compreendendo-a como ferramenta pedagógica de resistência e conscientização. A partir dessa abordagem, busca-se discutir como a música pode ser utilizada como recurso educativo capaz de promover a valorização das identidades latino-americanas, o reconhecimento das diversidades culturais e a desconstrução de narrativas eurocêntricas ainda presentes no contexto escolar.

METODOLOGIA

A proposta metodológica deste capítulo baseia-se em uma análise crítica feita por um grupo de alunas do ensino médio do Instituto Federal do Maranhão - campus Coelho Neto no ano de 2024, análise esta que discorre sobre a letra e o videoclipe da canção *This Is Not America* (Esta Não é a América) do rapper Residente, articulando a abordagem de análise de discurso com perspectivas dos

Estudos Decoloniais e da Educação Antirracista. Serão examinados trechos específicos da canção que evidenciam denúncia da violência estatal, do racismo estrutural e da invisibilização de povos latino-americanos e práticas culturais silenciadas. Essa abordagem permitirá compreender a canção não apenas como produto cultural, mas como prática pedagógica potencial, capaz de ampliar repertórios e sensibilidades para a diversidade étnico-racial.

REVISÃO DE LITERATURA

Do ponto de vista historiográfico, o termo “raça”, quando aplicado aos seres humanos, passou a ser associado, mais recentemente, à cor da pele. Ao aprofundar a discussão, percebe-se que o conceito também está intrinsecamente ligado às origens e às pertenças étnico-culturais de cada indivíduo. Segundo Silvio Almeida (2019), o ato de normalizar a racialização de pessoas segundo sua cor e origem está sempre voltada aos grupos de pessoas pretas, indígenas e a qualquer outro grupo majoritariamente marginalizado. Isso porque, para que aconteça a hegemonia cultural é necessário racializar, individualizar e desumanizar grupos específicos, consequentemente essa atitude também se torna uma arma para justificar a exploração e o genocídio desses povos. Seguindo a lógica de entendimento do termo “raça” e sua funcionalidade, Silvio Almeida afirma que “por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico.” (Almeida, 2019, p. 18).

A compreensão das relações étnico-raciais e suas implicações para a educação requer um olhar crítico sobre as estruturas históricas que perpetuam desigualdades e exclusões. No campo educacional, essa discussão ganha força a partir da necessidade de construir práticas pedagógicas que reconheçam e valorizem a diversidade racial e cultural, rompendo com as formas hegemônicas de saber que sustentam o racismo estrutural. Esse compromisso educacional deriva do fato de que a escola está inserida como instituição de formação do indivíduo na sociedade, então “podemos concluir que a identidade negra também é construída durante a trajetória escolar desses sujeitos” (Gomes, 2003).

Diante disso, a inserção da temática “História e Cultura Afro-Brasileira” torna-se a Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (Brasil, 2003) obrigando que redes de ensino façam a integração desse conteúdo em seu currículo acadêmico, isso se faz necessário para que a escola, como instituição promotora da formação de cidadãos, cumpra seu papel de disseminação de conhecimento, emancipação e de reparação histórica nos pilares educacionais do país. Vale ressaltar que ensinar história de povos originários exige exercício crítico constantemente, por isso a importância de buscar ferramentas pedagógicas que resultem nessa prática.

Com isso, a intersecção entre arte, resistência e educação antirracista constitui um campo fértil de reflexão e ação pedagógica. As práticas educativas comprometidas com a equidade racial precisam reconhecer o valor das linguagens artísticas como instrumentos de formação crítica e de ressignificação das identidades, conforme defendem Freire (1921-1997) e bell hooks (1952-2021), ao compreenderem a arte e a educação como espaços de libertação e de construção de novas consciências (Freire, 2019; hooks, 2017).

Assim, compreender a música *This is Not America* sob essa perspectiva significa reconhecer nela um ato de resistência e denúncia, mas também uma oportunidade educativa. A canção revela contradições históricas e políticas que atravessam as Américas e, ao ser trabalhada em contextos escolares, pode favorecer discussões sobre pertencimento, memória e justiça racial.

RESULTADOS

This is Not America (Isto não é a América) do rapper porto-riquenho Residente, em colaboração com o duo francês-cubano Ibeyi, é uma obra rica em elementos culturais fortes. Sob um olhar historiográfico, essa produção audiovisual é exemplo de resistência cultural latino-americana, pois tanto a letra da canção como seu videoclipe são baseados em críticas reais ao sistema que opõe os países latinos. A denúncia feita nesta canção escancara o brutal método de dominação ao qual esta região é submetida desde os períodos de colonização.

O período de colonização da América Latina reescreve a história para que esta nunca mais seja a mesma. O racismo moderno, como denominado por estudiosos, surge nesse período (Quijano, 2000; Mbembe, 2018). A exploração de povos e o extermínio de muitos deles eram justificados por meio da religião e, junto a isso, veio algo ainda pior: a tentativa de justificar o domínio dos corpos e subalternizá-los à exploração com o argumento de que esses não eram seres humanos por causa da cor de sua pele e da cultura desses povos. Entretanto, diante dessa violência histórica, surgiram diversas formas de resistência que preservaram saberes, práticas culturais e identidades próprias. A música, a dança, a oralidade e outras expressões artísticas se tornaram instrumentos de afirmação e memória, permitindo que os povos latino-americanos reconstruissem sentidos de pertencimento e lutassem contra os processos de invisibilização impostos pela colonialidade. Nesse contexto, a análise de obras como *This is Not America* revela como a arte contemporânea dialoga com essas histórias, retomando narrativas silenciadas e provocando reflexões sobre racismo, identidade e justiça social.

Ao longo da análise feita pelas estudantes do 3º ano do Instituto Federal do Maranhão, diversos fragmentos da canção foram destacados com o intuito de

promover o diálogo na perspectiva antirracista na educação dos jovens dentro da sala de aula. Se faz nítida a desconstrução de narrativas etnocêntricas para exaltar a cultura latina, isso é necessário para que haja um verdadeiro entendimento da construção histórica que resultou em tantos preconceitos e crimes nos países sul-americanos no período colonial até os dias de hoje.

Há um tempo, quando vocês chegaram
As pegadas dos nossos sapatos já estavam aqui
Roubaram até a comida do gato
E ainda estão lambendo o prato” (Residente, 2022).

Esse trecho da música contextualiza entre linhas o enredo da canção, a partir daí entende-se que os autores da obra canção se referem ao período de invasão a que os países como o Brasil foram submetidos. Essa invasão predatória é marcada por extermínio de povos, roubo de matéria prima, exploração e apropriação cultural. O roubo ao qual o rapper se refere é tanto aos bens materiais quanto ao que há e/ou havia nas terras desses povos durante o período de colonização. Como afirmado anteriormente, o racismo nasce no período colonial, chegando ao fato mais absurdo: essa discriminação vira ciência na modernidade.

Após esse período de exploração na América-Latina, não restam resquícios e sim marcas bastante evidentes do massacre cultural ocorrido séculos atrás e que se faz presente na atualidade. Essa opressão assistida por muitos e entendida como simples retaliação é representada na letra da canção ao afirmar que: “Hoje vou rufar forte os tambores, Até que me acusem de maus tratos” (Residente, 2022).

Apesar de breve, esse verso é carregado de significados históricos e simbólicos. Lido sob um olhar historiográfico e crítico, ele evidencia a forma como as práticas culturais latino-americanas, em especial as de matriz africana e indígena, foram historicamente reprimidas, criminalizadas e inferiorizadas pelos discursos coloniais.

O ato de “rufar forte os tambores” representa, portanto, a afirmação de uma identidade cultural que resiste ao apagamento e ao silenciamento impostos pela colonização. O trecho também denuncia a persistência da intolerância e do racismo estrutural que ainda recaem sobre as manifestações culturais desses povos. A expressão “até que me acusem de maus tratos” ironiza a forma como a cultura hegemônica tenta controlar e punir os corpos que se expressam fora da norma eurocêntrica. Assim, o eu lírico reivindica o direito de existir e de expressar-se livremente, transformando o som dos tambores, símbolo de ancestralidade, espiritualidade e resistência, em ato político e pedagógico de enfrentamento.

Como resultado da colonização europeia no continente americano, consolidou-se, décadas depois, a ideia de que o termo “América” pertence a um único país, os Estados Unidos, que se reafirma como detentor do “verdadeiro” sangue americano. É justamente essa concepção excludente e etnocêntrica que Residente busca contestar em sua canção.

A América não é apenas os EUA, mano
Ela vai desde a Terra do Fogo até o Canadá
Tem que ser muito ignorante, muito cabeça-oca
É tipo dizer que África é só o Marrocos (Residente, 2022).

A ideia de América ser pertencente aos Estados Unidos articula-se na prática de hegemonia cultural. Essa noção de identitarismo que exclui os demais do mesmo continente perpétua mais ainda a marginalização da cultura dos países latinos.

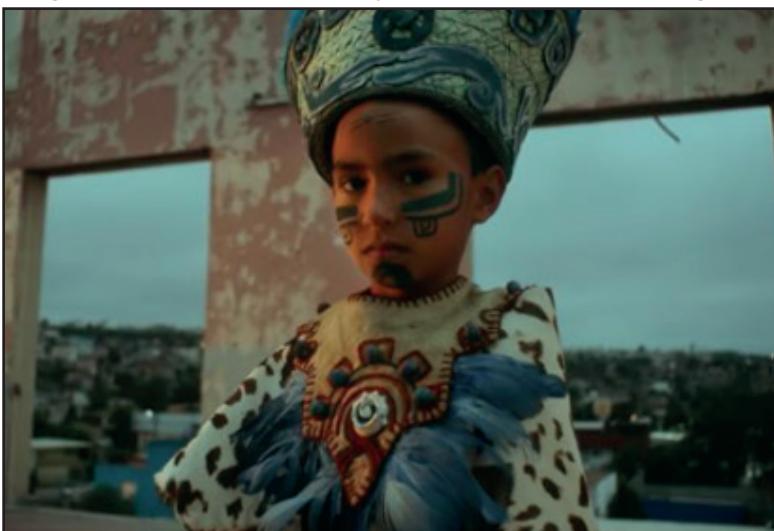
A produção visual da música segue um raciocínio no qual interliga figuras de crianças que representam os povos originários de diversos países da América, manifestações que acontecem nesses países, situações de migração de pessoas do México para os Estados Unidos e marcadores sociais e históricos que permeiam a sociedade desde o surgimento da brutalidade criada pela branquitude. Para que haja um melhor entendimento sobre as afirmações feitas no presente parágrafo a seguir, nas figuras 1, 2 e 3 é possível visualizar esses elementos do videoclipe da música.

Figura 1: Uma cena de confronto entre policiais e protestantes.



Fonte: Residente, 2022, 1min04seg.

Figura 2: Criança vestida com trajes tradicionais da cultura indígena.



Fonte: Residente, 2022, 1min11seg.

Figura 3: Imagem de uma mãe amamentando o filho através das grades.



Fonte: Residente, 2022, 1min28seg.

Residente entoa para reafirmar que a cultura, a memória, o símbolo por mais que tenham sido explorados e por vezes extintos da história o povo resiste, persiste e luta para poder sobreviver nesse mundo tão desigual construído e imposto pelo homem branco.

Estamos aqui, estamos sempre
 Nós não fomos embora, nós não vamos
 Estamos aqui pra você se lembrar
 Se você quiser, meu facão vai te pegar (Residente, 2022).

Esse trecho ressalta a força e a permanência dos povos latino-americanos e afrodescendentes, cuja existência é, em si, um ato de resistência. As palavras evocam uma presença histórica que desafia o apagamento, reafirmando que esses povos não apenas sobreviveram às violências coloniais, mas também reconstruíram suas identidades a partir da dor e da luta.

Mais um trecho marcante do videoclipe é a imagem da Figura 4, um rapaz preto que de um lado segura uma taça referente ao prêmio de futebol e do outro lado o mesmo rapaz segurando uma arma de fogo em um ambiente que remete a periferia.

Figura 4: Jovem negro de um lado jogador de futebol e de outro com fuzil na mão remetendo ao tráfico em periferias.



Fonte: Residente, 2022, 3min25seg.

A crítica nesse trecho é assídua, pois na lógica de ganho em um mundo capitalista deixa de fora o indígena, os povos latino-americanos, os afro-indígenas e as pessoas pretas. Seus corpos compõem essa engrenagem apenas para serem explorados, subalternizados e logo depois extintos. Essa imagem traz um sentimento do qual permite-nos pensar que o(a) jovem preto(a) pode “vencer” no sistema capitalista apenas por meio do esporte ou do tráfico. Trata-se de um sistema que continua negligenciando a esses(as) jovens outras formas legítimas de conquistar seu espaço e afirmar sua existência.

Para tanto, a análise profunda das alunas também leva em consideração a questão de um racismo não mencionado diretamente na obra estudada. Um conceito que recentemente vem sendo dialogado por estudiosos no mundo da política e no meio acadêmico: o racismo ambiental. As imagens recorrentes

no clipe podem ser lidas por esse olhar que dialoga com o tipo de racismo mencionado.

Figura 5: Alusão ao ex-presidente do Brasil, Jair Bolsonaro.



Fonte: Residente, 2022, 2min27seg.

Na figura 05, retirada do clipe, é evidente a alusão ao ex-presidente do Brasil Jair Messias Bolsonaro o qual está se alimentando de carne vermelha na presença de uma criança indígena que observa aparentemente com fome. A conexão dessa figura com o conceito de racismo ambiental torna-se evidente quando se observa o total descaso do governo do ex-presidente em relação à população indígena, expresso por meio de políticas que contribuíram para o extermínio e a marginalização desses povos. Esse modelo capitalista favoreceu a expulsão de indígenas de seus territórios, a contaminação das águas que abasteciam suas comunidades e outros episódios voltados à apropriação dessas terras pelos latifundiários para fins de produção. Em seguida, pode-se observar no clipe críticas às grandes empresas que lucram em cima da exploração econômica e cultural: Coca-Cola, McDonalds e Amazon (Figuras 6, 7 e 8). Isso significa reconhecer que o poder elitista dessas marcas é sustentado pela exploração da chamada “mão de obra barata” (expressão que mascara formas contemporâneas de escravidão) e pela apropriação cultural de povos historicamente oprimidos, o racismo também se configura nessas atitudes predatórias. Além disso, a globalização transformou o consumo em um instrumento de dominação simbólica e material dos corpos, reforçando desigualdades e perpetuando hierarquias coloniais. Também deve ser levado em consideração a ironia à produção de café em países latinos (Figura 9), isso porque a produção em massa

dessa fruta serve para exportar e abastecer com grãos de qualidade elevada países elitistas, enquanto isso o país responsável por produzir esse café distribui para os seus cafés de baixa qualidade.

Figura 6: Criança representando povos originários da américa-latina acorrentada em cima de caixas que fazem alusão à empresa de refrigerante Coca-cola.



Fonte: Residente, 2022, 2min23seg.

Figura 7: Criança representando povos originários da américa-latina em cima de caixas que fazem alusão à empresa McDonalds.



Fonte: Residente, 2022, 2min14seg.

Figura 8: Criança representando povos originários da américa-latina em cima de caixas que fazem alusão à empresa Amazon.



Fonte: Residente, 2022, 2min43seg.

Figura 9: Criança representando povos originários da américa-latina derrama café industrializado fazendo alusão à má qualidade.



Fonte: Residente, 2022, 3min10seg.

DISCUSSÃO

A música mostra-se uma ferramenta pedagógica bastante proveitosa principalmente na atualidade onde recursos digitais estão cada vez mais acessíveis à população jovem. O audiovisual tem se apresentado como forma de resistência às opressões e ao apagamento histórico-cultural. Utilizar essas ferramentas para a aprendizagem em sala de aula favorece a interação de jovens estudantes com o conteúdo passado em sala, isso porque a música e suas produções estão mais presentes no dia a dia desses estudantes.

A atividade proposta em sala e que deu origem a esse artigo mudou os olhares que as alunas tinham sobre a arte, porque passaram a enxergar a música como uma prática pedagógica aplicada que traz resultados nas aulas e na vida cotidiana. Ao analisarem com criticidade a obra musical *This Is Not America*, as alunas passaram a exercitar o pensamento que aprofunda diálogos sobre a construção da sociedade para o entendimento da condição atual em que vivem.

Passaram a entender com nitidez como o processo de colonização resultou na hierarquização da sociedade e na separação do ser humano com a desculpa de existir diferentes raças entre eles, tudo isso invenção da branquitude que não aceita a existência do Outro. Quanto mais estudaram com seriedade, mais puderam entender como nasceu a ideia do racismo e quão ilógica é a adesão dela, pois esse pensamento distorce qualquer vivência harmônica em um mundo habitado por sociedades plurais.

Essa abordagem pedagógica evidencia o poder do pensamento crítico dos jovens e o benefício dessa habilidade após sua formação no ensino médio, pois esse exercício acadêmico forma seres capazes de questionar o mundo e olhar para a arte como forma de indagação, existência e memória. A combinação da letra, ritmo e imagens constroem um discurso decolonial, o qual se opõe à opressão a que os países latinos são submetidos e como resultado dessa subalternização cultural e territorial o racismo pode ser observado de forma escancarada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que analisar produções culturais como a de Residente não apenas ilumina processos históricos de opressão e resistência, mas também amplia as possibilidades de ação educativa, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de reconhecer, respeitar e transformar as relações étnico-raciais em seus contextos.

O comprometimento dos Institutos Federais na formação de jovens pensadores se faz presente nessas atividades que visam a ciência crítica na realização de tarefas exigidas pelas disciplinas, o debate em sala também é importante na formação desses jovens, por isso a produção de um material crítico-científico se faz necessário vindo dos estudantes, pois promove um diálogo maduro na prática escolar, o que prepara os alunos para vivências fora da escola. O principal objetivo disse é transformar o futuro através do ensino e por meio desses jovens em formação.

O estudo reforça a importância de práticas pedagógicas que promovam a participação ativa e crítica dos sujeitos. Pretende, ainda, colaborar para o debate acerca de práticas pedagógicas decoloniais e para a construção de uma educação comprometida com a justiça social, a diversidade e a dignidade dos povos latino-americanos, contribuindo, assim, para a formação de cidadãos críticos e atuantes na conjuntura atual.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural.** Coleção feminismos plurais. São Paulo: Jandaíra, 2019.
- BARBOSA, Ana Mae. **A imagem no ensino da arte:** anos 1980 e novos tempos. São Paulo: Perspectiva, 2015.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=4u4Q3YrVcXk>. Acesso em: 03 jul. 2025.
- BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em nov. 2025.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 75. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.
- GOMES, Nilma Lino. **Educação, identidade negra e formação de professores.** Petrópolis: Vozes, 2003.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento negro educador:** saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.
- hooks, bell. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.
- QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. **Revista Internacional de Ciências Sociais**, v. 50, n. 155, p. 533–580, 2000.
- RESIDENTE. **This Is Not America (Official Video).** YouTube, 17 mar. 2022. Feat Ibeyi, Disponível em: <https://youtu.be/GK87AKIPyZY?si=ZTtUm81o6WNGueSH>. Acesso em: 10 nov. 2025.

A(S) ÁFRICA(S) INVENTADAS: MITOS, A-HISTÓRIAS E O SILÊNCIO IMPOSTO PELAS NARRATIVAS COLONIAIS

Paulo Anós Té¹

Tania Micheline Miorando²

Julinho da Silva³

INTRODUÇÃO

Durante séculos, a tradição ocidental eurocêntrica sustentou a ideia de que os encontros do século XV entre europeus, africanos subsaarianos e povos ameríndios foram eventos inéditos, marcados pela “descoberta”. Essa perspectiva, hoje considerada ultrapassada, baseou-se em pressupostos científicos e religiosos equivocados que serviram para hierarquizar os povos. Nesse contexto, os africanos foram definidos segundo características fisiológicas associadas à noção de raça e tratados como inferiores. A imposição dessa concepção, legitimada por doutrinas religiosas e ideologias de dominação, consolidou a crença na inferioridade africana (Hernandez, 2008; Meneses, 2010) como a verdade única⁴.

Vários pesquisadores africanos e não africanos questionam os pressupostos que sustentam as arguições da suposta “descoberta” da África, como Valentin

1 Mestre e doutorando em Ciência Política, Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: pauloanoste@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3658-2359>.

2 Professora adjunto na Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: tania.miorando@uol.com.br. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2934-5478>.

3 Mestre e doutorando em Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, Rio Grande do Sul, Brasil. E-mail: rassbycalichara@gmail.com. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-2728-2146>.

4 Desde que a exigência de uma verdade única penetra na história [africana] como objetivo da civilização, esta é imediatamente marcada pela violência, pois pretende-se, com tal história, dar o nó demasiado cedo. Essa “única verdade” corresponde à mentira original que serviu para justificar o injustificável, a escravidão, e a ideia de *terra nullius*, através da qual a América, a Austrália e a África do Sul se tornaram aquilo que são atualmente. As representações e as marcas constituem sinais que atribuem à memória escondida e violada desses países o seu destino e a sua pertinência, ainda que um exórdio pareça ter desaparecido (Mudimbe, 2013a, p. 67).

Mudimbe, Carlos Lopes, Joseph Ki-Zerbo, Elikia M'Bokolo, entre outros autores. Os motivos que explicariam, ainda hoje, o emprego com tanto orgulho da ideia de uma “África descoberta” pelos invasores e navegadores, significa a violência primordial transmitida pela palavra “descoberta” (Oliva, 2007; Mudimbe, 2013a). Frantz Fanon (1968) afirma que a violência presidiu ao arranjo do mundo colonial e foi levada ao cérebro do povo colonizado.

Os mitos e a-histórias sobre a(s) África(s) só poderiam ser entendidos a partir dos discursos construídos que Mudimbe (2013a) chama “biblioteca colonial”. Essa lógica torna quase impossível reconhecer como iguais às vidas, o diálogo na perfeita igualdade e as vozes dos que são concebidos como não existentes ou sub-humanos numa perspectiva colonial e desumano (Foé, 2013; Oliva, 2007).

Utilizando uma pesquisa qualitativa orientada pela revisão bibliográfica em fontes secundários, o capítulo visa compreender o contexto das narrativas europeias na invenção da África como um continente a-histórico, que ocorreu, com mais intensidade a partir do século XVIII, caracterizando as justificativas utilizadas nesse período, através das fontes históricas. Daí que, segundo Diaz (2022), a compreensão de um fenômeno histórico passa pela investigação de um evento particular, aprofundando-se na história, sendo, portanto, necessário um olhar “cirúrgico” das fontes. A partir dessa construção é possível construir (novas) narrativas que permitem compreender o fenômeno em análise.

Dessa forma, o trabalho é dividido em três partes, além da introdução e das considerações finais. Na primeira parte, o artigo tece as interpretações simplistas e reducionistas utilizadas pela biblioteca colonial para interpretar as realidades africanas entre os séculos XVIII até o século XXI. Na segunda parte, o trabalho narra os procedimentos utilizados pelos colonialistas na aquisição, distribuição e exploração das terras africanas, para em seguida, na última parte, narrar a atuação e a criação das narrativas para a negação da humanidade dos africanos, ou seja, considerando estes apenas como um simples objeto.

A INTERPRETAÇÃO DA HISTORIOGRAFIA AFRICANA E EXPLICAÇÕES SIMPLISTAS

A historiografia africana foi frequentemente interpretada de forma simplista e reducionista pela literatura colonial. A partir do século XVIII, a Antropologia, impulsionada pelas teorias iluministas, criou uma “ciência” da diferença que inventou uma ideia da África, alinhada aos projetos coloniais. Os cientistas europeus passaram a avaliar outras sociedades em função das perspectivas occidentalocêntricas, promovendo a homogeneização e reprimindo o diferente, reduzindo o outro ao já conhecido e causando pauperização

psicológica e uma falsa questão da negação da humanidade do outro (Mudimbe, 2013b; Ake, 2016).

Nesse sentido, a Antropologia Cultural, nas suas formas mais extremas, funcionou como espelho das sociedades “primitivas”, classificando-as linearmente e servindo os interesses coloniais, perpetuando imagens ultrajantes do colonizado. No contexto africano, a etnologia consolidou uma alteridade homogénea, descrevendo modos de vida locais, mas simultaneamente visando a domesticação dos nativos e, sobretudo, a deslocação das subjetividades, apresentando-os como patológicos ou estranhos e legitimando a curiosidade e a dominação europeia (Mudimbe, 2013a; 2013b; Barros, 2019).

Apreciadora dos estados miseráveis, da nudez e do folclore, a visão etnológica era muitas vezes sádica, lúbrica e, na melhor das hipóteses, um pouco paternalista. Salvo exceções, as dissertações e os relatórios resultantes justificavam o *status quo* e contribuem para o “desenvolvimento do subdesenvolvimento”. As suas abordagens, muito pobres e deslocadas para a compreensão das sociedades ditas exóticas, desqualificavam-se ainda mais pelo fato de as sociedades pelas quais tinham maior interesse serem exatamente as mais insólitas, isto é, os protótipos de uma humanidade instalada (Ki-Zerbo, 2010).

A Filosofia deve estar centrada na procura da verdade para/da humanidade. Portanto, o que conta é o filósofo e a verdade que ele procura oferecer para melhorar a natureza humana. A filosofia não poderia ser utilizada como instrumento de divisão entre os homens e as mulheres em classes, nações, continentes ou raças (Ngoenha, 2014) como foi usada pelos colonialistas para o desenvolvimento de certa racionalidade e falsidade ideológica.

O discurso etnológico, filosófico, antropológico e histórico foi, historicamente, moldado pelos interesses colonialistas, apresentando premissas discriminatórias e hierarquizantes, e conclusões com implicações políticas, resultando num exercício “científico” ambíguo e parcial. Baseava-se frequentemente na ideia de evolução linear, com a Europa à frente da humanidade e os povos “primitivos” da Oceania, Amazônia e África atrás (Ki-Zerbo, 2010).

A ciência esteve, assim, a serviço do projeto colonial, concebido para lidar com o “primitivo”. Essa ciência surgiu simultaneamente com a concepção de raça e com uma noção ideológica de neutralidade científica, legitimando a invasão colonial e o comércio negreiro. Nessa lógica, consolidou-se uma autoidentificação distorcida do colonizador, que encontrou validação nas práticas colonialistas. Documentos produzidos sob o disfarce de objetividade científica ocultaram numerosas omissões e erros, revestindo de uma falsa questão da neutralidade científica (Barros, 2019; Ki-Zerbo, 2010).

A partir do século XVIII, diversas escolas de Antropologia desenvolveram modelos para descrever o suposto “primitivo”, refletindo tanto a projeção ideológica da consciência individual e normas sociais quanto a influência das ciências naturais na consolidação das ciências sociais (Mudimbe, 2013b). Nesse contexto, a Antropologia Cultural, História e outros ramos de conhecimento contribuíram para a criação do “racismo físico-morfológico”, utilizado para subjetivar os africanos e naturalizar hierarquias entre brancos e não brancos. A lógica racista tornou-se o principal instrumento para justificar a dominação, com as narrativas construídas de forma a apresentar essas hierarquias como incontestáveis (Anós Té, 2022).

A “nova” África construída com o auxílio da Antropologia e outros ramos de conhecimento nos finais do século XIX resultou do imaginário europeu colonial, que construiu o africano enquanto súdito indígena e a-histórico situado eternamente num plano temporal anterior aos alcances do conhecimento do Ocidente (Meneses, 2010). Esses ramos de conhecimento desenvolveram narrativas que se concentravam na discrepância entre “civilização” e ‘cristianismo’, por um lado, ‘primitivo’ e ‘paganismo’, por outro, e os meios de ‘evolução’ ou de ‘conversão’ da primeira fase para a segunda” (Mudimbe, 2013b, 36-37).

É pertinente levantar a seguinte questão: quem é indígena, civilizado ou primitivo? E, em caso afirmativo ou negativo, quais são os critérios factuais que nos permitem responder a tal questão? Talvez sim, talvez não, mas parece evidente que o termo “indígena” é frequentemente utilizado como sinónimo de “originário” ou “nativo” de uma determinada região, localidade ou país. Se aceitarmos esta definição como válida, então poder-se-á questionar: por que razão os europeus não se identificam como indígenas, se o termo designa precisamente o nativo? Não serão também eles nativos, ou indígenas, de um país?

As narrativas sobre a “invenção da África” têm origem nas interpretações eurocêntricas de pensadores iluministas, que justificaram teorias racialistas e a suposta superioridade europeia de forma silenciosa e intencional. O etnocentrismo desses teóricos manifestou-se na criação de uma *episteme* que legitimou a Antropologia, Filosofia e outros ramos de conhecimento ao serviço da visão ocidental e em práticas que refletem a percepção de superioridade cultural e da evolução humana. Os colonialistas apoiaram-se nas ciências, na educação e nas missões cristãs para justificar a dominação, transformando diferenças em sinais de inferioridade e impondo um modelo de pensamento que moldou profundamente os modos de ser e agir das sociedades colonizadas.

Com isso, o diálogo entre o Ocidente e África tem sido marcado de forma árdua desde a colonização até os dias atuais. Os dois continentes vizinhos são, em simultâneo, um vizinho distante, assim o Ocidente emprega a sua elite no estupro da África (Falola, 2016; Foé, 2013) e cruzam-se sobre o modo desalmado

da opressão, da neocolonização⁵, da exploração, insulto, estigmatização e desprezo. Com isso, o ex-presidente da República francesa, Sr. Nicolas Sarkozy, no dia 27 de julho de 2007 aclara que,

O drama da África é que o homem africano não entrou totalmente na história. O camponês africano, que desde milhares de anos vive conforme as estações, cujo ideal de vida é estar em harmonia com a natureza, só conhece o eterno recomeço do tempo ritmado pela repetição sem fim dos mesmos gestos e das mesmas palavras. Nesse imaginário onde tudo recomeça sempre, não há lugar nem para a aventura humana, nem para a ideia de progresso. Nesse universo onde a natureza comanda tudo, o homem escapa à inquietude da história que inquieta o homem moderno. Mas o homem permanece imóvel no meio de uma ordem imutável, onde tudo parece ser escrito antes. Nunca ele se lança em direção ao futuro. Nunca não lhe vem à ideia de sair da repetição para se inventar um destino (Sarkozy, 2017 *apud* Foé, 2013, p. 177-178).

Para Hegel, a África representava o estágio mais primitivo da humanidade, onde o homem e a mulher viviam num estado de natureza bruta, sem história, religião ou desenvolvimento político, social e econômico. Considerava o africano dominado pela paixão e pelo orgulho, bárbaro e cruel, incapaz de evoluir. Por isso, Hegel excluiu o continente das suas análises, argumentando que a Europa não tinha nada a dialogar com a África (Anós Té, 2022; Cabral, 1998; Caomique, 2020; Hernandez, 2008; Foé, 2013).

Não há dúvida de que as sociedades africanas possuem história própria. Ngoenha (2014) critica a filosofia hegeliana por ser falsa, alertando que aceitar valores ditos universais, que nada mais são do que a extensão dos valores etnocêntricos ocidentais, equivale a validar teorias incorretas sobre a África. A experiência colonial, embora marcada na história do continente, constitui apenas um breve episódio diante das múltiplas e complexas configurações históricas, culturais, sociais e políticas que caracterizam a trajetória africana. Esta nova configuração histórica significa, na visão de Hodgkin, a negação de dois mitos contraditórios: especificamente,

[...] a imagem hobbesiana de uma África pró-europeia, onde não existe noção de tempo; nem de Artes; nem de Estado; uma África sem Sociedade; e, pior ainda, marcada pela perpetuação do medo e pelo perigo de uma morte violenta; e ainda a imagem rosseana de uma era africana dourada, plena de liberdade, igualdade e fraternidade (Hodgkin, 1957 *apud* Mudimbe, 2013b, p. 15).

⁵ O facto colonial desapareceu oficialmente; mas ele permanece efetivamente entre nós, através do neocolonialismo e de uma cultura que se opõe e se impõe às culturas autóctones, oposição e imposição na base da aspiração à liberdade. Se é verdade que a África rejeitou o colonizador, não é menos verdade que ela retomou por sua conta as diferentes iniciativas coloniais que ainda pairam no continente, sobre o plano político, econômico, cultural, religioso, social (Ngoenha, 2014).

A polarização desses discursos ineptos era o fundamento para dizer que a selvajaria foi identificada pelos invasores, por um lado, e a civilização personificada pelo invasor e o seu projeto, por outro, considerando os procedimentos de aquisição, distribuição e exploração.

OS PROCEDIMENTOS DE AQUISIÇÃO, DISTRIBUIÇÃO E EXPLORAÇÃO

A forma como os colonizadores organizaram e transformaram as terras africanas à imagem das construções europeias pode ser analisada a partir de três elementos fundamentais. Tais procedimentos, segundo Mudimbe (2013b, p. 16), são: “os procedimentos de aquisição, distribuição e exploração de terras nas colônias; as políticas para domesticar nativos [a escola e a missão, sobretudo, as missões católicas e protestantes]; e a forma de gerir organizações antigas e implementar novos modos de produções”.

Emergem três ações interdependentes na organização colonial: o domínio do espaço físico, a reforma das mentes nativas e a reinterpretação das histórias econômicas locais segundo a perspectiva ocidental (Mudimbe, 2013b). Este processo revela a presença de uma ideologia imperialista e de mecanismos econômicos, sócio-políticos que ampliaram o controle sobre outros povos, perpetuando a dependência e contribuindo para o subdesenvolvimento do continente. A busca europeia por recursos naturais ausentes na Europa motivou a exploração e determinou, em grande parte, as estruturas econômicas, sociais, culturais e políticas implantadas na África. A colonização inseriu-se num modelo de exploração sistemática da natureza, apoiada pela ciência, e legitimou a escravização e desterritorialização forçada de africanos, gerando sofrimento profundo, simbolizado pelas despedidas emotivas de familiares. É neste contexto que se alinha a posição de Ngoenha, que afirma:

[...] graças à ciência, o ocidental aprendeu a controlar a natureza, mas acabou sendo vítima das catástrofes da história. Assim o seu sonho de tornar-se livre, de plasmar o próprio futuro segundo os ditames da razão, é frustrado pela história. Este falhanço suscitou um etnocentrismo renovado. Assim, os povos africanos, para além de terem que suportar o peso da expansão dos colonialistas, sofrem também os seus insucessos. Para além de exportarmos os nossos homens fortes e as nossas mulheres, exportaram as nossas matérias-primas, encontramo-nos na situação de ter de aceitar descargas nucleares, conservar florestas para garantir oxigênio eliminado pelas indústrias ocidentais, limitar nascimentos em países que são muitas vezes maiores que os ocidentais que, no entanto, tem dez vezes mais população (Ngoenha, 2014, p. 114-115).

O continente africano não só perdeu os seus recursos naturais para os colonizadores, como também sofreu com a deslocação forçada de pessoas,

utilizadas para gerar desenvolvimento noutras regiões. A escravatura, a exploração da natureza e a produção agrícola orientada para a Europa constituíram os pilares das relações coloniais e neocoloniais, baseadas na armadilha do auto-engano (Lopes, 2024). Assim, o processo da escravatura não resulta de uma “natureza inevitável”, como afirmam os apologistas, mas sim do preconceito e racismo epistemológico.

Para implementar as políticas coloniais, os colonizadores atuaram através de três figuras centrais: o explorador, o soldado e o missionário, que funcionavam como interlocutores legais e institucionais do colonizado e portavozes do regime opressor (Anós Té, 2022; Fanon, 1968). O explorador, no final do século XV, procurou a rota para a Índia e posteriormente dedicou-se ao mapeamento do continente. O soldado foi a face visível do poder europeu, impondo interesses através da coerção, construindo fortalezas, gerindo feitorias, participando do tráfico de escravizados e implementando o poder colonial no século XIX. O missionário, por sua vez, vinculou-se aos objetivos coloniais, promovendo a expansão do Cristianismo, a “civilização” e o Progresso segundo uma perspectiva eurocêntrica, visando a conversão das mentes e a transformação do espaço africano (Mudimbe, 2013b).

Todos os três instrumentos que sustentaram o processo de colonização - o explorador, o soldado e o missionário - estiveram imbuídos da ideia de construir um “mundo” novo, capaz de oferecer aos invasores garantias materiais e econômicas para superar os desafios dos seus próprios países. Neste contexto, pode-se afirmar que os missionários, mais do que outros setores do processo colonial, sem, contudo, hierarquizar as categorias trifônicas, visavam uma transformação profunda e radical das sociedades africanas. Procuravam, de forma consciente ou não, obliterar as estruturas e culturas pré-coloniais, substituindo-as por sociedades cristãs à imagem da Europa. Cada um dos três pilares da colonização desempenhou um papel específico na concretização da usurpação das mentes africanas, contribuindo para a imposição de valores e práticas ocidentais. No entanto, paradoxalmente, os missionários, ao alinharem-se com a colonização, não previram que os instrumentos utilizados para subjugar poderiam, eventualmente, ser apropriados pelos próprios africanos como ferramentas de descolonização das mentes e de contestação das ideologias e práticas impostas pelos psicólogos, missionários e colonizadores.

Apesar das afirmações de pensadores que sustentavam que a Europa não tinha nada a dialogar com a África, a presença europeia no continente tinha claros objetivos econômicos e científicos. A escravatura e a sua legitimação como prática “natural” visavam explorar os territórios africanos como reservatórios de matérias-primas - como canela, gomas, incenso, marfim, cornos de rinoceronte e carapaças de tartaruga - destinadas a alimentar as fábricas da

metrópole. Paralelamente, a África funcionou como um “laboratório” para experimentações, servindo para justificar pseudociências e teorias racialistas. Assim,

[...] os portugueses, os franceses e os britânicos estabeleceram postos de trocas em diversas partes da África. Nos séculos XVIII e XIX, inúmeros postos de trocas podiam ser encontrados ao longo da costa africana, com os europeus engajados na compra de transatlântico de escravizados, ouro, de marfim e, posteriormente, no comércio (Wapmuk; Akinkwotu, 2017, p. 13).

A escravidão e o comércio transatlântico contribuíram, negativamente, na demografia e na economia africana, enquanto para a economia europeia marcou um amanhecer cor-de-rosa ou panóplia da era da produção capitalista (Wapmuk; Akinkwotu, 2017). Mesmo após o processo de abolição oficial da escravatura, os efeitos do comércio transatlântico de escravizados e da colonização ainda estão presentes, dado que, a própria escravidão foi feita na base destruição das outras culturas, da língua e da religião. A colonização esteve fundamentada no genocídio e etnocídio (Anós Té, 2022; Caomique, 2020).

A colonização ganhou corpo no final do século XIX, através da conferência de Berlim realizada em 1884-1885 pelos países invasores, demonstrando os seus verdadeiros interesses. Nessa conferência decidiu-se dividir o continente sem nenhuma representação africana conforme o peso de cada potência. Por isso, há evidências que demonstram que a invasão europeia alterou e destruiu cultural e politicamente outros grupos étnicos, originando novo mapa geográfico do continente africano maquiado com o rosto do colonialismo, por um lado, e, por outro, instruíram as leis, impuseram os costumes eurocêntricos e androcêntricos, as línguas e, sobretudo, a política de assimilação. Assim, para Candé Monteiro (2019), ao dividirem o continente em forma de “fatias do bolo”, impuseram a convivência, no mesmo espaço geográfico, de alguns grupos, mas também dividiram outros.

Torna-se salutar evidenciar que, o mapa que saiu dessa Conferência foi traçado quase que geometricamente, não respeitou o território preexistente de certos povos e comunidades africanas. Assim, hoje, existe o mesmo povo que pertence países diferentes, porque o traçado do mapa os dividiu política e geograficamente, ou seja, a meta dessa conferência era a defesa dos interesses dos colonizadores, e não a resolução do problema que poria o fim ao comércio de escravizados; assim, sinalizou a exploração de algumas localidades africanas, oficializando a colonização e a exploração econômica dos países africanos (Anós Té, 2022).

A título de exemplo, o Estado Livre do Congo foi controlado sob o domínio do rei da Bélgica, Leopoldo II, a livre circulação comercial nos grandes rios africanos, entre as quais, destacam-se: o Zaire, o Níger e o Zambeze (Candé

Monteiro, 2019). Mesmo visando resolver os conflitos entre os países invasores, a conferência não conseguiu resolvê-los. As ambições e o egoísmo, fizeram com que as tensões fossem cada vez mais axiomáticas entre eles. Na altura, as explicações “científicas” justificavam-se como escrevem Mello e Castro:

[...] a colonização tem difundido a civilização em países de uma evolução atrasada, tem subtraído muitas regiões à violência e à anarquia; tem aumentado o bem-estar individual com novos produtos, que se tomaram de consumo corrente, dando lugar à criação de novas indústrias e a um grande desenvolvimento (Mello; Castro, 1919 *apud* Meneses, 2010, p. 72).

Na base disso, percebe-se que, o colonialismo na África deixou marcas profundas da violência política, social, histórica e cultural. Trata-se, portanto, de uma política de controle e da imposição de uma autoridade alheia sob as mesmas *laws* e a mesma jurisdição, exercendo a sua influência de exploração e de subjugação dos nativos. Portanto, a ocupação efetiva só foi efetivada, peremptoriamente, com a realização da Conferência de Berlim.

A NEGAÇÃO DA HUMANIDADE AFRICANA: UMA QUESTÃO FANTASMAGÓRICA?

Mas o que devemos entender por “negro”? [...]. Num plano fenomenológico, o termo designa, em primeira linha, não uma realidade significante qualquer, mas uma jazida, ou melhor, um rebatalho de disparates e de fantasmas que o Ocidente (e outras partes do mundo) urdiu e com o qual recobriu as pessoas de origem africana muito antes de serem capturadas nas redes do capitalismo emergente dos séculos XV e XVI. (Mbembe, 2018, p. 79-80).

Como foi realçada na secção anterior, a invasão e a ocupação colonial não só resultaram na exploração dos elementos naturais, criação de barreiras arquitetônicas e normativas que dificultaram a convivência harmoniosa entre os autóctones, mas resultaram, também, na imposição de uma visão sob o fundamento equiparado de uma racionalidade cartesiana e positivista. Com isso, a humanidade africana foi posta em questão.

A leitura das sociedades invadidas acaba simbolicamente pela captura, matança ou pela escravidão dos autóctones, que toma, então, a figura do monstro ou do dragão (Foé, 2013). Destarte, os apologistas da escravidão asseveram que a barbárie e a selvageria não indicam a desumanização, a brutalidade e os crimes dos assassinatos dos pretos, mas pelo contrário, o baixo nível de civilização, de humanidade e de moralidade destes (Quillet, 1976 *apud* Foé, 2013). O negro neste sentido é associado ao escravo o que lhe conferiu o trinômio *mulher/homem-escravo, mulher/homem-mercadoria e mulher/homem-sem-direito*, gerando mais-valia para o sistema capitalista moderno. Era um projeto quimérico para transformar

os africanos em “coisas” que poderiam ser exploradas. A conduta da arrogância ocidental é metafórica e pode ser interpretada como uma atitude que:

[...] faz com que o Ocidente pareça [e é] incapaz de ir ao encontro dos outros povos como um amigo, mas como um conquistador; raramente como um aliado, mas constantemente como um adversário; jamais como um parceiro, mas sempre como um mestre. O Ocidente se recusa a dialogar com os outros povos porque ele não gosta muito do princípio da igualdade e da reciprocidade com os vencidos. O Ocidente proíbe tal diálogo porque ele decreta a inferioridade congênita do Outro ou do vencido. Esse decreto explica a exclusão do negro da humanidade comum e sua transformação em coisa (Foé, 2013, p. 182).

A impossibilidade de copresença e diálogo manifesta-se na organização do espaço urbano, nas políticas de saúde, educação, ciência e produção de conhecimento. A história evidencia que os “Outros” foram tratados como inexistentes ou sub-humanos, impedindo a partilha dos mesmos espaços. Nesse sentido, o pensamento moderno revela-se sacrificial e segregacionista, pois, ao negar a humanidade dos “Outros”, afirma o “Nós” como síntese da humanidade e “Outros” como síntese da desumanidade.

Com a naturalização dos africanos como escravos, pensadores ocidentais sustentavam que o homem livre europeu tinha o direito de dominá-los, considerando-os inferiores na escala evolutiva. Comparavam-nos a animais domésticos, exercendo funções subordinadas ao homem livre (Foé, 2013). Hume *apud* Foé, 2013, p. 184) afirmava que os negros eram naturalmente inferiores aos brancos, sem nações civilizadas, indivíduos eminentes, artes ou ciências no continente africano. Para ele, a diferença entre o europeu livre e o africano era, portanto, tanto natural como cultural. De forma semelhante, Kant sustentava que os africanos não possuíam, por natureza, as mesmas capacidades de raciocínio e civilização dos europeus, pois

[...] dentre os milhões de pretos que foram deportados de seus países, não obstante, muitos deles terem sido postos em liberdade, não se encontrou um único sequer que apresentasse algo grandioso na arte ou na ciência, ou em qualquer outra aptidão; já entre os brancos, constantemente arrojam-se aqueles que, saídos da plebe mais baixa, adquirem no mundo certo prestígio, por força de dons excelentes. Tão essencial é a diferença entre essas duas raças humanas, que parece ser tão grande em relação às capacidades mentais quanto à diferença de cores. A religião do fetiche, tão difundida entre eles, talvez seja uma espécie de idolatria, que se aprofunda tanto no ridículo quanto parece possível à natureza humana. A pluma de um pássaro, o chifre de uma vaca, uma concha, ou qualquer outra coisa ordinária, tão logo seja consagrada por algumas palavras, tornam-se objeto de adoração e invocação nos esconjuros. Os negros são muito vaidosos, mas à sua própria maneira, e tão matraqueadores, que se deve dispersá-los a pauladas (Kant, 1993 *apud* Praxedes, 2008).

Kant afirmava que a religião dos africanos poderia ser interpretada como fetichismo ou idolatria, considerando objetos comuns, como penas, chifres ou conchas, dignos de adoração, e concluía que os negros eram vaidosos e loquazes por natureza (Kant, 1823 *apud* Foé, 2013). De forma semelhante, Oliva (2007) afirma que Kant descrevia os africanos como irracionais, indolentes e sujeitos a chefes tirânicos, justificando, assim, a escravidão como uma “bênção”. Tais interpretações são infundadas, pois desprezam o entendimento das práticas religiosas africanas enquanto sistemas simbólicos e rituais com significados profundos e comunitários. Negar a religiosidade africana reflete uma racionalidade eurocêntrica e preconceituosa, que distorce, de fato, a realidade das sociedades africanas. Questiona-se, portanto, quais critérios poderiam legitimar a classificação da religião africana como “besta”, quando ela constitui um conjunto organizado de crenças e práticas significativas para as suas comunidades.

[...] pela convicção de que a Europa seria o exemplo de um complexo civilizatório e religioso superior aos outros conjuntos societários de humanidade. Isso ficava evidente [...] no olhar europeu capaz apenas de visualizar na África a ausência da fé cristã, trocada naquela terra por “cultos pagãos e fetichistas”, e a inexistência de Estados organizados aos moldes europeus, trocados em África por formações políticas de pequenas dimensões ou por chifres desorganizados sem símbolos do poder que compunham os teatros das cortes europeias. [...] o que refletia a África como um espaço marcado pela ausência dos grandes Reinos centralizados como na Europa, e estigmatizado pela perversão espiritual de suas gentes (Oliva, 2007, p. 57).

Alguns pensadores europeus, como Montesquieu, exaltaram a racionalidade européia como modelo e classificaram os africanos como possuindo uma mentalidade primitiva, irracional e pré-lógica (Mudimbe, 2013a). Para esses autores, diferenças fisiológicas eram utilizadas para justificar a escravização, tratando os africanos como propriedade, comparável a animais. Voltaire (1963 *apud* Foé, 2013) afirmava que os negros eram intelectualmente inferiores, pouco capazes de raciocínio e destinados a servir os brancos desde o nascimento. Tais concepções refletem preconceitos e falsas interpretações da realidade histórica africana, que a história demonstra serem completamente infundadas. Assim, pergunta-se: o que Montesquieu tem a dizer sobre a escravização do preto e da sua inferioridade postulada pelo eurocentrismo? Eis o que ele disse:

[...] tendo os povos da Europa exterminado os da América, tiveram que escravizar os da África a fim de utilizá-los no desbravamento de tantas terras. O açúcar seria muito caro, se não se cultivasse a planta que o produz pelos escravos. Aqueles a que nos referimos são negros da cabeça aos pés e têm o nariz tão achatado que é quase impossível lamentá-los. Não podemos aceitar a ideia de que Deus, que é um ser muito sábio, tenha colocado uma alma, sobretudo uma alma boa, em um corpo negro. [...] É impossível que nós suponhamos que essas [pessoas] sejam homens, porque, se nós os supusermos homens, começariam a acreditar que nós próprios não somos nem mesmo cristãos [...]. (Montesquieu, 1979 *apud* Foé, 2013, p. 188-189).

Além das teses que sustentavam pseudoargumentos e negavam a humanidade africana, o sistema judicial colonial legitimava a escravidão como um direito dos colonizadores, visando “civilizar” os não civilizados. Essas justificações apoiavam-se em preconceitos sobre a humanidade e as culturas africanas, negando-lhes qualquer expressão cultural, social, política e, nas posições mais extremas, qualquer traço de humanidade. Contudo, segundo Mbembe (2018), essa humanidade não desaparecia por completo; permanecia suspensa, negada, mas com desejo de autonomia, criatividade e pensamento, resistindo à fixação e à repetição impostas pelo colonialismo.

Pelos vieses espirituais e políticos, os africanos escravizados eram representados negativamente, vistos como destinatários de uma “graça” através da evangelização e da civilização, mesmo que isso implicasse coerção física e psicológica. Nas ações missionárias, persistia a discriminação racial, revelando que o racismo, preconceito e desigualdade estruturavam as relações entre missionários e autóctones.

Mudimbe (2013b, p. 72) enfatiza que a distinção africanos/brancos se reduzia a uma “metáfora de cores”, transformando a palavra “negro” numa fantasmagoria simbólica. Esta construção racial permitiu que pessoas de origem africana fossem “convertidas” em corpos de extração e sujeitos racialmente assujeitados, submetidos a um processo trifênico de ossificação, envenenamento e calcificação. Mbembe (2018) reforça que o negro não é apenas o protótipo do sujeito oprimido, mas alguém cuja vida se forma a partir dos resíduos de quem o inventou, transformando-o em “mineral vivo” de valor econômico e simbólico

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fica patente, nas arguições dos prosélitos da invenção de uma ideia sobre a África, um quiproquó que, no sentido maleável, se revela perigoso. Após tirarem as suas ilações unilaterais, a partir das suas cosmovisões, elaborarem conclusões em gabinetes fechados e deslocados, e analisarem superficialmente

as relações ancestrais que os povos africanos mantinham com a ancestralidade, elemento central nas sociedades africanas, os adeptos dessas teorias eurocêntricas subestimaram as riquezas das mundivivências africanas, aplicando gratuitamente as suas pseudo conclusões.

As categorias “negro” e “branco” são construções sócio-políticas, históricas e culturais. As construções das aparências e das cosmogonias devem ser analisadas com cuidado, para evitar o conformismo, o essencialismo e as explicações naturalistas. Essas construções colocaram o negro no lugar do “não-ser” e o branco no lugar do “ser”. A negação da humanidade africana, além de ser uma fantasmagoria absurda, representa a ignorância ou a má-fé de sectários que acreditavam cegamente na inexistência da humanidade dos africanos. Apesar de carecerem de fundamentos, essas construções continuam, infelizmente, presentes no inconsciente coletivo, nas relações entre negros e brancos, e no imaginário social.

O eurocentrismo e a arrogância das interpretações europeias estão carregados de falsas argumentações que sustentaram o comércio transatlântico, obrigando os nossos ancestrais a desterritorializar-se de forma abrupta e a trabalhar em condições desumanas nas fábricas de açúcar, nas plantações de cacau, entre outros, sendo utilizados para sustentar as indústrias europeias. Para naturalizar este pensamento, os pensadores europeus aplicaram o que Wade Nobles denomina “encarceramento mental”, por meio de teorias tomadas como universais e naturais, evidenciando o racismo científico e institucional.

Uma perspectiva de escrevivência deve constituir a base epistemológica, metodológica e interpretativa da pesquisa, o que não implica essencialismo nem negacionismo científico, e jamais posicionar-se como alienígena face às práticas dos sujeitos. Essa abordagem deve refletir-se nas instituições de pesquisa africanas, nas instituições de socialização tradicionais, nas gerações presentes e futuras, nos debates, nas palestras e nos textos produzidos. Portanto, instituições como a família, a igreja e as escolas devem orientar-se para a formação de indivíduos ativos, críticos e conscientes, considerando as dinâmicas do mundo.

REFERÊNCIAS

- ANÓS TÉ, Paulo. Violência política colonial na África: um diálogo entre Mahmood Mamdani e Frantz Fanon. **Revista Aedos**, v. 14, n. 31, p. 45-60, 2022.
- AKE, Claude E. “Ciência social como imperialismo”. In: LAUER, Helen; ANYIDOOHO, Kofi. (Orgs.). **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas**. Brasília: FUNAG, 2016, p. 43-98.
- BARROS, Douglas Rodrigues. **Lugar de negro, lugar de branco?** Esboço para uma crítica à metafísica racial. São Paulo: Hedra, 2019.

CABRAL, Vasco. Colonização e religião: da primeira evangelização à colonização dos povos da Guiné. **Soronda**, v. 5, n. 1, p. 39-50, jan. 1998.

CANDÉ MONTEIRO, Artemisa Odila. **Discurso nacional e etnicidade em África:** o caso da Guiné-Bissau (1959-1994). Curitiba: Editora Appris, 2019.

CAOMIQUE, Policarpo Gomes. **Virtudes satanizadas:** epistemologias africanas e outros olhares. São Paulo: Fontenele Publicações, 2020.

DIAZ, José Alejandro Sebastian Barrios. Por intermédio da luta armada: ocupação colonial, guerra de libertação nacional e independência em Moçambique. **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, v. 7, n. 14, p. 33-52, dez. 2022.

FALOLA, Toyin. Nacionalizando a África, culturalizando o ocidente e reformulando as humanidades na África”. In: LAUER, Helen; ANYIDOHOD, Kofi. (Orgs.). **O resgate das ciências humanas e das humanidades através de perspectivas africanas.** Brasília: FUNAG, 2016, p. 98-133.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

FOÉ, Nkolo. África em diálogo, África em autoquestionamento: universalismo ou provincialismo? “acomodação de Atlanta” ou iniciativa histórica? **Educar em Revista**, v. 29, n. 47, p. 175-228, jan.-mar. 2013.

HERNANDEZ, Leila Leite. **A África na sala de aula:** visita à história contemporânea. São Paulo: Selo Negro Edições, 2008.

KI-ZERBO, Joseph. Introdução geral. In: KI-ZERBO, Joseph (ed.). **História geral Da África I:metodologia e pré-história da África**, XXXI- LVII. Brasília: UNESCO, 2010.

LOPES, Carlos. **The Self-deception Trap:** Exploring the Economic Dimensions of Charity Dependency Within Africa-Europe Relations. Springer Nature, 2024.

MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra.** São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MENESES, Maria Paula G. 2010. O ‘Indígena’ africano e o colono ‘europeu’: A construção da diferença por processos legais. **E-Cadernos CES**, n. 07, p. 68-93, mar. 2010.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A ideia da África.** Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedago; Edições Mulemba, 2013a.

MUDIMBE, Valentin Yves. **A invenção de África:** gnose, filosofia e a ordem do conhecimento. Mangualde (Portugal), Luanda: Edições Pedago; Edições Mulemba, 2013b.

NGOENHA, Severino E. **Filosofia africana:** das independências às liberdades. Maputo: Paulinas, 2014.

OLIVA, Anderson Ribeiro. **Lições sobre a África:** diálogos entre as representações dos africanos no imaginário ocidental e o ensino da História da África no mundo atlântico (1990-2005)”. 2007. Tese (Doutorado em História) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

PRAXEDES, Walter. **Eurocentrismo e racismo nos clássicos da Filosofia e das ciências sociais.** [online]. 2008. Disponível em: http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/2010/artigos_teses/FILOSOFIA/Artigos/Walter_Praxedes.pdf. Acesso em: 05 nov. 2025.

WAPMUK, Sharkdam; AKINKWOTU, Oluwatoomi. As dinâmicas da África nas relações mundiais: do afro-pessimismo para o afro-otimismo? **Revista Brasileira de Estudos Africanos**, v. 2, n. 4, p. 11-31, fev. 2017.

ENTRE AGENCY E LOCATION: UMA INTRODUÇÃO AO CONCEITO DE AFROCENTRICIDADE

Maurício Silva¹

INTRODUÇÃO

Com o adensamento dos movimentos negros nos Estados Unidos, a partir dos anos sessenta, e com a difusão de uma ideologia radicalmente favorável ao legado cultural africano, quase sempre difundida por intelectuais provenientes dos mais diversos países da África, o conceito de *afrocentricidade* – e outros similares e complementares, geralmente anteriores a ele, servindo-lhe de embrião – ganha, a partir dos anos oitenta e noventa, mais densidade, sobretudo ao ser aplicado no contexto da aprendizagem, em seus diversos níveis de escolarização (Wiggan, 2010). Assim, da negritude de Aimé Césaire e do pan-africanismo de Du Bois e Garvey, nos anos de 1960, à própria afrocentricidade de Karenga e Obenga nos anos de 1980 (Rabaka, 2009), um longo caminho foi traçado, não sem a colaboração imprescindível de outros intelectuais “orgânicos” da diáspora africana ou não, como Cheikh Anta Diop, Franz Fanon, Amilcar Cabral, Martin Luther King etc., que perfazem, no mundo ocidental, o *pensamento africano contemporâneo* (Macedo, 2016). Desse modo, pode-se dizer que muitas das ideias que atualmente são consideradas *afrocêntricas*, já existiam – embora não com esse nome – na passagem do século XIX para o XX, época que assinala o auge do colonialismo europeu na África e a prevalência das teorias raciais “científicas” e deterministas, além de marcar, nos Estados Unidos e em outras partes do mundo, o ápice da discriminação e perseguição aos negros afrodescendentes (Bracey Junior; Meier, 1994).

Contudo, não é comum, mesmo no Brasil, nação em que o contingente de afrodescendentes supera quase todos os países do mundo, encontrar estudos sobre o conceito de *afrocentricidade* e seus principais divulgadores (Molefi Asante, Maulana Karenga etc.) ou inspiradores (Marcus Garvey, Carter G. Woodson,

¹ Doutor e pós-doutor em Letras Clássicas e Vernáculas pela Universidade de São Paulo; foi professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Literatura e Crítica Literária da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (LCL-PUCSP); atualmente, é professor do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação da Universidade Nove de Julho (PP-GE-UNINOVE-SP). E-mail: maurisil@gmail.com.

W. E. B. Du Bois, Cheikh Anta Diop etc.). Com exceção de um reduzidíssimo número de estudos acadêmicos – entre teses e artigos científicos –, é praticamente impossível encontrar, por aqui, alguma obra que trate do assunto de modo mais consistente, mesmo entre as traduções de livros estrangeiros. Mesmo as obras do principal porta-voz do referido conceito, Molefi Asante, são parcamente conhecidas por aqui. Professor afro-americano da *Temple University* (Philadelphia) – onde foi defendido, em 1988, o primeiro doutorado dos Estados Unidos em Estudos Afro-Americanos – e fundador do *Institute for Afrocentric Studies*, Molefi Asante tem sido pródigo na defesa do que considera uma verdadeira “ideology of Afrocentricity” (Cornelius, 2014), por meio de publicações que, embora ainda sem tradução no Brasil, têm causado significativa discussão nos meios acadêmicos norte-americanos e europeus.

Neste artigo, trataremos de ideias e conceitos próprios da afrocentricidade, com base, sobretudo, nas teorias de Molefi Asante, a fim não apenas de compreender alguns de seus aspectos mais relevantes – e sua possível aplicabilidade ao nosso contexto socioeducacional –, mas também de torná-los mais acessíveis ao leitor brasileiro.

AFROCENTRICIDADE: UM CONCEITO

Pode dizer que, no *campo conceitual*, a primeira questão que se coloca, numa tentativa de apresentar os mais destacados princípios do conceito de afrocentricidade, é a da definição do próprio termo, proposição que se constrói a partir das noções – basilares, para a constituição referido conceito – de atuação/ (auto)realização (*agency*)² e localização/centralidade (*location*).

É assim que Asante (2003), em seu cultuado *Afrocentricity. The Theory of Social Change* (1980, p. 1), afirma que uma renascença africana só será possível se houver uma *ideologia africana* que permita a concretização de uma *atuação/ (auto)realização africana (African agency)*, ou seja, “a sense of self actualizing based upon the best interests of African people”. Essa noção de *African agency* é, com efeito, essencial para a compreensão do conceito de afrocentricidade, tomado por Asante (2003, p. 03) como uma perspectiva filosófica baseada na “discovery, location, and actualizing of African agency within the context of history and culture. By agency is meant an attitude toward action originating in African

² Conceito difícil de ser traduzido em português por meio de um único vocábulo, o termo *agency* é bastante fecundo, tendo sido empregado em várias áreas do conhecimento humano. Um estudo sobre sua aplicação em algumas dessas áreas, em especial no campo da linguagem, pode ser encontrado em Ahearn (2001). Ver também Asante e Karenga (2006). Em português, mais recentemente, tem-se optado pelo uso do vocábulo “agência”, numa tradução direta de *agency*, num sentido próximo à ideia de “capacidade de agir”, conforme o Dicionário Priberam (2025).

experience". São, portanto, dois os sentidos que a noção de *agency* parece adquirir nesse preciso contexto: primeiro, o de (auto)realização (*self actualizing*); o segundo de atuação (*attitude toward action*); ambos visceralmente vinculados à experiência africana. Procurando explicitar ainda mais este termo, Asante (2007, p. 02), mais de duas décadas depois, em seu *An Afrocentric Manifesto. Toward an African Renaissance* (2007), define a afrocentricidade como uma perspectiva intelectual paradigmática (*a paradigmatic intellectual perspective*) que privilegia a "African agency within the context of African history and culture transcontinentally and trans-generationally".

Não se pode pensar a noção de *agency*, no contexto da afrocentridade, sem vinculá-la ao de *location*, categoria que, como a anterior, também sugere uma dupla acepção: a de localização e a de centralidade. Com efeito, o próprio Asante (2007) associa a afrocentricidade à urgência de uma centralidade da atitude/(auto)rrealização africana. A afrocentricidade poderia, assim, ser definida como uma espécie de "location da *agency*", isto é, o empenho em tornar a atitude e a (auto)realização africanas um aspecto central da perspectiva afrocêntrica, levando os africanos e afrodescendentes a se verem com agentes e atores de sua própria história, em vez de elementos periféricos e marginais, além de desmascarar a retórica do poder e do privilégio. Surgindo num processo de conscientização da marginalização do povo africano, a afrocentricidade objetiva criaria, portanto, uma "nova" realidade, em que se verificaría a liberação da mente dos africanos, processo em que adquire relevo não apenas a localização (centralidade), mas, como já foi dito antes, a atuação/(auto)realização dessa mesma comunidade, que agiria em favor de seu próprio interesse: "when agency does not exist we have the condition of marginality, and the worst form of marginality is to be marginal whitin your own history" (Asante, 2007, p. 41).

O próprio termo *afrocentridade* erige-se sob essas duas noções, podendo-se facilmente pensar numa correlação direta, primeiro, entre o prefixo "afro" e a ideia de atuação/(auto)realização dos africanos em favor de sua própria história e cultura; e, segundo, entre o vocábulo "centralidade" e a ideia de localização central desse processo de conscientização na vida dos africanos e afrodescendentes. Por isso, para o autor, "*afrocentricity is a mode of thought and action in wich the centrality of African interests, values, and perspectives predominate. In regards to theory, it is the placing of African people in the center of any analysis of African phenomena*" (Asante, 2003, p. 02). Se falamos aqui em conscientização, foi propositadamente, pois, como lembra ainda Asante (1990, p. 05), o pensamento afrocêntrico tem por princípio "*a self-conscious obliteration of the subject/object duality and the enthronement of an African wholism*", permitindo, assim, que o afrocentrista coloque os valores e ideais africanos no centro de sua investigação: "*the Afrocentrist seeks to uncover*

and use codes, paradigms, symbols, motifs, myths, and circles of discussion that reinforce the centrality of Africans ideals and values as a valid frame of reference for acquiring and examining data” (Asante, 1990, p. 06). Logicamente, ao tratar desse assunto em termos de códigos, paradigmas, símbolos, motivos, mitos e círculos, não se pode negar que o empreendimento africentrista pressuõe, como sugere o próprio autor, no mesmo livro, uma questão cosmológica (com os mitos, lendas, literatura e oratura africanas, sempre relacionadas à formação racial, à cultura, ao gênero, à classe); uma questão epistemológica (em que a linguagem, a memória ancestral, a arte e a ciência compõem as fontes do conhecimento); uma questão axiológica (que coloca a ética em conexão com o avanço do conhecimento africano); e uma questão estética (que pressupõe sete sentidos: polirítmico, policêntrico, dimensional, repetição, curvilinear, memória épica e holismo).

Definir a afrocentricidade é, ainda, uma questão de diferenciação entre esse termo e outros correlatos e/ou semelhantes. Distinção necessária, já que se costuma fazer muita confusão entre o conceito de afrocentricidade e os de africologia, africanidade, estudos africanos, afrocentrismo etc.

A primeira distinção, portanto, que se pode fazer é entre afrocentricidade e africanidade, este último bastante utilizado no Brasil com um sentido relativamente semelhante àquele que o próprio Asante utiliza para o de afrocentricidade. Num texto de longo alcance, porque divulgado num site da internet, Asante (2011) procura definir a afrocentricidade justamente pela oposição à noção de africanidade, tomado como conceito que sugere uma forma de os africanos viverem em acordo com costumes e tradições africanas (por exemplo, vestir roupas ou adotar nomes africanos); ao contrário desse sentido, a afrocentricidade denotaria um processo de autoconscientização da necessidade de centralidade, estando em sintonia com sua própria *agency*. Como deixa bem claro em uma de suas obras: “*Afrocentricity is not Africanity. It is not the mere existence of the African person as an African person but rather the active, self-conscious advancement of the humanizing motif in every sector of society*” (Asante, 2003, p. 133). Com efeito, buscando uma distinção fundamental entre os dois conceitos e que desfaça eventuais equívocos em sua utilização, Asante (1998), em seu célebre *The Afrocentric Idea*, afirma que enquanto a afrocentricidade define-se pelas categorias de *agency and action*, a africanidade pressupõe as de *identity and being*. E completa: actually, Africanity refers in its generality to all of the customs, traditions, and traits of people of Africa and the diaspora. On the other hand, Afrocentricity is very specific in its reliance on self-conscious action” (Asante, 1998, p. 19).

Afrocentricidade, portanto, não é o mesmo que africanidade, de acordo com as concepções dos representantes daquela corrente de pensamento, embora, como lembra o próprio Asante (2014, p. 21) em outro livro, seja possível estabelecer

nexos claros entre ambos os conceitos, a fim de, sobretudo, “generate a more productive architectonic African culture of balance and harmony”.

Da mesma forma, a afrocentricidade difere-se do conceito de africologia (ou afrologia), mas agora por uma perspectiva positiva. A discussão se dá, basicamente, no âmbito dos Estudos Africanos (ou, ainda, Estudos Negros, Estudos Afro-Americanos etc.), uma vez que há estudos afrocentrados e estudos não afrocentrados, isto é, aqueles que, embora procurem estudar algum(ns) aspecto(s) da realidade africana, não o fazem em conformidade com a abordagem afrocentrada. Somente os Estudos Africanos imbuídos dessa perspectiva mereceriam, assim, ser considerados autênticos estudos *africológicos/afrológicos*. Afinal, como diz taxativamente Asante (2003, p. 78), “it is the Afrocentric method which makes Afroecological study”. Finalmente, haveria, segundo este mesmo autor (2003), três qualidades básicas que o afrologista/africologista deve possuir: competência, clareza de perspectiva e compreensão do assunto.

Desse modo, a africologia ocuparia seu espaço entre outras abordagens pluralistas, sem querer hierarquizar ou atingir a hegemonia do pensamento; como disciplina, sustenta-se no compromisso de centrar o estudo do fenômeno e eventos africanos, interpretando a realidade a partir das referências advindas do próprio mundo africano. Do ponto de vista prático, a africologia preocupa-se não apenas com o continente africano, geograficamente falando, mas também com outras partes do mundo onde haja populações que se declarem africanas, necessitando-se, para tanto, concepções metodológicas mais flexíveis. Haveria, assim, ainda segundo Asante (1990), no livro em que mais se dedicou ao assunto, sete temáticas gerais a serem estudadas no âmbito da africologia: a temática social, a comunicação, a histórica, a cultural, a política, a econômica e a psicológica. Com efeito, do ponto de vista metodológico, o *método afrocêntrico* deve trazer entre seus objetivos a ideia de uma missão harmonizadora, resultando num modelo interativo (*interactive model*), em vez de um modelo isolado, distante e abstrato, em que o sujeito se separa do objeto de estudo, como sugerem alguns métodos eurocêntricos. Dessa forma, o método afrocêntrico envolve introspecção e retrospecção, aproximando sujeito e objeto e encorajando uma perspectiva coletiva, em oposição ao individualismo: “Afrocentric method suggests cultural and social immersion as opposed to ‘scientific distance’ as the best approach to understand African phenomena” (Asante, 1990, p. 27). Sem essa imersão social (*social immersion*) e essa imersão cultural (*cultural immersion*), o pesquisador não adquire condições de trabalho dentro dos princípios da africologia. Além disso, deve-se ter em mente que a metodologia afrocêntrica, base estrutural dos estudos africológicos/afrológicos não dispensa o racionalismo como forma de abordagem do objeto estudado, mas também não renega outros modos de investigação na aquisição do conhecimento, ou seja, não exclui o *outro*:

[...] our methodology must be wholistic and integrative; our epistemology, participatory and committed. The Africologist is a working scholar committed to the advancement of knowledge about the African world (...) The aim of the Africologist is to make the world more meaningful to those who live in it and to create spaces for human understanding. Our task is not like that of the Western social scientist who seeks to predict human behavior in order to advance more direct control over nature but rather to explain human nature as it is manifest in the African arena (Asante, 1990, p. 28).

Como lembra, com reconhecida propriedade, Ama Mazama (2003), ao vincular-se aos estudos africanos – ou, no contexto do Estados Unidos, aos estudos afro-americanos – a afrocentricidade deve ser entendida também em sua dimensão sociológica, relacionando-se diretamente a uma *matriz disciplinar* que contém tanto um particular conjunto de princípios metafísicos quanto um aparato conceitual, uma metodologia e um conjunto teórico específicos.

Há ainda uma última e, porventura, mais relevante distinção a ser feita, a fim de uma mais completa compreensão do conceito aqui estudado: aquela entre a afrocentricidade e o eurocentrismo, dentro da qual se insere, inclusive, uma distinção menor, mas não menos relevante, entre afrocentricidade e eurocentrismo. Não cabe aqui uma tentativa extensa de definição do conceito de eurocentrismo, bastando ter em mente, como ideia mais ou menos óbvia, que este conceito pressupõe, como o próprio nome sugere, um princípio segundo o qual o continente europeu é tomado como centro geopolítico e epistemológico do mundo, tanto ocidental quanto oriental. Para a afrocentricidade, contudo, trata-se de uma ideia falaciosa – para não dizermos capciosa! -, na medida em que, antes de tudo e entre outras coisas, desconsidera outros saberes, procedimentos, métodos, racionalidades, imaginários, representações etc.

Assim, o *paradigma afrocêntrico*, para retormarmos um conceito caro a Ama Mazama (2003), está pautado, em especial, na ideia de que não há um só modo de ver o mundo, e reconhecer isso é o primeiro passo para assumirmos nossa própria condição humana e histórica. Não se pode viver, como lembra Asante (1998), num espaço emprestado, que, além de não nos pertencer, impõe-se a nós como modo único de estar-no-mundo. Em suas palavras, assumindo nossas próprias plataformas, colocando-se em nosso próprio espaço cultural e acreditando que nosso modo de compreender o mundo é tão válido quanto qualquer outro, “we will achieve the kind of transformation that we need to participate fully in a multicultural society” (Asante, 1998, p. 08). Movida por uma ideologia centralizadora e equivocada, a Europa tem, dessa forma, enxergado o continente africano e todos os seus habitantes, em situação de diáspora ou não, a partir de um mesmo e único parâmetro, a saber, a partir de uma *Eurocentric perspective*.

Sem ser o oposto do eurocentrismo (já que não se afirma como uma valorização etnocêntrica, em prejuízo de outras perspectivas), a afrocentricidade opõe-se à tendência europeia de impor seu conhecimento como universal. Daí, também, como sugerimos acima, a necessidade de se distinguir a afrocentricidade do conceito de afrocentrismo (*Afrocentrism*), usado, geralmente, pelos opositores da afrocentricidade para defini-la como o anverso do eurocentrismo. Diante das possíveis confusões que o uso desses termos possa gerar, o melhor mesmo parece ser utilizarmos o adjetivo Afrocêntrico (*Afrocentric*) e o substantivo afrocentricidade (*Afrocentricity*), que não renegam – como o faz o Afrocentrismo – os valores positivos e progressivos da *Afrocentric perspective*. Em suma, embora até mesmo os críticos da perspectiva eurocêntrica, quando provenientes da cultura europeia, não consigam, de modo geral, desvincular-se de sua matriz cultural, a perspectiva afrocêntrica não renega os outros saberes – e nem mesmo o europeu! –, mas busca, antes, conciliá-los:

Afrocentric rhetoric, while it is in opposition to the negative in Western culture, allows other cultures to coexist and in this respect is substantially different from Western rhetoric. It is neither imperialistic nor oppressive. Therein lies its invigorating power (Asante, 1998, p. 186).

Se no *campo conceitual* impõe-se uma discussão acerca das definições e distinções que envolvem a afrocentricidade (*agency*, *location*, *Africology*, *Afrocentrism*, *Eurocentrism* e outros), no *campo empírico* – precisamente aquele em que o paradigma afrocêntrico torna-se uma realidade palpável e concreta – outros conceitos devem ser considerados, no intuito de melhor compreendê-las em suas várias possibilidades de manifestação. São eles os conceitos de consciência/conscientização, linguagem e educação, o que sugere que a afrocentricidade manifesta-se, no plano da cotidianidade social e histórica, sobretudo como processos de consciência/conscientização, como expressão linguística e discursiva e como método/práxis educacional.

Embora a questão da consciência/conscientização, vinculada aos princípios da afrocentricidade, esteja presente em boa parte da obra de Molefi Asante, é em seu livro *Afrocentricity: The Theory of Social Change* que expõe, com mais propriedade, a necessidade de se “adotar” o que chamou de *consciência afrocentrada*, que pode se expressar de vários modos, inclusive por meio da adoção de nomes africanos. Tratando especificamente das fontes teóricas que inspiraram a ideia de *afrocentricidade*, Asante (2003, p. 35) lembra que é esse amplo e complexo ideário que ajudar a conquistar a consciência coletiva (*collective consciousness*), ela mesma um dos principais pressupostos da afrocentricidade: “when we come to acceptance, as surely we are coming, of this consciousness we will experience the rise of Afrocentricity”. Eis aí o motivo pelo qual, para o autor, a ideia de afrocentricidade tem menos a ver com questões fenotípicas do

que com a perspectiva filosófica: “Afrocentricity [...] is only superficially related to color, it is more accurately a philosophical outlook determined by history” (Asante, 2003, p. 37). Em resumo:

Afrocentricity is the logical outgrowth of the collective conscious will of the people; the collective conscious will is derived from Afrocentricity [...] Afrocentricity and collective conscious will are one. It is impossible to have a people who accept one without accepting the other (Asante, 2003, p. 61).

Apesar de relacionada a uma série extensa de aspectos da realidade experienciada pela população africana e afrodescendente – como a cultura, a história ou a filosofia –, a *consciência afrocentrica* exprime-se de modo mais eficaz a partir dos dois outros conceitos aqui aludidos. Por isso, pode-se dizer, sucintamente, que a conscientização se faz por meio de um processo “revolucionário” que ocorre no âmbito da linguagem e da educação.

No que compete ao primeiro termo (a linguagem), um dos temas fundamentais para a consolidação de uma perspectiva afrocêntrica, é preciso lembrar, antes de tudo, que o universo da linguagem é extremamente complexo e diversificado, podendo ser analisado sob uma gama infinita de abordagens. A ideia principal, sobre a qual se assenta boa parte dos princípios da afrocentricidade é a de que o indivíduo afrocentrado deve reconstruir sua linguagem sob novas bases, a fim de torná-la essencialmente *humanizada*; além disso, para além de qualquer essencialismo, sua linguagem deve ser forjada a partir de sua experiência social (*social experience*). Por isso, Asante (2003, p. 44) afirma que, “as inventive people, we must make sure that our linguistic inventions are functional in a socially and politically cohesive way. This means we must rid our language of degrading terms that have been inherited from our oppressor”.

Livrar a linguagem de termos degradantes, sobretudo daqueles herdados de quem opõe a comunidade africana e afrodescendente, significa, entre outras coisas, abraçar os pressupostos da perspectiva raciolinguística, segundo os quais deve-se atentar para a ideia de que falantes racializados são construídos como linguisticamente deficientes e desviantes em qualquer situação de práticas linguísticas (Flores; Rosa, 2015) e, a partir daí, buscar maneiras de eliminar toda forma de racismo e discriminação baseada na linguagem (Alim, 2016), desmantelando, finalmente, a hegemonia linguística branca e o racismo contra a variante negra da linguagem (Baker-Bell, 2019). No Brasil, essa questão relaciona-se, ainda, à ideia de racismo linguístico (Nascimento, 2019).

Asante e os afrocentristas revelam, nesse contexto, especial preocupação com a utilização do termo *negro* (em inglês), que, nos Estados Unidos, possui uma acepção deferente daquela verificada no Brasil, ao exprimir um sentido especialmente pejorativo em relação à comunidade afro-americana, embora, curiosamente, nem sempre fora assim: Gavey (2004) e Woodson (2011), por

exemplo, dois dos maiores inspiradores da ideologia afrocêntrica, usavam e defendiam o emprego do termo inglês *negro*, em oposição a outros vocábulos que rejeitavam peremptoriamente (como *nigger*). Já no Brasil, possivelmente como consequência dos esforços do movimento “francês” da negritude, que, segundo Bernd “pretendia reverter o sentido da palavra negro, dando-lhe um sentido positivo” (p. 20), a palavra *negro* (em português) adquire um significado particularmente, não apenas por exprimir anseios e tensões caros ao movimento negro brasileiro (Silva, 2014), mas sobretudo por vincular-se, de modo visceral, a um processo de afirmação identitária. Como lembram Pereira e White,

[...] a palavra negro expressa a noção de identidade assumida e, ao mesmo tempo, procura subverter os significados negativos associados a ela desde o período escravista. Em consequência disso, *ser negro* consiste em preservar o orgulho de pertencer a um grupo étnico cujos membros sobreviveram à exploração escravista e trabalharam para participar da vida social do país (Pereira; White, 2001, p. 259).

Voltando aos afrocentristas, o que se verifica é uma clara condenação ao uso do vocábulo *negro*, questão discutida por Asante em vários de seus livros, particularmente em *Kemet, afrocentricity and knowledge*, mas também no texto que escreveu para o celebrado livro de Ama Mazama, *The Afrocentric Paradigm*; nele, Asante (Mazama, 2003, p. 43) lembra da necessidade de se manter a centralidade dos valores africanos, muitas vezes desqualificados sob a denominação negativa de *Negro*: “the word Negro did not exist prior to slavery; both the term and its application were products of the social and economic context of the slave trade. Consequently, the attachment of the term Negro to African means a negation of history and culture”. Com efeito, vinculado ao fato histórico da colonização europeia do continente africano, ao processo de expansão capitalista no mundo ocidental e a outras *experiências históricas dilacerantes*, o termo negro, segundo Achille Mbembe,

[...] foi inventado para significar exclusão, embrutecimento e degradação, ou seja, um limite sempre conjurado e abominado. Humilhado e profundamente desonrado, o negro é, na ordem da modernidade, o único de todos os humanos cuja carne foi transformada em coisa e o espírito em mercadoria – a cripta viva do capital (Mbembe, 2018, p. 21).

Outra questão discutida pelos afrocentristas no âmbito da linguagem diz respeito à necessidade de valorização da linguagem falada (*spoken word*) – que, segundo eles, faz parte da cosmologia Africana e cuja força gerativa e produtiva está expressa no conceito de *nommo* –, em oposição a um discurso de natureza intelectual e acadêmica, associado ao grafocentrismo. Não por outro motivo, Asante (2014) propugna a favor do que chama de *oratory* dos afro-americanos, que deve ser compreendida dentro dos valores afrocêntricos, enfatizando o poder da palavra falada como elemento de resistência à ideologia dominante.

Discutindo o conceito de *discurso acadêmico*, Asante (1998) afirma que certas construções políticas impõem determinadas limitações nos contextos e conteúdos dos discursos sobre a realidade: é o caso do discurso intelectual e acadêmico, que considera a Europa uma espécie de berço da civilização ocidental e o pensamento europeu – que teria se originado na Grécia clássica – a matriz de todas as demais formas de pensamento. Trata-se de um discurso, lembra o educador, que não apenas nega as formas de pensamento não europeias (como a africana, a asiática ou a americana), mas também não reconhece a própria *agency* africana. Nesse contexto, o autor defende a adoção de uma linguagem que não se oponha aos valores africanos, mas, ao contrário, valorize a concepção africana de comunicação, que se assenta na ideia da *palavra falada*, de uma cultura comunicativa baseada na *vocal-expressive modality*, enfim no que chama de *oratura*, conceito que pode ser entendido como “the sum total of oral tradition, which includes vocality, drumming, storytelling, praise singing, and naming” (Asante, 1998, p. 72).

No contexto do pensamento africano, tal como propõe a afrocentricidade, a retórica (*rhetoric*) torna-se uma arte funcional (*functional art*) e a fala (*speech*), uma verdadeira atitude (*attitude*). Com efeito, historicamente afastado do aprendizado formal durante o evento da escravização africana, o negro nas Américas buscou exercitar a oratura, esse “comprehensive body of oral discourse on every subject and in every genre of expression produced by a people” (Asante, 1998, p. 96).

No que compete ao segundo elemento que se relaciona diretamente à ideia de conscientização (a educação), pode-se dizer, sem tergiversações, que a educação está na base de vários dos principais pressupostos da afrocentricidade. Com efeito, é por meio da educação que africanos e afrodescendentes – imbuídos dos princípios da afrocentricidade – devem combater, de modo obsedante e sistemático, a “continued exclusion and marginalization of African knowledge systems from educational texts, mainstream academic knowledge, and scholarship” (Dei, 1994, p. 5). O mesmo autor defende, ainda, a utilização do conhecimento afrocêntrico para a instauração de uma pedagogia que responda às necessidades práticas dos estudantes, ao afirmar que

Afrocentricity is a commitment to a pedagogy that is political education. It is a form of education intended to equip students and teachers with the requisite cultural capital to work toward the eradication of the structural conditions that marginalize the existence of certain segments of the school population (Dei, 1994, p. 15).

Muito do que a afrocentricidade defende como necessidade/ comprometimento, em termos de transformação do modelo amérigo-eurocêntrico de educação vigente no mundo ocidental, advém da reflexão de uma

tradição crítica que tem em algumas obras e autores seus principais referentes, como é o caso do célebre livro de Carter G. Woodson (*The mis-education of the negro*, 1933), quem, segundo Asante (2007), teria estabelecido os princípios que governam o desenvolvimento da ideia afrocêntrica na educação. Com efeito, criticando um sistema educacional que o deseduca e o desorienta, já que se assenta numa pedagogia alheia aos valores africanos, Woodson (2011) combate uma realidade da comunidade africana e afrodescendente desconectada com sua própria história. Seguindo um percurso semelhante e complementar, Molefi Asante (2007, p. 79) propõe a adoção da afrocentricidade, como dispositivo que busca responder à “dislocation of the African student in such an educational system by providing philosophical and theoretical guidelines and criteria which are centered in the African perception of reality”.

De fato, para Asante (2007, p. 83), a relação entre afrocentricidade e educação permite aos estudantes africanos e afrodescendentes estudar a história e outras disciplinas sob a perspectiva africana, fazendo dele sujeitos – e não apenas objetos – desses estudos. Assim, o estudante estaria em condições de adquirir uma centralidade no processo educativo:

Afrocentric education represents a new interpretation of productive transmission of values and attitudes. Students are made to see with new eyes and to hear with new ears. African American children learn to interpret phenomena from themselves as centered; whites learn to see that their own centers are not threatened by the space taken by African Americans or others.

Quase toda reflexão que Asante faz acerca das conexões entre afrocentricidade e educação refere-se ao ensino básico – em especial, o ensino básico norteamericano, considerado por muitos estudiosos, um sistema extremamente excludente e desigual, especialmente no que diz respeito ao alunado afrodescendente (Cornelius, 2017) –, embora tenha dedicado alguns textos exclusivamente ao ensino superior (Asante, 2016). Mas é, sem dúvida, em seu livro sugestivamente intitulado *Revolutionary pedagogy: primer for teachers of black children* (2017), que Molefi Asante melhor desenvolve suas ideias sobre a importância da educação para a afirmação afrocêntrica.

Para o autor, faz-se necessário uma verdadeira revolução no campo da educação, o que pode ser alcançado por meio de uma *pedagogia revolucionária* (*revolutionary pedagogy*), que pressupõe formas diferentes de pensar e diferentes componentes estruturais na configuração escolar, com ênfase em cinco aspectos: ética, valores, letramento, relacionamento e raciocínio, os quais estão subentendidos nos objetivos mais gerais da pedagogia revolucionária:

[...] the purpose of education for revolutionary pedagogist is to prepare students to live in an interconnected global world with personal dignity and respect for all other people as human beings with the same privileges that one seeks for oneself while preserving the Earth for those who will com afterwards (Asante, 2017, p. 09).

Trata-se, portanto, de uma pedagogia que deve se basear num amplo espectro cultural (e não numa perspectiva individualista), que envolva a história, a política, a sociedade etc. Nesse sentido, o objetivo do ensino deixa de ser apenas o conteúdo, partindo do conhecimento e reconhecimento da cultura dos estudantes. Essa *pedagogia revolucionária* se afirmaria como uma filosofia da educação, que busca subverter o pensamento, os métodos e as práticas educacionais, em especial empregando técnicas relacionadas à africologia. Para aplicá-la adequada e eficazmente, inclusive combatendo a resistência dos próprios professores e do corpo administrativo das escolas, Asante (2017) propõe cinco teses gerais: primeira, não existe uma história universal que tenha a Europa como centro; segunda, o processo educacional relaciona-se a uma herança cultural transpassada por questões raciais, de classe e de gênero; terceira, faz-se necessário um acurado exame nos conceitos de tempo e espaço, no plano do conhecimento veiculado pelos currículos; quarta, a educação é um campo de lutas entre o *status quo* e as forças progressivas de transformação; quinta, deve-se criticar e reconstruir a infraestrutura da educação contemporânea, direcionando-a para uma adequada formação dos afro-americanos, dos americanos nativos e dos latinos.

Desse modo, o autor propõe o conceito de educação afrocêntrica (*Afrocentric education*) – numa perspectiva da *location* – como o principal caminho para uma *pedagogia revolucionária*, na medida em que a afrocentricidade é “the process in education that seeks to locate or relocate African people and phenomena within the context of African historical and cultural agency” (Asante, 2017, p. 20). Daí a necessidade de um modelo de pedagogia que descolonize a educação ocidental, um modelo que vá além até mesmo do que foi a pedagogia crítica (Já que ela estaria posicionada numa perspectiva eurocêntrica), oferecendo ao aluno um ambiente escolar em que os afrodescendentes sejam efetivamente incorporados no ambiente educacional.

Para o autor, finalmente, a assunção de uma ideia afrocêntrica (*Afrocentric idea*) é o principal desafio revolucionário da educação, investindo contra a imposição de uma visão suprematista branca e atacando teorias racistas: “a true revolutionary pedagogy will be different from a racist education, that is, a white supremacist education” (Asante, 2017, p. 67).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Adotar um *paradigma afrocêntrico* – e que se manifesta seja sob a forma de uma *ideia* ou uma *ideologia*, seja sob a forma de uma *metodologia* ou uma *pedagogia* afrocêntricas – é compartilhar de um suposto Sistema Cultural Africano (*African Cultural System*), que une diversas experiências ao redor do mundo e que, ao invés de se basear num essencialismo de fundo biológico, apoia-se na história, na educação e nas experiência de cada um: “unless they are off-center, mis-educated, de-centered or culturally insane, most African people participate in the African Cultural System although it is modified according to specific histories and nations” (Asante, 2003, p. 05). Em outros termos, trata-se, como quer George Dei (1994), do compartilhamento e da identificação com determinados valores africanos, tais como a solidariedade africana tradicional (*Traditional African Solidarity*), as tradições de reciprocidade (*Traditions of Mutuality*), a responsabilidade coletiva (*Collective Responsibility*), a prosperidade pessoal e o *status* comunitário (*Individual Wealth and Community Status*), o Individual e o Comunitário (*The Individual and the Community*), a gerontocracia (*Gerontocracy*), a estética africana e a espiritualidade (*African Aesthetics and Spirituality*) e o gênero (*Gender*).

Evidentemente, essa é uma posição bastante ousada, não isenta de críticas, como, de fato, tem acontecido com a afrocentricidade, alvo dos mais variados ataques, por meio de seus opositores. Indo de desavenças mais brandas, por assim dizer – como é o caso de diferenças apontadas entre as teses de Molefi Asante e Cornel West (Van Dik, 1995) – às mais belicosas – no caso de Clarence Walker, Mary Lefkowitz, James Palermo e outros –, o fato é que a afrocentricidade tem sofrido uma oposição que cresce em proporção direta à fama que vai adquirindo dentro e fora dos Estados Unidos. Palermo (1997), por exemplo, afirma, entre outras coisas, que a afrocentricidade cria uma ideologia da esperança (*ideology of hope*), agindo como uma espécie de religião, com seu pantheon de profetas (Luther King, Du Bois, Muhammad, Malcom X, Marcus Garvey etc.), seu revisionismo histórico e um sistema ético e metafísico e textos sagrados (*Nija*). Além disso, a adoção da ideologia proposta pela afrocentricidade levaria a criança/estudante, segundo esse autor (1997, p. 99), a uma visão de mundo distorcida e politicamente falsa. Em suma, conclui, “Afrocentricity reenforces the Afro-American’s alienation”.

Contestar ou confirmar cada uma das teses contrárias aos princípios da afrocentricidade demandaria um estudo muito mais alentado e profundo do que aquele que estamos aqui realizando, além de ser nosso propósito apenas apresentar suas principais características, ainda que numa visada propedêutica. Sem entrarmos no mérito das questões aventadas por Palermo e outros de seus

críticos, poderíamos, por exemplo, lembrar que a associação da afrocentricidade a um impulso religioso não é visto, pelos próprios adeptos dessa ideia (Calloway-Thomas, 1995), necessariamente como um aspecto negativo; Asante (2014), por exemplo, prefere falar, ao se referir à afrocentricidade, em termos um conjunto de ideias filosóficas, políticas e artísticas, em oposição a uma suposta base religiosa do conceito.

Interessa lembrar, ao contrário, que a afrocentricidade consiste num conceito bastante amplo e complexo, e o melhor a fazer, para que se possa depreender toda sua dimensão, é considerá-la, tal como propõe Ama Mazama (2003), como um autêntico *paradigma*, que fundamentalmente possui duas dimensões: uma *dimensão metafísica*, com seus conceitos fundamentais, suas *unquestioned presuppositions*; e uma *dimensão sociológica*, diretamente relacionada a uma *matriz disciplinar* que contém tanto um particular conjunto de princípios metafísicos quanto um aparato conceitual específico, uma metodologia e um conjunto teórico.

Estudá-la é adentrar esse multifacetado universo, por meio do qual é possível entender boa parte dos problemas e das dificuldades vivenciados pela comunidade africana e afrodiáspórica em todo o mundo, mas também suas potencialidades, seus sentidos e seus valores.

REFERÊNCIAS

- AHEARN, Laura M. Language and agency. **Annual Review of Anthropology**, Rutgers University, New Brunswick, n. 30, p.109–137, 2001.
- ALIM, H. Samy. Introducing raciolinguistics: racing language and languaging race in hyperracial times. In: ALIM, H. Samy; RICKFORD, John R.; BALL, Arnetha F. (eds.). **Raciolinguistics**: how language shapes our ideas about race. Oxford/New York: Oxford University Press, 2016, p. 197-903.
- ASANTE, Molefi Kete; KARENZA, Maulana (orgs.). **Handbook of Black Studies**. California: Sage Publications, 2006.
- ASANTE, Molefi Kete. **Kemet, afrocentricity and knowledge**. New Jersey: Africa World Press, 1990.
- ASANTE, Molefi Kete. **The afrocentric idea**. Philadelphia: Temple University, 1998.
- ASANTE, Molefi Kete. **Afrocentricity**. The theory of social change. Chicago/Illinois: African American Images, 2003.
- ASANTE, Molefi Kete. Afrocentricity. **World ages archive**. Disponível em: www.worldagesarchive.com/Reference_Links/Afrocentricity.htm. Acesso em: 5 ago. 2011.

ASANTE, Molefi Kete. **Facing south to Africa.** Toward an african critical orientation. Maryland: Lexington Books, 2014.

ASANTE, Molefi Kete. **An afrocentric manifesto.** Toward an African renaissance. Cambridge/Malden: Polity Press, 2007.

ASANTE, Molefi Kete. Decolonizing the universities in Africa: an approach to transformation. In: ASANTE, Molefi Kete; LEDBETTER JR., Clyde E. (eds.). **Contemporary critical thought in Africology and African Studies.** Maryland: Lexington Books, 2016, p. 01-14.

ASANTE, Molefi Kete. **Revolutionary pedagogy.** Primer for teachers of black children. New York: Universal Write Publications LLC, 2017.

BAKER-BELL, April. Dismantling anti-black linguistic racism in English language arts classrooms: toward an anti-racist black language pedagogy. **Theory Into Practice**, The Ohio State University: Taylor & Francis (Routledge), Oct. 2019, p. 1-14.

BERND, Zilá. **O que é negritude.** São Paulo: Brasiliense, s.d.

BRACEY JUNIOR., John H.; MEIER, August. Black ideologies, black utopias: afrocentricty in historical perspective". **Contributions in Black Studies.** A journal of African and African-American Studies, v. 12, n. 1, p. 111-116, 1994.

CALLOWAY-THOMAS, Carolyn. Hearing voices of the ancestors: religious themes in The afrocentric idea. In: ZIEGLER, Dhyana (ed.). **Molefi Kete Asante and afrocentricty.** In praise and in criticism. Tennessee: James C. Winston, 1995, p. 11-26.

CORNELIUS, Cynthia Diana. **Afrocentric education and its importance in African American children and youth development and academic excellence.** A comprehensive analysis. United States, CreateSpace Independent Publishing Platform, 2014.

CORNELIUS, Cynthia. **TCXPI presents afrocentric education and it's importance:** a comprehensive analysis. California: s.e., 2017.

DEI, George J. Sefa. Afrocentricty: a cornerstone of pedagogy". **Anthropology & Education Quarterly**, v. 25, n. 1, p. 3-28, mar. 1994.

FLORES, Nelson; ROSA, Jonathan. Undoing appropriateness: raciolinguistic ideologies and language diversity in education". **Harvard educational review**, Harvard University, v. 85, n. 2, p. 149-171, 2015.

GARVEY, Marcus. **Selected writings and speeches of Marcus Garvey.** Ed. Bob Blaisdell, New York: Dover, 2004.

MACEDO, José Rivair (org.). **O pensamento africano no século XX.** São Paulo: Outras Exprssões, 2016.

- MAZAMA, Ama (ed.). **The afrocentric paradigm**. New Jersey: Africa World Press, 2003.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da razão negra**. São Paulo: n-1 edições, 2018.
- NASCIMENTO, Gabriel. **Racismo linguístico**. Os subterrâneos da linguagem e do racismo. Belo Horizonte: Letramento, 2019.
- PALERMO, James. Reading Asante's myth of aforcentricity: an ideological critique. **Philosophy of education archive**, Philosophy of Education Society, p. 100-111, 1997. Disponível em: <http://ojs.ed.uiuc.edu/index.php/pes/article/view/2177/872>. Acesso em: 2 dez. 2010.
- PEREIRA, Edimilson de Almeida; WHITE, Steven F. Brasil: panorama de interações e conflitos numa sociedade multicultural". **Afro-Ásia**, Universidade Federal da Bahia, Salvador, n. 25-26, p. 257-280, 2001.
- PROBERAM. Dicionário. **Agência**. 2025. Disponível em: <https://dicionario.pruberam.org/ag%C3%AAncia>. Acesso em: 08 nov. 2025.
- RABAKA, Reiland. Teoria crítica africana. In: NASCIMENTO, Elisa Larkin (org.). **Afrocentricidade**. Uma abordagem epistemológica inovadora. São Paulo: Selo Negro, 2009, p. 129-146.
- SILVA, Nelson Fernando Inocencio da. **Culturas e imaginário: um ponto de vista negro**. Brasília: Fundação Palmares, 2014.
- VAN DYK, Sandra. Toward an afrocentric perspective: The significance of afrocentricity", In: ZIEGLER, Dhyana (ed.). **Molefi Kete Asante and afrocentricity**. In praise and in criticism. Tennessee: James C. Winston, 1995, p. 01-09.
- WIGGAN, Greg. Afrocentricity and the black intellectual tradition and education: Carter G. Woodson, W. E. B. Du Bois, and E. Franklin Frazier. **The journal of Pan African Studies**, v. 3, n. 9, p. 128-149, jun.-jul. 2010.
- WOODSON, Carter Godwin. **The mis-education of the negro**. Kentucky: SoHoBooks, 2011.

ENTRE CABOCLOS E PARDOS: A HERANÇA INDÍGENA NA DEMOGRAFIA PARAENSE

Leonardo Rafael Leite da Rocha¹

INTRODUÇÃO

Os dois primeiros censos demográficos do Brasil (1872 e 1890) categorizaram a população em quatro “raças”: branco, preto, caboclo e pardo (substituído por “mestiço” em 1890). A categoria cabocla designava, em 1872, os indígenas que, em alguma medida, se encontravam “integrados” à sociedade nacional. Assim, o caboclo era frequentemente descrito, no discurso colonial, como um “índio civilizado”, que vivia nos moldes da sociedade colonial, falante do português e que adotava hábitos do mundo não-indígena (Wagley, 1952; Oliveira, 2016). Em 1890, os critérios para a classificação da população cabocla mudaram, passando a designar não apenas os “índios civilizados”, mas também seus descendentes miscigenados, seja por via materna ou paterna (Oliveira, 1997), o que explica o expressivo aumento desse grupo racial: de 3,9% da população em 1872 para 9% em 1890.

Em contraste, “índio bravo” era a expressão usada pelos colonizadores para se referir às nações indígenas independentes, resistentes à submissão às instituições coloniais. Em suma, os “não-integrados”, que mantinham suas formas autônomas de organização social, língua e território. Estes nunca foram contabilizados em qualquer recenseamento anterior a 1960, dado que sequer eram considerados cidadãos – especialmente na República Velha, quando vigorava a política tutelar, segundo a qual o indígena era “civilmente incapaz” (Dorrico, 2022).

No Censo de 1890, o estado do Pará – que à época abrangia também o atual território do Amapá – registrava 65 mil caboclos, representando aproximadamente 20% da população estadual. A trajetória posterior do sistema censitário, no entanto, tornou invisível esse contingente. A categoria cabocla foi eliminada em 1940 – por motivos nunca explicitados pelo IBGE –, e tanto os

¹ Doutorando e mestre em Psicologia pela Universidade Federal da Bahia (UFBA). Bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no Programa de Pós-Graduação em Psicologia da UFBA. E-mail: lrochapsi17@gmail.com.

caboclos quanto os próprios indígenas em contexto de aldeamento passaram a ser registrados como pardos. Somente em 1991 o IBGE introduziu a categoria indígena. O caboclo, entretanto, permanece até os dias atuais subsumido na definição da categoria parda.

Essa mudança metodológica reduziu drasticamente a presença indígena nos números oficiais, efeito que se mostrou ainda mais agudo na Amazônia. Afinal, quando os caboclos foram integrados à categoria parda, os estados amazônicos, por seus altos percentuais de caboclos, passaram a figurar como os mais pardos do país. A maior proporção de pardos é encontrada precisamente no Pará (69%). Paradoxalmente, menos de 1% declara-se indígena (IBGE, 2023), embora o imaginário popular associe o Pará a uma forte herança indígena – e, de fato, os dados históricos mostram uma presença indígena muito maior há apenas um século.

Esse contraste gera uma série de tensões interpretativas. Considerando o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010), que agrupa pretos e pardos na “população negra”, o Pará é frequentemente apresentado, nas análises oficiais, como um dos estados mais negros do país, de proporção semelhante à Bahia. No entanto, há indícios robustos de que parte significativa dos pardos paraenses possam ser descendentes de indígenas. Tais contradições estatísticas invisibilizam os descendentes de indígenas que se registram como pardos. Também ignoram a heterogeneidade constitutiva do grupo pardo ao homogeneizá-lo todos como “negros”.

O presente artigo propõe uma investigação documental para contribuir com essa reflexão. O foco recai sobre o Censo de 1890, último a registrar os caboclos como grupo específico. A partir da análise estatística da distribuição desse grupo nas paróquias e municípios do Pará, pretende-se identificar as regiões que, no final do século XIX, concentravam as maiores comunidades caboclas. O estado do Amapá também será incluído na análise, dado que seu território esteve integrado ao do Pará até 1943.

Dois objetivos específicos estruturam a pesquisa: (1) descrever a frequência de caboclos em diferentes localidades do Pará em 1890; e (2) a partir desse mapeamento histórico, levantar hipóteses e inferências teóricas sobre o atual estado dos descendentes contemporâneos daquele grupo. Este levantamento pode contribuir para lançar luz a uma das questões mais presentes no debate racial contemporâneo: quantos pardos de fato podem ser caracterizados como negros e quantos, por outro lado, seriam também descendentes de indígenas ou, simplesmente, pessoas de origem indígena? A investigação, de caráter exploratório, não busca oferecer números definitivos, mas abrir caminho para estudos posteriores, quantitativos e qualitativos, sobre os pardos de origem indígena.

O Pará, vale lembrar, também recebeu fluxos migratórios significativos de negros, tanto no período colonial como em momentos mais recentes. Há municípios criados em décadas recentes por migrantes de outros estados. Em algumas regiões do estado, como o “Carajás” (Sudeste do estado), os migrantes e seus descendentes chegam inclusive a formar a maioria populacional. Essas dinâmicas de mobilidade marcam a diversidade étnico-racial do estado e ressaltam a necessidade de examinar sua composição étnico-racial. Assim, não se trata de negar a presença negra no Pará, mas de reconhecer que ela convive com uma presença indígena igualmente expressiva, porém historicamente invisibilizada.

O presente estudo apresenta limitações decorrentes de sua natureza interdisciplinar e da ausência de formação do autor em História ou Demografia. As interpretações desenvolvidas devem, portanto, ser consideradas levando em conta tais restrições. A escassez de dados detalhados sobre processos migratórios e dinâmicas demográficas restringe o alcance das inferências propostas. Ademais, não é possível pressupor que os percentuais de caboclos de 1890 correspondam ao número atual da população “parda de origem indígena”, caso fosse devidamente identificada – já que não é um exercício simples estabelecer continuidade direta entre duas populações de épocas tão distintas. Diante dessas restrições, o estudo não oferece conclusões definitivas – apenas contribui para a rediscussão da categoria “pardo”, evidenciar a subnotificação e apagamento de indígenas e descendentes, e levantar novas hipóteses.

MÉTODO

O presente estudo configura-se como uma pesquisa documental de caráter exploratório, descritivo e quantitativo. Foram utilizados dados secundários referentes à composição racial do Pará, obtidos no relatório *Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação, culto e analphabetismo da população recenseada em 31 de dezembro de 1890*, publicado pela Diretoria Geral de Estatística (DGE, 1898). O documento apresenta os números das categorias raciais desagregados por sexo e estado civil; somaram-se, portanto, os registros de caboclos conforme essas variáveis, a fim de obter o total desse grupo em cada município. Com base nesses totais, calcularam-se as frequências relativas, e os municípios foram categorizados conforme seis intervalos percentuais ($>50\%$; $40\text{--}50\%$; $30\text{--}40\%$; $20\text{--}30\%$; $10\text{--}20\%$; e $<10\%$).

A partir desses dados, elaborou-se um mapa representando a distribuição percentual dos caboclos entre as regiões do estado, o que possibilitou observar a presença relativa de populações de origem indígena no Pará em 1890. Como

recorte analítico, foram selecionados os municípios pertencentes aos três primeiros intervalos. Por fim, realizou-se uma análise estatística descritiva comparando a distribuição racial nesses municípios em 1890 e 2022, com o objetivo de identificar tendências e padrões de variação ao longo do tempo.

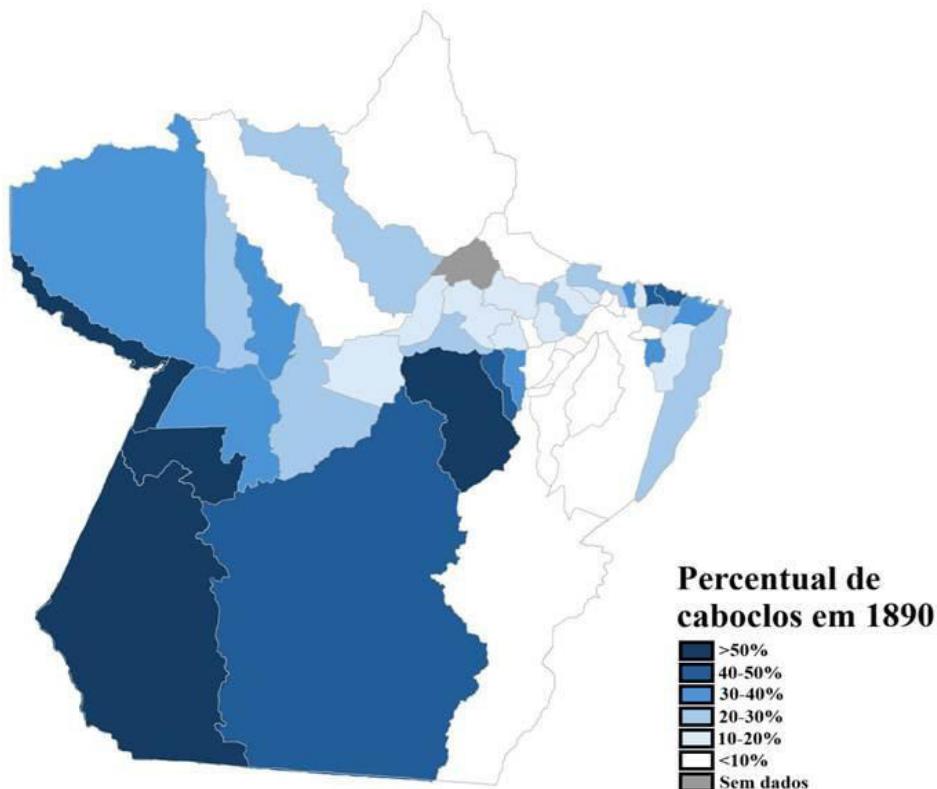
RESULTADOS

De modo a facilitar a análise inter-regional, os municípios de 1890 foram agrupados em quatro regiões geográficas. Trata-se de uma divisão territorial *ad hoc*, exclusivamente analítica, não pretendendo refletir clivagens sociais, territoriais ou culturais que existam ou tenham existido ali. As regiões analíticas construídas foram:

- Tapajós e Baixo Amazonas, incluindo os municípios de Alenquer, Almeirim, Aveiro, Faro, Itaituba, Juruti, Monte Alegre, Prainha, Óbidos e Santarém, além de Macapá e Mazagão, hoje parte do território do Amapá;
- Marajó, incluindo os municípios da Ilha do Marajó e áreas adjacentes do continente: Afuá, Anajás, Bagre, Breves, Cachoeira, Chaves, Curralinho, Gurupá, Melgaço, Monsaraz, Muaná, Ponta de Pedras, Portel, São Sebastião da Boa Vista e Soure;
- Xingu-Tocantins, incluindo Abaeté, Acará, Bayão, Cametá, Igarapé-Mirim, Mocajuba, Moju, Porto de Moz, Oeiras e Souzel;
- Guamá-Caeté, incluindo Belém, Bragança, Cintra, Colares, Curuçá, Guamá, Irituia, Marapanim, Ourém, Quatipuru, Salinas, Santarém Novo, São Caetano, Vigia e Viseu.

A Figura 1 apresenta um mapa de distribuição espacial dos grupos raciais no Pará de 1890, sintetizando graficamente a proporção de caboclos no território paraense do final do século XIX. A representação cartográfica permite visualizar a concentração relativa desse grupo em diferentes regiões, oferecendo subsídios para interpretações de dinâmicas históricas de ocupação e presença indígena na formação da população paraense.

Figura 1: Distribuição espacial da população cabocla no Pará em 1890.



Fonte: Luz e colaboradores (2013). Adaptado.

A partir da Figura 1 constata-se um óbvio padrão de distribuição espacial dos caboclos. A região do Tapajós e Baixo Amazonas apresentava forte influência demográfica indígena no fim do século XIX, com mais de um terço de sua população sendo caracterizada como cabocla. Em seguida, as regiões Guamá-Caeté e Marajó aproximam-se da média geral do estado, de 20%. Localidades como Cintra (atual Maracanã), Salinas, Bragança, Curuçá, Irituia, Bagre e Portel – os dois últimos no Marajó – apresentam dos mais altos percentuais de caboclos, comparáveis apenas a municípios do Baixo Amazonas, como Santarém e Óbidos – também fortemente caboclos. Por outro lado, a capital do estado, Belém e, de modo geral, todo o Sudeste e Leste do estado, registravam dos mais baixos percentuais de caboclos, inferiores a 10%.

A região com menor proporção de caboclos era a do Xingu-Tocantins, onde esse grupo era menos que a décima parte da população. Entretanto, há uma importante nuance nesta “região”, tendo em vista que ela é, na verdade, a junção de duas regiões com dinâmicas sociais, históricas e culturais distintas.

O Xingu, que povoava o imaginário social como uma região de forte presença indígena, de fato abrigava municípios com predominância cabocla, comparáveis aos índices observados no Baixo Amazonas. É o caso de Oeiras e Souzel – a área deste último hoje corresponde a Altamira e municípios limítrofes.

O baixo percentual da região Xingu-Tocantins é, na verdade, uma distorção causada pelo vale do Rio Tocantins, que, por seu baixo percentual de caboclos (inferior a 10% em todos as localidades da região), acaba por subestimar a média geral da região Xingu-Tocantins. O Vale do Tocantins se localiza no Sudeste do Pará, precisamente a região que recebeu os maiores influxos migratórios nas décadas seguintes. Ao que parece, essa característica acompanha a região desde pelo menos o fim do século XIX.

A Tabela 1 apresenta a comparação descritiva de 1890 e 2022 entre os grupos raciais dos municípios selecionados para a análise. Cabe ressaltar que as categorias usadas nos dois censos não são as mesmas, tendo em vista que “mestiço” e “caboclo”, não estão presentes no levantamento atual. Ademais, é necessário lembrar que “raças” são construções sociais e, portanto, mesmo “preto” e “branco” sofreram modificações em seus sentidos. Ainda assim, é lícito, para fins analíticos, assumir o pressuposto de que estas categorias, embora não se refiram, hoje, exatamente aos mesmos sujeitos nelas classificados em 1890, ainda preservam sua semântica básica. Isso se poderia dizer a respeito de “caboclo” e “mestiço”, cujo sentido geral, a grosso modo, equivale ao das atuais categorias “indígena” e “pardo”, respectivamente.

Outro aspecto metodológico a ser considerado diz respeito à evolução territorial do Pará. Vários municípios de 1890 passaram por desmembramentos nas décadas seguintes, resultando na criação de novos municípios. Essa dinâmica impõe uma limitação à comparação estatística entre os censos de 1890 e 2022, pois as áreas geográficas e as populações de referência nem sempre correspondem exatamente entre os dois períodos. Para contornar esse problema, comparou-se cada município de 1890 com o conjunto dos municípios que, em 2022, ocupam a área equivalente. A lista completa das correspondências territoriais encontra-se no Apêndice 1.

Tabela 1: Evolução demográfica dos grupos raciais nos municípios analisados.

	Brancos		Pretos		Caboclos/ Indígenas		Mestiços/Pardos	
	1890	2022	1890	2022	1890	2022	1890	2022
Aveiro	19,68	16,66†	2,03	8,52*	51,18	5,61†	27,11	69,09*
Bagre	45,28	9,99†	3,31	9,33*	49,81	0,00†	1,60	80,67*
Bragança	39,11	12,24†	5,53	3,99†	37,33	0,06†	18,01	83,66*
Cintra	17,05	16,48†	3,06	5,24*	46,69	0,06†	33,19	78,20*
Curuçá	31,92	17,43†	3,85	5,23*	31,73	0,06†	32,49	77,21*
Faro	17,93	14,92†	2,17	3,04*	56,19	0,39†	23,69	81,61*
Irituia	34,96	13,65†	3,99	9,77*	37,23	0,04†	23,80	76,44*
Itaituba	24,82	19,67†	2,52	9,31*	51,89	8,28†	20,76	62,62*
Juruti	28,18	12,27†	2,28	4,99*	65,41	0,22†	4,12	82,39*
Monte Alegre	37,01	16,93†	6,99	5,95†	31,08	0,09†	24,91	76,85*
Óbidos	32,63	14,34†	7,85	12,80*	35,23	3,87†	24,27	68,93*
Oeiras	48,92	8,39†	2,45	11,77*	32,76	0,04†	15,86	79,77*
Salinas	25,52	19,79†	2,29	5,11*	45,03	0,12†	27,15	74,83*
Santarém	32,85	17,02†	4,47	7,39*	32,07	3,07†	30,61	72,37*
Portel	14,24	16,54*	2,51	9,43*	65,87	1,08†	17,37	72,74*
Souzel	28,64	21,50†	7,15	10,04*	40,70	3,43†	23,46	63,98*
Pará	39,22	19,34†	6,75	9,77*	19,94	0,85†	34,09	69,87*

Fonte: DGE (1898); IBGE (2023). Tabulação própria.

Nota: *Crescimento populacional. †Declínio populacional.

A Tabela 1 mostra um nítido padrão de decréscimo dos grupos branco e caboclo, e aumento dos pretos e pardos no interstício de quase um século e meio. Com exceção de Portel, os brancos decresceram em todos os municípios. Os pretos, por outro lado, seguiram um caminho inverso, aumentando em todos os municípios (exceto Bragança e Monte Alegre). Em alguns deles, o aumento da população preta foi tamanho a ponto de ter quadruplicado em Aveiro, Itaituba e Portel, e quintuplicado em Oeiras.

O crescimento mais fenomenal, entretanto, ocorreu na categoria de “raça mista” (mestiça em 1890, parda em 2022). Se, no fim do século XIX, no recorte territorial analisado, os “mestiços” jamais passaram de um terço da população (como em Cintra, Curuçá ou Santarém), mais de um século depois o número de pardos jamais fica abaixo dos 60%. Chama atenção o caso extremo de Bagre, onde os “mestiços” representavam menos de 2% da população; cem anos depois, os pardos correspondem a 80% dos residentes em Bagre. Já os caboclos, no mesmo município, constituíam quase a metade da população; hoje, a população indígena em Bagre se resume a um único indivíduo indígena autodeclarado (IBGE, 2023).

Foi exatamente a categoria cabocla a experimentar o mais acentuado declínio populacional. De municípios com expressivas populações caboclas, em torno de 30% a 40%, e alguns onde esse grupo chegava a ser a absoluta maioria – caso de Aveiro, Faro, Itaituba, Juruti e Portel –, passou-se a um cenário contemporâneo em que os indígenas, na maioria dos municípios, não chegam a alcançar nem mesmo 1% da população.

No estado do Pará como um todo, os brancos, que constituíam o grupo mais numeroso em 1890, com quase dois quintos da população, reduziu-se hoje para menos da metade da proporção que apresentava há um século; e apesar de os pretos também terem apresentado um aumento expressivo, de quase 50%, o aumento mais acentuado ficou por conta dos pardos, que mais que dobraram no período, saindo de pouco mais de um terço da população paraense para a atual maioria absoluta observada (69%). A redução mais aguda foi a dos caboclos, saindo de quase 20% à invisibilidade estatística.

DISCUSSÃO

Os resultados deste estudo mostram um padrão nítido em que, por um lado, pretos e pardos experimentam aumento populacional, enquanto brancos e caboclos declinaram. No entanto, os fatores que explicam essas dinâmicas estatísticas não são uniformes. Pelo contrário: são tão diferentes quanto os próprios grupos a que se referem. As dinâmicas dos brancos e pretos extrapolam o escopo deste artigo e, ademais, já têm sido exaustivamente tratadas por sociólogos – sobre esse assunto, consultar Soares (2008), Guimarães (2024) e Miranda (2015).

O que é central à argumentação deste estudo é que os brancos aumentaram até 1940, chegando a atingir quase dois terços da população. Segundo Guimarães (2024), o aumento até 1940 tem duas explicações: (1) a própria imigração massiva de milhões de europeus no pós-abolição; (2) mas também a tendência da época, por parte dos “mestiços” claros, de se declararem ostensivamente como brancos, algo observado, por exemplo, na pesquisa de Cardoso e Ianni (1960).

Na segunda metade do século XX, entretanto, assistiu-se ao nacionalismo estadonovista assumir a mestiçagem como identidade nacional. Temos aí a inauguração do período da “democracia racial”, marcada pela etiqueta social de não se falar sobre raças e racismo (Costa Pinto, 1960). A crença predominante passou a ser a de que seríamos um país “moreno”, termo tão elástico a ponto de englobar praticamente qualquer pessoa que não seja loira, ruiva ou preta muito escura (Silva, 1999) – e, por isso mesmo, útil para as finalidades político-ideológicas de produzir um país homogêneo e amortecido de conflitos de monta racial ou étnica.

É a crença na democracia racial e o entusiasmo em torno da “morenidade” que explicaria o crescimento vertiginoso da categoria parda no século XX, em detrimento tanto dos brancos quanto dos pretos, que reduziram no mesmo período. A categoria preta, entretanto, retomou seu crescimento a partir de 1991 – justamente o período em que os movimentos negros ganharam mais tração (Soares, 2008; Guimarães, 2024). O padrão observado na Tabela 1, de redução de brancos e aumento de pretos, pode ser, em partes, um reflexo local dessas tendências nacionais.

Embora as dinâmicas de mobilidade observadas entre pretos e brancos já sejam por si reveladoras, é nas dinâmicas dos pardos e dos caboclos que estão as alterações mais surpreendentes. Afinal, a categoria parda foi a que mais cresceu – e de modo vertiginoso, tendo duplicado seu tamanho no Pará no último século. Por um lado, isso não destoa da tendência observada nacionalmente: os pardos cresceram continuamente ao longo de toda a segunda metade do século XX, precisamente o período em que se celebrava a miscigenação brasileira. Se até a primeira metade do século XX o país *se queria* branco, na segunda metade passa a *se querer* moreno e mestiço (pardo). É essa a interpretação feita por Guimarães (2024), e que chega a ser consensual na sociologia, visto que fatores puramente demográficos não poderiam explicar o crescimento dos pardos.

Os caboclos, no entanto, seguiram uma trajetória completamente oposta à dos pardos. Eram quase 20% da população paraense (9% da nacional), e mais de 50% na região do Baixo Amazonas. No estado atual das estatísticas raciais, sem a categoria cabocla (ou outra equivalente), não é possível saber quantos são os descendentes daquele grupo. Há duas interpretações possíveis: aquela população corresponde hoje aos indígenas, ou engrossa as fileiras da população parda.

A primeira alternativa implica que os caboclos sofreram declínios sem precedentes históricos, como por exemplo em Juruti, onde, supostamente, teriam passado de uma maioria de 65% a uma pequena minoria de 0,22% – o mesmo padrão ocorrendo em todos os outros municípios. Essa hipótese, porém, parece pouco provável. Uma redução demográfica de tal monta só se explica por emigração ou por genocídio sistemático no último século – dois fatores para os quais não há qualquer evidência histórica. Ainda que a primeira hipótese – emigração massiva dos caboclos para fora do estado – pudesse ser considerada, o número de caboclos teria aumentado noutras partes do país, para onde supostamente esse grupo migrou. O que não se verifica, visto que na maioria das localidades do país o número atual de indígenas é muito inferior ao de caboclos em 1890. Esses fatos tornam difícil afirmar que os descendentes dos caboclos do século XIX estejam hoje incluídos nas estatísticas dos indígenas – ao menos não a maioria deles.

Essa hipótese é ainda menos plausível ao se considerar as mudanças na definição de quem poderia ou não ser indígena. Se nos períodos colonial e imperial, concebia-se “índio” como uma raça que incluía tanto os “caboclos civilizados” quanto os “índios bravos”, na república, com o indigenismo rondoniano, os critérios mudam. A condição indígena passa a ser definida a partir de dois critérios fundamentais: (1) uma vida comunitária; (2) uma cultura distinta daquela praticada pela sociedade nacional. É a partir desse período histórico que o caboclo deixa de ser considerado indígena, já que teria perdido a sua cultura original e sua vida comunitária indígena – dada a sua integração à sociedade nacional, expressa na máxima “confundidos na massa da população” (Henrique, 2018; Palitot, 2021).

Ainda assim, é possível encontrar alguns dos descendentes daqueles caboclos na categoria indígena, e um exemplo notório nesse sentido vem de Santarém. Em 1890, essa era uma cidade racialmente tripartida por aportes quase equivalentes de brancos, “mestiços” e caboclos. Entretanto, além do distrito-sede, Santarém também incluía as paróquias de Boim e Alter do Chão, que registravam maioria cabocla: 55% e 56%, respectivamente. Um século depois, Boim e Alter do Chão são palco das retomadas² Tupinambá e Borari, respectivamente, o que certamente se relaciona com os dados do século XIX. Afinal, Boim e Alter do Chão eram paróquias absolutamente indígenas dentro de um município racialmente tripartite. Se diferenciavam, portanto, do restante de Santarém, devido ao seu maior aporte indígena – fato que explica e fundamenta as retomadas étnicas ali observadas contemporaneamente, fortemente ancoradas na memória coletiva das origens indígenas daqueles locais.

Casos como os de Boim e Alter do Chão permitem inferir, com algum grau de segurança, que os descendentes dos antigos caboclos dali podem ser encontrados hoje na categoria indígena. Mas não parece ser esse o caso de outras localidades, e nem da maioria dos descendentes dos caboclos, pelas razões já discutidas. Resta, portanto, a hipótese de que a maioria tenha migrado para a categoria parda – o que é especialmente plausível considerando a subsunção da categoria cabocla à parda de 1940 em diante. Segundo a Tabela 1, o mais alto percentual de “mestiços” em 1890 eram os 33% de Cintra (atual Maracanã). Hoje, nenhum município da região fica abaixo dos 60% de pardos. No Pará como um todo, passaram de 34% a maioria absoluta.

Em tese a categoria cabocla incluía, em 1890, todos os indígenas “civilizados” e seus descendentes (Oliveira, 1997), com a categoria “mestiço” reservada àqueles procedentes das uniões de pretos e brancos, como apontou

² Processo por meio do qual uma coletividade passa a reivindicar a identidade indígena e os direitos específicos associados a ela – sobretudo o direito a território.

Petrucelli (2000). Entretanto, novas evidências históricas sugerem que, na verdade, famílias indígenas inteiras foram registradas como pardas e mestiças desde o século XIX - anteriormente, portanto, à agregação dos caboclos na categoria parda em 1940. Esse fato foi constatado a partir de pesquisas genealógicas conduzidas por Araújo Júnior (2024) no Rio Grande do Norte. Por extensão, é possível pensar que o mesmo processo possa ter ocorrido também em outras partes do país. Portanto, mesmo com o incremento da categoria cabocla em 1890, passando a incluir descendentes, é possível que ainda assim estejamos falando de uma subnotificação, mediada em grande parte pela ardilosa, problemática e conceitualmente vaga categoria “mestiça”.

Para ilustrar esse argumento, olhemos para os municípios “menos caboclos” - aqueles assinalados com a cor branca na Figura 1. Foram as categorias mestiça e branca a subestimar o número de caboclos naquelas regiões. O que causa estranhamento, especialmente no tocante ao Marajó, que historicamente foi uma região de alta densidade demográfica indígena, comparável, por exemplo, ao Vale do México, e lar de uma antiga e populosa civilização (Lopes, 2017). Até os dias de hoje, qualquer observador a visitar as regiões “mais claras” da Figura 1 terá a impressão de que as pessoas de fenótipo indígena perfazem mais que apenas a décima parte da população - o que esperar do fim do século XIX? Provavelmente eram regiões tão caboclas quanto o restante do estado, mas onde essa presença era subnotificada.

Algumas explicações possíveis para essa subnotificação podem ser levantadas. Primeiramente, olhemos para a categoria branca. Na Belém novecentista, mais da metade de sua população era branca. Na Belém contemporânea, os brancos são um quinto da população. Na mesma Belém, não é difícil observar a abundância de pessoas de tipo racial indígena - entretanto, em 1890 esse grupo perfazia, oficialmente, apenas 7% da população da capital. Era o fim do século XIX, auge das teorias racialistas, do eugenismo e do projeto de embranquecimento.

Belém, sendo capital, naturalmente experimentava maior circulação de ideias e pessoas (inclusive as ideias eugenistas) do que os interiores do estado, mais remotos e regidos pela tradição - como é a regra para localidades interioranas. Não à toa, as regiões menos caboclas na Figura 1 são justamente as mais centrais e cosmopolitas, adjacentes à capital. Assim, ao olhar os contrastes inter-regionais do Pará na Figura 1, especialmente as áreas mais claras, o/a leitor/a deve ter em mente que, possivelmente, está olhando não para uma real clivagem racial entre regiões, e sim para o alcance do discurso do embranquecimento.

Outro fator importante é que o censo de 1890 não foi autodeclaratório. Nele vigorou a heteroidentificação. E o ato de classificar o outro nunca está

isento da ideologia de quem classifica – mais ainda quando se considera que os recenseadores, na qualidade de agentes do Estado, atuavam como disseminadores de suas políticas. Desse modo, torna-se plausível supor que os recenseadores da época classificaram muitos negros e caboclos mais escuros como “mestiços” – e os mais claros como “brancos” – dada a tendência ideológica predominante na época. Isso explicaria tanto o alto número de brancos quanto o de mestiços, e é uma forte razão pela qual não se pode, ao analisar aquele contexto, tomar “mestiço” como sinônimo de “pessoa de origem negra e branca”, como fez Petruccelli (2000).

A etnografia realizada por Charles Wagley (1952) em Gurupá fornece elementos para apoiar essa hipótese. Ali, Wagley encontrou quatro categorias raciais básicas na linguagem popular: branco, preto, caboclo e moreno - grosso modo as mesmas do censo de 1890. O antropólogo observou que o termo “moreno” possuía duplo sentido: descriptivo-categorial, referindo-se a pessoas de origem racial percebida como “mista”, mas também eufemista – neste caso, usado para se referir a pessoas negras e caboclas, a quem se evitava nomear com estes rótulos, considerados ofensivos por se referirem a origens socialmente inferiorizadas.

Wagley (1952) chegou a afirmar que o branco e o “moreno” eram os tipos mais valorizados em Gurupá. Os altos índices de “mestiços” podem, portanto, se referir também a caboclos que foram classificados pelos recenseadores como “mestiços” em virtude da valorização social do “moreno” na Amazônia e da impregnação do ideário do embranquecimento, que tornava desejável o afastamento (de si e do outro) das categorias mais rechaçadas, como o preto e o caboclo. Até os dias de hoje, Belém e Macapá se nomeiam como “cidades morenas” – sobre a metáfora da morenidade em Belém, ver Conrado, Campelo e Ribeiro (2015). E “moreno” pode ser, a rigor, qualquer um (Silva, 1999) – inclusive o caboclo.

Até mesmo aqueles que propõem identidades raciais como “negro amazônica” (Pinheiro; Rodrigues, 2021), ou aqueles que falam em “brancos com características nortistas” (Costa; Schucman, 2022) concordam que os traços indígenas são frequentes na população amazônica. E afirmam que o “negro amazônica” e o “branco amazônica” se especificam justamente por apresentarem, em sua fenotipagem, as marcas indígenas. Não há, portanto, razão para pensar que o “mestiço” de 1890 era exatamente uma pessoa de origem exclusivamente branco-negra – ao menos não no Pará, e aqui, voltamos a Wagley (1952).

Já o baixo número de pretos pode sugerir dois fenômenos (não mutuamente excludentes): baixo influxo de africanos para tais regiões; ou miscigenação entre africanos e indígenas, que pode ter levado à diminuição do número de pretos

em virtude da emergência de uma população “afro-indígena”, que poderia estar incluída na massa “mestiça” local – parece ter sido esse especialmente o caso de Melgaço e outras localidades no Marajó. Isso dá suporte a conceitos como o “negro-indígena” de Sena (2023), bem como às reivindicações contemporâneas por identidade “afro-indígena”.

Como apontou Oliveira (1997), o “caboclo” de 1872 era o indígena considerado “civilizado” – e os descendentes, referidos como “mamelucos”, não eram, em geral, incluídos nessa categoria (Palitot, 2021). Mas com a mudança nos critérios de classificação dos caboclos em 1890, passando a incluir os descendentes, era de se esperar que, em 1890, “mestiço” significasse apenas o miscigenado de origem branco-negra. Entretanto, trata-se de 1890, época das teorias eugenistas e da disseminação da ideia de que a mestiçagem “limparia” o sangue e embranqueceria a população. Isso levou a, por um lado, caboclos e “mulatos”³ mais claros sendo declarados ostensivamente como brancos. E aqueles que não tinham a mesma “passabilidade”, eram classificados como mestiços; “preto” e “caboclo” sendo as categorias mais indesejadas.

Por esses motivos, não se deve analisar presenças demográficas indígenas no Brasil novecentista apenas olhando para a categoria cabocla, já que a mestiça, e mesmo a branca, também incluíam muitos desses indivíduos. Mesmo nos dias de hoje a associação à origem indígena é tida como motivo de vergonha por muitos amazônicos. Um exemplo ilustrativo disso vem do trabalho de Ivânia Neves (2020), que realizou uma análise do discurso em torno de um grafite de uma criança de tipo físico indígena em Belém. Assim a autora narra o episódio:

A exibição desta imagem durante eventos acadêmicos em diferentes regiões do Brasil dividiu a opinião do público a respeito do corpo indígena desta mulher. Nas ocasiões em que o trabalho foi apresentado em Belém, quando se atribuía a identidade indígena a esta mulher, recorrentemente, as pessoas refutavam e diziam: “Não, ela não é uma mulher indígena. Isto é uma mulher daqui de Belém, ali na esquina você vai encontrar alguém assim!”. Havia uma resistência em aceitá-la como indígena, por sua semelhança com as mulheres de Belém. Em outros estados, o trabalho foi apresentado e não houve qualquer discussão sobre a identidade desta mulher grafitada. [...] Diferente do que acontece na Amazônia, a identidade indígena não se impõe como condição a estes sujeitos, mesmo que tenham um fenótipo indígena. Para grande parte dos sujeitos não indígenas da região amazônica, esta memória está associada a não ser civilizado e o discurso de que “Amazônia é terra de índio” precisa ser refutado. Vemos nestas situações como o dispositivo colonial se estabelece no corpo e em suas possíveis leituras (Neves, 2020, p. 554-555).

3 Aqui, não se está endossando o termo “mulato”. Compreende-se o caráter pejorativo que tem para muitas pessoas negras. O termo é usado nesta passagem de maneira analítica e, sobretudo, como reflexo das classificações raciais operadas naquela época, de modo a evitar anacronismos.

O episódio narrado por Neves (2020) ocorreu em pleno século XXI. Se mesmo hoje, diante de tantos avanços no sentido do combate ao preconceito racial, ainda há muitos que recusam o vínculo com a origem indígena, o que dizer então de um censo hétero-declaratório realizado no fim do século XIX?

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 1890, os caboclos eram um grupo expressivo no Pará, perfazendo oficialmente 20% - número subnotificado, se considerarmos que muitos descendentes de indígenas, que poderiam ser considerados caboclos, podem ter sido classificados como “brancos” ou “mestiços” em virtude do ideal de embranquecimento vigente na época, bem como à resistência em atribuir uma identidade ofensiva como “caboclo” a outrem. Com a exclusão do “caboclo” como opção de autodeclaração racial nos censos a partir de 1940, cabe questionar: quantos são os paraenses que, hoje, poderiam ser caracterizados como “pardos de origem indígena”, descendentes daqueles caboclos do século XIX? Os dados analisados e argumentos aqui colocados indicam que a resposta deve ser buscada na categoria parda.

O aumento vertiginoso de pardos no Pará entre 1890 e 2022 não se explica apenas por fatores demográficos, mas por mudanças classificatórias na população. Parte importante desse aumento se deveu ao fato de que as gerações seguintes de descendentes daqueles caboclos passaram a adotar a autodeclaração parda - a única disponível além de “preto” e “branco”. Desse modo, mostram-se equivocadas as leituras estatísticas que afirmam, acriticamente, que o Pará teria 79,64% de “negros” (69,87% pardos + 9,77% pretos, como preconiza o Estatuto da Igualdade Racial). O equívoco nesse tipo de abordagem estatística reside no fato de que desconsidera que há pessoas de tipo racial indígena e origem cabocla incluídos na categoria parda, ao mesmo tempo em que não explica como um grupo tão numeroso pode ter “sumido”.

Mas não se trata, obviamente, de um “sumiço”. Os caboclos não foram extermínados e nem abandonaram os territórios paraense e amapaense. Apenas deixaram de nomear-se como caboclos, assumindo epítetos como “moreno” e “pardo”. Além de terem cada vez mais, a cada geração, se distanciado de sua origem indígena, camouflada e apagada sob rótulos regionais, como “amazônica”, “nortista” ou “paraense”.

O que não quer dizer que a totalidade dos pardos paraenses e amapaenses são descendentes de indígenas. Há uma histórica presença negra na Amazônia que não pode ser negada, e nem reduzida apenas à categoria preta – visto que, de fato, muitos negros preferem se autodeclarar pardos. Na prática, a categoria parda é heterogênea e compartilhada por pelo menos dois grupos: negros de pele clara e descendentes de indígenas (caboclos e afro-indígenas).

Diante disso, é recomendável que se realizem levantamentos estatísticos em diferentes regiões do país, perguntando aos pardos sobre como se identificam. Dados históricos, embora importantes como indicadores de hipóteses, não permitem saber a dimensão atual dos pardos descendentes de indígenas – e nem mesmo dos pardos negros. Quantificar esses subcomponentes da categoria parda é tarefa necessária para os estudos étnico-raciais no Brasil.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha colega Gabriela Cardoso Andrade pela valiosa contribuição à elaboração deste trabalho, através da confecção do mapa que ilustra os resultados e da cuidadosa revisão do texto.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO JÚNIOR, Pedro Pinheiro de. **História e genealogia de Rio do Fogo-RN (sécs. XVI-XX)**. Parnamirim – RN: Editora Biblioteca Ocidente, 2024.
- CARDOSO, Fernando Henrique; IANNI, Octavio. **Cor e mobilidade social em Florianópolis**: aspectos das relações entre negros e brancos numa comunidade do Brasil meridional. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- CONRADO, Mônica; CAMPELO, Marilu; RIBEIRO, Alan. Metáforas da cor: morenidade e territórios da negritude nas construções de identidades negras na Amazônia paraense. **Afro-Ásia**, n. 52, p. 213-246, 2015.
- COSTA, Eliane Silvia; SCHUCMAN, Lia Vainer. Identidades, identificações e classificações raciais no Brasil: o pardo e as ações afirmativas. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, v. 22, n. 2, p. 466-484, fev. 2022.
- COSTA PINTO, Luiz de Aguiar. **O negro no Rio de Janeiro**: relações de raças numa sociedade em mudança. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1960.
- DIRECTORIA GERAL DE ESTATÍSTICA - DGE. **Sexo, raça e estado civil, nacionalidade, filiação culto e analphabetismo da população recenseada em 31 de dezembro de 1890**. Rio de Janeiro, 1898, p. 103. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo.html?id=225487&view=detalhes>. Acesso em: 13 set. 2025.
- DORRICO, Julie. A fortuna crítica (da exclusão): Makunaimâ na literatura indígena contemporânea. **Revista do Centro de Pesquisa e Formação**, v. 14, p. 112-131, 2022.
- GUIMARÃES, Antonio Sérgio Alfredo. Raça e cor no Brasil contemporâneo, oportunismo político e tendência histórica. **Revista de Antropologia**, v. 67, p. 1-19, 2024.
- HENRIQUE, Márcio Couto. **Sem Vieira nem Pombal**: índios na Amazônia do século XIX. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE.

Tabela 9605: População residente, por cor ou raça, nos censos demográficos.

Rio de Janeiro: Sistema IBGE de Recuperação Automática – SIDRA, 2023.

Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9605>. Acesso em: 12 fev. 2025.

LOPES, Reinaldo José. **1499:** o Brasil antes de Cabral. Rio de Janeiro: HarperCollins, 2017.

LUZ, Luziane Mesquita da; RODRIGUES, José Edilson Cardoso; PONTE, Franciney Carvalho da; SILVA, Christian Nunes da. **Atlas geográfico escolar do estado do Pará.** Belém: GAPTA/UFPa, 2013.

MIRANDA, Vitor. A resurgence of black identity in Brazil? Evidence from an analysis of recent censuses. **Demographic Research**, v. 32, p. 1603-1630, 2015.

NEVES, Ivânia dos Santos. Fraturas contemporâneas de histórias indígenas em Belém: sobre mármores e grafites. **Revista Maracanan**, n. 24, p. 544-566, 2020.

OLIVEIRA, João Pacheco de. **O nascimento do Brasil e outros ensaios: “pacificação”, regime tutelar e formação de alteridades.** Rio de Janeiro: Contracapa, 2016.

OLIVEIRA, João Pacheco de. Pardos, mestiços ou caboclos: os índios nos censos nacionais no Brasil (1872-1980). **Horizontes Antropológicos**, v. 3, n. 6, p. 61-84, out. 1997.

PALITOT, Estêvão. Do pardo a (não)identidade indígena. **YouTube [online]**, 16 abr. 2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=lSLpiHPNNQU&t=1760s>. Acesso em: 13 set. 2025.

PETRUCCELLI, José Luís. **A cor denominada:** um estudo do suplemento da PME de julho/98. Rio de Janeiro: IBGE, 2000.

PINHEIRO, Tainara Lúcia; RODRIGUES, Carmem Izabel. Por acaso sou negra? Na Amazônia, em Belém, no encontro com outrem. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico do Pará**, v. 8, n. 1, 2021.

SENA, José. De cabokos a negro/indígenas: sobre a emergência de sujeitos políticos da raça e a mundiação da Matriz Colonial do Poder. **Revista África e Africanidades**, v. 16, n. 46, p. 29-62, 2023.

SILVA, Nelson do Valle. Morenidade: modos de usar. In: HASENBALG, Carlos; SILVA, Nelson do Valle; LIMA, Márcia. **Cor e estratificação social.** Rio de Janeiro: ContraCapa, 1999.

SOARES, Sergei. A demografia da cor: a composição da população brasileira de 1890 a 2007. In: THEODORO, Mário; JACCOUD, Luciana; OSÓRIO, Rafael Guerreiro; SOARES, Sergei (Org.). **As políticas públicas e a desigualdade racial no Brasil 120 anos após a abolição.** Rio de Janeiro: IPEA, 2008. p. 97-118.

WAGLEY, Charles. **Race and class in rural Brazil.** Paris: UNESCO, 1952.

APÊNDICE 1

Área original (1890) Municípios correspondentes em 2022

Aveiro	Aveiro e Rurópolis
Bagre	Bagre
Bragança	Bragança, Tracuateua e Augusto Corrêa
Cintra	Maracanã
Curuçá	Curuçá
Faro	Faro e Terra Santa
Irituia	Irituia
Itaituba	Itaituba, Jacareacanga, Novo Progresso e Trairão
Juruti	Juruti
Monte Alegre	Monte Alegre
Óbidos	Óbidos e Oriximiná
Oeiras	Oeiras do Pará
Salinas	Salinópolis, Capanema, Primavera e São João de Pirabas
Santarém	Santarém, Belterra e Placas
Portel	Portel, Anapu, Novo Repartimento e Pacajá
Souzel	Altamira, Bannach, Brasil Novo, Cumaru do Norte, Ourilândia do Norte, São Félix do Xingu, Senador José Porfírio, Tucumã, Vitória do Xingu

MEMÓRIA E REDENÇÃO: A LITERATURA COMO RESGATE DAS VOZES DAS MULHERES NEGRAS

Meline Débora Oviedo de Freitas Lima¹

Ewerton Batista-Duarte²

INTRODUÇÃO

O Brasil carrega em sua história um compromisso enraizado com um tipo de política do esquecimento que, segundo Ricoeur (2007, p. 452), “muitos esquecimentos se devem ao impedimento de ter acesso aos tesouros enterrados da memória”. Mesmo que os acontecimentos sejam suavizados nos discursos históricos, numa tentativa de invisibilizar e apagar narrativas, as dores e os traumas continuam existindo no inconsciente, e, em momentos de crise, o passado tende a se repetir no presente. Obviamente, isso ocorre em países marcados por um histórico de violência. O próprio percurso historiográfico brasileiro é permeado por atrocidades como a invasão, a colonização, o sequestro durante o tráfico atlântico, a escravização de africanos e indígenas, a ditadura militar e a pandemia da covid-19.

Idealizar o Brasil como um país que sofreu seus males, mas cujos povos se perdoaram e deixaram o passado para trás, é ignorar a ferida aberta da desigualdade racial, de classe e de gênero, que tem afetado, sobretudo, as mulheres negras: o foco desta pesquisa. Conforme alerta o estudo realizado pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Brasil, 2024), as mulheres negras são as principais vítimas de violações de direitos na esfera pública, como violência doméstica, barreiras no acesso à educação, saúde de qualidade, as desigualdades no mercado de trabalho e o apagamento intelectual. Sendo assim, esse grupo permanece ocupando o chamado “terceiro espaço”, um “vácuo de apagamento e contradição” (Kilomba, 2019, p. 97-98), revelando que a ideia de uma democracia racial no Brasil foi construída como uma falácia.

¹ Graduanda em Letras (Português/Inglês) pela Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: melineoviedolima@gmail.com.

² Doutor em Literatura e Crítica Literária pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), em parceria com o Instituto de Estudos Africanos e Diaspóricos da University of Lagos, Nigéria. Mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Taubaté (Uniftau). Professor de Língua Inglesa e suas Literaturas na Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul (UEMS). E-mail: ewertonbatistaduarte@gmail.com.

Conforme explica Gonzalez (2020, p. 80), “como todo mito, o da democracia racial oculta algo para além daquilo que mostra. Numa primeira aproximação, constatamos que exerce sua violência simbólica de maneira especial sobre a mulher negra”. No Brasil, há uma tendência em tratar o racismo como “velado ou mesmo inexistente” (Ratts, 2006, p. 48-49). Embora o país não tenha adotado um sistema explícito de segregação como os Estados Unidos, ou institucionalizado como no *apartheid* sul-africano, o “racismo à brasileira” (Gonzalez, 2020, p. 212) se manifesta por meio de desigualdades econômicas, sociais, culturais, de classe e gênero. Reconhecer essa complexidade é fundamental para entender que o racismo no Brasil é tão violento e sistemático quanto os outros.

Este trabalho, portanto, tem como objetivo e compromisso resgatar as vozes das mulheres negras, especialmente daquelas que, desde a escravidão no Brasil, contribuíram para a formação da Língua Portuguesa, da literatura lusófona e da diversidade cultural neste país, mas que foram historicamente deslegitimadas. Além disso, é necessário denunciar a falha do feminismo em ignorar a interseccionalidade e, como defende Ribeiro (2017), é preciso lutar pelo direito à existência digna e pelo reconhecimento das mulheres negras como agentes de produção de saber. Somente assim será possível construir um olhar crítico sobre as estruturas de desigualdade que moldam as relações humanas e sustentam a trajetória do discurso literário e da educação brasileira.

A literatura, entendida como uma ferramenta capaz de ressignificar imaginários, será utilizada para analisar como diferentes textos constroem representações narrativas e se tornam instrumentos de resistência e valorização identitária. Para isso, o desenvolvimento metodológico segue os pressupostos da abordagem qualitativa, mediante pesquisa bibliográfica, voltada para a análise da obra literária contemporânea: *Mata Doce*, de Luciany Aparecida. O estudo dialoga principalmente com produções de intelectuais negras, como fontes vivas de saber, como Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo e outras tão importantes quanto, contribuindo para uma compreensão crítica das relações étnico-raciais no Brasil, por meio de uma visão interseccional e decolonial, além de refletir sobre o conceito de história e memória de Walter Benjamin. Esta investigação também propõe-se a refletir sobre a importância da inclusão dessa literatura no contexto educacional, em consonância com a Lei 10.639/03, como forma de combater um currículo historicamente eurocentrado nas escolas brasileiras e promover uma educação antirracista.

O PIONEIRISMO NO FEMINISMO INTERSECCIONAL: LÉLIA GONZALEZ

Conforme enuncia Hollanda (2019), é sempre importante recordar que, em 1967, o tema de pesquisa específico “mulher” ainda não se estabelecia como uma questão válida e de relevância para uma tese acadêmica. Os estudos sobre a mulher negra no Brasil têm aumentado graças às políticas afirmativas que possibilitaram a inserção de mais estudantes negros nos cursos universitários, pois, segundo Rodrigues e Freitas (2021), embora o surgimento de coletivos organizados de mulheres negras tenha ocorrido no final da década de 1970, esses grupos só começaram a ter mais autonomia na segunda metade dos anos 1980.

É a partir de 1975, na realização da Associação de Imprensa para o Congresso de Mulheres Brasileiras, quando as feministas se reuniram pelo Ano Internacional da Mulher, que Lélia Gonzalez junto com outras companheiras apresentaram *O manifesto das mulheres negras* para denunciar o “feminismo branco hegemônico” sobre a “[...] situação de discriminadas entre os discriminados” (Gonzalez, 2020, p. 148). Esse ano se tornou um marco importante do início do movimento de mulheres no Rio de Janeiro, pois as mulheres “ameficanas” estavam presentes.

Ao mesmo tempo em que transitava pelos movimentos negro e feminista, Gonzalez criticava a ambos, frisando que os feminismos deveriam dar atenção às múltiplas formas de opressão que recaem sobre as mulheres. A filósofa, historiadora e antropóloga ressaltava a importância da autonomia das organizações de mulheres populares, negras e indígenas, ao acreditar que “ninguém era melhor do que essas mulheres para vocalizar seus próprios interesses e suas formas de simbolizar o mundo social” (Rodrigues; Freitas, 2021, p. 06).

A emergência do feminismo negro no Brasil não aconteceu de repente; foi preciso uma longa trajetória de enfrentamentos e diálogos entre a luta antirracista e os movimentos sociais de mulheres negras engajadas na redemocratização. Podemos destacar também como a ditadura militar (1964-1985) impediu à organização coletiva, e isso torna a presença dessas mulheres ainda mais significativa. Durante esse período, “[...] qualquer denúncia de racismo era recebida como tentativa de criar sentimentos antinacionais. Falar de racismo significava dar vida àquilo que ‘não existia’ na sociedade brasileira” (Ratts; Rios, 2010, p. 59). E por causa de seu engajamento e liderança em favor do movimento negro durante essa época, Lélia Gonzalez passou a ser conhecida como uma mulher subversiva, e por isso começou a sofrer represálias.

Conforme a pesquisa bibliográfica de Castro e Costa (2024), Lélia Gonzalez nasceu em 1º de fevereiro de 1935, em Belo Horizonte, Minas Gerais, sendo a penúltima filha de uma família numerosa com dezoito irmãos. Era filha

de Accacio Joaquim de Almeida e Urcinda Serafim de Almeida, de origem indígena. Não é de duvidar que essa dupla herança também tenha desempenhado grande influência em toda a sua produção intelectual e militante, pois Gonzalez sempre enfatizava que o percurso histórico das amefricanas e ameríndias se entrelaçava nas suas formas de resistência. Sendo assim, a mulher negra era a figura central em suas produções intelectuais:

Herdeiras de uma outra cultura ancestral, cuja dinâmica histórica revela a diferença pelo viés das desigualdades raciais, elas, de certa forma, sabem mais de mulheridade do que de feminismo, de mulherismo do que de feminismo. Sem contar que sabem mais de solidariedade do que competição, de coletivismo do que de individualismo. Nesse contexto, há muito o que aprender (e refletir) com essas mulheres negras que, do abismo do seu anonimato, têm dado provas eloquentes de sabedoria (Gonzalez, 2020, p. 269).

Além disso, Gonzalez foi uma das importantes precursoras do feminismo negro no Brasil. Unidas pelo apoio de outras mulheres enquanto cultivavam uma relação de solidariedade ao aprender e ensinar umas com as outras, elas desempenharam um papel de suma importância e coragem ao denunciar e tornar evidente a exploração econômica, racial e sexual da qual as mulheres negras se tornaram objeto. Por meio de suas produções intelectuais, ela destaca a construção do racismo na sociedade brasileira e como as mulheres negras sofreram uma exclusão sistemática nos espaços de poder e representação.

E, para isso, Lélia propôs o conceito político e cultural nomeado como *amefrikanidade*. Esse termo busca resgatar a experiência histórica que mulheres negras e indígenas compartilharam, reconhecendo a ancestralidade africana e a resistência cultural da diáspora. Em suas palavras: “é justamente por esse motivo que buscamos o movimento de mulheres, a teoria e a prática feministas, acreditando poder encontrar ali uma solidariedade tão cara à questão racial: a irmandade” (Gonzalez, 2020, p. 148).

Segundo a historiadora, é preciso questionar o fato de que a questão racial foi, durante anos, negligenciada das discussões feministas brasileiras, para que o projeto colonial e o racismo à brasileira, que tem como base o mito da democracia racial, não continuem a ser reproduzidos. Conforme ela mesma afirma, é “exatamente porque tanto o sexism quanto o racismo são baseados em diferenças biológicas para se estabelecerem como ideologias de dominação” (Gonzalez, 2020, p. 141). Afinal, foi por meio do mito da democracia racial que as violências simbólicas que as mulheres negras sofreram foram ocultadas e minimizadas. O racismo à brasileira é tão violento e sistemático quanto os outros, pois aparece por meio da objetificação de seus corpos, pela marginalização e banalização do trabalho e das produções intelectuais das mulheres negras.

No mês de novembro de 1981, Lélia produziu o artigo para o jornal *Mulherio*, com o tema “Democracia racial? Nada disso!”. Nele, ela destaca o papel das mulheres africanas e o aprendizado que teve com elas, pois apesar da opressão racial enfrentada, ensinaram aos brasileiros da época a língua, que ela nomeou de “pretuguês”, o português africanizado. Para Gonzalez, “a cultura brasileira é uma cultura negra por excelência”; a língua portuguesa falada no Brasil teve grandes influências pelas marcas da oralidade africana, que foram herdadas e transmitidas principalmente pela “mãe preta”, mulheres negras que cuidavam e educavam as crianças brancas. “E ao falar o seu português (com todo um acento de quimbundo, de ambundo, enfim, das línguas africanas), é ela que vai passar pro brasileiro, de um modo geral, esse tipo de pronúncia, um modo de ser, de sentir e de pensar” (Gonzalez, 2020, p. 289-290).

Com isso, mantiveram viva a chama dos valores culturais afro-brasileiros, que transmitiam a seus descendentes. E nisso também influenciaram mulheres e homens brancos, a quem aleitaram e educaram. Graças a elas, apesar de todo o racismo vigente, os brasileiros falam “pretuguês” (português africanizado) e só conseguem afirmar como nacional justamente aquilo que o negro produziu em termo de cultura: o samba, a feijoada, a descontração, a ginga ou jogo de cintura etc. É por essa razão que as “mães” e as “tias” são tão respeitadas dentro da comunidade negra, apesar de todos os pesares (Gonzalez, 2020, p. 203).

Agora, comprehende-se que a base da língua portuguesa é carregada de memória e ancestralidade. E mesmo depois da tentativa de genocídio contra a população negra e o memoricídio³, como parte de uma política de esquecimento, essa potência cultural sobrevive. E a partir das experiências negras, (re)constrói a história contada pelo viés do colonizador. Por meio dos estudos feministas e sociais de Lélia Gonzalez, é possível ressignificar a literatura nacional; seu pensamento crítico possibilita resgatar vozes que foram sistematicamente silenciadas, e ao mesmo tempo evidenciar memórias coletivas que foram historicamente invisibilizadas e deslegitimadas. Nesse sentido, o pensamento da historiadora inspira o pensar práticas pedagógicas que estejam comprometidas com a pluralidade cultural e valorização das vozes de mulheres negras presentes na literatura.

³ Para Báez (2010, p. 140), o conceito de memoricídio se relaciona à violência do esquecimento por imposição, pois configura na destruição intencional da memória cultural de um povo, como sua história, identidade e seus bens culturais. Para Duarte (2024, p. 08), quando se trata das produções intelectuais femininas, o termo se relaciona ao apagamento sistemático de suas contribuições da história.

MEMÓRIA E REDENÇÃO

Autores como Quijano (2005, p. 119), que partem de uma abordagem decolonial, exploram a modernidade e a colonialidade como duas dimensões que não se desintegram. O “mundo moderno” só existe porque houve exploração colonial, hierarquias raciais e epistemicídio. Isso quer dizer que o conjunto de ideias e práticas que surgiram a partir do Iluminismo, pelo ideal do progresso a todo custo, sistematizado como o conhecemos hoje, foi construído sobre a exploração colonial, resultando no estabelecimento de hierarquias raciais que negam os conhecimentos não eurocentrados.

Porém, Lugones (2020) visa ampliar o pensamento de Quijano. Segundo ela, o quadro da colonialidade do poder “refaz o apagamento e a exclusão das mulheres colonizadas da maioria das áreas da vida social, em vez de trazê-las de volta à vista” (p. 65-66). E para isso ela introduz o conceito da colonialidade de gênero, e explica que a colonização, além de criar sistemas de organização que estabelecem uma ordem de importância em relação às raças, também racializou o gênero. Assim, apenas as mulheres brancas europeias foram reconhecidas como mulheres, portanto, nas lutas feministas na década de 1970, elas “não se ocuparam da opressão de gênero de mais ninguém” (Lugones, 2020, p. 72-73).

Walter Benjamin, em sua obra *Sobre o conceito de história*, propõe uma ruptura com esse progressismo da história, que ele associa à narrativa dos vencedores (Löwy, 2005). A história oficial, contada pelo viés do colonizador, é um monumento da barbárie, pois, como ele afirma: “Nunca houve um monumento da cultura que não fosse também um monumento da barbárie. E, assim como a cultura não é isenta de barbárie, também não o é, tampouco, o processo de transmissão da cultura” (Benjamin, 1987, p. 225). Sendo assim, a narrativa dos vencedores sempre irá celebrar a conquista que se obteve por meio da subjugação dos mais fracos. Por isso é importante resgatar as vozes e as experiências dos oprimidos que foram apagadas ou distorcidas pela narrativa dominante e dar novos sentidos para ela, como forma de subversão e ação política que visa à redenção do passado no presente.

Embora alguns escritores tendem a utilizar a literatura como meio de fugir da realidade, o mundo real continua refletido nas páginas de papel. Em consonância ao pensamento de Rousso (2006, p. 97), “escrever uma história da memória significa, por definição, que se ultrapassa essa oposição sumária entre história e memória, pois isso equivale a admitir que a memória tem uma história”. Sendo assim, o percurso do discurso literário está entrelaçado na história, dado isso, não é alheio à memória. Especificamente em reflexão ao conceito de história e memória em Benjamin (Löwy, 2005), comprehende-se a necessidade de dar voz às experiências dos oprimidos e de romper com o tempo

homogêneo para resgatar memórias esquecidas, que nos permite vislumbrar esse poder que a literatura tem de humanizar os dados históricos e evocá-los em vivências. Além disso, sua tese sobre a história aponta como o passado se manifesta no presente:

Portanto, para Benjamin, o historiador tem o papel de se reapropriar de certos significados que estiveram velados, que são capazes de revelar o presente a ele mesmo e de direcionar uma ação decisiva capaz de colocar fim a toda opressão. Isso não significa, simplesmente, transferir, para o mundo das idéias, estilhaços, fragmentos da herança literária que foram esquecidos, mas trata-se também de uma intervenção na história, através da descoberta de um significado (sentido) oculto que seja potencialmente esclarecedor, de importância capital para sua época. Trata-se de conferir à atividade crítica uma função política imediata (Góis Filho, 2009, p. 84).

É através da literatura que temos espaços para sonhar mundos (in)existentes ou (re)construídos, mergulharmos no mais profundo fluxo de nossa mente e permitirmos nos perder, mas que em muitos casos significa nos libertar. O imaginário tem um papel importante nisso, pois ele é um aparato importantíssimo, e “é o mais perigoso e subversivo de todos os processos de descolonização” (Imarisha; Brown, 2015, p. 257). Em consequência disso, pensar novas possibilidades de existência dentro da literatura permite que nos libertemos dessa ideia de “existência única”, conforme argumenta Adichie:

É impossível falar sobre a história única sem falar sobre poder. Existe uma palavra em *igbo* na qual sempre penso quando considero as estruturas de poder no mundo: *nkali*. É um substantivo que, em tradução livre, quer dizer “ser maior do que outro”. Assim como o mundo econômico e político, as histórias também são definidas pelo princípio de *nkali*: como elas são contadas, quem as conta, quando são contadas e quantas são contadas depende muito de poder (Adichie, 2009, p. 12).

Na trajetória da literatura brasileira, a imagem das mulheres negras foi sendo moldada por estereótipos cada vez mais preconceituosos, e isso acontece porque “narrativas ficcionais são usadas desde muito tempo no intuito de moldar imaginários com intenções políticas” (Lima, 2023, p. 03). É por isso que precisamos pensar na questão da legitimação da fala e na democratização da literatura nas escolas, pois o problema com os estereótipos é que eles não abarcam a pluralidade de existências, e é muito importante que essas também sejam contadas para que mais pessoas se identifiquem com elas e possam pensar existências descentralizadas do imaginário dominante da branquitude.

Walter Benjamin transgrediu os limites tradicionais e políticos ao dialogar com a arte, a história, a cultura, a política e a memória. A primeira imagem de memória que temos é familiar, depois social quando entramos na escola, e assim ela vai se construindo permeada pelas experiências individuais que contribuem

para a memória coletiva. Vale refletir na questão: a memória é materialidade dentro das relações de poder, pois quem controla a memória, controla também a identidade coletiva. E é por meio desta identidade coletiva que os indivíduos passam a se reconhecer como sujeitos históricos. É justamente nesse ponto que a literatura se insere como prática política de memória e redenção.

LITERATURA COMO CONSTRUÇÃO DO IMAGINÁRIO

Existe no percurso do discurso literário nacional uma grande hipocrisia que expõe a verdadeira face do *mito da democracia racial*. “Interessante observar que determinados estereótipos de negros/as, veiculados no discurso literário brasileiro, são encontrados desde o período da literatura colonial” (Evaristo, 2005, p. 52). Dalcastagnè (2011), a partir de Barthes (1999), explora a literatura pelo viés da questão de representação, no qual o escritor é esse sujeito que fala no lugar de outra pessoa. Sendo assim, ao entender a literatura como uma forma de “representação, espaço onde interesses e perspectivas sociais interagem e se entrechocam, não podemos deixar de indagar quem é, afinal, esse outro, que posição lhe é reservada na sociedade, e o que seu silêncio esconde” (Dalcastagnè, 2011, p. 33).

Mesmo em espaços como a literatura, há diversas manifestações acontecendo, e é por meio desse deslocamento que muitas vozes são ouvidas e interpretadas. E quando indagamos “quem é, afinal, esse outro?” é que começamos a olhar a literatura de uma forma mais crítica e consciente para compreender os mecanismos de poder que determinam quem pode ou não pode falar, que vozes são mais valorizadas ou legitimadas ou quem tem a autoridade de fala. Quando pessoas marginalizadas são descritas na literatura por meio de estigmas que influenciam a forma como a sociedade encara determinados grupos, seja na arte, no cinema, na escola, nas novelas ou no cotidiano, certamente eles não ficam limitados à ficção (Löwy, 2005). Quando a literatura não abre espaço para as diversidades e percepções de mundo, os preconceitos são reforçados e naturalizados na vida real.

Sob a perspectiva ideal-delirante do romantismo, a trajetória da literatura valorizava o negro à medida que ele possuía características brancas como dispositivo de controle simbólico. Proença Filho (2004), ao traçar o percurso do negro na literatura, expõe estereótipos cada vez mais preconceituosos. Por exemplo, a partir do momento que o *escravo nobre*⁴, em que as raízes e ancestralidade

4 Segundo Proença Filho (2004), o *escravo nobre* é um dos estereótipos presentes na literatura que retrata o sujeito negro como objeto, então sua vitória acontece pela “força de seu branqueamento, embora a custo de muito sacrifício e humilhação” (p. 162). Esses são representados em obras como *Escrava Isaura* (1872), de Bernardo Guimarães, e *O mulato* (1881), de Aluísio Azevedo.

dos sujeitos negros são “brankeadas”, quando eles são submissos, é que eles se enquadram numa identificação de nobreza. Podemos encontrar um exemplo disso no filme ...*E o vento levou* (1939), que estreou na ficção o estereótipo da *Mammy*⁵, a simpática ama de leite, sem nome e dessexualizada, que se recusou a abrir o próprio negócio de doces porque amava cuidar de seus senhores. Inclusive, essa figura foi importada por Monteiro Lobato, declarado eugenista, ao criar a personagem Tia Nastácia em *Sítio do pica-pau amarelo*. Atualmente, vemos a elite repetir esse mesmo discurso ao se referir às empregadas domésticas que moram em suas casas. Mas, nas entrelinhas, essa consideração tem uma condição: ser “nobres” o suficiente para abdicar de seu empoderamento social e intelectual e viver eternamente em servidão.

Refletindo a concepção do social, as representações das mulheres negras foram moldadas por estereótipos cada vez mais violentos e preconceituosos. Assim como denuncia a escritora Conceição Evaristo (2005, p. 52), “a representação literária da mulher negra ainda surge ancorada nas imagens de seu passado escravo, de corpoprocriação e/ou corpo-objeto de prazer do macho senhor”. Ou, como expõe Gonzalez (2020), ora como mulata carnavalesca, pervertida e sexualizada, ora como empregada doméstica. Essas imagens moldam o imaginário coletivo e naturalizam as desumanizações, e acrescentando que “daí para a conclusão de que a raça negra é inferior a distância é curtíssima, como *O presidente negro* (1926), de Monteiro Lobato, deixa entrever” (Proença Filho, 2004, p. 165).

Ao encararmos a literatura com consciência crítica política, passamos a compreender as estruturas de poder que têm o controle do discurso que nos permite analisar os acontecimentos por diferentes versões. Percebe-se que a literatura reflete o social tendo uma grande responsabilidade na construção do imaginário, proporcionando experiências que promovem a formação humana por meio dessas representações. Fazendo um paralelo a isso, Cida Bento explora a legitimidade de voz no sentido social. Quando determinado grupo denuncia ou se posiciona, há sempre um “mas será que foi assim mesmo?”, “será que isso é filosofia?”, “será que isso é ser intelectual?”. A psicóloga explica que isso acontece por meio de um “pacto de cumplicidade não verbalizado entre pessoas brancas, que visa manter seus privilégios” (Bento, 2022, p. 18). E assim as classes

5 O estereótipo da *Mammy* surgiu na década de 1830 na literatura pró-escravidão dos Estados Unidos, como ferramenta para romantizar o sistema escravista e se opor ao abolicionismo, retratando as mulheres negras escravizadas como figuras maternas leais e subservientes aos senhores brancos. Sendo solidificada na cultura popular americana por meio de obras como “*A cabana do Pai Tomás*”, de Harriet Beecher Stowe.

dominantes continuam ditando que corpos são suspeitos, o que é beleza e, finalmente, o que é literatura de verdade.

E é nesse ponto que se encaixa o conceito sobre o *lugar de fala*, termo sistematizado pela filósofa intelectual Djamila Ribeiro (2017). Assim como todo termo conceitual, este também é complexo em seu significado, e como ela explica, não se refere à incapacidade de alguém de falar sobre determinado tema. “O falar não se restringe ao ato de emitir palavras, mas o de poder existir. Pensamos *lugar de fala* como refutar a historiografia tradicional e a hierarquização de saberes consequente da hierarquia social” (Ribeiro, 2017, p. 64). Para tanto, compreender o significado da forma como foi sistematizado é essencial para evitar distorções que silenciam outras vozes. Principalmente quando o debate político sobre racismo e desigualdade de gênero exige de todos o compromisso ético e a responsabilidade de agir contra as injustiças.

Nesse sentido, Kilomba (2019, p. 39) expõe, “uma vez que as imagens da Negritude às quais somos confrontados(as) não são nem realistas nem gratificantes”, ela alerta sobre a violência simbólica que permeia a literatura, que se torna uma “alienação, ser-se forçada/o a identificar-se com os heróis, que aparecem como brancos, e rejeitar os inimigos, que aparecem como negros”. A partir do seu pensamento, comprehende-se que, ao criar um cenário onde os heróis são sempre brancos enquanto as personagens negras ou indígenas são sempre os inimigos, estereotipados, subalternos ou subserviente, as crianças negras ou indígenas, ao entrarem em contato com esse tipo de literatura, crescem sob o efeito de uma alienação em relação à própria identidade, sendo um processo de violência que as obriga a se identificar com “heróis brancos”.

Ao “ensinar colonizadas/os a falar e escrever a partir da perspectiva do colonizador” (Kilomba, 2019, p. 65), é ensinado desde cedo que para “pertencer” precisam negar a si mesmos e a sua ancestralidade. E partindo desse viés, a literatura ocupa um lugar primordial se tratando da construção do imaginário social. Como lembra Adichie (2009), em *O perigo de uma história única*, ela acontece quando reduzimos as vivências de povos a uma só perspectiva e uma única forma de existir no mundo. É nesse ponto que a literatura negra exerce um papel transformador; pelo conceito de escrevivência (Evaristo, 2020), é possível deslocar os estereótipos e sonhar novas possibilidades de ser.

“MATA DOCE” DE LUCIANY APARECIDA

O romance *Mata Doce*, de Luciany Aparecida (2023), explora a força das mulheres negras, as perdas, os mistérios e a beleza da vida em uma comunidade rural. Por meio de uma performance poética, a autora descortina as relações violentas de poder impostas pelo patriarcado e pelas lutas fundiárias. Além

disso, ao englobar um realismo mítico, Luciany constrói a narrativa pela cosmopercepção do tempo espiralar para repensar novas formas de existir. Esse movimento está presente “no contexto do pensamento que trança as diversas e diferentes culturas africanas com as culturas da diáspora” (Martins, 2021, p. 27).

A personagem principal do romance é Maria Teresa, uma criança órfã adotada por duas mulheres que vivem em um grande casarão num povoado ficcional chamado Mata Doce, cuja inspiração de bioma é a Mata Atlântica e a Caatinga. “Era da sina de Mata Doce acolher mulheres” (Aparecida, 2023, p. 128). A força desse povoado encontra-se na presença dessas mulheres que lutam e vivem suas histórias entrelaçadas com outras personagens, assim como o elemento simbólico: o bordado ponto de cruz de Tuninha. E, por isso, há movimentos de acolhimento uns com os outros, e as histórias de cada personagem são contadas e interpretadas de modo entrelaçado, pois cada vida ali toca outra, cada existência é permeada pelas consequências da amabilidade ou de tragédias. E o casarão, representado por um espaço concreto, é o símbolo da resistência coletiva daquela comunidade. Mariinha era neta de Eustáquia Vazante, uma mulher que fugiu por sua liberdade e, ao encontrar aquele pedaço de terra, deu início ao povoado de Mata Doce.

O casarão da professora Mariinha era conhecido em Mata Doce. Era casa de peitoril de madeira, coberta por telha vermelha e batente alto na porta, janelas ao redor de toda a casa, que era cercada por um largo terreno, nas laterais e ao fundo. Ali, no casarão do lajedo, moravam as três mulheres da Vazante, Mariinha, Tuninha e Maria Teresa (p. 02).

Se durante um tempo a marca do casarão da professora Mariinha tinha sido o roseiral entranhado no peitoril, anos inteiros para a frente seria, aos sábados, apreciar Filinha em sua posição de matadora. [...] O casarão foi se transmutando de lugar de acolhida de necessitados para lugar de exposição de coragem (p. 217).

Mariinha, mulher negra e professora aposentada, é esposa de Tuninha, uma bordadeira de ponto de cruz e uma mulher negra travesti. No meio da roça próximo à plantação de bananas, essas mulheres encontram e acolhem essa criança órfã, da qual Mariinha já havia sonhado com sua chegada antes mesmo de ela aparecer. Então, elas a levam para sua casa e a criam como sua própria filha, a Orixá que estava retornando à sua família e devia ser cuidada com zelo.

A autora explica em muitas entrevistas que, quando Mariinha e Tuninha escolhem amar e cuidar de Maria Teresa, e, por sua vez, Maria Teresa ao crescer cuida de suas mães idosas, tem o objetivo de mostrar que a história presente também engloba a construção da memória coletiva através do amor e dos laços de comunidade, do engajamento do protagonismo de mulheres negras, da

religiosidade, da valorização dos saberes e do cuidar de pessoas mais velhas. A presença de personagens idosas é uma constante na narrativa de Aparecida.

A narrativa não segue uma sucessão de eventos por ordem cronológica, mas acompanha o fluxo do tempo espiralar que narra eventos do passado e do presente, aproximando-se dos conceitos de temporalidade *Sasa* e *Zaman* do idioma suaiíli, conforme retoma Martins (2021). Esses termos traduzem duas dimensões coexistentes, onde tudo que é vívido no agora, tempo imediato (*Sasa*), é incorporado na ancestralidade, tempo mítico (*Zaman*), e se fixa permanentemente, tornando-se inseparáveis.

Sendo assim, o romance retrata os acontecimentos de forma não linear, e por isso Maria Teresa aparece em diversas versões no espaço-tempo. Em uma dessas aparições, já com seus 92 anos, ela narra a força da memória de uma vida inteira, da saudade que ela compartilha por meio da escrita de cartas, uma prática que ainda permanece: “Entendo que estou só. Não lembro de como ouvi, não escrevo com a preocupação nas certezas. [...] passei a escrever, para ver brotar gente no meu corpo. Para sentir o renascimento das ramas no meu peito” (Aparecida, 2023, p. 131).

Maria Teresa, ao revisitar o passado, incorpora nele as memórias de Filinha Mata-Boi para validar sua dor, entender seu luto, e receber a cura por meio da escrita, a partir de outra forma de intertextualidade presente na obra: o romance *Úrsula*, de Maria Firmino dos Reis. E, partindo disso, ela pôde começar a contemplar, mesmo com um tom de melancolia, a experiência viva do existir e assumir as rédeas de sua própria vida. “Nesse sentido, a escrita de Luciany Aparecida parece se apoiar em uma tradição de autores negros brasileiros que buscam mesclar referências tanto da literatura canônica e ocidental, quanto de uma tradição oral não-ocidental” (Teotônio, 2025, p. 02).

Maria Teresa recebeu esse nome de suas mães adotivas, Tuninha e Mariinha, e carregava a sorte da reserva e da solidão. No decorrer da narrativa, ela transmuta por diferentes nomes, por exemplo: Filinha, Maria Teresa da Vazante, Filinha Mata-Boi, a velha do Lajedo. Ela assume uma nova personalidade conforme sofre profundas transformações interiores marcadas pela violência e pelo luto, mas também pelo amor que se conecta à tradição de que a existência está em uma conexão ancestral e se constitui através de uma ideia religiosa, um elemento muito presente na narrativa, e é representado por um grande roseiral branco.

É interessante como a autora trabalha o tempo em sua narrativa. A cadelinha Chula representa um papel indispensável de figurativização na narrativa como forma de simbolizar o tempo ligado às memórias e para amenizar as dores presentes na realidade das personagens de Mata Doce. A sensação que sua presença passa é a de onisciência e constância. Não foi sem intenção o

trecho “Mas tens um cão” como epígrafe que intertextualiza Carlos Drummond de Andrade, pois ela nos dá pistas sobre o que pode acontecer.

Assim como a performance do tempo espiralar, isto é, “um tempo que não elide a cronologia, mas que a subverte. Um tempo curvo, reversível, transverso, longevo e simultaneamente inaugural, uma *sophya* e uma *cronosofia* em espirais” (Martins, 2021, p. 28), Chula atravessou todas as existências e testemunhou momentos bons e ruins, acompanhando todas as transformações das personagens. Talvez a mensagem possa ser de que, assim como ela resistiu a essa passagem do tempo, a memória e a ancestralidade também resistirão à história, pois cada giro do espiral funciona como um sistema do saber que atualiza o passado no presente, gera uma possibilidade de revisita e também da criação de algo novo.

A LEI N°. 10.639/03 PARA VISIBILIZAR AS VOZES DAS MULHERES NEGRAS

A promulgação da Lei nº. 10.639/03 representou um marco histórico na educação brasileira ao tornar obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira em todos os níveis de ensino. A responsabilidade da aplicabilidade deve vir do nosso compromisso ético como educadores de *assunção*⁶, pois ser professor é também a assunção de uma postura frente ao combate das desigualdades e um lugar de esperança, atrelado a uma prática de reconstrução do imaginário coletivo e libertação, que deve partir do princípio norteador de formação cidadã dos estudantes.

Defendendo a aplicação efetiva da Lei nº. 10.639/03 por todos os atores escolares, sem nenhuma exceção, Batista-Duarte afirma:

Sabemos que as mudanças ocorrem lentamente na educação brasileira por diversos motivos: falta de investimento na formação do professor, falta de investimento em materiais e estruturas físicas, resistência dos docentes e das equipes gestoras, entre outros. Todavia, após duas décadas da aprovação da Lei nº 10.639/03 e do passado escravista que nos assombra, nenhum de nós, professores, gestores e outros ocupantes do chão escolar, tem álibi para negligenciar posturas, atitudes e ações diligentes contra o racismo, assim como qualquer outra forma de discriminação na escola (Batista-Duarte, 2025, p. 68).

As classes populares possuem menor acesso a diversas esferas da sociedade, e isso acontece porque muitos alunos trabalham para ajudar a sustentar suas

⁶ Sobre o conceito de Assunção, Freire (2024) explica que os professores precisam “assumir” a responsabilidade ética de que seus gestos formadores, em sala de aula, podem provocar mudanças em seus alunos, seja para o bem ou não, e refletir sobre isso é de suma importância.

famílias, além disso, essas famílias enfrentam a falta de recursos financeiros e educacionais. Como Bourdieu (2008, p. 133) explica: “Entre as censuras mais eficazes e mais bem-dissimuladas situam-se aquelas que consistem em excluir certos agentes de comunicação, excluindo-os dos grupos que falam ou das posições de onde se fala com autoridade”. Excluir algumas vivências de posições que têm sua voz como autoridade é a forma mais eficaz de censura.

A pluralidade de perspectivas sociais é apresentada por quem monopoliza os discursos e mantém o controle de um capital cultural valorizado pelo sistema da elite. É por isso que na atualidade precisamos lutar a favor da necessidade de recontar a história da “América Ladina” (Gonzalez, 2020, p. 88), reconhecendo as heranças africanas e ameríndias na formação do continente. Essas experiências reforçam a importância de incorporar o letramento literário e racial de maneira sistemática no currículo escolar. A escola, como espaço privilegiado de formação, tem o potencial de transformar vidas ao promover o acesso à literatura que valoriza identidades e histórias marginalizadas.

Se a história se configura como uma possibilidade de alterar as realidades, a (re)escrita e o ensino de histórias e culturas africanas, afrodescendentes e indígenas ocupam um papel significativo na cultura escolar, possibilitando tensionar as relações assimétricas de poder entre os colonizadores e os colonizados, operando em prol de um movimento de descolonização, capaz de construir novas possibilidades de se posicionar dentro desse sistema opressor, combatendo o racismo e as diferenças sociais atravessadas pelo critério racial (Simas; Calazans, 2024, p. 341).

A dimensão educativa desta pesquisa está em reconhecer o papel da escola como território de escuta e de redenção, onde a literatura se torna uma ferramenta de empoderamento. Investir nesse tipo de prática pedagógica é investir em uma educação que prepare os alunos para se tornarem agentes de mudança em uma sociedade que ainda enfrenta grandes desafios marcados pela desigualdade social, racial e de gênero.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das reflexões desenvolvidas neste estudo, torna-se evidente que a literatura exerce um papel essencial na reconstrução das narrativas históricas e culturais das mulheres negras no Brasil. Ao propor o resgate de vozes silenciadas e a valorização de suas contribuições para a formação linguístico-cultural da sociedade brasileira, esta pesquisa reafirma a importância de reconhecer as intelectuais negras como protagonistas na produção de saber e como agentes de transformação social. O diálogo estabelecido com Lélia Gonzalez, Conceição Evaristo, Luciany Aparecida e outras autoras, permitiu compreender que a

resistência das mulheres negras se manifesta não apenas nas práticas cotidianas, mas também na esfera simbólica da linguagem e da literatura.

Este trabalho demonstra que a literatura, quando abordada de forma crítica, pode ser um instrumento poderoso para a promoção de uma educação antirracista e decolonial para a formação de leitores mais conscientes. Tal perspectiva reafirma a necessidade de incorporar as produções literárias de mulheres negras ao currículo escolar, em consonância com a Lei nº. 10.639/03, contribuindo para a consolidação de uma educação antirracista, plural e decolonial.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.
- APARECIDA, Luciany. **Mata Doce**. 3. ed. Rio de Janeiro: Alfaquara, 2023.
- BÁEZ, Fernando. **A história da destruição cultural da América Latina: da conquista à globalização**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2010.
- BATISTA-DUARTE, Ewerton. **A invisibilidade das literaturas africanas de língua inglesa no Ensino Médio: confluências transatlânticas**. 2025. 168f. Tese (Doutorado em Literatura e Crítica Literária) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Literatura e Crítica Literária, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2025.
- BARTHES, Roland. **Crítica e verdade**. São Paulo: Perspectiva, 1999. Tradução de Leyla Perrone-Moisés.
- BENJAMIN, Walter. **Obras escolhidas**. Magia e Técnica, arte e política. Ensaios sobre literatura e história da cultura. v. 1, 3. ed. São Paulo: Brasiliense, 1987. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet.
- BENTO, Cida. **O pacto da branquitude**. 1. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2022.
- BOURDIEU, Pierre. **A economia de trocas simbólicas**. 2. ed. São Paulo: Edusp, 2008.
- BRASIL. **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. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em nov. 2025.
- BRASIL. **Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento – PNUD**. Relatório do PNUD avalia desenvolvimento humano no Brasil antes e depois da pandemia de covid-19. 2024. Disponível em: <https://www.undp.org/pt/brazil/news/relatorio-do-pnud-avalia-desenvolvimento-humano-no-brasil>

antes-e-depois-da-pandemia-de-covid-19. Acesso em: 6 out. 2025.

CASTRO, Amanda Motta; COSTA, Gabriele. Lélia Gonzalez. In: MARINHO, Thaís Alves; SIMONI, Rosinalda Corrêa da Silva (org.).

Dicionário biográfico: histórias entrelaçadas de mulheres afrodiáspóricas. Goiânia: Editora Tempestiva, 2024. p. 415-420.

DALCASTAGNÉ, Regina. Uma voz ao sol: representação e legitimidade na narrativa brasileira contemporânea. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.l], n. 20, p. 33-77, 2011.

DUARTE, Constância Lima. Memoricídio: o apagamento das mulheres nas letras nacionais. **Revista Moara**, [S.l], n. 66, p. 5-12, 2024.

EVARISTO, Conceição *et al.* **A escrevivência e seus subtextos**. Escrevivência: a escrita de nós. Reflexões sobre a obra de Conceição Evaristo. v. 1. Rio de Janeiro: Mina Comunicação e Arte, 2020.

EVARISTO, Conceição. Da representação à auto-apresentação da mulher na literatura brasileira. **Palmares: Cultura Afro-Brasileira**, [S.l], n. 1, p. 52-57, 2005.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2024.

GÓIS FILHO, Benjamim Julião de. Na contra-mão da História: um olhar das *Teses sobre o conceito de história* de Walter Benjamin. **Trilhas Filosóficas**, [S.l], v. 1, p. 78-94, 2009.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. Organizado por Flávia Rios e Márcia Lima. 5. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

HOLLANDA, Heloísa Buarque de (org.). **Interseccionalidades**: pioneiras do feminismo negro brasileiro. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2019.

IMARISHA, Walidah; BROWN, Adrienne M. **Octavia's brood**: science fiction stories from social justice movements. Oakland: AKPress, 2015.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

LIMA, Thayara Cristine Silva de. Literatura e História na reeducação de imaginários e na produção de novos futuros. **Estudos Literários Brasileiros**, [S.l], n. 67, p. 1-13, 2023.

LÖWY, Michael. **Walter Benjamin**: aviso de incêndio. Uma leitura das teses “Sobre o conceito de história”. São Paulo: Boitempo, 2005.

LUGONES, Maria. Colonialidade e gênero. In: HOLLANDA, Heloísa Buarque (org.). **Pensamento feminista hoje**: perspectivas decoloniais. 1. ed. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020. p. 51-81.

MARTINS, Leda Maria. **Performances do tempo espiralar, poéticas do corpo-tela**. 1. ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

PROENÇA FILHO, Domício. A trajetória do negro na literatura brasileira. **Estudos Avançados**, [S.I], v. 18, n. 50, p. 161-193, 2004.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Clacso, 2005. p. 107-130.

RATTS, Alex. **Eu sou atlântica.** Sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

RATTS, Alex; RIOS, Flávia. **Lélia Gonzalez:** Retratos do Brasil. São Paulo: Selo Negro, 2010.

RIBEIRO, Djamila. **O que é lugar de fala?** Belo Horizonte: Letramento, 2017.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história e o esquecimento.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2007.

RODRIGUES, Cristiano; FREITAS, Viviane Gonçalves. Ativismo feminista negro no Brasil: do movimento de mulheres negras ao feminismo interseccional. **Revista Brasileira de Ciência Política**, [S.I], n. 34, p. 1-54, 2021.

ROUSSO, Henry. A memória não é mais o que era. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaína (org.). **Usos e abusos da História Oral**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2006. p. 93-101.

SIMAS, Jaison; CALAZANS, Márcia Esteves de. Educação antirracista em debate: aproximações com a trajetória da Lei 10.639/2003. In: COSTA, César Augusto; OLIVEIRA, Carolina de; DOMBKOWITSCH, Luciana Alves; CHRISTOFARO, Ludmila Alteman; FREITAS, Maria Victória Pasquoto de. **Descolonialidade em disputa: Abya Yala em movimento**. Cachoeirinha-RS: Editora Fi, 2024.

TEOTÔNIO, Rafaella Cristina Alves. *Mata Doce*, de Luciany Aparecida. **Estudos de Literatura Brasileira Contemporânea**, [S.I], n. 74, 2025.

NARRATIVAS ENTRECRUZADAS: IDENTIDADES E MEMÓRIAS NA HISTÓRIA DE SANTA CRUZ DO SUL/RSS

Yasmin Daniella D'Avila¹

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente capítulo discute como as memórias coletivas estruturam e tensionam as narrativas históricas sobre a constituição do município de Santa Cruz do Sul/RS, problematizando a hegemonia de um discurso que valoriza apenas o protagonismo dos imigrantes germânicos e seus descendentes, silenciando experiências de populações negras, indígenas e outros grupos que também construíram o território físico e simbólico da localidade em questão.

A reflexão, situada no campo da História Local e articulada ao Ensino de História, mobiliza referenciais como Michael Pollak (1989; 1992), Beatriz Sarlo (2007), Stuart Hall (2006), Daniel Munduruku (2018), Casé Angatu (2022) e Geni Núñez (2021) para pensar memórias, identidades e pertencimentos em viés crítico e contracolonial. As discussões de Pollak (1989; 1992), sobre memória oficial, subterrânea e silenciada, de Sarlo (2007) acerca dos direitos da lembrança e do risco de absolutizar testemunhos, de Hall (2006) sobre identidades fragmentadas e híbridas e de Munduruku (2018) e Angatu (2022) sobre memórias ancestrais ampliam o horizonte interpretativo, mostrando que recordar é um ato social situado, permeado por disputas de poder, mas também um exercício de resistência e reinvenção simbólica. As memórias ancestrais, especialmente as indígenas e das coletividades negras, revelam que lembrar vai além de contestar narrativas dominantes: é afirmar modos próprios de existência e transmissão de saberes que sobreviveram ao colonialismo e seguem reconfigurando o presente.

Em consonância, o escrito justifica-se pela necessidade de ampliar os horizontes da historiografia e das práticas pedagógicas, principalmente aliadas às Leis 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem o Ensino de História(s) e

¹ Doutoranda em Ensino de História na Universidade Federal de Santa Maria (UFSM) com Bolsa Capes, Mestra em Ensino de História (2024) pela mesma instituição. Professora de História e Filosofia na Educação Básica em Santa Cruz do Sul/RS. E-mail: yasmin.avila@maristabrasil.org.

Cultura(s) Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas, rompendo com a monocultura do pensamento (Núñez, 2021) e reconhecendo a pluralidade de vozes que disputam o direito de lembrar e de serem lembradas, especialmente em contextos escolares onde prevalece uma história única (Adichie, 2019).

Metodologicamente, o estudo assume caráter ensaístico, com revisão bibliográfica, análise de fontes históricas e culturais, bem como diálogo com vivências docentes, examinando símbolos e textos da memória oficial — monumentos, hinos, celebrações — e contrastando-os com memórias subterrâneas e ancestrais presentes em práticas sociais, movimentos e registros documentais. Exemplos como o Clube União, fundado em 1923, e o Coletivo Complexo Negre, que denuncia o racismo estrutural no município, evidenciam estratégias de resistência e afirmação identitária frente à narrativa hegemônica. O recenseamento de 1872, que registra a presença de pessoas escravizadas em Santa Cruz do Sul, contrapõe-se à ideia de que o trabalho livre dos imigrantes e seus descendentes teria sido exclusivo na formação da cidade, confirmando a necessidade de interrogar as fontes para além das versões cristalizadas.

Nesse sentido, o capítulo nos permite compreender que silenciar determinadas memórias não as extingue; elas persistem em práticas comunitárias, manifestações culturais e diálogos cotidianos, exigindo um olhar historiográfico atento às relações entre lembranças, esquecimentos e contextos de produção. Para o Ensino de História, o estudo propõe um currículo alinhado às Leis nº 10.639/2003 e 11.645/2008 e a acolhida a diferentes identidades e experiências, incentivando a análise crítica dos mitos fundacionais e fomentando pedagogias comprometidas com justiça histórica e reconhecimento. Reconstruir uma narrativa histórica não implica substituir uma versão por outra, mas confrontar perspectivas, questionar ausências e compreender as camadas de invisibilidade que habitam o passado, valorizando a coexistência de temporalidades, sujeitos e memórias. Assim, o trabalho reafirma que o direito à memória, em todas as suas dimensões, é também um direito político e epistemológico, essencial à construção de uma história local honesta, plural e socialmente implicada.

HISTÓRIA LOCAL E O CASO DE SANTA CRUZ DO SUL/RS

O município de Santa Cruz do Sul, campo de análise deste capítulo, situa-se na região central do Estado do Rio Grande do Sul, no Vale do Rio Pardo. A constituição histórica do município costuma ser apresentada a partir da chegada dos imigrantes germânicos, em 1849. Esses imigrantes receberam do governo imperial, através da Lei de 1848, de incentivo à imigração estrangeira, lotes de terras pertencentes à sesmaria de João Farias, parte do município de Rio Pardo. O objetivo principal da abertura da colônia era estabelecer uma comunicação

entre o centro do estado e os Campos de Cima da Serra, assim fortalecendo o comércio na Província de São Pedro do Rio Grande do Sul (Noronha, 2012).

A partir do assentamento dos imigrantes europeus e de sua contribuição para a identidade, memória e história de Santa Cruz do Sul, construiu-se uma narrativa fortemente hegemônica que destaca a “bravura e espírito laboral” dos imigrantes europeus. Logo, o conhecimento histórico sobre o município é compreendido por meio de datas comemorativas, festas típicas e movimentos de resgate da memória dos imigrantes². Contudo, nessa narrativa, não há espaço para a participação ativa de populações não-europeias que constituíram, e constituem, em coletivo com os imigrantes e seus descendentes, o território físico e simbólico de Santa Cruz do Sul.

O objetivo central deste capítulo é problematizar a constituição da memória oficial de Santa Cruz do Sul, compreendendo suas disputas históricas e simbólicas a partir de diferentes sujeitos históricos que reivindicam outros pertencimentos e narrativas. Assim, este texto dialoga com os conceitos de identidade e memória, analisando e discutindo as memórias - oficiais, subterrâneas e ancestrais - que habitam o espaço físico e simbólico do município. Na seção a seguir, discuto memória e identidade a partir de distintos autores, a mencionar Michel Pollak (1989; 1992), Beatriz Sarlo (2007), Stuart Hall (2006) e Daniel Munduruku (2018).

ENTRELACIONAMENTOS ENTRE IDENTIDADE E MEMÓRIA

As considerações aqui feitas sobre identidade(s) partem das análises de Stuart Hall, com ênfase em seu livro *A identidade cultural na pós-modernidade* (Hall, 2006). O autor analisa as transformações sofridas pelas identidades, principalmente a partir do processo que denomina como *modernidade tardia*, fortemente influenciado pela globalização (Hall, 2006). Hall pensa essas transformações a partir de uma crise das identidades e suas fragmentações, de forma que elementos estruturantes, como a concepção de nação, por exemplo, são postos em disputa.

Dessa maneira, a história foi - e ainda é - um elemento importante para a construção das identidades. Hall nos coloca a relação com o passado como um elemento de transição entre as sociedades tradicionais, que pensavam o passado como um perpetuador de experiência das gerações e algo a ser valorizado e venerado, para as sociedades modernas, em que as práticas sociais vivenciadas no passado são constantemente examinadas e reformadas em um “processo sem fim de rupturas e fragmentações internas” (Hall, 2026. p. 14-17).

² Um dos exemplos é o Bicentenário da Imigração Alemã, fortemente comemorado no município (Dilly, 2024).

Assim, no campo das identidades, faz-se importante analisarmos a constituição das culturas nacionais. Pensem no conceito de nação e culturas nacionais não a partir do sentido da formação dos países modernos, mas com base no recorte espacial desta pesquisa, a constituição das comunidades locais. A formação da identidade em Santa Cruz do Sul - aqui concebida no singular para se referir à hiper valorização da herança europeia - é perpassada pelo desejo de identificação com a narrativa oficial.

Hall nos coloca que as culturas nacionais são comunidades imaginadas, principalmente a partir da globalização. Logo, não há, de fato, uma unificação de tais identidades, por mais que haja um esforço em construir narrativas sobre a nação, com ênfase nas origens e continuidades das tradições, mesmo que inventadas, na crença de um mito fundacional e de um povo original, “a cultura nacional é um discurso” (Hall, 2006, p. 50).

Todavia, Hall problematiza a ideia de que não é possível uma homogeneidade ao pensarmos a cultura nacional e as culturas locais. Ainda que haja a busca pela “pureza” cultural das localidades, as tensões entre o global e o local, fruto de um mundo mais interconectado, produzem efeitos diversos. Hall analisa diferentes possibilidades: as identidades locais estão se desintegrando neste processo de globalização; tais identidades estão sendo reforçadas e retomadas como uma forma de resistência à unificação do global ou as identidades nacionais/lokais estão em declínio, dando origem a identidades híbridas (Hall, 2006).

Para a disseminação dos discursos que visam a captura das identidades - tanto para a produção de identidades homogeneizadas quanto identidades dissidentes ou híbridas - as memórias são imbricadas. É importante explorar o conceito e traçar considerações a partir dele, apoiando-nos em dois escritos basilares de Michael Pollak, sendo eles *Memória e Identidade Social* (1992) e *Memória, Esquecimento, Silêncio* (1989). Em ambos os escritos, o autor menciona a relação entre memória e a constituição das identidades, seja no âmbito individual ou coletivo, além de analisar como a memória é construída, sendo seletiva e influenciada por preocupações do tempo presente, palco de intensas disputas e conflitos.

A memória, apesar de, muitas vezes, ser compreendida como um fenômeno individual, deve ser pensada também - ou sobretudo - como um fenômeno coletivo e social, construído conjuntamente e submetido a constantes flutuações e transformações. Dessa forma, a memória coletiva é essencial para a unificação de um grupo de indivíduos, dentro ou fora de uma narrativa oficial (Pollak, 1992). Além disso, o processo de recordar-se está constantemente implicado com o esquecimento, sejam eles conscientes, propositais ou frutos

de relações de poder. Assim, consideramos que a memória é seletiva, de forma que o que se grava, relembrar, exclui ou traz à tona é resultado de um trabalho de organização do sujeito ou da coletividade à qual está amparado.

Se a memória é seletiva, tampouco podemos controlar as lembranças que dela decorrem, como afirma Beatriz Sarlo, ao analisar as relações entre passado e presente, que são infinitamente complexas. Segundo a autora:

Propor-se não lembrar é como se propor a não perceber um cheiro, porque a lembrança, assim como o cheiro, acomete, até mesmo quando não é convocada. Vinda não se sabe de onde, a lembrança não permite ser deslocada; pelo contrário, obriga a uma perseguição, pois nunca está completa. A lembrança insiste porque de certo modo é soberana e incontrolável (em todos os sentidos dessa palavra) (Sarlo, 2007, p. 10).

Assim, ainda que algumas memórias sejam dolorosas e, por isso, os sujeitos que as guardam consigo gostariam de esquecê-las, tal fato não é possível. Se fosse, seria necessário que se apagasse os sujeitos que carregam o passado para que ele fosse eliminado de modo apenas figurativo. “O passado sempre retorna ao presente” (Sarlo, 2007, p. 10).

Pollak menciona que a memória é constituída por certos elementos, sendo eles os acontecimentos vividos pelo sujeito de fato, bem como os acontecimentos *vividos por tabela*, que se caracterizam por eventos vivenciados pelo grupo ou coletividade à qual a pessoa se sente pertencer, que podem se tornar tão relevantes no imaginário que a pessoa não consegue mais distinguir se participou, ou não. O autor cita também uma memória *herdada* por meio de socialização política ou histórica, fruto de uma intensa projeção ou identificação com esse passado. As pessoas ou personagens são também bases importantes nas constituições das memórias, podemos analisar aquelas realmente encontradas, aquelas frequentadas *por tabela* e aquelas que não pertencem necessariamente ao espaço-tempo da pessoa. E, por fim, Pollak menciona o lugar, local particularmente ligado a uma lembrança pessoal ou coletiva - espaços como uma casa de férias ou os monumentos aos mortos, por exemplo (Pollak, 1992).

Um dos pontos que mais nos interessam a partir das contribuições de Pollak está centrado na relação entre memórias e identidades. A memória é um elemento constituinte fundamental na construção de identidade, tanto individual quanto coletiva. Ela é um fator importante para o sentimento de continuidade e coerência de uma pessoa, ou grupo, na reconstrução de si. A formação da identidade é um fenômeno que se produz em referência aos outros, por meio de negociação direta, e não como uma essência imutável.

Sendo a memória um elemento importante para a consolidação de grupos sociais, ela é também um objeto de disputa e conflito. As memórias são disputadas em diversos conflitos sociais e intergrupais, incluindo famílias

e grupos políticos diversos (Pollak, 1989). Contudo, é importante destacar a relação entre as memórias subterrâneas e as memórias oficiais. Toda narrativa sobre o passado é pensada em um presente e, em função disso, o passado é constantemente reconstruído, assim como nosso olhar sobre determinado espaço-tempo. A forma como compreendemos as relações sociais e os sujeitos atuantes há um século é deveras discordante do que compreendemos hoje. Assim, as memórias subterrâneas, frequentemente pertencentes a grupos minoritários ou marginalizados, surgem quando esse olhar para narrativas determinantes é questionado e costumam se opor à “memória oficial”, aflorando em momentos de crise, segundo o autor (Pollak, 1989).

Contribuindo com as reflexões de Pollak, penso que as memórias subterrâneas não emergem só a partir de conflitos. Elas têm como objetivo não apenas contradizer uma narrativa oficial, mas manter viva diferentes formas de contar os acontecimentos, a partir das vozes de atores sociais em instâncias não convencionais. São fruto das relações de poder, de fato, mas também (re)existem para além da sua relação com o discurso hegemônico. Tais memórias mantêm vivas as narrativas de grupos sociais seculares e, por mais que questionem com, cada vez mais força, uma unificação das narrativas, em outros momentos, elas não se importam em como são vistas ou contrariadas pelas memórias oficiais.

Como exemplo dessa argumentação, dialogamos com Casé Angatu, que afirma em seus estudos que a metrópole paulista nunca deixou de ser território indígena, denominado terra do Peixe Seco e, posteriormente, rebatizada com o nome que a conhecemos hoje (Angatu, 2022). Assim, a memória indígena sobre seu território perpetuou e perpetua por séculos, mesmo que o colonialismo e, posteriormente, a colonialidade tenham rebatizado, repartido, reconfigurado, retalhado suas memórias, mas nunca remarcado seus territórios. A memória dos povos originários é resistência a esse processo de crise, sim, mas ela existe para infinitas outras necessidades além da luta.

Mencionamos, assim, o conceito de *memórias ancestrais* nas cosmovisões dos povos originários. Segundo Daniel Munduruku, “a memória é, ao mesmo tempo, passado e presente, que se encontram para atualizar os repertórios e possibilitar novos sentidos” (Munduruku, 2008, p. 81). Para as comunidades originárias, as memórias abrigam um significado profundamente geracional e oral, de forma que as memórias não são apenas do sujeito, mas de sua comunidade, de seus ancestrais. Essas memórias são contadas pelos anciãos e anciãs e cultivadas com a consciência de que oferecem uma outra concepção para a forma como compreendemos narrativas - sobre nós, sobre os outros e sobre todos.

As memórias ancestrais, ao mesmo tempo em que versam sobre o surgimento da vida humana e sobre o canto dos passarinhos, também são

formas de recontar as histórias ditas oficiais. Memórias ancestrais dialogam com as memórias subterrâneas de Pollak (1989), mas vão além em seus significados, uma vez que o Brasil, em seus 8.510.000 km², centra-se no apagamento das memórias ancestrais e afrodiáspóricas. Não estamos nos referindo ao movimento de soterrar e cavar outras possibilidades subterrâneas, estamos mencionando a total aniquilação dessas narrativas. Segundo Munduruku,

Esses povos traziam consigo a Memória Ancestral. Entretanto, essa harmônica tranquilidade foi alcançada pelo braço forte dos invasores: caçadores de riquezas e de almas. Passaram por cima da memória e escreveram no corpo dos vencidos uma história de dor e sofrimento. Muitos dos atingidos pela gana destruidora tiveram que ocultar-se sob outras identidades para serem confundidos com os desvalidos da sorte e assim sobreviver. Esses se tornaram sem-terras, sem-teto, sem-história, sem-humanidade. Tiveram que aceitar a dura realidade dos sem-memória, gente das cidades que precisa guardar nos livros seu medo do esquecimento (Munduruku, 2018, p. 82).

Nas margens, no subterrâneo, nas tradições remotas ou no *underground*, muitas são as memórias que contestam seu espaço e discordam do que é oficial. Como podemos construir estudos históricos que nos permitam honestidade metodológica e, ainda assim, uma lente que não esteja turva pelos anseios do nosso presente? Como dialogar com múltiplas narrativas históricas em sala de aula, no contexto da Educação Básica, de forma que uma não se sobreponha à outra e as existências de todas as formas de rememorar suas histórias sejam compreendidas? Com base em tais inquietações, e nos conceitos evidenciados nesta seção, analiso a teia de memórias que compõe o município de Santa Cruz do Sul.

CONSIDERAÇÕES A RESPEITO DO MUNICÍPIO DE SANTA CRUZ DO SUL E SUA CONSTITUIÇÃO HISTÓRICA

Como analisado anteriormente, as memórias se constroem e reconstroem a partir das relações de poder e estão implicadas com o presente. Logo, sempre que há uma memória dita oficial, brotam as memórias subterrâneas e ancestrais, dentro das perspectivas debatidas na seção anterior. As memórias a respeito da constituição de Santa Cruz do Sul e as populações envolvidas nesse processo são exemplos desta discussão e, dentro dos limites deste escrito, gostaria de analisá-lo com um pouco mais de calma.

A memória oficial da localidade saúda com muito entusiasmo a imigração europeia. As manifestações dessas memórias mencionam o pioneirismo desses grupos étnicos e retomam suas manifestações culturais expressas no fato de a cuca, prato típico de origem alemã, ser patrimônio imaterial da cidade, bem

como nos monumentos, onde temos o Monumento do Imigrante, no centro da cidade, e o marco em homenagem aos 175 anos da chegada dessa população ao território, construído em 2024, onde estão inscritas palavras que engajam “respeito e orgulho aos bravos imigrantes alemães que a partir de 19 de dezembro de 1849 desbravaram essa terra. A fé, o trabalho, a educação, os legados”. Essa memória também está calcada no Hino municipal:

Por sobre as nossas lindas terras/ Loiro imigrante andou/ Transpôs as nossas verdes serras/ E longe do lar chorou... chorou!/ Mas, nosso dadivoso chão,/ Como enorme coração,/ Desvendou-lhe a sorrir/ Mil promessas de provir./ Deus te salve, terra amiga,/ Santa Cruz fiel,/ Santa Cruz gentil,/ Onde reina a Paz,/ Onde brilha a Luz,/ Sob o lenho de Jesus!/ Ao sol ardente destes céus/ Acenderam-se os ideais/ Nas forjas surgem os troféus/ E na campina em flor as catedrais/ E foi brotando deste afã/ Da bravura alemã/ A cidade crente e santa/ Que sua Cruz ao sul levanta (Borowsky; Rech, 1963).

Contudo, essa memória oficial, obviamente, não é a única que perpassa o território de Santa Cruz do Sul. É importante mencionar a existência de diversos movimentos autônomos que questionam a narrativa homogeneizadora, preservando memórias contra-hegemônicas. Tais movimentos buscam denunciar as mazelas que os mitos fundadores produzem até a atualidade e evidenciar que o município foi formado por diversas etnias. Ou seja, há a preocupação de algumas comunidades também pertencentes deste espaço em problematizar a memória oficial a fim de serem reconhecidas suas participações dentro dessa narrativa fundacionista.

Um exemplo dessa discussão está em uma ação construída pelo Coletivo Complexo Negre em parceria com o Ateliê de Vivências Urbanas - AVU, no ano de 2020, quando os grupos produziram camisetas com uma estampa escrita “Meu nome não é Schwartz”. Essa ação foi uma forma de confrontar a memória oficial de que o município não é ocupado por pessoas negras, bem como trazer à tona memórias subterrâneas que denunciam o racismo presente em Santa Cruz do Sul.

Nossos mais velhos nos ensinaram a identificar alguns termos em alemão, pela necessidade de viver em uma cidade no Rio Grande do Sul, colonizada por alemães. Schwartz significa “preto”, e a palavra mais dita quando pessoas negras estão andando pelas ruas de Santa Cruz Do Sul, aqui o racismo é velado em outra língua, mas não passarão! (Ateliê Vivências Urbanas, 2020).

Outro espaço de contestação à memória oficial e preservação de diferentes memórias sobre a constituição histórica de Santa Cruz do Sul é a Sociedade Cultural e Beneficente União, um clube negro fundado em julho de 1923, que

decorre da união de duas outras instituições mais antigas, 15 de Novembro e o Rio Branco. Segundo Silveira, “a criação desta sociedade representou a tentativa de pôr fim às discordâncias, intrigas e divergências das duas sociedades preexistentes, uma “união da classe” [...] que também poderia significar o “progresso da cor” (Silveira, 2021, p. 95). Ainda sobre o contexto de formação da associação, a autora nos coloca que:

Para alguns a cor chegava antes do nome sempre como artifício de lembrar que eles, negros e negras, não faziam parte daquele tempo, o tempo da república, do progresso, mas sim de um tempo considerado mais atrasado e retrógrado, o tempo do cativeiro, da escravidão. No entanto, não era desta maneira que eles se viam, já que fizeram questão de colocar que foram cidadãos, com nome e sobrenome, que tiveram a ideia luminosa de juntar as duas sociedades que eram a força viva da cor preta daquela terra, ou seja, para os “de cor”, como colocam no registro do clube, o adjetivo de cidadão também lhes pertencia (Silveira, 2021, p. 99).

O “Uniãozinho”, como popularmente é chamado no município, iniciou sua associação como um clube esportivo, com o intuito de “proporcionar à comunidade afrodescendente um local onde pudesse se reunir para atividades sociais, esportivas e culturais”. Desde a década de 70, a associação tornou-se também a escola de samba Acadêmicos do União e, atualmente, desempenha diversos projetos sociais.

Segundo Marta Nunes, presidente da Sociedade:

O clube social negro que estou presidenta fica na cidade onde acontece a Oktoberfest que vai começar semana que vem, dois dias depois a gente tem um pagodinho [...] Então, isso, essas ações festivas de lazer, de encontro, de aconchego, de abraço, de olho no olho são também marcas dos nossos espaços negros e isso também tem sido uma luta [...] da gestão desses espaços (Nunes, 2022).

As memórias preservadas pelo Clube União representam uma forma de resistência e afirmação de identidades diante da hegemonia da narrativa oficial centrada na imigração europeia. Suas práticas sociais, culturais e festivas materializam uma memória contra-hegemônica que evidencia a presença e a relevância da população negra na constituição histórica de Santa Cruz do Sul. Ao promover diversos tipos de eventos, o Clube ressignifica o espaço urbano e reafirma os laços de pertencimento da comunidade afrodescendente ao município, que, por muito tempo, não teve espaço nas versões oficiais da história local. Nesse sentido, o Clube União atua como um território de preservação de memórias ancestrais, conceito discutido anteriormente, que desafia os marcos simbólicos e institucionais da cidade, promovendo narrativas plurais que tensionam o mito da origem única e harmoniosa baseada exclusivamente na

colonização alemã. Assim, suas ações inscrevem a luta por reconhecimento e visibilidade em um campo de disputa de memórias, onde o direito de lembrar e de ser lembrado se torna, também, um ato político.

Como demonstrado, os sujeitos que não possuem “lugar” nas narrativas oficiais, que não se percebem como pertencentes a esse discurso hegemônico, vivem uma tentativa de apagamento de suas presenças na cidade de Santa Cruz do Sul e, em decorrência disso, suas memórias podem ser consideradas subterrâneas, na perspectiva de Pollak (1989). O discurso dominante tenta, a todo momento, silenciar diferentes memórias, impedindo que elas coexistam. Contudo, isso não é o suficiente para que essas memórias inexistam. Elas são preservadas entre seus iguais em comunidades independentes que confrontam a memória oficial na

[...] busca de reconhecimento e legitimidade por parte de grupos que, destacando-se da “comunidade nacional”, passam a definir-se a partir de novas categorias, sejam elas étnicas, religiosas, de gênero etc. Nesse processo estão em jogo novas formas de auto-identificação, a valorização de uma história particular, a demanda por inclusão sem homogeneização, a luta pelo reconhecimento público de sua existência e significação para a nação, por representação política e, finalmente, por direitos. Não apenas os direitos universais, mas também novos direitos, associados à especificidade histórica ou cultural desses grupos, fenômeno que vem provocando a rediscussão de conceitos como cidadania e democracia (Heymann, 2007, p. 17).

Aqui estamos nos referindo ao direito à memória e não nos cabe dizer qual memória é correta, pois ambas têm suas finalidades em existir. O objetivo deste escrito é questionar a existência de uma história única (Adichie, 2019) sobre Santa Cruz do Sul em face de sua pluralidade de memórias - oficiais, subterrâneas e ancestrais, pensando também em uma forma de construir conhecimento histórico mais honesto e realista. Geni Núñez, intelectual indígena, afirma que precisamos combater a monocultura do pensamento, ou seja, uma única ideia sobre conhecimento, narrativa e saber, que só pode ser afirmada enquanto outras narrativas são negadas e apagadas. É preciso pensar como floresta, pensar na concomitância e na diversidade das existências, dos tempos, dos seres e das narrativas (Núñez, 2021).

A memória, mesmo que importante no processo de construção de conhecimentos históricos, não é a história em si. Pensemos no caso de Santa Cruz do Sul, diferentes memórias transitam a respeito de sua constituição - oficiais, subterrâneas e ancestrais. Uma das questões, amplamente discutidas com fervor, diz respeito ao uso de mão de obra de pessoas escravizadas no município, antes de 1888. A narrativa difundida por muitos indivíduos na localidade, caracterizando-se como uma memória oficial, é de que os imigrantes

construíram o município bravamente a partir da cultura alemã da valorização do labor e utilizam essa memória como um marco na discriminação cultural. Contudo, há uma memória subterrânea ou ancestral, como já mencionado, de sujeitos que descendem de pessoas que sofreram intenso processo de escravização na cidade.

Essa memória subterrânea, contudo, é fortalecida a partir da análise das fontes históricas. Com a delimitação de caracteres deste capítulo, cito apenas um documento para a ilustração da afirmação, o *Recenseamento do Brasil de 1872*. Na fonte, consta a população total do território de Santa Cruz do Sul dividida a partir “das raças” (brancos, pardos, pretos e caboclos, pessoas livres e escravizadas), relações de gênero, faixa etária, religiões existentes, nacionalidades, estado civil, instrução e o número de pessoas com deficiência. Logo, no ano de 1872, havia um número considerável de pessoas escravizadas no município - 291 pessoas nessa condição, enquanto havia 7.894 homens e mulheres livres.

Como demonstrado, a memória é uma forma de rememorar autêntica e importante para a história, mas isso não pode creditar uma certeza inquestionável aos testemunhos, abrindo possibilidades para equívocos, alguns intencionais, como o que acabamos de refutar a respeito da escravização em Santa Cruz do Sul. Nesse sentido, é importante retomar a análise de Beatriz Sarlo em seu livro *Tempo passado: cultura da memória e guinada subjetiva* (2007). Ao argumentar sobre a circulação dos testemunhos das vítimas da perseguição política durante a Ditadura na Argentina, a autora analisa como os relatos das experiências desses sujeitos foram investidos de autoridades que se sobressaem à pesquisa histórica. Assim, ao analisar a argumentação de Sarlo para outros contextos, em especial com as memórias que, aqui, retomamos quanto ao caso de Santa Cruz do Sul, podemos concluir que essas memórias e testemunhos são importantes e devem ser valorizadas como fontes de pesquisa, assim como outros resquícios, contudo, não podem ser creditados como verdades inquestionáveis.

O passado é sempre conflituoso. A ele se referem, em concorrência, a memória e a história, porque nem sempre a história consegue acreditar na memória, e a memória desconfia de uma reconstituição que não coloque em seu centro os direitos da lembrança (direitos de vida, de justiça, de subjetividade). Pensar que poderia existir um entendimento fácil entre essas perspectivas sobre o passado é um desejo ou um lugar-comum (Sarlo, 2007, p. 09).

As relações entre identidades, memórias e histórias são extremamente profundas, não sendo possível esgotá-las em um único texto. O que é essencial, principalmente a partir do contexto desta pesquisa, é ter consciência de que a memória não é o passado literal, ela é implicada em um presente e dentro das diversas nuances e relações de poder, como referenciado. Para a pesquisa histórica,

é importante um olhar atento e cauteloso para não aderirmos às memórias sem termos consciência de que são passíveis de más interpretações. Assim como qualquer outro resquício sobre o passado, os testemunhos produzidos a partir das memórias necessitam de uma análise que compreenda as escalas de poder que as originam e os propósitos de suas afirmações na sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste capítulo, busquei a construção de tensionamentos à hegemonia da memória oficial que perpassa a história local de Santa Cruz do Sul, refletindo sobre as narrativas que sustentam a ideia de uma origem única e harmoniosa, centrada na imigração europeia. A partir de uma análise permeada pelos conceitos de memória, identidade e pertencimento, refletimos sobre como a narrativa fundacional opera enquanto instrumento de exclusão simbólica, invisibilizando outras experiências históricas vividas por distintos sujeitos que também integram a constituição social, política e cultural do município.

Com base em autores de diferentes correntes teóricas/vivências, argumentou-se que as memórias não apenas refletem o passado, mas são construções situadas no presente, seletivas e em permanente disputa. As memórias subterrâneas e ancestrais, nesse sentido, emergem não apenas como resistência, mas como formas legítimas e autônomas de significar o mundo. Ao serem cultivadas em espaços de afeto, cultura e política — como o Clube União, por exemplo — essas memórias produzem sentidos outros, questionando as monoculturas do pensamento (Núñez, 2021, p. 01) e convocando uma escuta mais honesta.

Concluímos que o silenciamento de determinadas memórias não implica sua inexistência. Elas persistem em práticas culturais, em dinâmicas comunitárias e em diálogos do cotidiano, mesmo quando ausentes nos marcos, símbolos e memórias oficiais. Ao pensar com essas distintas vozes, desejo contribuir para ampliar os horizontes da história local santa-cruzense, propondo uma abordagem que reconheça o direito à memória como um direito político e epistemológico — inseparável da luta por reconhecimento, cidadania e justiça histórica.

O caminho não se faz pela construção de “novas” memórias, em uma tentativa de construir pluralidades. O caminho é sinuoso na medida em que é necessário o confronto entre as narrativas para a percepção das camadas de invisibilidade que habitam a história. Não podemos apenas “esquecer” as memórias homogeneizadoras, mas contrapô-las. Por mais que possa parecer incoerente, manter essas memórias, não como verdade inquestionável, mas como resquícios da inconformidade, nos faz lembrar dos silêncios produzidos

pela história. Assim como recontar a história não é uma alternativa que inspire autenticidade e honestidade, pois não queremos construir relações de tolerância entre as distintas memórias. Logo, só vislumbro como possibilidade o caminho do confronto teórico, do questionamento, do diálogo. Reparação não é recontar, é criar meios para que não se repitam situações – aqui, entendem-se também as pesquisas historiográficas - unificadoras e excludentes. Pensar como floresta, como propõe Geni Núñez (2021), é reconhecer a coexistência de múltiplas temporalidades, saberes e existências que resistem ao apagamento e reclamam seu lugar na história.

Por fim, no campo do Ensino de História, especialmente no contexto da Educação Básica e à luz das Lei 10.639/2003 e 11.645/2008, que instituem o Ensino de História(s) e Cultura(s) Afro-brasileiras, Africanas e Indígenas, essa reflexão precisa existir de forma coletiva e implicada com uma investigação historiográfica situada em diferentes bases teóricas. Na mesma medida em que questionamos as memórias e identidades oficiais, é importante tensionar o currículo escolar e romper com as narrativas hegemônicas para a construção de práticas pedagógicas sensíveis às múltiplas identidades e experiências que atravessam o território da sala de aula. O ensino da História Local, assim, deve ser compreendido como um campo propício para a escuta ativa e a prática real de conceitos “abstratos” da história, ainda pouco explorados.

REFERÊNCIAS

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

ANGATU, Casé. Não temos rancor, mas possuímos memória: memória, identidades, territórios, protagonismo e patrimônios dos povos originários na cidade de São Paulo. In: CORRÊA, Vanessa; PAIXÃO, Sabrina (Orgs.).

Gestão do Patrimônio Cultural: caminhos e fronteiras. São Paulo: Centro de Pesquisa e Formação Sesc, 2022.

ATELIÊ VIVÊNCIAS URBANAS. **Meu nome não é Schwartz**. Santa Cruz do Sul, 20 set. 2020. Instagram: @atelievivenciasurbanas. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CFXN157jsJz/>. Acesso em 02 nov. 2025.

BOROSWKY, Elisa Gil; RECH, Lindolfo. **Hino oficial de Santa Cruz do Sul**. Santa Cruz do Sul: 1963.

BRASIL. **Lei nº. 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em nov. 2025.

BRASIL. Lei nº. 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/111645.htm. Acesso em nov. 2025.

DILLY, Bianca. Pratos típicos e comemorações: como Santa Cruz do Sul mantém a história da imigração alemã no RS. **Zero Hora [online]**, 23 jun. 2024. Disponível em: <https://gauchazh.clicrbs.com.br/comportamento/noticia/2024/06/pratos-tipicos-e-comemoracoes-como-santa-cruz-do-sul-mantem-a-historia-da-imigracao-alema-no-rs-clxkudkjg00c8013yjzqrw257.html>. Acesso em: 04 jul. 2025.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HEYMANN, Luciana Quillet. *O devoir de mémoire* na França contemporânea: entre memória, história, legislação e direitos. In: GOMES, Angela de Castro Gomes (cord.). **Direitos e cidadania: memória, política e cultura**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Censo demográfico de 1872**. Rio de Janeiro, IBGE, 1872.

KOBER, Julian. **Imigração alemã**: ano de 2024 é para celebrar os pioneiros. Disponível em: https://www.gaz.com.br/imigracao-alema-ano-de-2024-e-para-celebrar-os-pioneiros/#google_vignette. Acesso em: 19 jun. 2025.

MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura o reencontro da memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloisa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea**: criação, crítica e recepção. Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.

NORONHA, Andrius Estevam. **Beneméritos empresários**: história social de uma elite de origem imigrante do sul do Brasil (Santa Cruz do Sul, 1905-1966). Orientador: Flávio Madureira Heinz, 2012. 371f. Tese (Doutorado em História) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul – PUCRS, 2012.

NUNES, Marta Regina dos Santos. Seminário Internacional 150 Anos Floresta Aurora – **Clubes Sociais Negros**: vivências, memórias, história e patrimônio. Porto Alegre, 2022. Disponível em: <https://clubessociaisnegros.com/sociedade-cultural-e-beneficente-uniao-scbu/>. Acesso em: 5 jul. 2025.

NÚÑEZ, Geni. Monoculturas do pensamento e a importância do reflorestamento do imaginário. **Climacom Cultura Científica - Pesquisa, Jornalismo e Arte**, v. 8, n. 21, p. 01-08, 2021.

POLLAK, Michael. Memória e Identidade Social. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 05, n. 10, p. 200-212, 1992.

POLLAK, Michael. Memória, Esquecimento, Silêncio. **Estudos Históricos**, Rio de Janeiro, v. 02, n. 03, p. 03-13, 1989.

SARLO, Beatriz. **Tempo passado**: cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras; Belo Horizonte: UFMG, 2007.

SILVEIRA, Helen da Silva. **A força viva da cor preta**: associativismo negro como caminho no Vale do Rio Pardo/RS (1880-1940). 2021. 227f. Dissertação (Mestrado em História) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2021.

ESTUDO SOBRE A MIGRAÇÃO DE JOVENS QUILOMBOLAS NA COMUNIDADE SUÇUARANA EM PIRIPIRI, PIAUÍ

Francisco das Chagas Barroso Uchôa¹

Marilha Vieira de Brito²

INTRODUÇÃO

A migração de jovens quilombolas é o tema deste estudo. A proposta é compreender este fenômeno social na comunidade quilombola Suçuarana em Piripiri-Piauí, analisando as trajetórias de dois jovens, que, em momentos diferentes, migraram para a região sudeste do Brasil, especificamente para a cidade de São Paulo. Por meio destes depoimentos, apresentar-se-ão as condições que levaram estes jovens a migrarem. Além disso, adentrar-se-á na dimensão das vontades individuais e será analisado o impacto da conjuntura social nesta escolha. Não se pretende, de início, narrar uma genealogia profunda sobre o quilombo em si, isto é, a trajetória histórica e seus aspectos formativos. O questionamento encontra-se no entendimento do ato de migrar, especificamente, nas decisões e nas escolhas desses jovens quilombolas.

Dessa forma, o trabalho se confecciona no diálogo com as memórias desses sujeitos e será apontada uma interpretação sobre o fenômeno da migração no contexto social da Suçuarana. Também se enfatizará que a escolha deste tema de estudo, grosso modo, deve-se ao fato de que há poucos trabalhos que abordem sobre juventude quilombola, por isso da relevância dessa temática, pois a migração se realiza em demasia nos grupos de jovens das cidades interioranas do Piauí. Sob esse viés, os sujeitos deste estudo são dois jovens, que serão nomeados com os nomes fictícios de Eric e Claudio. Cada um deles viajaram em anos diferentes, seguindo desejos, obrigações, circunstâncias, por vezes, semelhantes, e outras divergentes. É importante destacar que a escolha dos dois jovens como sujeitos da pesquisa deu-se pela relação de proximidade deles com um amigo, que fora professor na comunidade anos atrás. Além disso, esse estudo

¹ Mestrando do ProfHistória – UESPI/UFRJ. Professor de História da EEEP Deputado José Maria Melo, em Guaraciaba do Norte/CE.

² Doutora em Agronomia – UFPI. Professora de Biologia da EEEP Professor Sebastião Vasconcelos Sobrinho, em Tianguá/CE.

foi realizado no período de 2018, quando estava no processo de defesa de TCC de pós-graduação na Universidade Estadual do Piauí. Logo após a finalização desse trabalho, estive na comunidade em algumas ocasiões, e o fenômeno da migração temporária ainda é relevante. As condições socioeconômicas continuam sendo o principal vetor dessa migração.

Dessa forma, o trabalho se dividirá em duas seções, a saber: a primeira procura entender o fenômeno da migração na comunidade Suçuarana, ou seja, vetores sociais, culturais e econômicos que interferem nesse processo. Na segunda parte, analisar-se-ão as trajetórias de migração dos dois jovens e suas redes sociais de apoio.

METODOLOGIA

Neste estudo, será usada a história oral como abordagem na coleta das fontes. Pode-se dizer que é uma metodologia de pesquisa bastante aplicada em estudos históricos contemporâneos. Segundo Delgado (2010), a história oral é um procedimento integrado a uma metodologia que privilegia a realização de entrevistas e depoimentos de pessoas, que participaram de processos históricos ou testemunhas de acontecimentos no âmbito da vida privada ou coletiva. Isso significa que ela pode atingir a dimensão das identidades e representações coletivas de sujeitos. Em certa medida, estão ausentes do registro da história oficial. Nessa pesquisa, o trabalho com jovens migrantes moradores de um quilombo, a história oral, torna-se essencial por sua qualidade de adentrar na dimensão do subjetivo desses jovens³.

Ela possibilita entender as experiências individuais e grupais dos sujeitos e suas elaborações de estratégias e táticas nos fazeres de suas trajetórias. Para Alberti (2008), a qualidade da história oral estaria na dimensão de registrar as experiências e aprendizagens dos sujeitos, muito mais do que dar voz aos excluídos, “a história oral pode mostrar como a constituição da memória é objeto de contínua negociação” (Alberti, 2008, p. 167). A memória é primordial às comunidades quilombolas, pois é uma ferramenta importante no reforço e na construção de suas identidades, assim “o quilombo é um lugar de memória onde os moradores se reconhecem como parte dessa coletividade” (Melo, 2017 p. 40).

Considerar-se-á a memória também como documento histórico (Halbwachs, 2006; Montenegro, 2003). Não obstante, ela constitui-se um conceito importante nesse trabalho. Se para Halbwachs (2006), as memórias contribuem

³ Considero interessante a fala de Paul Thompson em que o autor destaca essa capacidade da história oral de dialogar com o subjetivo. A saber, “acredito que os historiadores orais podem ganhar muito na interpretação das histórias de vida que registram se forem sensíveis às questões psicológicas” (Thompson, 2002, p. 12).

para a formação de uma “comunidade de sentimentos”, ela é, igualmente, constituidora de identidades, isto é, história e memória, por meio de uma inter-relação dinâmica, são suportes de identidades individuais e coletivas que se formam no processar diacrônico e sincrônico da vida em sociedade (Delgado, 2010). A memória passa a se constituir à medida que ressalta a cultura, os comportamentos e os hábitos coletivos, sendo de fundamental importância para o entendimento dos processos identitários, pois sempre se refere ao indivíduo inserido socialmente. Nesse sentido, infere Halbwachs

Nossas lembranças permanecem coletivas e nos são lembradas por outros, ainda que se trate de eventos em que somente nós estivemos envolvidos e objetos que somente nós vimos. Isto acontece porque jamais estamos sós. Não é preciso que outros estejam presentes, materialmente distintos de nós, porque sempre levamos conosco certa quantidade de pessoas que não se confundem (Halbwachs, 2006, p. 30).

Os jovens quilombolas ocupam pouco espaço nas narrativas históricas quando se fala de juventude⁴. São notórias as narrativas sobre os jovens urbanos, suas inserções, subjetividades etc. Todavia, existe uma lacuna a ser discutida sobre os jovens do campo, especialmente estes que estão imersos nas comunidades quilombolas contemporâneas. Também se considera a juventude como categoria social, portanto uma condição socialmente construída (Bourdieu, 2003). Seria “cair em erro” caso se considerasse a juventude um grupo social homogêneo ou unitário, pois a condição de ser jovem é diferente para o trabalhador do campo, o estudante cidadino e o estudante quilombola. Ademais, essas divergências vão permeando também uma interseccionalidade de gênero, classe, raça e laços familiares. Dessa feita, os jovens, os quais foram mencionados, são moradores de uma comunidade quilombola contemporânea, trabalhadores, que, por vezes, migraram para outros centros. Estes sujeitos desejantes possuem uma trajetória de vida ligada por laços de memória e vínculo de pertencimento a sua comunidade, fazendo parte da história do seu grupo social.

Destarte, é importante ressaltar sobre o conceito de migração, pois constitui um vetor importante na pesquisa. Entende-se a migração como um fenômeno social e está inserida na dinâmica sociocultural de dado grupo. Na comunidade, a migração mais comum é a migração temporária, que é marcada pela saída e retorno à comunidade, geralmente, quando o migrante adquire bens

⁴ Os trabalhos acadêmicos sobre juventude rural retratam parcamente as trajetórias dos jovens quilombolas. No processo de revisão bibliográfica para este trabalho, poucos foram os trabalhos que abordaram sobre o que é ser jovem quilombola ou quem é a juventude quilombola. Suas subjetividades, inserções na sociedade, trato com as relações comunitárias e etc. Destaca-se o trabalho de Priscila da Cunha Bastos (2009), ao analisar as trajetórias de jovens negras e suas inserções no mercado de trabalho nas cidades cariocas. A autora aponta para pequena bibliografia sobre os jovens quilombolas.

materiais, ele retorna para o quilombo. Percebe-se que o sentimento de estar com a família e os amigos é presente nas narrativas dos dois jovens. Significa dizer que a migração dos jovens quilombolas não objetiva o estabelecimento definitivo no território receptor, mas, sim, uma atitude provisória que objetiva ascensão social e consequentemente melhoria nas condições financeiras.

Como estrutura, essa pesquisa é descritiva, pois procura traçar uma descrição das trajetórias dos migrantes, por meio da coleta de seus depoimentos. O objeto da pesquisa é um grupo social formado por jovens quilombolas. Dessa forma, para o alcance dos objetivos traçados, é necessário compreender a constituição desse grupo. Nesse viés, argumenta Gil (2008) que a pesquisa descritiva é primordial no entendimento das características de determinada população ou fenômeno. Considerou-se como tipo de estudo nesta pesquisa o estudo de caso, pois se pretende entender determinada realidade, analisando um ou poucos objetos. De acordo com Gil (2008), o estudo de caso é um estudo empírico que utiliza um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, isto é, pesquisar uma unidade individual que pode ser uma pessoa, um grupo ou uma situação específica. Nessa perspectiva, Gil (2008) acrescenta que, de acordo com a proposta da pesquisa, o estudo de caso se divide em três subgrupos: estudo de caso intrínseco, estudo de caso instrumental e estudo de caso coletivo. A pesquisa em questão caracteriza-se como um estudo de caso coletivo, visto que o estudo de caso coletivo é aquele cujo propósito é o de estudar características de uma população.

Por fim, a pesquisa buscará compreender os motivos que levam/levaram os jovens a migrarem da comunidade. Também terá como fito entender os lugares de maior atração, ou seja, o território para quais intencionaram ir, além do tipo de trabalho desempenhado por eles. É importante salientar ainda o papel das redes sociais dos migrantes nesse processo de saída e acomodação no novo território. Sem a discussão dessas redes, a compreensão sobre a migração fica inviável.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A migração na comunidade Suçuarana, Piauí.

Nesse tópico, será compreendida a migração no contexto sociocultural da comunidade Suçuarana, em Piripiri, Piauí. A observação e análise da problemática se baseiam na coleta de informações, com dois jovens moradores da comunidade que realizaram viagens para o sudeste do país. Por meio dos seus depoimentos, pode-se entender melhor o fenômeno da migração no contexto da comunidade e os desafios de ser migrante e trabalhador piauiense “em terras estrangeiras”.

É oportuno destacar que a escolha de estudar a subjetividade e as trajetórias dos jovens migrantes quilombolas se coaduna com a minha experiência com amigos migrantes, alguns também moradores do campo. Além

disso, considera-se importante verificar como a migração afeta na realidade sociocultural das comunidades quilombolas, pois elas representam um circuito sócio-histórico marcado pela presença da cultura afrobrasileira, e o êxodo rural afeta diretamente na estrutura cultural e identitária na comunidade. Por isso, considera-se relevante o tema, à medida que as comunidades quilombolas representam um grupo social marcado historicamente pela resistência e pela luta pelos direitos às terras pertencentes às suas famílias ao longo de gerações.

A migração é um destino característico na realidade social dos jovens da Suçuarana. A migração mais comum é a migração temporária. Os jovens passam uma temporada nos grandes centros urbanos e retornam à comunidade quando adquirem bens materiais. É comum na fala dos entrevistados a noção de que uma viagem bem feita é aquela na qual o migrante adquire bens de consumo. Nas palavras de Eric (2018):

Eu mesmo, na vez que eu viajei, quando eu viajei com os dois meninos ali, eles chegaram pra mim e falaram assim: “Rapaz, não vamos ficar aqui nessa empresa aqui não”. Eu falei: “se vocês quiserem ir vocês podem ir, mas eu só vou embora quando eu tiver algum dinheiro, alguma coisa... Para mim, chegar lá e dizer que eu não vim fazer essa viagem à toa não, dizer que cheguei e fiz alguma coisa. Eu comprei uma moto, comprei presentes para mãe: comprei televisão, comprei sofá, comprei cama para ela, ajudei na casa aqui. Eu fui e fiz alguma coisa” (Eric, Entrevistado, 2018).

A posse de bens de consumo, por exemplo, uma moto, representa aos jovens uma conquista pessoal, estabelecendo traços de independência e sucesso financeiro. Para Eric, ‘Eu fui e fiz alguma coisa’ socialmente é importante que o migrante retorne com algo adquirido, e essa é uma fala comum no contexto dos jovens da Suçuarana. Entretanto, nem todos conseguem se adaptar à nova realidade. Cidade grande, ritmo de trabalho diferente, clima, saudade da família são adversidades e imprevistos que estão na trajetória dos jovens migrantes.

Desta feita, a migração é um fenômeno complexo marcado por aspectos estruturais como a falta de trabalho, pobreza, problemas familiares, mas também é uma característica individual e subjetiva. A ideia de experimentar o novo, as experiências de viver em uma cidade grande, ganhar dinheiro e ter acesso aos bens de consumo, típicos da cultura de massa, condicionam os jovens à possibilidade de migrarem. A migração dos jovens quilombolas da Suçuarana faz com que se repense que o fenômeno da imigração⁵ desses sujeitos, mesmo que motivados pelas condições estruturais, implica dizer que a experimentação

⁵ A migração é um campo de estudo complexo, envolvem fatores socioeconômicos, políticos, culturais e individuais. Não existe um consenso entre os pesquisadores sobre este fenômeno, dessa forma “o fenômeno migratório certamente é um dos elementos essenciais para a compreensão da relação campo-cidade” (Susuki, J. C; Martins, M. H, 2015, p, 221).

do novo e a possibilidade de emancipação familiar e sucesso econômico são fatores que levam os jovens da comunidade a migrarem para o sudeste do país. Nesse sentido, Menezes cita:

Assim, há um deslocamento do olhar da migração para os sujeitos dessa ação – os migrantes – enquanto sujeitos que, embora condicionados por condições estruturais, econômicas, sociais, políticas e culturais, também, atuam sobre essas condições, significando-as, atribuindo-lhes significados a partir de seus projetos de vida individuais e familiares (Menezes, 2012, p. 35).

Os migrantes circulam pela experiência de viver o diferente, ressignificando o novo território, apropriando-se de novas subjetividades e adquirindo e produzindo novas riquezas. Assim sendo, o migrante vai entrando em contato com novas possibilidades de existências e identidades sociais. Nas trajetórias analisadas, a importância da emancipação financeira é um fator relevante, ou seja, a migração é compreendida pelos jovens como uma maneira de rompimento das barreiras econômicas. Observa-se isso na fala de Claudio (2018): “O cara vai mais pra conseguir uma coisinha mesmo. Uma motinha mesmo. Aqui é difícil pro cara conseguir comprar”. O fato de poder consumir proporciona a empreitada da geração mais jovem da Suçuarana a migrarem para outras regiões do país. É perceptível nos depoimentos o desejo de crescimento social, todavia os narradores discordam que o quilombo possa proporcionar esse crescimento em curto prazo, por isso consideraram necessário o ato de migrar. Nesse sentido, relata o entrevistado;

O que acontece numa comunidade dessas, sem dinheiro, sem aquela perspectiva, a família não tem como bancar, aí não tem como prosperar só, né. Muitas vezes se acomoda também. Muitas vezes quem faz um Enem, que não consegue êxito, ele para lá, logo aí. Acontece isso, na primeira tentativa ele para. Nossos jovens, frutos dessa terra aqui, são poucos que estão conseguindo. É porque o negócio está ruim, porque, se estivesse bom, ninguém estava aqui não. Eu acho que é o certo, não tem como ficar aqui não. Às vezes, até tentam fazer alguma coisa aí, mas não vai para frente (Claudio, Entrevistado, 2018).

No depoimento, há uma percepção de um pessimismo em relação às condições de existência material na comunidade. Como uma visão crítica do contexto socioeconômico, o entrevistado narra a impossibilidade de crescimento pessoal dos jovens se continuarem na comunidade. Para ele, a migração pode proporcionar a independência familiar e a possibilidade de investimento futuro na comunidade, pois segundo o próprio, “às vezes, até tentam fazer alguma coisa aí, mais não vai pra frente”. Esse “não ir pra frente” refere-se aos trabalhos com agricultura familiar, pequenos estabelecimentos comerciais e outros.

Para Claudio, a situação de crise econômica impossibilita o processo de fluxo migratório para o sudeste, “é porque o negócio está ruim, porque, se estivesse bom, ninguém estava aqui não”, ou seja, a possibilidade de migração é uma realidade existencial na conjuntura da suçuarana.

Esse debate é interessante, pois se refere à continuação da reprodução social da comunidade. Isso significa que a saída demasiada desses jovens possibilitará uma perda inseparável no processo de formação cultural e identitária. Segundo Aldemir Fiabani (2017), a questão da terra é muito importante para a existência do grupo, porque ela constitui sentido para a comunidade. Com o fenômeno da migração, essa perda constante de jovens para fora da agremiação afeta diretamente no processo de identificação e no vínculo de pertencimento com o território. Nesse sentido, para Aldemir Fiabani, o território representa a manutenção dos quilombos contemporâneos enquanto categoria social, por isso a importância da titulação das terras:

A terra é muito importante para as comunidades negras, pois dela depende a existência do grupo. Não é o valor comercial que nos referimos, mas ao sentido que ela tem para comunidade. A terra é o lócus da história do grupo, o elemento aglutinador, o ponto de convergência para todos da comunidade, inclusive os que, por ventura saíram (Fiabani, 2017, p. 29).

Sendo assim, os quilombos contemporâneos são marcados por diversidades de atores sociais, subjetividades, como também por diferentes projetos de identidades sociais. Isso rompe com a noção de quilombo como um lugar isolado e homogêneo⁶. Os jovens quilombolas marcados pelas incertezas do futuro emergem no conflito entre suas aspirações econômicas, desejos e sonhos de uma vida melhor e na realidade social na qual vivem.

As trajetórias dos migrantes e as redes sociais

Nesse tópico, dissertar-se-á acerca das trajetórias dos entrevistados e das suas experiências enquanto migrantes. Discutir-se-á também a relevância do conceito de redes sociais, pois se advoga que elas influenciam no processo

⁶ É interessante essa divergência de opiniões e modelos de pensamento entre os jovens e adultos. Na Suçuarana isso manifesta, por exemplo, nas ideias sobre a terra, a exploração do carnaubal e o que fazer com a lagoa no centro da comunidade. Tais divergências tornaram-se emblemáticas para este estudo, à medida que as trajetórias de jovens de comunidades quilombolas ainda são pouco exploradas por pesquisadores. Para Priscila Bastos (2009), “os jovens que vivem em áreas rurais não são muitas vezes reconhecidos em sua multiplicidade de trajetórias, projetos e inserções sociais” (Bastos, 2009, p. 10). Dessa feita, as discussões sobre juventude rural ainda deve muito no entendimento da juventude quilombola, pois estes indivíduos estão em intenso dilema entre sair e ficar na comunidade. Além disso, esse fluxo migratório é mais intenso com os jovens, o que também abre espaço para investigar sobre a migração das mulheres que nesse trabalho não será abordado. Todavia, entender em profundidade as trajetórias dessas (os) jovens quilombolas é um estudo futuro necessário.

de migração na comunidade. Em certa medida, o fenômeno da migração proporciona a formatação dessas redes, sejam parentes, amigos ou conhecidos. Formam uma cadeia de pessoas, que interagem e proporcionam aos jovens migrantes condições de se estabelecerem e de se adaptarem ao novo território e à sociedade. Nesse ponto de vista, o ato de migrar “não acontecem isoladamente como resultado de decisões individuais, mas de grupos de pessoas relacionados por familiaridade e destino comum” (Truzzi, 2008, p. 215).

O primeiro entrevistado, que será usado o nome fictício de Eric, nasceu em 14 de julho de 1993, na comunidade quilombola Suçuarana em Piripiri – PI. No seu depoimento, ficaram nítidas as dificuldades de conviver com os anseios, desejos, sonhos e aspirações característicos de ser jovem e a perspectiva de sair da comunidade. Não é fácil para o jovem migrante dar início ao processo de saída, pois as incertezas e o medo de deixar a família convivem com a vontade de viver o novo.

Eric contou que sua infância na Suçuarana fora naturalmente saudável. As brincadeiras na lagoa da comunidade com os amigos são a melhor lembrança que tem: “As brincadeiras, principalmente a melhor foi nessa lagoa aí”. Essas brincadeiras constituem uma memória individual e social que unem os amigos na formatação de uma rede social de apoio, que será fundamental no processo migratório.

Brincadeira rara mesmo, a gente brincava, correndo um atrás do outro dentro da água, tirava mergulho, aí atravessava a lagoa de um lado por outro. Era bom demais os amigos de infância *tudim*, a gente brincava muito nessa lagoa aí. Mantenho até hoje o contato ainda pela rede social, tem muita gente que ainda tá muito tempo longe né, cinco anos, dez anos, mais sempre a gente consegue resgatar o contato da gente. Às vezes, a gente passa uns tempos sem conseguir mais através de outras pessoas, a gente vai consegue e a pessoa conseguindo falar né. Tem gente que aparece depois, no final de ano que é... Às vezes as empresas dão muito recesso para as pessoas e as pessoas aparecem aqui de novo, a gente sempre entra em contato de novo, pessoalmente mesmo, fica relembrando as brincadeiras de infância e tudo o que aconteceu (Eric, Entrevistado, 2018).

Destaca-se na fala acima as relações de contato que são estabelecidas entre os que vão e os que ficam. Nesse vínculo, surgem os fatores que se denomina de redes sociais dos migrantes. Aqueles que vão e conseguem estabilidade proporcionam condições de saída para os que estão ainda por ir. Portanto, essas redes sociais podem ser definidas como os laços estabelecidos entre os que migram e os não-migrantes, moradores de uma localidade ou região comum, que podem envolver parentescos, amizades ou conterraneidade. Nessa mesma linha de pensamento, Pierre Bourdieu (2007) argumenta que essas redes são estratégias de investimento social consciente ou inconsciente:

A existência de uma rede de relações não é um dado natural, nem mesmo um dado social, constituído de uma vez por todas e para sempre por um ato social de instituição (representado no caso do grupo familiar, pela definição genealógica das relações de parentesco que é característica de uma formação social). Mas o produto do trabalho de instauração e de manutenção que é necessário para produzir e reproduzir relações duráveis e úteis aptas a proporcionar lucros materiais ou simbólicos (Bourdieu, 2007, p. 68).

Sob esse viés, a fim de se ter um entendimento do fenômeno dessas migrações entre os jovens da comunidade, as redes evidenciam como se procede a inserção desses jovens no mercado de trabalho na sociedade receptora. Como argumenta Bourdieu, as redes são um constructo de um trabalho social que reproduz relações sociais duráveis e simbolicamente úteis, ou seja, à medida que o indivíduo migra para um território receptor, os vínculos afetivos e simbólicos são mantidos com o lugar de origem comum. Por exemplo, as trocas de produtos entre os familiares com os migrantes é fator agregador desse vínculo. Os migrantes enviam aos seus familiares dinheiro, eletrodomésticos, roupas⁷ etc. Assim, os familiares enviam mercadorias para aqueles que estão fora, principalmente carnes, cachaça, farinha, doces etc. Produtos típicos da localidade que não possuem um valor econômico expressivo, todavia simbolicamente representam o laço de afetividade e pertencimento entre os que migraram e os que ficaram. Além disso, mantém as redes sociais ativas, pois as mercadorias que vão corriqueiramente são transportadas por amigos que ocasionalmente vêm visitar parentes e retornam dias depois.

Ademais, o desemprego foi um dos fatores que levaram à saída do entrevistado para a cidade de São Paulo. Segundo Eric, ficar na comunidade não proporciona um crescimento pessoal e profissional. Assim, em 2012, iniciou-se a sua jornada para São Paulo, a sua primeira viagem, que foi intermediada por um amigo:

Em 2012, eu fui para São Paulo, fui com um conhecido de um amigo meu. Porque aqui não tinha como eu conseguir nada e eu queria migrar pra algum lugar que tivesse um salário e conseguisse alguma coisa, um futuro, eu tinha 18 anos. Aqui é complicado, se chegar uma pessoa dando uma proposta para você: “rapa que viajar? Bora viajar? Tem um emprego tal pra você”. Apesar de o primeiro emprego que eu fui eu quebrei a cara, acontece muito do pessoal chegar com uma conversa, vem dizendo uma coisa, quando você chega lá, é outra. Foi uma coisa que aconteceu comigo. Eu cheguei lá e não fiquei da primeira vez. Fiquei lá, passei três meses lá e o cara dizendo que ia assinar minha carteira e não assinou. Aí tinha um colega meu em São Paulo, aí foi que ele me chamou para o serviço lá e desse serviço eu fique 2 anos e oito meses, sendo fichado e trabalhando direto era construção civil (Eric, Entrevistado, 2018).

⁷ Eric (2018), por exemplo, comprou para mãe: “comprei presentes pra mãe comprei televisão, comprei sofá, comprei cama pra ela ajudei na casa aqui”.

As propostas geralmente são acompanhadas de dúvidas, por outro lado, o desejo de mudança de vida faz com que as incertezas sejam postas de lado, como diz o entrevistado: Aqui é complicado, se chegar uma pessoa dando uma proposta pra você, rapa que viajar? Bora viajar? Tem um emprego tal pra você. Nesse contexto, a migração pode ser compreendida como uma forma de emancipação e objetivação de sucesso pessoal e familiar, portanto “o migrante é aquele que, ao se deslocar espacialmente, encontra-se num espaço contraditório de provisoriação subjetiva” (Suzuki; Martins, 2015, p. 03). Nesse aspecto, há o desejo de permanência e afetividade com o lugar de origem e as circunstâncias estruturais e também individuais que proporcionam a saída. Para Claudio Melo (2013), o ato de migrar é isto:

Migrar, como vimos, adquire inúmeros significados, representando para alguns, a busca de uma vida melhor, a curiosidade em conhecer determinado lugar, a materialização de um desejo incontido de liberdade ou reprodução de um imaginário coletivo. Se tomarmos como base explicativa a necessidade material imediata, certamente ficaremos presos à dicotomia expulsão/atração que se apresenta na relação campo e cidade, tornando o migrante refém dessa dicotomia, sendo incapaz, portanto, de decidir sobre seu destino ou agindo de forma passiva frente a uma espécie de processo determinista da realidade onde se insere (Melo, 2013, p. 94).

Para Melo, migrar não é um fenômeno simplesmente marcado pelas condições estruturais, mas, sim, envolvem-se questões que vão desde o imaginário coletivo até a liberdade individual, as subjetividades e os fatores familiares. Esses fatores proporcionaram ao jovem narrador a sua permanência em São Paulo, mesmo quando o primeiro trabalho tenha sido um fracasso com promessas não cumpridas. A sua rede social pôde estimular a sua permanência no território receptor. Estar em São Paulo, era a oportunidade de experienciar o diferente:

São Paulo, particularmente, gostei de São Paulo, passei dois anos e oito meses, não tenho nada para falar de São Paulo. Tenho vontade de voltar para lá (risos). Pô, deixei de conhecer muito lugar lá. São Paulo é bonito demais, tem cada ponto turístico lá que você fica apaixonado. Eu gostava de, assim, viajar. Eu trabalhava durante a semana, de segunda a sexta. Quando dava no sábado, eu trabalhava até o meio-dia. Sábado, eu caía em São Paulo. Eu ia conhecer a praça da Sé, conhecia o Ibirapuera, conhecia os pontos turísticos. Eu quero sair aqui em São Paulo e conhecer para que um dia a pessoa perguntar se eu conheço qualquer lugar e eu dizer que conheço que eu andei naquele lugar ali (Eric, Entrevistado, 2018).

A migração para os jovens constitui-se, nesse caso, uma ferramenta de adquirir conhecimento sobre o mundo, isto é, a necessidade de viver uma existência mais acelerada, diversificada, por assim dizer, moderna. Não obstante, mesmo que os sentimentos sejam de querer sair, os vínculos afetivos que eles

mantêm com a comunidade, descrevem a necessidade de políticas públicas para assegurar a permanência desses garotos, pois grande parte da trajetória social, cultural e simbólica da comunidade dependerá das futuras gerações.

O segundo entrevistado, Claudio, nascido e criado na comunidade Suçuarana, aos 30 anos de idade, casado e com filhos, contou um pouco de sua trajetória enquanto migrante. A sua saída da comunidade, em 2007, deu-se por motivos de desânimo em relação a trabalho. Antes de migrar, Claudio trabalhou no programa Brasil Alfabetizado na comunidade. Devido às mudanças de conjuntura, atrasos de salários, o desânimo o fez ir pela primeira vez para São Paulo. Nessa sua viagem, narra que não tinha o objetivo de ficar, porém as incertezas em relação ao retorno para a Suçuarana o motivaram a ficar.

Em 2007, fui para Caieiras em São Paulo, depois Franco da Rocha e Francisco Morato. Eu tinha dinheiro e me adoidei pra ir pra lá. Sem nada lá e fui. Fui pra passar um mês só na casa do meu irmão, não foram férias. Rapaz, eu tinha abandonado. Só terminou o Brasil Alfabetizado na época, atrasava os pagamentos e ainda recebi os três pagamentos lá ainda. Trabalhava nos programas do governo aqui. E dessa vez que eu fui em 2007, fui para passear. Eu cheguei lá e comecei a procurar emprego e já arrumei emprego lá. Trabalhei de fiscal, tipo vigilante, mas não é vigilante, tipo um porteiro, mas não era portaria não. Era vigiando alguma coisa, fazendo ronda lá, estava tento essa função de fiscal de piso (Claudio, Entrevistado, 2018).

Claudio dissera que as vagas de emprego em São Paulo em 2007, principalmente nos setores de construção civil, estavam em crise. Não conseguiu emprego nesse setor, pois considerava o emprego mais natural a empregar-se, “estava como hoje, a mão de obra estava parada, muita gente sai daqui pra obra né?” Contudo, utilizara de sua extensa rede social, mudando de região para região à procura de emprego. Estas redes sociais são bastante extensas, cobrindo geralmente toda uma microrregião. É o caso do círculo familiar do entrevistado. Assim, enfatiza-se a importância dessas redes, pois, atuando dentro das redes individualmente ou em núcleo familiar, o migrante é compreendido nesse fenômeno como agente mobilizador de seu capital social, ou seja, um agente racional que, consciente ou inconscientemente, atua dentro de tais redes em proveito de perseguir os “objetivos e mobiliza recursos relacionais não apenas para escolher destinos, mas também para se inserir no mercado de trabalho na sociedade receptora” (Truzzi, 2008, p. 207).

Claudio, ao retornar de São Paulo em 2009 à comunidade, narra os motivos do retorno, as saudades dos pais, além, é claro, das dificuldades de viver em um ambiente menos solidário. “Eu sentia saudade de tudo. Saudades mais dos meus pais, na época não tinha nenhum menino, na época eu era solteiro”. Ao retornar para Suçuarana, não conseguiu permanecer por mais tempo, e retornou

novamente para São Paulo. Na sua segunda viagem, voltando novamente para comunidade após seis meses, o cotidiano de trabalho na construção civil, dificuldades pessoais, o fizeram retornar.

Por exemplo, algo que marcara definitivamente a sua angústia e desejo de retorno se constituirá na formação dos laços de sociabilidade no trabalho. No alojamento, era comum a homogeneização dos trabalhadores, “Lá não chamava por nome era pro estado”. Apesar de o entrevistado falar da existência de amizades, percebe-se, todavia, a existência de um cenário de desconfiança e indiferença.

Era comum em suas viagens o desânimo de estar desempregado, o desejo de melhoria de vida e o imaginário sobre São Paulo, a cidade grande, cheia de oportunidades, tipicamente as experiências com o novo. O retorno para a comunidade apresenta-se semelhante na trajetória dos dois. As saudades de casa, da comunidade e as instabilidades dos trabalhos marcados por contextos de baixos salários e o aumento do custo de vida são fatores que contribuem para essa experiência empírica no que diz respeito às migrações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, abordou-se o fenômeno social da migração na comunidade quilombola Suçuarana em Piripiri – PI. Os quilombos contemporâneos são evidências das lutas históricas do povo negro, em sua maioria, lutas pelo reconhecimento e cidadania. Como ressalta Leite (2008), devem-se observar os quilombos como uma luta pelo direito a ser conhecido: ancestralidade, identidade étnico-racial, modos de viver e ser, que vão além da questão ligada à rememoração do passado. Interpretar os quilombos contemporâneos como sinônimos de descendentes de escravos fugidos, grosso modo, seria excluir outras possibilidades de formação, “terras de Santo, legados por Testamento, Terras de Posseiros” (Fiabani, 2008, p. 37).

Nessa esteira, entendê-los como contemporâneos significa compreender que suas reivindicações por cidadania, direitos à terra, é atual. Além disso, implica observar que o racismo estrutural brasileiro dispõe de um “poder total” que perpassa pelas esferas econômicas, políticas, culturais e intelectuais. Ou seja, o racismo produz privilégios ao racista. Este não apenas se sente superior ao negro, mas vive numa existência superior em relação aos que os oprimem. Nesse sentido, há uma grande dificuldade na contenção do racismo na sociedade brasileira, primeiramente porque ele é um privilégio que produz bem-estar ao racista. O racismo tornou-se um sistema normatizador e regulador das relações sociais, constituindo-se numa regra social naturalizada. Não haverá um recuo ou extirpação do racismo sem mudanças radicais na estrutura socioeconômica racializada que historicamente vem garantindo privilégios aos racistas.

Também não se pode descartar que deverá haver uma proposta radicalizada da derrubada do imaginário racializado construído pela escravidão. Além disso, as diferenças fenotípicas e étnicas brasileiras deverão ser postas no mesmo plano de valorização estética, moral, cultural e subjetiva. Os quilombos contemporâneos e suas reivindicações estão inseridas na problemática acima ressaltada.

É importante destacar alguns indícios na pesquisa. O primeiro indício se refere aos fatores proporcionadores à migração na comunidade. Além das escolhas individuais, por exemplo, conhecer e vivenciar o novo que ficaram nítidos nos depoimentos é de suma importância. Contudo, para vivenciar essa realidade, o local mais comum de destino é São Paulo, capital. Os dois entrevistados apontaram que a capital paulista é o principal destino dos jovens, pois é nela onde se encontra o maior número de conhecidos e parentes. As funções desempenhadas por esses jovens, em grande parte, trabalham nas construções civis e nos setores de serviço. Essa primeira constatação se liga ao segundo indício, as redes sociais dos migrantes.

Essas redes as quais podem ser definidas como o laço familiar, o parental e o comunitário estruturam-se numa rede de indivíduos que se estabelecem no território receptor, as quais contribuem para adaptação e recepção dos novos migrantes recém-chegados. As escolhas para onde migrar, em que trabalhar e morar tem bastante influência das redes. Por exemplo, quando os entrevistados ressaltam que a situação não está boa, que não viajam, pois a crise está grande, as redes dizem muito nessa interpretação. Graças ao intenso contato entre tais redes, formatam-se as circunstâncias de ir e voltar.

Por fim, os dois entrevistados possuem visões diferentes sobre a questão da identidade étnica da comunidade. Para Claudio, apesar de considerar importante a tradição, cultura e história a serem repassadas, define como mais importante o seguinte: “No mundo que nós estamos no capitalismo que nós estamos. Não estou preocupado com isso não. Mas, é bom, mais não estou preocupado com isso não. Mas, é bom passar as origens da gente pra nós filhos”. Já para Eric, o reconhecimento como quilombola é pertinente. Inclusive afirma, caso deseje retornar para São Paulo, afirmará suas origens e pertencimento:

Eu me considero um quilombola, eu chegar em São Paulo, eu digo sim que sou quilombola, eu dizia que não morava em Piripiri, mas sim de uma comunidade interiorana chamada Suçuarana, às vezes eu até puxava no satélite para ver (risos). Eu, chegar hoje, digo que sou quilombola e ainda faço mais a pesquisa se ele não souber o que é quilombola (risos). A educação dos pais explicando tudo que tá acontecendo na comunidade e eles crescendo e vendo tudo isso. Uma coisa positiva que só vai agregar a comunidade. A comunidade precisa se organizar, se unir mais e lutar por nossos direitos que a gente tem como quilombola e trazer mais projetos que está faltando aqui (Eric, Entrevistado, 2018).

Dessa forma, as visões e interpretações sobre a comunidade quilombola Suçuarana são plurais e divergentes. A ideia de crescimento pessoal, viver em outra cidade, é um desejo intenso. Todavia, os laços de territorialidade e identidade são vetores pertinentes no processo de retorno, e inclusive no que se refere às condições de ascensão social. Dessa maneira, a migração temporária desses jovens se configura num elemento comum do contexto social da comunidade e é compreendido pelos jovens como um fator de mudança de vida; por outro lado, essa mudança de perspectiva inclui na oportunidade de retorno para o Quilombo, especialmente no fortalecimento de suas redes familiares.

REFERÊNCIAS

- ALBERTI, Verena. História dentro da história. In: PINSKY, Carla Bassanezi (Org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2008. p. 155-203.
- BASTOS, Priscila da Cunha. **Entre o quilombo e a cidade:** trajetórias de individuação de jovens mulheres negras. 2009. 102f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2009.
- BOURDIEU, Pierre. **Questões de sociologia**. Lisboa: Fim de Século, 2003.
- BOURDIEU, Pierre. Capital social – notas provisórias. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (Orgs.). **Escritos de educação**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007. p. 65-71.
- DELGADO, Lucilia de Almeida Neves. **História oral:** memória, tempo, identidades. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.
- FIABANI, Aldemir. **Os novos quilombos:** luta pela terra e afirmação étnica no Brasil [1988-2008]. 2008. 275f. Tese (Doutorado em História) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.
- FIABANI, Aldemir. Comunidades remanescentes de quilombo: da invisibilidade à luta pela terra. In: LIMA, Solimar Oliveira; FIABANI, Aldemir. (Orgs.). **Sertão quilombola:** comunidades negras rurais no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 17-35.
- GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 2008.
- LEITE, Ilka Boaventura. O projeto político quilombola: desafios, conquistas e impasses atuais. **Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 16, n. 3, p. 965-977, set.-dez. 2008.
- HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MELO, Cláudio Rodrigues. **Histórias e memórias de migrantes da comunidade negra rural de Tapuio Queimada Nova – PI**. 2013. 147f. Dissertação (Mestrado em História Social) – Universidade Federal do Maranhão, São Luís, 2013.

MELO, Cláudio Rodrigues. História, memória e oralidade de migrantes quilombolas do Tapuio no Piauí. In: LIMA, Solimar Oliveira; FIABANI, Aldemir (Orgs.). **Sertão quilombola:** comunidades negras rurais no Piauí. Teresina: EDUFPI, 2017. p. 35-49.

MENEZES, Maria Aparecida de. Migrações e mobilidades: repensando teorias, tipologias e conceitos. In: TEIXEIRA, Paulo Eduardo; BRAGA, Antônio Mendes da Costa; BAENINGER, Rosana (Orgs.). **Migrações:** implicações passadas, presentes e futuras. Marília: Oficina Universitária, 2012. p. 7-21.

MONTENEGRO, Antônio Torres. **História oral e memória:** a cultura popular revisitada. São Paulo: Contexto, 2003.

SUZUKI, Júlio César; MARTINS, Marcos Henrique. Jovens quilombolas e a mobilidade do trabalho nas comunidades da Poça e do Mandira, no Vale do Rio Ribeira de Iguape – São Paulo. **Revista Movimentos Sociais e Dinâmicas Espaciais**, Recife, v. 4, n. 1, 2015.

THOMPSON, Paul. História oral e contemporaneidade. **Revista de História Oral**, n. 5, p. 09-28, 2002.

TRUZZI, Oswaldo. Redes em processos migratórios. **Tempo Social:** Revista de Sociologia da USP, São Paulo, v. 20, n. 1, p. 199-218, jun. 2008.

ENTRE MOCAMBO E PONTE NOVA: REVERBERAÇÕES DAS ANTIGAS FAZENDAS ESCRAVISTAS

Domingos Dutra dos Santos¹

Dalyson de Carvalho Viana²

Wraydson Silva Sousa³

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é fruto da prática pedagógica de um grupo de professores acerca das antigas Fazendas escravistas que existiram no lugar que hoje é o atual município de Urbano Santos. Este relato de pesquisa visa identificar e apresentar algumas informações e características sobre as fazendas e engenhos que existiram em Urbano Santos entre o período em que a cidade se chamava Mocambo e Ponte Nova, das quais podemos mencionar Fazenda Santa Maria, Fazenda Boa União, Fazenda José das Mangabeiras e Fazenda Bom Fim.

Durante os séculos XVIII e XIX existiram no lugarejo que hoje é o município de Urbano Santos, algumas Fazendas escravocratas, que eram propriedades rurais onde a mão de obra era composta por escravizados. Essas Fazendas eram locais onde a escravidão era não apenas uma forma de trabalho, mas também um sistema social e econômico. As Fazendas eram construídas como unidades de produção, como engenhos de cana de açúcar, alambiques de produção de cachaça, criação de gado, plantação de algodão e casas de produção de farinha.

Como veremos a seguir nestas Fazendas se incluíam áreas como as senzalas, que eram os locais de moradia dos escravizados, geralmente galpões simples e insalubres, onde dormiam e passavam seus momentos de descanso. A economia dessas Fazendas era baseada no trabalho forçado, com a produção de diversos produtos, onde a relação entre proprietários e escravizados era marcada pela violência e pela exploração, com os escravizados sendo considerados propriedade.

¹ Doutorando em História pela Universidade Estadual do Maranhão – PPGHIST. Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: dutradomingos09@gmail.com.

² Graduado em História pela Universidade Federal do Maranhão. Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: dallysson.karvalho@gmail.com.

³ Graduado em Filosofia pela Universidade Federal do Maranhão. Professor da rede pública de Urbano Santos. E-mail: wraydsonss@gmail.com.

Em Urbano Santos assim como em outras regiões, apesar das condições adversas, os escravizados resistiram à escravidão de diversas formas, como fugas, formação de quilombos e participação de revoltas. Abordagens essas que representam nossas últimas pesquisas, que objetivam compreender a reforma agrária como uma pauta importante para a superação das desigualdades sociais e econômicas herdadas da escravidão e a luta por justiça social e reparação histórica como fundamental para a construção de um futuro mais igualitário.

Portanto, ao trabalharmos com a História Local interagimos com as comunidades tradicionais, conhecemos novas culturas e valorizamos nossas raízes históricas, além disso identificamos os processos históricos de silenciamento e exclusão da população negra e pobre do nosso município. Percebemos na população a ausência de uma consciência histórica e social que legitime suas origens, sua classe social e seus direitos.

ENSINO DE HISTÓRIA LOCAL: ESCRAVIDÃO, FAZENDAS, QUILOMBOS E REVOLTAS

A História Local engloba um pilar essencial dentro dos estudos históricos, dedicando-se à investigação minuciosa dos processos, eventos, personagens e estruturas que moldaram uma comunidade específica – seja um povoado, uma vila ou uma cidade. Ela opera como uma lupa, aumentando a microanálise, revelando como os pequenos fenômenos locais que se relacionarão com os nacionais e globais, como a escravidão, as revoltas políticas, se manifestaram e foram vivenciados em escala comunitária. Distante de ser um relato isolado ou de interesse apenas unilateral, a história local é a porta de entrada para o entendimento da história sem hierarquização, pois intensifica a construção crítica e conecta o estudante ao seu contexto, de modo a relacionar os acontecimentos micro com o macro (Neves, 1997).

Trabalhar a História Local em sala de aula necessita de métodos que vão além do livro didático, precisa ser planejado de forma a transformar o estudante passivo em estudante ativo. A história precisa ser vivida em um novo recorte temporal, uma vez que as narrativas geram discussões de opiniões, assim é preciso elevar o grau de entendimento através de fontes reais, visitas em prédios como arquivos públicos, cartórios e museus regionais, proporciona o contato direto com fontes que instigam a pesquisa e a busca por novas descobertas. A História Oral, através de entrevistas com pessoas da comunidade, recupera memórias e narrativas que não estão inseridas em livros, isso possibilita uma vivência crítica em relação a conectividade da História Local com a História Global, tornando os alunos e as pessoas comuns agentes e protagonistas da história, um olhar para a experiência histórica desses grupos (Goubert, 1988).

A História Local, através do seu processo de ensino, muitas vezes se faz como alicerce para que determinadas memórias e identidades se fortaleçam, se constituam e se desenvolvam, ao passo de se caracterizarem como verdades absolutas. Daí a importância de uma visão e um estudo da história, sobre um determinado lugar, que se permita considerar, refletir e analisar não somente as memórias e identidades hegemônicas, mas principalmente os silenciamentos do diferente, as memórias não representadas ou mesmo não explícitas (Viana; Santos; Santos, 2024, p. 72).

Ao abordar temas como a escravidão e patrimônio cultural em Urbano Santos, o estudo se torna concreto, uma vez que haja existência de resquícios. No que diz respeito ao tema escravidão, é necessário à análise e mapeamento das fazendas da região, bem como todas as informações relevantes para consolidação do aprendizado histórico e cultural. Quem são os protagonistas? Quem foram os senhores de engenho? Quem e quantos foram os escravizados? Quais foram as intencionalidades da escravização nestes locais? Esses questionamentos enriquecem a filosofia do questionamento. Essa abordagem simples possibilita a compreensão de que a escravidão foi uma realidade brutal e se fez presente em vários contextos e realidades distintas.

O estudo da escravidão e seus conflitos deixaram marcas concretas e abstratas, que não apenas foram sentidas pelas pessoas que foram mantidas como escravo a maior parte de sua vida, mas também pelas pessoas que verdadeiramente são humanas. Entender os acontecimentos através dos motins populares, revoltas de escravizados ou até mesmo através da observação dos resquícios materiais deixados, sejam Fazendas antigas, engenhos e senzalas, possibilita uma viagem ao tempo moldada com um sentimento de compreender o contexto da época.

Explorar esses fragmentos viabiliza discutir economia, poder, força e resistência, injustiça e aspectos sociais em um contexto real. Quando o estudante descobre a existência de uma fazenda nas proximidades de sua região, a história ganha significado, torna-o protagonista, possibilita o desenvolvimento da criticidade tanto almejada no ensino de História. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), destaca:

Para que a escola cumpra seu propósito de oferecer uma educação com qualidade social e equidade, é necessário repensar as práticas pedagógicas, superando a concepção de que a aprendizagem é mera repetição de informações, e adotando estratégias que coloquem o aluno no centro do processo, tornando-o agente de sua aprendizagem, por meio de metodologias ativas, que estimulem a curiosidade, a criatividade e o protagonismo do estudante (Brasil, 2017, p. 14).

Esta metodologia pedagógica tornou-se uma das ferramentas mais poderosas no que se refere à construção da consciência histórica, que é a

capacidade de entender o passado como uma construção cheia de interpretações, de refletir o presente a partir de vertentes significativas e de imaginar futuros possíveis. Ao se deparar com a escassez de informações nítidas e contradições da própria comunidade, o estudante constrói um pensamento crítico mais apurado, aprende a reconhecer e relacionar as diversas narrativas que formam o contexto social, inclusive aquelas tradicionalmente silenciadas, como a dos escravizados, dos pobres e dos rebeldes.

O papel do professor de História em relação a seus alunos é possibilitar a compreensão de questionamentos como: “Qual é minha origem?”, “Como meu lugar se formou?” e “Qual é minha função nesta história contínua?”. Ao analisar a história de sua família e de sua comunidade, o estudante desenvolve um sentimento de responsabilidade e pertencimento em relação a seu patrimônio cultural e histórico. Ele se tornar um representante ativo da memória de seu lugar, compreendendo que sua identidade e memória são heranças dessas experiências históricas.

O município de Urbano Santos foi palco de inúmeras histórias do período regencial. O processo de formação territorial do município de Urbano Santos iniciou com a ocupação do espaço em que hoje o município está localizado. Esta ocupação iniciou com a corrente de povoamento do litoral, pelos portugueses, seguindo a bacia do Rio Munim no sentido note-sul. Com a Balaiada esse processo ganhou mais destaque, uma vez que o povoamento e colonização do local ocorreu a partir da formação dos povoados até as margens do Rio Mocambo, devido os insurretos balaios, que se amocambaram às margens do rio ali existente (Lima, 1997).

Vale destacar que antes mesmo da Balaiada o lugarejo Mocambo já existia como um quilombo estabelecido, tendo como primeiro registro a data de 1802, num ofício do Governador Diogo de Sousa, que manda limpar as margens do rio para melhorar as navegações e transportes de alimentos e mercadorias. A guisa de explicações sociais, históricas e geográficas o lugarejo Mocambo tem este nome devido ao enorme e caudaloso rio que existe neste local, onde os negros africanos escravizados se refugiavam quando fugiam das Fazendas. Esse lugarejo Mocambo também pode ser localizado na cartografia de 1819 de Francisco de Paula Ribeiro, ao longo das temporalidades o Mocambo foi se desenvolvendo e evoluiu a categoria de vila e cidade, sendo atualmente o município de Urbano Santos.

O Rio Mocambo é um afluente do Rio Munim. Hoje em dia o Mocambo vem sofrendo com a poluição causada por grandes quantidades de lixo jogados pela população em seu leito. No início da década de 1920, o Mocambo servia para o tráfego fluvial de mercadorias (farinha, milho, tapioca, rapadura, tiquira,

cachaça de cana e outros gêneros de nosso município), eram embarcadas através de lanchas e canoas, saindo da sede, caindo no Rio Preto e seguindo para a Região do Munin para a comercialização. O Rio Mocambo foi e é responsável em grande parte pela economia de nossa população. As novas gerações precisam conscientizar-se que o Rio Mocambo é fundamental para a sobrevivência de nossa gente no abastecimento de água e sobretudo nos antecedentes que ajudam a compor uma página importante da história do Maranhão e do Brasil (Lima, 1992).

FAZENDA SANTA MARIA: HISTORICIDADE E QUILOMBO

A Fazenda Santa Maria, hoje Quilombo Santa Maria, data de meados do século XVIII, pertencia ao fazendeiro Sr. João Paulo de Miranda, que foi juiz de direito em Fortaleza e desembargador no Maranhão, foi chefe de polícia na freguesia de Nossa Senhora das Dores em Chapadinha. Referência em cargos públicos foi o segundo sogro do major Joaquim Francisco dos Santos e em 7 de janeiro de 1854 veio a falecer (Marques, 1870). Fazendeiro pioneiro da colonização do Piauí, João Paulo de Miranda veio para o Maranhão para produzir derivados do açúcar, montou um engenho às margens do Rio Boa Hora, além de servir ao governo no período da Balaiada.

A Fazenda Santa Maria, localizada em uma antiga rota comercial que ligava Brejo a Vila da Manga, constitui um emblemático patrimônio material. Atualmente suas ruínas – a casa grande, a senzala e o engenho – são resquícios concretos de um local marcado pela violência e trabalho escravo, mas carrega consigo um acervo de histórias que se perpetuam na atualidade através da história oral. O contexto da construção da Fazenda Santa Maria está ligado a uma herança colonial, uma trajetória carregada pela família Miranda como afirma o poeta local José Antônio Bastos:

João Paulo de Miranda veio do Piauí para montar seu engenho de açúcar e criar gado nas proximidades do rio Boa Hora, para que ele desenvolvesse os trabalhos de produção de açúcar teve, portanto que modificar a geografia do rio. Foi construída uma parede de pedra para mudar o nível e assim facilitar a moenda da roda no córrego. Até hoje existe os vestígios das muralhas e pedras polidas que cercavam a área dos fornos e um calabouço que acredita-se ter sido construído para castigar negros fujões (Bastos, 2015, p. 01).

Inserir seu estudo no currículo de História do município de Urbano Santos é fundamental para compreender quem foram os personagens dessa história, como funcionava o sistema de concentração de terra, arquitetura da época, religiosidade, economia, cultura, exploração humana e a resistência negra.

Por mais que os vestígios deixados nesse local não estejam em perfeito estado (Figura 01), uma vez que algumas pessoas da comunidade retiravam pedras para construir suas moradas, é preciso ressignificar a grandiosidade desses monumentos, investigando e analisando sua estrutura, para então problematizar em sala de aula, aspectos como a contradição entre a riqueza gerada e o custo social desumano que a sustentou, conectando-a diretamente aos temas gerais como formas de organização social, economia e poder.

Figura 01: Ruínas da antiga senzala da fazenda Santa Maria, Urbano Santos.



Fonte: Elaboração própria.

Atualmente o povoado Santa Maria conta com alguns resquícios deixados pelos negros escravizados, como antigos paredões de pedra que aos poucos estão desaparecendo por falta da consciência histórica da população. Segundo os moradores eram paredões que faziam parte da senzala e do engenho da fazenda. Vale destacar, que a população local durante muito tempo foi retirando parte dos paredões e muita das vezes utilizavam para construir suas moradias.

Vale ressaltar que o Rio Boa Hora foi modificado por uma outra muralha de pedra para a construção de um engenho movido a água. O quilombo de Santa Maria, assim como muitas outras comunidades tradicionais do Município de Urbano Santos tem muita história perdida ainda não registrada, merecendo resgate, ajudando na valorização de nossa rica cultura rural do Baixo Parnaíba Maranhense. Os quilombolas de Santa Maria praticam agricultura familiar - roça, sobrevivem da caça e do extrativismo em especial a fabricação de farinha de puba e outros derivados da mandioca, também criam animais para ajudar na alimentação diária.

A historicidade do local onde hoje estão localizados os vestígios da Fazenda, é palco de problemas como desvalorização da cultura material e disputas de terra. Atualmente, um dos maiores obstáculos para valorização dessas fontes é abandono, a comunidade não preserva o espaço, dessa forma a área acaba sendo um ambiente como qualquer outro. Essa desvalorização é uma questão pedagógica crucial: se não há valorização pela própria comunidade, surge o questionamento: estudar sobre um lugar onde quase não há mais vestígios? O desafio curricular é incentivar os docentes de História para que eles promovam atividades de visitas e utilizem esses vestígios não como meras relíquias, mas como fontes reais e carregadas de reflexões. O grande obstáculo atual é especificamente a disputa pela memória: preservar para quê? Para celebrar um passado opressor ou para criticá-lo e aprender com seus erros? A reflexão diante desses questionamentos fomenta a busca pelas respostas mascaradas no passado.

FAZENDA BOA UNIÃO: CARACTERÍSTICAS E HISTORICIDADE

Sobre a Fazenda Boa União nossas pesquisas conseguiram identificar que o primeiro proprietário do lugar foi o Senhor Antônio da Silva Costa, um português que após a expulsão dos jesuítas no Século XVIII, passou a ser proprietário da Fazenda Santo Antônio (em Barreirinhas) e das terras próximas ao Rio Preguiças. Antônio da Silva Costa foi um dos proprietários de engenhos do século XIX, sendo também um dos primeiros a promover o transporte marítimo na região, em 1860 tinha uma grande canoa chamada San' Antonio - que transportava açúcar, cachaça, farinha e arroz para a capital da província, numa viagem que durava 48 horas. Para além de São Luís, os produtos das fazendas eram transportados para Parnaíba na província do Piauí (Almanak, 1861, p. 289).

Segundo o Almanak Administrativo da Província do Maranhão de 1861, o senhor Antônio da Silva Costa era um comerciante de secos e molhados, criador de gado vacum, cavalar, murar e lanígero, dono de engenhos de açúcar e aguardente, lavrador de mandioca, arroz, milho e mais gêneros. Contendo em suas fazendas uma população de 320 pessoas livres e 150 escravizados. Até hoje a maioria dos descendentes são negros.

Segundo o Plano Municipal de Turismo de Urbano Santos, Dona Gema é a atual proprietária do imóvel. Trata-se de uma grandiosa casa do tempo da escravidão. Neste local, existe uma usina artesanal antiga de beneficiamento de cana de açúcar, onde restaram apenas alguns objetos, tais como: antigas caldeiras para beneficiamento e refinamento da cana. A casa está em ótimo estado de conservação (Figura 02), com madeiras do tempo da escravidão, piso original da época e algumas poucas mobílias. Este empreendimento fora construído pelos escravos que ali habitavam na época (Urbano Santos, 2022, p. 121).

Figura 02: Canhão – resquício da Balaiada. Povoado Boa União, Urbano Santos.

Fonte: Elaboração própria.

De forma cronológica e genealógica podemos destacar que a lista de proprietários da Fazenda Boa União foram respectivamente: Antônio da Silva Costa, que doou ao seu filho Simplício José de Guimaraes Martins e sua nora Maria Joaquina de Aguiar e Silva Martins, depois passou a pertencer ao filho do casal, João de Aguiar Silva Martins, que se formou em Medicina em 1887, pela Faculdade de Medicina da Bahia, além de ser prefeito da cidade de Brejo em 1899. Depois a fazenda passou a pertencer seu a seu filho Heitor Borges Martins e sua esposa Maria do Carmo Martins, que após seu falecimento deixou o lugar para seu filho Raimundo Mauricio Martins, que faleceu em 1993 deixando a Fazenda a sua esposa a senhora Gema Galgany Bacelar Martins.

Segundo o relatório da pesquisadora Maristela de Paula Andrade (2012), a Fazenda e Povoado Boa União pertencia na época ao Doutor Silva Martins, bisavô do senhor Reginaldo Bacelar Martins, em meados do século XVIII em sua fazenda de cana-de-açúcar toda a produção realizada pelos escravos era transportada para Parnaíba-PI. Registrhou-se também, a existência de artefatos que tudo indica serem do período da Balaiada, como um canhão, em Boa União e outros, do período da escravidão, que integram a história e a identidade desses grupos, sobretudo dos quilombolas.

Sobre a Fazenda Boa União, destaca-se que o povoado se originou de um antigo engenho de açúcar com mão de obra escrava. Segundo o entrevistado, as terras eram do finado Heitor, filho do finado Joãozinho. Dona Gema é viúva, atual proprietária da fazenda. Sua área era de aproximadamente 6 mil hectares. Destes, três mil foram vendidos para a Suzano. A associação dos moradores do local tem lutado para conseguir parte das terras junto ao INCRA. Devido a serem 60 famílias e cada uma ter direito a um módulo fiscal (30 ha), a área a ser cedida às famílias deveria totalizar mil e oitocentos hectares, mas, em

suas negociações com o órgão fundiário os proprietários só querem abrir mão de mil e quinhentos hectares e na chapada. A mesma área que foi vendida à Suzano, segundo os entrevistados, os proprietários ofereceram ao INCRA para desapropriação. São terras de chapada, não são terras agricultáveis e, além disso, todo o conjunto residencial que constitui o povoado teria que se deslocar também para a chapada. Em função disto, as associações não aceitaram e continuam a negociação com proprietários e Incra (Andrade, 2012).

FAZENDA JOSÉ DAS MANGABEIRAS: CARACTERÍSTICAS E HISTORICIDADE

Neste local encontra-se um casarão conservado, que segundo os mais antigos, fora construído no período da escravidão (Urbano Santos, 2022). A estrutura arquitetônica da casa é de origem portuguesa como o piso de ladrilhos (Figura 03), a varanda da recepção e as paredes revestidas de pedras. Relíquias são encontradas em decomposição dentro do mato no quintal da casa grande –, como um tacho de ferro do centenário engenho; sendo a prova viva da produção de açúcar, cachaça e melaço de cana fabricados em Mangabeira.

Figura 03: Casarão da Fazenda São José das Mangabeiras, Povoado Mangabeirinha.



Fonte: Elaboração própria.

Uma curiosidade que tem como prova concreta de existência da Balaiada nesta fazenda é um ofício de época do Prefeito do Brejo – o Senhor Severino Alves de Carvalho - ao “Vigário da Freguesia Mangabeira” - Jerônimo Antônio de Proença Ribeiro, datado de 30 de dezembro de 1839 – que trata da denúncia da presença do Negro Cosme e da fabricação de pólvora caseira no lugar “São José das Mangabeiras”. É sem dúvida um veículo da memória viva dos acontecimentos que por ali passaram.

A Fazenda Mangabeira, em Urbano Santos – hoje um assentamento do Incra – naquele tempo era chamada de São José das Mangabeiras, de propriedade de Raimundo Furtado Bacelar e da “Família Bacelar” - que muito antes pertenceu a um Padre – sendo uma faixa de terra doada através da “Carta de Sesmarias” – com o nome “São Felipe das Mangabeiras”, por isso - São Felipe – nome dado ao Povoado Vizinho. Um casarão antigo que remonta a história perdida de mais de duzentos anos atrás.

Segundo o relatório da pesquisadora Maristela de Paula Andrade (2012), o povoado Mangabeirinha, localizado no município de Urbano Santos, tem como principal recurso hídrico, o Rio da Mangabeirinha que, geograficamente, está inserido na Bacia do Rio Preguiças. De acordo com depoimentos dos moradores, os principais problemas dizem respeito ao assoreamento desse curso d’água e da redução do seu volume, devidos à construção de estradas pelas empresas que prestam serviço ao Grupo Suzano Papel e Celulose.

FAZENDA BOM FIM: CARACTERÍSTICAS E HISTORICIDADE

A comunidade Bom Fim está localizada a 35 km da cidade de Urbano Santos, abrangendo uma área de 1.124,1 hectares, banhada pelo Rio Palmira. O território é habitado por mais de 80 famílias descendentes de quilombolas. A comunidade Bomfim começou a se formar no período colonial, entre meados do século XVII e o início do século XIX, a partir de um antigo engenho de cana-de-açúcar, que funcionava com mão de obra escrava. Nesse tempo, os grandes fazendeiros exerciam forte poder sobre a região, influenciando não apenas a política, mas também o cotidiano das famílias. Dentre os proprietários do lugar destacamos: Tenente-coronel Raimundo José de Lima (Período: 1860 -), Major Paulino Rodrigues de Carvalho (aprox. 1902 até -), Ruy Rodrigues de Carvalho (aprox. 1920 até 2011) e Edson Miranda de Carvalho (2012 aos dias atuais) (Sousa, 2023).

O casarão da comunidade é a sede da antiga Fazenda Bom Fim, uma propriedade ligada ao ciclo da cana-de-açúcar e construída pela família Carvalho (Figura 04). Embora o casarão não desperte orgulho em toda a população, ele representa um símbolo importante da nossa história e precisa ser preservado. O imóvel passou por reformas, durante as quais parte de sua estrutura original foi alterada. Desde que o novo proprietário, filho do latifundiário Edson Miranda de Carvalho, assumiu a propriedade, não houve registros de visitas, e a comunidade não tem acesso ao local.

Figura 04: Casarão da Fazenda Bomfim. Povoado Bomfim, Urbano Santos.



Fonte: Elaboração própria.

Vale destacar que muitas mudanças foram realizadas, incluindo o fechamento do porão, embora ele ainda conserve relíquias históricas que merecem ser preservadas. Na comunidade Bom Fim, muitos moradores vivem como posseiros, ocupando terras sem o título de propriedade. Essa condição fragiliza não apenas suas vidas pessoais, mas também a economia local, que deixa de se desenvolver de forma justa e sustentável.

Sobre a Fazenda Bomfim, destaca-se que o povoado se originou a partir de um antigo engenho de açúcar com mão de obra escrava. Rui Carvalho era descendente dos latifundiários e vendeu as áreas de chapada do povoado para a Suzano e separou as áreas de baixo, terras agricultáveis, também para venda. Antes, os moradores eram obrigados a pagar renda e proibidos de construir casas de adobe e telha. Atualmente, após a morte de Rui Carvalho, janeiro de 2011, os moradores estão sem pagar renda e alguns não seguem a regra que proíbe construção de casas de adobe (Andrade, 2012).

Segundo as pesquisas do professor e pesquisador Edmilson Sousa (2023), a comunidade Bom Fim está localizada a 35 km da cidade de Urbano Santos, abrangendo uma área de 1.124,1 hectares, banhada pelo rio Palmira. O território é habitado por mais de 80 famílias descendentes de quilombolas. A comunidade Bom Fim começou a se formar no período colonial, entre meados do século XVII e o início do século XIX, a partir de um antigo engenho de cana-de-açúcar, que funcionava com mão de obra escrava. Nesse tempo, os grandes fazendeiros exerciam forte poder sobre a região, influenciando não apenas a política, mas também o cotidiano das famílias. Dentre os proprietários do lugar destacam-se:

Tenente-coronel Raimundo José de Lima (Período: 1860 -), Major Paulino Rodrigues de Carvalho (aprox. 1880 até -), Ruy Rodrigues de Carvalho (aprox. 1920 até 2011) e Edson Miranda de Carvalho (2012 aos dias atuais).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme foi possível observar neste relato de pesquisa, a história local possibilita o aluno se reconhecer como sujeito pertencente àquela história e ancestralidade. Nas fazendas escravistas, a vida dos escravos era marcada por condições desumanas, com trabalho árduo nas lavouras de cana e de mandioca ou serviços domésticos. Eles eram alojados em senzalas, galpões precários com pouca higiene, e submetidos a maus-tratos e falta de assistência. A economia dessas fazendas dependia quase inteiramente do trabalho escravo, que era visto como fonte de lucro. Nas senzalas a alimentação era precária, com restrições de quantidade e qualidade, comprometendo a saúde dos escravos. A violência física e psicológica era frequente, como forma de controle e punição. As fazendas escravistas dependiam do trabalho de escravizados para a produção de produtos. A escravidão era vista como um negócio, com o objetivo de gerar riqueza para os proprietários das fazendas. O sistema escravista causou danos sociais, econômicos e ambientais significativos, cujas consequências ainda são sentidas.

As Fazendas e Quilombos Santa Maria, Boa União, Mangabeira Bacelar e Bom Fim guardam belezas naturais e memórias que fazem parte de nossa cultura, mas que precisam ser preservadas. outrora existiam ricas chapadas com muita fartura de bacuri, mangaba e pequi, mas aquele cerrado que abastecia seus moradores com frutos e caças foi invadido pelo agronegócio.

Para além das questões étnico-raciais, comunidades quilombolas e diversidade cultural, nossas pesquisas têm trilhado uma outra vertente que também é comum em todas as fazendas e povoados citados, que é a questão da venda de terras para os agricultores do Sul – genericamente denominados de gaúchos, bem como pelos impactos ambientais causados pela empresa Suzano Papel e Celulose.

As fazendas importantes do território de Urbano Santos – no ciclo das fazendas, que em sua maioria eram estabelecidas nas margens do Rio Preguiças: Santa Maria, Palmira, Boa União, Bom Fim, Bom Jesus, São José das Mangabeiras, estas eram visadas tanto pelos insurretos, quanto pelas ações das forças legalistas do Exército Imperial que pretendia eliminar de qualquer jeito o movimento. As fazendas escravocratas deixaram um legado de desigualdade e violência, com reflexos na sociedade brasileira até os dias atuais.

O elucidar destes fatos históricos caracteriza uma mudança geral no fazer historiográfico da sala de aula, assim como na formação da consciência histórica dos alunos e da população. Com base na revisão bibliográfica e nos

casos apresentados nossas pesquisas verificaram que a formação e povoamento da cidade ocorreu principalmente por balaios - negros escravizados que se rebelaram e fugiram pelo interior do Maranhão, bem como pelos descendentes dos escravizados das fazendas. Uma prova disso são as memórias existentes de nosso povo que reverberam há mais de 200 anos, além dos vestígios, como objetos bélicos, pontes, casarões e um conjunto arquitetônico de ruínas, até então desconhecidos pela maioria da população.

Destacamos que durante as pesquisas foi presenciado uma angústia dos moradores do Quilombo Santa Maria e da população dos povoados onde existiram as fazendas, em relação a construção de identidades e memórias coletivas e de noções que envolvem a cidadania, como os direitos humanos e os valores de alteridade, da ética e da solidariedade. Pelos resultados obtidos, pode-se dizer que Urbano Santos possuem um enorme patrimônio histórico-cultural que deve ser tombado, pois só a partir do reconhecimento e da preservação, o lugar pode gerar mais pesquisas pelo labor de historiadores, arqueólogos e fotógrafos, bem como revitalizar e ampliar o turismo na cidade.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maristela de Paula. (Org.). **Conflitos socioambientais no leste maranhense:** problemas provocados pela atuação da Suzano Papel e Celulose e dos chamados *gaúchos* no Baixo Parnaíba. São Luís: Universidade Federal do Maranhão, 2012.

BASTOS, José Antônio. **Rio Mocambo de lutas e glórias.** 2015. Disponível em: <https://bastopoetaemilitante.blogspot.com/2015/07/rio-mocambo-de-lutas-gloriosas.html>. Acesso em: 24 set. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília: MEC. 2017.

GOUBERT, Pierre. História Local. **Revista Arrabaldes**, Rio de Janeiro, a. 1, n. 9, mai.-ago. 1988.

LIMA, Hélon Costa. **Formação histórica de Urbano Santos:** de povoado a cidade. São Luís: UFMA, 1997.

LIMA, Maria de Lourdes Carvalho. **Urbano Santos:** uma estrada para o futuro. Secretaria de Estado da Educação do Maranhão. Prefeitura Municipal de Urbano Santos. São Luís, 1992.

MARANHÃO. **Almanak Administrativo da Província do Maranhão.**

Biblioteca Pública Benedito Leite. Acervo Digital. 1861. Disponível em: https://casas.cultura.ma.gov.br/portal/sgc/modulos/sgc_bpbl/acervo_digital/arq_ad/20151210164353.pdf. Acesso em: 23 set. 2025.

MARQUES, César Augusto. **Dicionário Historico-Geográfico da Província do Maranhão.** São Luiz: Typographia do Frias, 1870.

NEVES, Joana. História local e construção da identidade social. **Saeculum**, João Pessoa, n. 3, 1997.

SOUSA, Edmilson. **Bom Fim:** história, cultura e memória de uma comunidade., Urbano Santos – MA: Clube de autores, 2023.

URBANO SANTOS, Município. **Plano Municipal de Cultura e Turismo.** Prefeitura de Urbano Santos, 2022.

VIANA, Dalyson de Carvalho; SANTOS, Domingos Dutra dos; SANTOS, Mateus da Conceição. Fazenda Santa Maria: topônimo de origem escravista em Urbano Santos. *In:* SOUSA JUNIOR, Manuel Alves de; RANGEL, Tauã Lima Verdan. **(Re) Construindo Saberes:** raça, racismo e educação antirracista. v. 2. Itapiranga: Schreiben, 2024. p. 63-74.

MAPEAMENTO DIGITAL DAS REPRESENTAÇÕES DE MARIELLE FRANCO: UMA ANÁLISE DE JORNais ONLINE ENTRE OS ANOS DE 2018 – 2022

Angela Maria Ribeiro da Silva¹

Francisca Márcia Costa de Souza²

INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objeto de análise a utilização das mídias digitais como fonte de pesquisa em Ciências Humanas, considerando-as tanto como espaços de memória quanto de formação e difusão de opiniões. Contudo, essas mídias também se configuram como instrumentos de grande controvérsia, uma vez que transitam entre a informação e a desinformação. Como destacam Carvalho e Mateus (2018), esse fenômeno se intensifica na era da pós-verdade, amplamente instrumentalizada em disputas políticas, especialmente no contexto brasileiro entre os anos de 2018 e 2022.

Esse período se mostra emblemático na história recente do Brasil, marcado pelo retorno de militares ao poder com a eleição de Jair Bolsonaro à presidência da República e pela necropolítica evidenciada no assassinato de Marielle Franco — mulher negra, lésbica, mãe, ativista e defensora dos direitos humanos. Nesse cenário, tornou-se ainda mais difícil compreender os fatos, uma vez que informações verdadeiras e falsas passaram a coexistir nos mesmos ambientes digitais, transformando-os em palcos de disputa narrativa, disseminação de ódio e violência simbólica.

Como objetivos específicos, propõe-se: a) evidenciar possibilidades de exploração do mecanismo de busca Google, especificamente sua aba de imagens, como fonte para pesquisas acadêmicas; b) mapear as diferentes representações midiáticas acerca da figura de Marielle Franco, analisando como diferentes veículos jornalísticos online abordaram os temas: 1) Marielle Franco; 2) Marielle e as eleições de 2018; 3) Morte de Marielle; e c) examinar as disputas

¹ Pós-Graduanda em Informática para Educação. IFMA do Campus Pedreiras; E-mail: angelaadm259610@gmail.com.

² Professora de História. IFMA do Campus Coelho Neto; E-mail: francisca.souza@ifma.edu.br.

políticas em torno da imagem pública de Marielle Franco, por meio da análise de manchetes de jornais.

A relevância deste estudo reside na necessidade de refletir sobre as mídias digitais para além de seu caráter meramente recreativo, concebendo-as como ferramentas formadoras de opinião e instrumentos de produção de conhecimento científico. Por meio do uso pedagógico dessas mídias, busca-se incentivar outros pesquisadores a explorarem-nas criticamente, reconhecendo seu potencial como fonte de pesquisa científica, especialmente por meio da aplicação de metodologias ativas, conforme defendido por Berbel (2011).

METODOLOGIA

O presente estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de natureza exploratória e descritiva. Adota-se o delineamento de Revisão Sistemática de Literatura e Mapeamento Digital, que utiliza procedimentos metodológicos ativos para identificar, selecionar e analisar criticamente as representações midiáticas de Marielle Franco veiculadas em jornais online. A pesquisa em questão fez uso das mídias digitais para a coleta de dados no período de 2018 a 2022.

Dentro desse recorte temporal, buscou-se mapear a segurança pública e a política como instrumentos de guerra — ou política de morte — quando se utiliza o aparato estatal para promover o extermínio de determinadas populações. Nesse sentido, conforme argumenta Mbembe (2018), o motor dessa necropolítica é o racismo estrutural e institucional, que opera em diversas instâncias sociais.

Para tal, empregaram-se ferramentas de pesquisa digital, como o Google, a fim de investigar a representação midiática da figura de Marielle Franco, ativista dos direitos humanos, defensora da favela e que, a partir de 2018, tornou-se símbolo tanto da manifestação da necropolítica quanto da resistência contra ela.

Nesse contexto, visando desenvolver estratégias eficazes para a pesquisa em mídias digitais, recorreu-se ao uso de metodologias ativas. Bacich e Moran (2018) destacam que a convergência entre metodologias ativas e tecnologias digitais configura-se como estratégia pedagógica capaz de ampliar o conhecimento e tornar o estudante sujeito ativo no processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando essa perspectiva, Uzun (2021) afirma que as metodologias ativas promovem uma educação crítica e reflexiva, mobilizando o estudante para a construção autônoma de seu próprio saber. Assim, tornou-se fundamental investigar como as mídias digitais retrataram sua imagem no período em questão, utilizando-se, para isso, da plataforma Google, especificamente no campo de pesquisa de imagens. As estratégias de busca adotadas na plataforma foram organizadas no Quadro 1, estruturando a metodologia aplicada neste estudo.

Quadro 1: Estratégias de Mapeamento no Google.

Estratégias de Buscas on-line no Google			
Buscadores	Período	Análise	Objetivo
1º Marielle Franco	2018-2022	Jornais e revistas on-line: Manchete + Imagem	Como a personagem era abordada em vários tipos de vertentes, pelo seu próprio nome, o que Marielle Franco representa para mídia..
2º Marielle e eleições 2018	2018-2022	Jornais e revistas on-line: Manchete + Imagem	Entender como a personagem era retratada como figura política.
3º Morte de Marielle	2018-2022	Jornais e revistas on-line: Manchete + Imagem	Que disputas políticas são realizadas em torno da vida e morte de Marielle?

Fonte: elaboração própria.

O processo de coleta e análise dos dados foi estruturado nas seguintes etapas, com foco na exploração da ferramenta digital Google, em sua aba de Imagens: **Definição da Base de Dados e Ferramenta:** utilização do mecanismo de busca Google (aba de Imagens) como principal instrumento de coleta de dados. Embora o Google não seja uma base de dados científica tradicional, ele foi empregado como um arquivo de acesso público para mapear a visibilidade e as representações associadas à figura de Marielle Franco na grande imprensa digital. O foco foi nas imagens e manchetes vinculadas a jornais *online* de maior circulação.

- **Estratégia de Busca (Descritores):** A coleta foi guiada por três categorias de pesquisa, formuladas como descritores de busca, a fim de cobrir diferentes momentos e enquadramentos da representação da vereadora: • Descritor 1: “Marielle Franco” • Descritor 2: “Marielle e eleições 2018” • Descritor 3: “Morte de Marielle” .

- **Período de Análise:** busca ficou restrita ao período compreendido entre março de 2018 (mês do assassinato) e dezembro de 2022, abrangendo os anos de maior efervescência política e midiática da sua imagem após a execução, incluindo o contexto das eleições de 2018 e 2022.

- **Coleta de Dados:** Para cada descritor, foram analisados os 20 primeiros resultados de imagens do Google, priorizando aqueles oriundos de veículos de imprensa reconhecidos nacionalmente (ex: G1, Folha de S.Paulo, O Globo, Veja, etc.). Foram coletados: • A URL da imagem e da notícia associada; • O nome do veículo de comunicação; • A manchete principal do artigo; • A data da publicação; • A descrição ou legenda da imagem.

- **Análise dos Dados:** a análise dos dados foi de natureza qualitativa e indutiva, utilizando o referencial teórico da Necropolítica (Mbembe, 2018) e Pós-Verdade. O processo consistiu na Análise de Conteúdo (Bardin, 2016), organizada em três etapas: **Pré-análise:** Leitura flutuante e organização dos

dados coletados em uma planilha de mapeamento; **Exploração do Material:** Categorização das representações. As manchetes e imagens foram agrupadas por enquadramento temático (e.g., crime, ativismo, política, memória), identificando os termos mais recorrentes e as narrativas dominantes (Necropolítica vs. Resistência); **Interpretação:** Conexão das categorias identificadas com o referencial teórico, discutindo as disputas simbólicas e a reconfiguração da imagem de Marielle no ambiente digital. Com esse planejamento, buscou-se compreender as diferentes visões sobre cada palavra-chave norteadora. Utilizando de três a cinco primeiras coletadas, que reuniam manchetes dos jornais online mais recentes, combinadas com imagens fotográficas de Marielle Franco em diferentes contextos.

REFERENCIAL TEÓRICO

O Feminismo Negro é uma corrente que se distingue do feminismo tradicional ao trazer à tona a interseccionalidade, abordando as questões de classe e raça. Nesse contexto, as mulheres negras são finalmente reconhecidas como sujeitos de suas próprias histórias. Conforme Sueli Carneiro (2011), as opressões que afetam as mulheres negras são múltiplas e não podem ser analisadas de forma isolada. É necessário considerar essas opressões em conjunto, uma vez que a sociedade em que vivem é marcada pelo racismo, misoginia e violência.

De acordo com Kilomba (2016, p. 173), “no racismo, a recusa é usada para manter e legitimar estruturas violentas de exclusão racial: ‘Eles/elas querem tomar o que é nosso, por isso têm de ser excluídos(as).’ A informação original e elementar – ‘Estamos tomando o que é deles(as)’ – é negada e projetada sobre o(a) ‘Outro(a)’. A autora argumenta que a verdade original, de que os brancos estão tomando algo dos negros, é negada e transferida para o outro, transformando o sujeito negro no “invasor”. Assim, o negro é retratado como uma ameaça, enquanto o sujeito branco se coloca na posição de vítima, invertendo os papéis de opressor e oprimido, de modo que o opressor se apresenta como o injustiçado e o oprimido como o tirano.

Dentro dessa perspectiva, são recorrentes as tentativas de impor máscaras (Kilomba, 2016) às mulheres negras, como forma de contenção e silenciamento, pois sua fala não é reconhecida como legítima, não é considerada um “self”, mas sim o “outro”, como explicitado, o “outro do outro”. Seu timbre incomoda uma sociedade historicamente moldada pelas amarras do racismo e da escravidão.

O feminismo negro se configura como uma forma de resistência a essa condição, uma maneira de dar voz às mulheres negras e romper com as imposições de máscaras, assim como Marielle Franco, uma figura atravessada pelas questões de gênero, classe e raça, construída e esculpida dentro do Feminismo Negro.

Sua família foi a primeira força política a atravessar sua trajetória, como relatam Otávio e Araújo (2020): “Esse lado em defesa da negritude é muito meu e de nossa avó. Famílias como a nossa, que são fortes e têm essa questão de luta racial como princípio, acabam se expondo mais” (Otávio; Araújo, 2020, p. 40). Influenciada por sua tia, Marielle absorve o feminismo negro desde cedo, sendo constituída por esses princípios como forma de resistência e luta. Esse processo também reflete o conceito de “ninguém nasce mulher: tornar-se mulher” (Beauvoir, 1967, p. 09), ou seja, o reconhecimento como mulher negra, já enfatizado por Beauvoir, é uma construção do torna-se mulher e se reconhecer.

Conforme Collins (2019), existe uma busca pela invisibilidade da mulher negra e a supressão de suas ideias, assim como, mulheres negras que são ativistas e buscam construir conhecimentos e projetos sobre mulheres negras, costumam enfrentar uma política de supressão. Nesse cenário, Marielle Franco se destaca como uma pensadora da política de segurança pública, especialmente no contexto das reinvenções da escravidão contemporânea. Ela observou de perto como essa política tem sido organizada e implementada, especialmente nas favelas do Rio de Janeiro.

A segurança pública, em muitos casos, é voltada para a militarização dos espaços e para a manifestação de um Estado Penal, que coloca jovens negros e pobres em situação de encarceramento, em vez de promover uma política pública de segurança cidadã. Esta só é possível por meio de mudanças sociais profundas, que transformem a política pública de segurança em um direito real e acessível a todos.

A política de raça, conforme Mbembe (2018, p. 18), está intrinsecamente ligada à política de morte. Nos termos de Foucault (1997), o racismo é uma tecnologia destinada a permitir o exercício do biopoder, o “velho direito soberano de matar”. A raça, portanto, se torna um determinante para a política de morte, em que o Estado decide quem vive e quem morre, definindo quais corpos são descartáveis. Nesse sentido, o biopoder opera, muitas vezes, para possibilitar o extermínio de pessoas, casos que frequentemente permanecem sem justiça. Atualmente, essa guerra é travada entre grupos armados que agem sob a máscara do Estado e aqueles que operam sem Estado, afetando também civis desarmados.

Em sua dissertação de mestrado, Marielle Franco analisa como as Unidades de Polícia Pacificadora (UPPs) estavam mais focadas na promoção dos megaeventos, que atraiam investimentos para a cidade, do que na real transformação da vida dos moradores, alinhando-se ao conceito de “cidade de negócios” (Franco, 2014). O período de 2018 a 2022 é, portanto, marcado por inúmeros eventos na área da segurança pública, caracterizado por uma política de morte e por propostas que se disfarçam de políticas públicas de segurança,

mas que, na realidade, operam vidas. Essas propostas determinam quem vive e quem morre — seja pela ineficácia das políticas de segurança, como denunciado por Marielle Franco em seus estudos sobre as UPPs, seja pela falta de promoção de direitos básicos ou pelo encarceramento e massacre de pessoas negras, periféricas e LGBTQIA+.

Ao utilizar seu lugar de fala (Ribeiro, 2020), Marielle propõe uma nova forma de fazer política pública de segurança, com foco em programas sociais, como a construção de praças, a iluminação pública e o fomento ao esporte, que visam promover uma segurança mais humana e menos brutal (Franco, 2014).

Assim, a figura pública de Marielle Franco é marcada por diversas representações que se entrelaçam com os contextos eleitorais e de violência política entre 2018 e 2022, período que culmina com a manifestação de necropolítica no Brasil, com sua morte. Este evento corrobora a ideia de que as políticas públicas de segurança, frequentemente, existem apenas como discurso e são ineficazes na prática.

No campo digital, as disputas e manifestações em torno da morte de Marielle se intensificam. A internet se torna um espaço de exigência de justiça, onde sua memória é constantemente reconfigurada por meio de homenagens, manifestações e a luta contra as desigualdades. Nesse contexto, é relevante destacar o pensamento de Manuel Castells (1999, p. 41), que afirma: “Quando a Rede desliga o Ser, o Ser, individual ou coletivo, constrói seu significado sem a referência instrumental global: o processo de desconexão torna-se recíproco após a recusa, pelos excluídos, da lógica unilateral de dominação estrutural e exclusão social”. Essa lógica de desconexão é visível no uso das plataformas digitais para desafiar e questionar as narrativas dominantes, ao mesmo tempo em que constroem novas formas de significado, como no caso da figura de Marielle Franco.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No processo de mapeamento, foi utilizada a ferramenta de visualização de imagens do Google, recurso que proporciona acesso rápido e abrangente não apenas a imagens, mas também a links e conteúdos relevantes para o objeto de estudo. A partir dessa ferramenta, foram exploradas diferentes representações utilizando os seguintes termos de busca: 1. Marielle Franco; 2. Marielle Franco e as Eleições de 2018; 3. Morte de Marielle Franco. Esses recortes permitiram visualizar a personagem em distintos papéis e momentos de sua trajetória, revelando como sua imagem é construída e ressignificada em diferentes contextos e pela própria mídia digital.

Esse levantamento evidencia a inserção de Marielle em um cenário social e político que dialoga diretamente com suas origens e com as pautas que ela

considerava essenciais: a promoção dos direitos humanos, a construção de uma política pública de segurança menos militarizada e mais cidadã, e a luta pela ocupação de espaços historicamente dominados por uma bancada masculina e patriarcal. Sua trajetória reflete o esforço de romper com estruturas tradicionais de poder, ainda predominantemente masculinas, como observa Beauvoir (1970, p. 91): “a sociedade sempre foi masculina; o poder político sempre esteve nas mãos dos homens”.

Dessa forma, Marielle Franco — mulher negra, lésbica, de origem humilde, moradora de comunidades periféricas, trabalhadora e militante política de esquerda — representa uma presença marcante e desafiadora na política brasileira contemporânea. Sua atuação, além de significativa, impõe-se em espaços que ainda carecem da representatividade de mulheres negras e deixa como legado a inspiração para novas gerações na política partidária e nos movimentos sociais do país. Considerando esse cenário, sobretudo no período de 2018 a 2022, torna-se indispensável compreender como o mundo digital representa e ressignifica a imagem de Marielle Franco por meio das narrativas, imagens e discursos que circulam nas plataformas digitais. As lentes e os filtros utilizados para retratá-la revelam não apenas o alcance de sua atuação política e social, mas também as disputas simbólicas e políticas em torno de sua memória e de seu legado. No descritor 1 - Marielle Franco, retratou a personagem em diferentes papéis e disputas políticas em torno do seu legado, como mostra o quadro 2.

Quadro 2: Imagens como fonte de pesquisa científica - Marielle Franco

Busca no Google: Marielle Franco	
Fonte	Manchete
MARRERO, Flávia. Marielle Franco, vereadora do PSOL, é assassinada no centro do Rio após evento com ativistas negras. <i>El País</i> , São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/politica/1521077462_163629.html . Acesso em: 10 mar. 2024.	Marielle Franco, vereadora do PSOL, é assassinada no centro do Rio após evento com ativistas negras. “Contrária à intervenção federal, a política havia criticado dias antes ação da PM em Acari. Vereadora e seu motorista foram mortos no Estácio, na região central da capital fluminense” (Marrero, 2018).
MOLICA, Fernando; BORGES, Luisa. Marielle Franco: a quem interessava seu assassinato? Vereadora de 38 anos, executada com quatro tiros na cabeça, é a primeira vítima política da barbárie do Rio de Janeiro. <i>Veja</i> , São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/marielle-franco-a-quem-interessava-seu-assassinato/ . Acesso em: 10 mar. 2024.	Marielle Franco: a quem interessava seu assassinato? “Vereadora de 38 anos, executada com quatro tiros na cabeça, é a primeira vítima política da barbárie do Rio de Janeiro” (Molica; Borges, 2018).

<p>OLIVEIRA, Mariana. Investigação da morte de Marielle Franco pode se tornar a quarta a ser federalizada desde 2004. <i>GI</i>, Brasília, 6 nov. 2019. Disponível em: https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/11/06/investigacao-da-morte-de-marielle-franco-pode-se-tornar-a-quarta-a-ser-federalizada-desde-2004.ghtml. Acesso em: 10 mar. 2024.</p>	<p>Investigaçao da morte de Marielle Franco pode se tornar a quarta a ser federalizada desde 2004. “STJ julga até dezembro pedido da PGR para tirar caso da esfera estadual e mandar para a federal. Federalização é possível desde 2004. Três casos já foram federalizados; STJ negou dois pedidos” (Oliveira, 2019).</p>
<p>PACHECO, Pâmela. Quem foi Marielle Franco, a vereadora executada no Rio. <i>Superinteressante</i>, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: https://super.abril.com.br/sociedade/quem-foi-marielle-franco-a-vereadora-executada-no-rio/. Acesso em: 10 mar. 2024.</p>	<p>Quem foi Marielle Franco, a vereadora executada no Rio “A quinta vereadora mais votada da cidade era uma voz em ascensão na defesa dos Direitos Humanos. Morreu executada a tiros no centro do Rio” (Pacheco, 2018).</p>

Fonte: Elaboração própria.

Na primeira lente de análise, centrada na busca pelo nome “Marielle Franco”, a primeira imagem apresentada mostra Marielle sorridente, tranquila e confiante, caminhando pelas ruas da Maré, acompanhada da manchete do jornal online *El País*: “Marielle Franco, vereadora do PSOL, é assassinada no centro do Rio após evento com ativistas negras” (Marrero, 2018). Essa chamada constrói a imagem de Marielle como figura pública e ativista engajada nos debates políticos e sociais, destacando seu papel como vereadora do PSOL e sugerindo que sua morte possui motivações políticas. A manchete reforça, assim, a violência direcionada a defensores dos direitos humanos, o que dialoga diretamente com a concepção de necropolítica proposta por Mbembe (2018), que interpreta o Estado como gestor da morte, marcando determinados corpos como descartáveis.

Essa concepção é aprofundada por Barros (2019), ao apontar que o racismo funciona como motor da necropolítica, servindo de ferramenta para o Estado categorizar e controlar corpos, diferenciando os mutáveis dos não mutáveis, os descartáveis dos preserváveis. A referência ao local do crime e ao evento com ativistas negras vincula a execução de Marielle a seu ativismo em defesa das populações marginalizadas — especialmente mulheres negras —, ampliando sua imagem como símbolo de resistência e justiça social.

Sob essa perspectiva, Kilomba (2016) analisa a mulher negra como o “outro do outro”, uma identidade imposta que a obriga a usar máscaras para transitar em espaços que a marginalizam. No ambiente político em que Marielle Franco atuava, essa condição restringe as possibilidades de fala, pois a mulher negra raramente é reconhecida pelas estruturas patriarcas como sujeito legítimo, sendo vista apenas pela alteridade. Assim, quando uma voz negra se ergue, diversas tentativas surgem para silenciá-la, seja por meio da violência, seja pela invisibilização.

Como ressalta Collins (2019), mulheres negras enfrentam uma política deliberada de supressão, tanto na produção de conhecimento quanto na luta por direitos, o que frequentemente resulta na invisibilização de suas contribuições e no impedimento de seu acesso a espaços de poder e decisão. Marielle, no entanto, rompeu com essas barreiras e, ao fazê-lo, abriu caminhos para que outras vozes negras ocupassem e reivindicassem esses espaços.

Ainda conforme Collins (2019), as mulheres negras que se dedicam a produzir conhecimento sobre suas realidades enfrentam uma política que limita seus projetos e reforça a exclusão sistemática de suas vozes. No entanto, ao desafiarem essas estruturas, constroem saberes contra-hegemônicos, criando espaços de debate e contestação que desconstruem a narrativa da impossibilidade. Demonstram, assim, que os espaços de decisão também pertencem a elas e compartilham suas vivências, possibilitando que outras sonhem e reivindiquem seu lugar de fala (Ribeiro, 2020) na política e em diferentes contextos sociais.

A segunda manchete analisada, da revista *online* Veja, publicada em 2018, ecoa a indagação ainda sem resposta: “A quem interessava o seu assassinato?” (Molica; Borges, 2018). Essa pergunta permanece sem solução definitiva entre 2018 e 2022, apesar de diferentes suspeitos terem sido apontados ao longo do período. A manchete evidencia a brutalidade da violência contra o corpo político de Marielle — mulher negra, lésbica e ativista —, destacando-a como a primeira vítima de uma política da barbárie e da morte, definida por Mbembe (2018) como uma prática estatal de selecionar quais vidas são consideradas dignas de proteção e quais estão marcadas para morrer.

Entrelaçada com sua imagem soridente e combativa, a pergunta sobre os interesses por trás de sua execução torna-se ainda mais reflexiva. Marielle aparece, mais uma vez, como corpo político cujas disputas simbólicas envolvem eixos de segurança, ativismo, direitos humanos e a presença da mulher negra na política brasileira. Embora essa representação possa parecer reiterada, sua figura pública reverbera essas bandeiras de forma tão potente que se assemelha ao grito coletivo: “Marielle, presente!

A terceira imagem, publicada pelo portal G1 no final de 2019, retrata o andamento das investigações e as discussões sobre a possível federalização do caso (Oliveira, 2019). Essa proposta suscitou diversas opiniões e resistências, sendo considerada uma medida que poderia atrasar ou até paralisar os avanços já conquistados no âmbito estadual, tendo em vista a raridade e a complexidade dos processos de federalização. Nessa ocasião, o G1 associou a manchete à imagem de Marielle como mulher negra exercendo seu direito de fala política (Ribeiro, 2020). Diferentemente das imagens anteriores, em que aparece soridente e descontraída, aqui ela exibe um semblante sério e atento, diante do público e

dos microfones. Essa postura reforça seu compromisso com as demandas de sua comunidade e evidencia, ao mesmo tempo, a dureza de um ambiente político que marginaliza vozes como a sua. A seriedade da expressão traduz uma forma de resistência e afirmativa representatividade.

Por fim, a quarta manchete, da revista *online* Superinteressante, propõe um resgate biográfico de Marielle Franco, oscilando entre seu ativismo e sua atuação parlamentar. O veículo destaca que ela foi a quinta vereadora mais votada do Rio de Janeiro e, embora a manchete aborda sua execução, também se interessa em apresentar sua trajetória. Termos como “vereadora”, “defensora dos direitos humanos” e “voz em ascensão” reforçam sua atuação política e militante (Pacheco, 2018), assim como a imagem anterior, essa reportagem também revela uma imagem de seriedade de Marielle em momentos de fala na tribuna.

Dessa forma, a análise das quatro primeiras manchetes evidencia Marielle Franco sob diferentes perspectivas entre 2018 e 2022. Elas ressaltam a brutalidade de seu assassinato, a relevância de suas pautas — especialmente a defesa dos direitos humanos — e o contraste entre sua origem na Maré e o ambiente hostil da política institucional. Assim, percebe-se como a mídia constrói e reproduz narrativas plurais sobre Marielle, ora destacando sua leveza e alegria, ora enfatizando sua seriedade e coragem diante dos desafios impostos.

No descritor 2 - Marielle Franco e eleições 2018, permite refletir como a mídia digital têm retratado a personagem nas eleições 2018, como figura pública no seu papel de vereadora, mas também que outros papéis se entrelaçam, como mostra o Quadro 3.

Quadro 3: Imagens como fonte de pesquisa científica. Buscas no Google - Marielle Franco e eleições 2018.

Busca no Google: Marielle Franco e eleições 2018	
Fonte	Manchete
BONIN, Robson. <i>Influencer e deputado bolsonaristas, os focos de preocupação da PGR</i> . Veja, São Paulo, 5 jun. 2020. Disponível em: https://veja.abril.com.br/coluna/radar/influencer-e-deputado-bolsonaristas-os-focos-de-preocupacao-da-pgr/ . Acesso em: 10 mar. 2024.	Influencer e deputado bolsonaristas, os focos de preocupação da PGR. Radicalização no discurso de Sara Winter e Daniel Silveira preocupa investigadores da equipe de Augusto Aras (Bonin, 2020).
ALBUQUERQUE, Ana Luiza. Ex-assessoras buscam herança eleitoral de Marielle no Rio. <i>Folha de S. Paulo</i> , São Paulo, 25 set. 2018. Disponível em: https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/ex-assessoras-buscaram-heranca-eleitoral-de-marielle-no-rio.shtml . Acesso em: 10 mar. 2024	Ex-assessoras buscam herança eleitoral de Marielle no Rio Três mulheres que trabalharam com a vereadora assassinada são candidatas nesta eleição (Albuquerque, 2018)

MUTA, Juliano. Mônica Benício, viúva de Marielle Franco, anuncia candidatura no Rio de Janeiro. <i>Folha de Pernambuco</i> , 31 ago. 2020. Atualizado em: 31 ago. 2020. Disponível em: https://www.folhape.com.br/noticias/monica-benicio-viuva-de-marielle-franco-anuncia-candidatura-no-rio/152398 . Acesso em: 10 mar. 2024.	Mônica Benício, viúva de Marielle Franco, anuncia candidatura no Rio de Janeiro Em entrevista ao Universa, ela revelou que pretende disputar as eleições municipais e concorrer à vereadora (Muta, 2020).
---	---

Fonte: elaboração própria.

No Quadro 3, a busca pelas palavras-chave “Marielle Franco e eleições 2018” teve como objetivo compreender como a personagem é representada enquanto figura pública e política, sobretudo no contexto eleitoral e nos debates que se intensificaram após sua morte. A primeira manchete pertence à revista Veja e aborda a radicalização de um influenciador e deputado bolsonarista que, em ato simbólico, posou com fragmentos da placa de rua instalada em homenagem a Marielle Franco, após tê-la destruído (Bonin, 2020). Esse episódio ocorreu em 2018, pouco tempo depois de seu assassinato, e tornou-se emblemático como expressão de misoginia e manifestação de ódio direcionada não apenas a Marielle, mas, de forma ampla, às mulheres que ocupam espaços públicos de poder e militância.

Esse ato de violência simbólica reforça a importância da luta travada por Marielle Franco em defesa dos direitos humanos, no enfrentamento ao machismo estrutural e à lógica patriarcal que historicamente exclui e silencia mulheres — sobretudo mulheres negras — nos espaços institucionais e de decisão. Como bem pontua Djamila Ribeiro (2018) é fundamental compreender o feminismo negro a partir de uma abordagem interseccional, que reconhece a sobreposição de opressões relacionadas à raça, ao gênero, à classe e à orientação sexual.

Dessa maneira, o episódio da destruição da placa evidencia as tentativas de apagar símbolos e referências que representam a resistência de corpos historicamente marginalizados. Ao mesmo tempo, destaca a relevância de Marielle Franco como símbolo de uma luta que ultrapassa sua figura individual, tornando-se representação coletiva de movimentos sociais, feministas e antirracistas.

Assim, observa-se que, mais do que homenagear ou recordar, os atos de violência simbólica e política contra Marielle Franco buscam inviabilizar a presença e a atuação de mulheres negras e periféricas em espaços historicamente elitizados. A abordagem da revista Veja ao relatar o caso, ainda que sob uma ótica jornalística, evidencia os tensionamentos e as resistências presentes na sociedade brasileira contemporânea, reafirmando a atualidade e a urgência das pautas que Marielle defendia, bem explicitado por Djamila Ribeiro (2018)

que pensar o movimento feminista de maneira pontual como pauta principal, priorizando uma abordagem interseccional, devido as multiplas opressões para além do gênero.

A esse respeito, uma das imagens analisadas apresenta Daniel Silveira, político de perfil extremista, posando para uma fotografia ao lado de Rodrigo Amorim, ambos identificados como apoiadores de Jair Bolsonaro. Na ocasião, eles exibem, de forma provocativa, os fragmentos da placa de Marielle, enquanto Amorim veste uma camisa com a estampa do rosto do então candidato à presidência. Este ato, registrado no período das eleições de 2018, transcende a provocação simbólica e materializa-se como gesto misógino violento no cenário político nacional. Tal imagem representa não apenas a radicalização do discurso de ódio, mas também a expansão de uma onda conservadora e autoritária — simbolizada pelo bolsonarismo — cujos efeitos, ao longo dos anos seguintes, mostraram-se profundamente nocivos à democracia e aos direitos das minorias.

Em contraste a esse cenário de violência simbólica e política, a segunda manchete analisada, apresenta uma narrativa de resistência e continuidade. Intitulada “As sementes de Marielle” (Albuquerque, 2018), a reportagem destaca a candidatura de três mulheres negras pelo PSOL — Renata Sousa, Mônica Francisco e Dani Monteiro —, todas ex-assessoras de Marielle que se entrelaçam diretamente com a última manchete publicada pela Folha de Pernambuco (2020), anunciando a candidatura de Mônica Benício (Muta, 2020). As matérias evidenciam o compromisso dessas candidatas com a preservação do legado político da vereadora, ao mesmo tempo em que reafirma o desejo de Marielle de ampliar a presença de mulheres negras nos espaços institucionais de poder. A imagem que acompanha a reportagem ilustra a chegada das três candidatas à Assembleia Legislativa do Rio de Janeiro, simbolizando a consolidação de uma política interseccional que articula gênero, raça e classe, conforme defendido por Ribeiro (2018), e a ocupação de espaços historicamente restritos.

Desse modo, as manchetes e imagens analisadas no Quadro 3 revelam tanto os ataques simbólicos e políticos dirigidos à memória de Marielle Franco quanto os movimentos de resistência e continuidade de sua luta. Ao apresentar a destruição da placa, a violência misógina e, ao mesmo tempo, a ascensão de mulheres negras ao espaço institucional, evidencia-se o embate entre as forças conservadoras e a luta pela democratização do espaço político no Brasil contemporâneo.

No último descritor - Morte de Marielle Franco, evidencia as disputas políticas em torno da vida e morte de Marielle e as disputas simbólicas que se manifestaram além da brutalidade e violência, como é elecando no Quadro 4.

Quadro 4: Imagens como fonte de pesquisa científica. Buscas no Google - Morte de Marielle Franco.

Busca no Google: Morte de Marielle Franco	
Fonte	Manchete
VEJA. Polícia tem agora só uma hipótese para morte de Marielle: execução. Veja, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: https://veja.abril.com.br/brasil/policia-tem-agora-so-uma-hipotese-para-morte-de-marielle-execucao/ . Acesso em: 10 mar. 2024.	Polícia tem agora só uma hipótese para morte de Marielle: execução. Vereadora do PSOL foi morta a tiros no centro do Rio de Janeiro juntamente com seu motorista na noite desta quarta; ela criticava policiais e intervenção (Veja, 2018).
PRAGMATISMO POLÍTICO. Marielle Franco levou 4 tiros na cabeça; nova testemunha é identificada. 15 mar. 2018. Disponível em: https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/03/marielle-franco-tiros-na-cabeca.html . Acesso em: 10 mar. 2024.	Marielle Franco levou 4 tiros na cabeça; nova testemunha é identificada Marielle Franco (PSOL) foi assassinada com 4 tiros na cabeça. A segunda testemunha do crime foi identificada e ouvida. No Twitter, um dia antes de sua morte, a vereadora reclamou da violência da PM. A imprensa internacional repercute o caso (Pragmatismo Político, 2018).
ESTADÃO CONTEÚDO. Polícia do RJ diz que tem condições para apurar morte de Marielle. Exame, São Paulo, 15 mar. 2018. Atualizado em: 16 mar. 2018. Disponível em: https://classic.exame.com.brasil/policia-do-rio-nega-ajuda-da-pf-para-inv-estigar-morte-de-marielle/ . Acesso em: 10 mar. 2024.	Polícia do RJ diz que tem condições para apurar morte de Marielle O órgão federal ofereceu auxílio, mas segundo o chefe da Polícia Civil, “a instituição tem todas as condições de resolver o caso” (Estadão Conteúdo, 2018).

Fonte: Elaboração própria.

No Quadro 4, foram utilizadas as palavras-chave “Morte de Marielle Franco” com o objetivo de evidenciar como as disputas políticas se intensificaram em torno de seu assassinato, ocorrido em um ano marcado por forte polarização política e pela ascensão de grupos de extrema-direita no Brasil. Por outro lado, 2018 também é considerado o momento em que se rompeu o pacto das forças democráticas, estabelecido durante a transição da ditadura militar para a democracia no país.

Nesse contexto, a primeira manchete analisada pertence à Revista Veja, que destaca o fato de Marielle Franco ser uma militante perseguida e ativista combativa contra as intervenções militares violentas nas favelas cariocas. Pouco antes de sua morte, Marielle discursava na Casa das Pretas sobre a importância da participação de mulheres negras na política e da ocupação de espaços historicamente marcados pelo racismo estrutural e pelo domínio masculino branco (Veja, 2018).

A imagem publicada pela Veja (2018) retrata o momento de seu sepultamento. Entre a manchete e a fotografia, percebe-se uma tentativa de

encerrar sua militância com sua morte. Na cena, pessoas carregam seu caixão, e, para os opositores de sua luta, a imagem parecia anunciar o fim da resistência que ela representava. No entanto, seu assassinato, longe de silenciar sua trajetória, desencadeou um movimento coletivo de resistência e luta por justiça, transformando Marielle em símbolo permanente de enfrentamento às opressões.

Essa narrativa remete à reflexão de Judith Butler (2019, p. 40), que indaga: “A questão que me preocupa, à luz da violência global recente, é: quem conta como humano? Que vidas contam como vidas? E, finalmente, o que concede a uma vida ser passível de luto?”. Essa inquietação dialoga diretamente com a marginalização histórica de grupos considerados descartáveis pelo Estado (Mbembe, 2018), especialmente quando categorias como raça, etnia, sexualidade e classe social são utilizadas como justificativa para o extermínio, sustentado pelo motor necropolítico do racismo. Butler (2019) argumenta que determinadas vidas são socialmente invisibilizadas ou desvalorizadas, e a forma brutal como Marielle foi assassinada, bem como a luta por justiça, evidenciam essa distinção entre vidas reconhecidas e vidas descartáveis. Tal cenário expõe uma política de morte que busca eliminar e silenciar vozes dissidentes, impondo máscaras (Kilomba, 2016) e perpetuando a exclusão.

Dando continuidade à análise, a segunda manchete, veiculada pelo jornal online Pragmatismo Político, relata a brutalidade do crime, destacando que Marielle foi alvejada com quatro tiros na cabeça, caracterizando um ato de violência extrema e simbólica (Pragmatismo Político, 2018). O atentado configura precisamente o tipo de prática que a vereadora denunciava em sua atuação parlamentar, ao expor as ações ostensivas e repressivas da polícia, carentes de estratégias preventivas e respeitosas aos direitos humanos (Franco, 2014).

A imagem associada à notícia evidencia a relação entre Marielle e o veículo que a conduzia para casa na noite do crime, tornando ainda mais visível a barbárie do atentado. Diante da brutalidade do ato, é impossível dimensionar o horror vivido naquela noite. Para contextualizar essa experiência, recorre-se ao relato de Fernanda Chaves, única sobrevivente do ataque, conforme narrado por Chico Otávio e Vera Araújo (2020). O testemunho de Fernanda, ao reconstruir os últimos momentos de Marielle, contribui para compreender a violência não apenas como ato físico, mas como uma tentativa de destruir símbolos de resistência e luta popular.

Uma rajada. Uma única rajada de um segundo. Os vidros explodindo e os estilhaços vindo um jato. Como se uma onda gigantesca de vidro tivesse se quebrado ao meu lado. Me enrolei e abaxei num movimento imediato, como um caracol, junto às pernas de Marielle. Um silêncio absoluto, interrompido pelo ‘ai’ do Anderson. Meu corpo queimava como se tivesse sido açoitado por mil chicotes de uma vez (Otávio; Araújo, 2020, p. 08).

A terceira manchete analisada, retoma a discussão sobre a federalização do caso de Marielle e Anderson, que, embora solicitada, foi recusada, mantendo-se as investigações no âmbito estadual (Estadão, 2018). A imagem veiculada mostra Anielle Franco, irmã de Marielle, em um momento de profunda dor e agonia pela perda da irmã, sendo acolhida por abraços que, contudo, não são capazes de confortar uma alma devastada. Como afirma Franco (2014, p. 99): “Nenhuma desculpa pública, seja governamental ou não, oficial ou não, é capaz de acalantar as mães que perderam seus filhos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo analisar as representações da figura de Marielle Franco em imagens veiculadas por jornais e revistas *online*, considerando os desdobramentos políticos e sociais de sua trajetória e de sua morte. A partir dessa análise, foram identificadas três perspectivas predominantes: “Marielle Franco”, “Marielle Franco e as eleições de 2018” e “Morte de Marielle Franco”.

Em um primeiro momento, a análise revelou Marielle como uma mulher negra de voz ativa na política, defensora dos direitos humanos, combatente do machismo e do patriarcado, militante pelos direitos básicos nas favelas e ativista contra a violência policial. No segundo momento, as imagens e narrativas destacaram as disputas políticas em torno de sua figura enquanto vereadora, personalidade pública e referência para as pautas das mulheres negras na política. Por fim, o terceiro momento abordou a dor da perda e a violência simbólica e física imposta a corpos negros e marginalizados. Como propõe Mbembe (2018), esses corpos são marcados socialmente para morrer.

Os resultados evidenciaram que a imagem de Marielle transcende sua atuação política institucional, tornando-se símbolo de resistência, denúncia das desigualdades sociais e enfrentamento ao racismo e à violência estatal. Além disso, constatou-se que sua trajetória e seu assassinato mobilizaram disputas políticas, ressignificações e articulações sociais que contribuíram para ampliar o debate sobre a representatividade de mulheres negras na política e os desafios enfrentados por aqueles que ousam romper com estruturas de poder historicamente excludentes.

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, Ana Luiza. Ex-assessoras buscam herança eleitoral de Marielle no Rio. **Folha de S. Paulo [online]**, São Paulo, 25 set. 2018. Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/poder/2018/09/ex-assessoras-buscam-heranca-eleitoral-de-marielle-no-rio.shtml>. Acesso em: 10 mar. 2024.

- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo.** 3. reimpr. da 1. ed. São Paulo: Edições 70, 2016. Tradução de Luís Antero Reta e Augusto Pinheiro.
- BARROS, Rodolfo Arruda Leite de. Uma leitura da biopolítica: reflexões sobre a segurança pública no Brasil (2006–2017). **Horizontes, [S. l.], v. 37, p. e019023,** 2019.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** a experiência vivida. 2. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1967.
- BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo:** fatos e mitos. 4. ed. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Difusão Européia do Livro, 1970.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. As metodologias ativas e a promoção da autonomia dos estudantes. **Semina: Ciências Sociais e Humanas,** Londrina, v. 32, n. 1, p. 25-40, jan.-jun. 2011.
- BONIN, Robson. Influencer e deputado bolsonaristas, os focos de preocupação da PGR. **Veja [online],** São Paulo, 5 jun. 2020. Disponível em:<https://veja.abril.com.br/coluna/radar/influencer-e-deputado-bolsonaristas-os-focos-de-preocupacao-da-pgr/>. Acesso em: 10 mar. 2024.
- BUTLER, Judith. **Vida precária:** os poderes do luto e da violência. Tradução de Andreas Lieber. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.
- CARNEIRO, Sueli. Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: COSTA, Albertina de Oliveira; BRUSCHINI, Cristina (org.). **Uma questão de gênero.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2011. p. 49-61.
- CARVALHO, Mariana Freitas Canielo de; MATEUS, Cristielle Andrade. Fake news e desinformação no meio digital: análise da produção científica sobre o tema na área de Ciência da Informação. In: Encontro Regional dos Estudantes de Biblioteconomia, Documentação, Gestão e Ciência da Informação das Regiões Sudeste, Centro-Oeste e Sul – V Erebd Sudeste-Centro-Oeste-Sul, 2018, **Anais [...].** Belo Horizonte: UFMG, 2018.
- CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999. Tradução de Roneide Venâncio Majer.
- COLLINS, Patricia Hill. **Pensamento feminista negro:** conhecimento, consciência e a política do empoderamento. Tradução de Black Feminist Thought: Knowledge, Consciousness and the Politics of Empowerment. São Paulo: Boitempo, 2019.
- ESTADÃO. Polícia do RJ diz que tem condições para apurar morte de Marielle. **Exame [online],** São Paulo, 15 mar. 2018. Atualizado em: 16 mar. 2018. Disponível em: <https://classic.exame.com/brasil/policia-do-rio-nega-judua-da-pf-para-invistar-mortes-de-marielle/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FRANCO, Marielle. **UPP – a redução da favela a três letras:** uma análise da política de segurança pública do estado do Rio de Janeiro. 2014. 136f. Dissertação (Mestrado em Administração) – Curso de Administração, Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/2166>. Acesso em: 21 abr. 2021.

KILOMBA, Grada. A máscara. **Cadernos de Literatura em Tradução**, n. 16, p. 171-180, 2016.

MARRERO, Flávia. Marielle Franco, vereadora do PSOL, é assassinada no centro do Rio após evento com ativistas negras. **El País [online]**, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: https://brasil.elpais.com/brasil/2018/03/15/politica/1521077462_163629.html. Acesso em: 10 mar. 2024.

MBEMBE, Achille. **Necropolítica:** biopoder, soberania, estado de exceção, política de morte. Tradução de Renata Santini. São Paulo: N-1 Edições, 2018.

MOLICA, Fernando; BORGES, Luisa. Marielle Franco: a quem interessava seu assassinato? Vereadora de 38 anos, executada com quatro tiros na cabeça, é a primeira vítima política da barbárie do Rio de Janeiro. **Veja [online]**, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/marielle-franco-a-quem-interessava-seu-assassinato/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

MUTA, Juliano. Mônica Benício, viúva de Marielle Franco, anuncia candidatura no Rio de Janeiro. **Folha de Pernambuco [online]**, 31 ago. 2020. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/monica-benicio-viuva-de-marielle-franco-anuncia-candidatura-no-rio/152398/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

OLIVEIRA, Mariana. Investigação da morte de Marielle Franco pode se tornar a quarta a ser federalizada desde 2004. **G1 [online]**, Brasília, 6 nov. 2019. Disponível em: <https://g1.globo.com/politica/noticia/2019/11/06/investigacao-da-morte-de-marielle-franco-pode-se-tornar-a-quarta-a-ser-federalizada-desde-2004.ghtml>. Acesso em: 10 mar. 2024.

OTÁVIO, Chico; ARAÚJO, Vera. **Mataram Marielle:** como o assassinato de Marielle Franco e Anderson Gomes escancarou o submundo do crime carioca e a guerra pela sobrevivência no Brasil. Rio de Janeiro: Intrínseca, 2020.

PACHECO, Pâmela. Quem foi Marielle Franco, a vereadora executada no Rio. **Superinteressante [online]**, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://super.abril.com.br/sociedade/quem-foi-marielle-franco-a-vereadora-executada-no-rio/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

PRAGMATISMO POLÍTICO. Marielle Franco levou 4 tiros na cabeça; nova testemunha é identificada. 15 mar. 2018. Disponível em: <https://www.pragmatismopolitico.com.br/2018/03/marielle-franco-tiros-na-cabeca.html>. Acesso em: 10 mar. 2024.

RIBEIRO, Djamila. **Lugar de fala**. São Paulo: Editora Jandaíra, 2020.

RIBEIRO, Djamila. **Quem tem medo do feminismo negro?** São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

VEJA. Polícia tem agora só uma hipótese para morte de Marielle: execução. **Veja [online]**, São Paulo, 15 mar. 2018. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/brasil/policia-tem-agora-so-uma-hipotese-para-morte-de-marielle-execucao/>. Acesso em: 10 mar. 2024.

UZUN, Maria Luisa Cervi. As principais contribuições das teorias da aprendizagem para a aplicação das metodologias ativas. **Thema**, v. 19, n. 1, p. 153-163, 2021.

SERÁ QUE LELÊ GOSTA DO QUE VÊ? ANÁLISE SOBRE UM RELATO DE EXPERIÊNCIA UTILIZANDO A LITERATURA INFANTIL

Fernanda Dias Maciel¹

O cabelo crespo representa a ancestralidade em forma de coroa, a memória em forma de cachos e carapinhas que tecem e moldam nossa identidade.

Inicialmente, o título deste artigo seria “Lelê aprende a gostar do que vê: uma história sobre a ancestralidade do cabelo crespo”. Essa escolha refletia uma leitura mais otimista e linear da narrativa do livro, centrada na ideia de que a personagem Lelê, ao descobrir suas raízes africanas, passa a valorizar seu cabelo crespo.

No entanto, após participar do grupo de trabalho “Literatura infantil e leituras contracoloniais: práticas educativas nos produtos culturais afrodiáspóricos”, durante o VI Congresso de Pesquisadoras(es) Negras(os) da Região Sudeste (VI Copene – Sudeste), realizado em setembro de 2025 na Universidade Federal de Ouro Preto, fui provocada a repensar essa abordagem.

As trocas com outras pesquisadoras negras me levaram a refletir sobre como determinadas narrativas, mesmo quando bem-intencionadas, podem reforçar estereótipos ou simplificar processos identitários complexos. A leitura que eu fazia inicialmente colocava Lelê em um percurso de aceitação quase imediata, como se bastasse encontrar um livro sobre a África para que ela passasse a amar seu cabelo. Essa perspectiva, embora esperançosa, não dava conta das camadas de dor, rejeição e reconstrução que atravessam a experiência de crianças negras em relação à sua estética.

Além disso, as discussões no grupo de trabalho trouxeram críticas à ilustração da personagem, que apresenta o cabelo de forma exagerada e caricatural, o que pode gerar reações de deboche ou desconforto entre as crianças. Essa análise dialogava diretamente com o que observei em sala de aula: algumas crianças riram ao ver a imagem da capa, e uma delas representou o cabelo da personagem com bombril, evidenciando como o estigma ainda circula, mesmo em espaços educativos que buscam valorizar a identidade negra.

¹ Mestranda em Educação da Universidade Federal de Viçosa. Bolsista do Projeto “Presenças Negras na Pós”, financiado pela CAPES. Integrante do Grupo Educagera (Pesquisa em Educação, Gênero e Raça) da Universidade Federal de Viçosa. E-mail: fernanda.maciel@ufv.br.

Essas reflexões me fizeram compreender que o título anterior não representava a complexidade da experiência vivida, nem contribuía para uma leitura crítica da obra. Decidi, então, reformular o título e a abordagem do relato, assumindo uma postura mais situada, que reconhece tanto os limites quanto as potências da literatura infantil como ferramenta de educação antirracista. Esse movimento não foi apenas uma mudança de nome, mas resultou em uma revisão epistemológica, fruto da escuta, do compartilhamento e da construção coletiva do conhecimento.

Este relato descreve uma experiência realizada em uma escola pública de Mogi das Cruzes – São Paulo, com o objetivo de valorizar a identidade negra e a cultura africana entre crianças de 7 e 8 anos, no ano de 2019. Durante minha prática como educadora antirracista, e diante da inexistência de projetos voltados à cultura e à história negra na escola, iniciei um trabalho com o livro *O cabelo de Lelê*, escrito por Valéria Belém e ilustrado por Adriana Mendonça, publicado em 2007 pela Editora Nacional.

A história narra a trajetória de uma menina negra que não gostava do próprio cabelo e se perguntava de onde vinham seus cachos. Ao encontrar um livro, ela descobre sua história e a beleza de sua herança africana. Uma das questões levantadas sobre essa narrativa diz respeito à forma como a personagem descobre sua ancestralidade, pois conhecer a história do continente africano exige tempo, pesquisa e aprofundamento. No entanto, no livro, esse processo é apresentado de maneira imediata.

A experiência foi desenvolvida em duas etapas. Na primeira, promovemos rodas de conversa sobre as texturas e os diversos tipos de cabelo presentes na sala de aula, suas diferenças e semelhanças. Sendo educadora negra e de cabelo crespo, permiti que as crianças tocassem meu cabelo como forma de desconstruir ideias estereotipadas e promover o respeito à estética negra.

Em seguida, apresentei o livro *O cabelo de Lelê* e realizamos a leitura coletiva. Em relação à estética da personagem, o grupo de trabalho sobre literatura infantil havia questionado a forma como o cabelo é representado na capa, com traços exagerados que podem reforçar estereótipos sobre crianças negras.

Após a leitura, as crianças foram convidadas a criar o cabelo da personagem utilizando linhas, grãos e materiais disponíveis em casa. Os trabalhos foram expostos para as demais turmas da escola, o que possibilitou que a discussão sobre identidade negra e autoestima fosse compartilhada com toda a comunidade escolar. No entanto, essa etapa também revelou tensões: uma criança utilizou bombril para representar o cabelo da personagem, o que gerou um debate ético e pedagógico sobre os riscos de reforçar estígmas.

O cabelo das pessoas negras foi historicamente desvalorizado como o estigma mais visível da negritude, sendo utilizado para justificar a subordinação de africanas e africanos, como aponta Mercer (1994) citado por Kilomba (2019).

Segundo Grada Kilomba (2019), enquanto a cor da pele das pessoas escravizadas era, em certa medida, tolerada pelos senhores brancos, o cabelo crespo era visto como símbolo de “primitividade”, inferioridade e desordem. Classificado como “cabelo ruim”, o cabelo africano tornou-se alvo de estigmatização, uma construção fantasmagórica que, infelizmente, ainda é reproduzida no Brasil. A atividade, embora concebida como forma de valorização, revelou que os estereótipos persistem e precisam ser enfrentados com escuta, cuidado e constante revisão das práticas pedagógicas.

A proposta, apesar de ter sido pensada para promover a valorização do cabelo crespo, gerou um resultado que tensionou o objetivo inicial. O uso de bombril por uma criança para representar o cabelo da personagem evidenciou como os estereótipos ainda estão presentes e precisam ser enfrentados com sensibilidade e escuta atenta. Como descreve Grada Kilomba (2019), esse é o risco que se corre ao objetivar o “outro”, neste caso, o cabelo da personagem negra, representado como “ruim” pelo aluno e sua família. A decisão de não expor esse trabalho foi tomada com base em um compromisso ético e pedagógico com a valorização da estética negra.

A atividade tinha como objetivo desconstruir estereótipos sobre o cabelo crespo, promovendo sua valorização como símbolo de beleza, diversidade e ancestralidade. Ao observar as reações das crianças, como o interesse por novos penteados e o envolvimento na leitura coletiva do livro, foi possível perceber deslocamentos importantes no modo como elas se relacionavam com seus próprios cabelos. Esse episódio marcou um ponto de virada na minha prática pedagógica. Ao reconhecer os efeitos da proposta e os riscos envolvidos na representação simbólica do cabelo, compreendi que o conhecimento, inclusive o nosso, como educadoras e educadores, está em constante construção. Não se trata de saber tudo, mas de estar aberta à escuta, à crítica e à reflexão.

Esta revelou tensões significativas, mas também gerou aprendizados profundos. Foi a partir da análise atenta das reações das crianças, dos debates com os colegas e da minha própria trajetória como mulher negra que pude ressignificar essa experiência. Como nos ensina bell hooks (2017), ensinar é um ato de liberdade, mas também de vulnerabilidade.

A sala de aula é um espaço em que o educador precisa estar disposto a aprender com os erros, a rever suas práticas e a se transformar junto com os estudantes. Paulo Freire (2021) também nos lembra que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si,

mediatizados pelo mundo”. E foi exatamente isso que aconteceu: a mediação do mundo, por meio do livro, das crianças e dos professores, me educou. O erro não invalida o trabalho, mas o transforma em uma oportunidade de revisão, de afeto e de compromisso ético com a educação antirracista.

Sou professora da educação básica, atuando no ensino fundamental, tanto nos anos iniciais quanto nos finais. Minha trajetória acadêmica é marcada pelo compromisso com a educação antirracista e pela valorização das identidades negras e indígenas no espaço escolar. Desde a graduação, venho pesquisando e refletindo sobre a Lei nº 10.639/2003, que tornou obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira e africana nos currículos da educação básica. Essa legislação foi posteriormente ampliada pela Lei nº 11.645/2008, que incorporou também o ensino da história e cultura indígena.

A escrita da minha monografia sobre relações raciais foi um marco importante na minha formação, pois me permitiu compreender a urgência de trabalhar essas temáticas desde a educação infantil. A invisibilidade histórica das populações negras e indígenas nos currículos escolares contribui para a reprodução do racismo estrutural e para o silenciamento de saberes ancestrais que foram sistematicamente excluídos dos espaços de ensino. Reconhecer e valorizar essas histórias é um ato político e pedagógico que transforma a escola em um espaço de resistência e emancipação.

A literatura infantil pode ser uma ferramenta potente na construção de uma educação antirracista, plural e emancipadora. Por meio das histórias, personagens e narrativas, é possível abordar questões fundamentais, como identidade, diversidade cultural e enfrentamento ao racismo, temas urgentes na formação de crianças conscientes e críticas. Ao apresentar protagonistas negros/as em contextos de valorização, a literatura rompe com estereótipos historicamente reproduzidos e oferece às crianças a possibilidade de se reconhecerem como sujeitos de saber, beleza e potência.

Como aponta a pesquisadora Regina Dalcastagné (2024), a representatividade na literatura não é apenas estética, mas política: ela forma imaginários, constrói pertencimentos e educa efetivamente. Essa dimensão política da representação também é abordada por bell hooks (2020), ao afirmar que “a representação é o lugar onde se travá a batalha pelo poder sobre como os significados são construídos”. Para hooks (2020), romper com imagens estigmatizadas é essencial para que sujeitos negros possam se ver de forma afirmativa e complexa, especialmente na infância.

Nilma Lino Gomes (2006), ao discutir o corpo e o cabelo como símbolos da identidade negra, destaca que eles são também territórios de memória e resistência. A presença de personagens com cabelos crespos, corpos negros e

histórias de valorização ancestral contribui para a formação de uma autoestima positiva entre crianças negras, rompendo com o silenciamento histórico que marcou a literatura infantil brasileira.

A pesquisadora Cristiane Pestana (2023), em sua tese de doutorado *Eu sou o que vejo: representação e representatividade negra na literatura infantil contemporânea*, problematiza a narrativa e as ilustrações do livro *O cabelo de Lelê* e nos traz reflexões sobre os estereótipos reforçados nas imagens da personagem. Segundo a autora, embora a obra seja frequentemente utilizada em contextos escolares para abordar questões de identidade racial e valorização do cabelo crespo, suas ilustrações, marcadas pelo exagero, podem reforçar estereótipos negativos sobre meninas negras. Experiências em sala de aula revelaram que a leitura do livro gerou reações de deboche e rejeição por parte dos alunos, evidenciando como representações visuais impactam diretamente a autoestima de crianças negras.

Esta relata que, apesar de tentativas pedagógicas de contextualizar a ilustração como interpretação artística, os estereótipos presentes na obra provocaram desconforto e reforçaram práticas discriminatórias. A narrativa, que propõe uma solução rápida para o processo de aceitação da identidade negra, é considerada frágil e simplista diante da complexidade do empoderamento feminino e da transição capilar. Teóricos como Homi Bhabha (1998), Stuart Hall (2016) e Frantz Fanon (2008) são mobilizados para discutir como imagens estereotipadas alimentam discursos coloniais e hegemônicos, contribuindo para a desumanização e a invisibilidade da população negra.

Sendo assim, a obra é criticada por não promover uma identificação positiva entre leitoras negras e a personagem e por consolidar visões racistas. Essa análise reforça a importância de revisar criticamente os materiais utilizados na educação infantil — especialmente aqueles que pretendem promover a valorização da identidade negra —, para que não reproduzam os mesmos mecanismos de exclusão que buscam combater.

Espero que este trabalho possa contribuir com reflexões em torno da literatura infantil. O objetivo não é apenas criticar o livro, mas problematizar seu uso. Não apenas *O cabelo de Lelê*, mas também outras obras estão presentes nas bibliotecas escolares e precisam ser analisadas criticamente. Encerrar este relato não é apenas concluir um processo, mas reconhecer que a educação antirracista é feita de revisões constantes, de encontros e de coragem. Que possamos seguir criando experiências pedagógicas que honrem nossas histórias, enfrentem estigmas e afirmem a dignidade de nossas crianças.

CAMINHOS POSSÍVEIS: ENTRE O LIVRO E A VIDA

A experiência com *O cabelo de Lelê* revelou que a literatura infantil, quando mediada com escuta e criticidade, pode ser um ponto de partida para deslocamentos importantes na construção da identidade negra. No entanto, também evidenciou que representações estigmatizadas, mesmo quando bem-intencionadas, podem reforçar violências simbólicas e afetar profundamente a autoestima de crianças negras.

Por isso, é urgente que educadoras e educadores se tornem leitores críticos dos materiais que circulam nas escolas. A presença de personagens negros não garante, por si só, uma abordagem antirracista. É preciso observar como esses corpos são desenhados, quais histórias contam, que afetos provocam e que silêncios carregam. A mediação pedagógica deve ser cuidadosa, situada e aberta ao diálogo, especialmente quando se trata de temas como raça, ancestralidade e estética negra.

A literatura infantil antirracista não se constrói apenas pela inclusão, mas pela complexidade com que as narrativas são apresentadas. É necessário romper com soluções simplistas e criar espaços de escuta, investigação e valorização das trajetórias negras em sua pluralidade. Isso exige formação docente contínua, acesso a obras diversas e projetos pedagógicos que dialoguem com as realidades dos estudantes.

Como educadora negra, sigo aprendendo com cada criança, cada livro, cada troca. A sala de aula é território de disputa, mas também de afeto e reconstrução. Que possamos seguir formando leitores e leitoras capazes de questionar, imaginar e transformar a realidade que vivenciam. Que possamos nos perguntar, com coragem e compromisso: o que podemos fazer para que todas as crianças gostem de se ver?

REFERÊNCIAS

- BHABHA, Homi. **O local da cultura.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 1998.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em: 17 out. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 17 out. 2025.

DALCASTAGNÈ, Regina. Política, estética, escrita – entrevista com Regina Dalcastagnè. **Em Tese**, Belo Horizonte, v. 20, n. 1, p. 01–15, 2024.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Editora PUC Rio: APUCIRI, 2016. Organização e revisão técnica: Arthur Ituassu. Tradução: Daniel Miranda e Wilian Oliveira.

hooks, bell. **Olhares negros: raça e representação**. São Paulo: Elefante, 2020.

hooks, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2017.

GOMES, Nilma Lino. **Sem perder a raiz**: corpo e cabelo como símbolos da identidade negra. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

PESTANA, Cristiane Veloso de Araújo. **Eu sou o que vejo**: representação e representatividade negra na literatura infantil contemporânea. 2023. 220f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2023.

ESTIGMA DA MENORIDADE RACIAL: A NECESSIDADE DE UMA PROTEÇÃO RACIONALIZADA NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

Milton do Rosário da Cruz Rosalino¹

Ricardo Alexandre da Cruz²

INTRODUÇÃO

Neste artigo sistematiza-se como as crianças negras sofreram no período da escravidão com uma infância violentada e abandonada, que após a abolição passou para uma infância do “de menor” ou menorizada, reflete-se como as instituições de acolhimento e os processos de adoções no Brasil são permeados de racismo que muitas vezes se reconfiguram em maus-tratos e preterimento das crianças e adolescentes negros. E por fim, medita-se observações contra a homogeneização das crianças e infâncias negras e brancas no Estatuto da Criança e do Adolescente esboçando caminhos da necessidade de uma proteção racializada respaldada pelo documento citado. Esboça-se a premissa de que é necessário pensar a infância no plural, considerando as diferentes experiências que atravessam as crianças negras no Brasil, utilizando os conceitos de estigma desenvolvidos por Goffman (2004) para compreender como se constrói socialmente a menoridade racial que incide sobre esses corpos desde a mais tenra idade. A metodologia utilizada para culminar no objetivo aqui proposto foi respaldada por uma pesquisa bibliográfica da realidade das crianças negras na escravidão e no pós-abolição e os trabalhos foram pesquisados em plataformas digitais do Google Acadêmico e da *Scielo*.

As crianças negras sofrem com diversas formas de violências, dentre elas a maior parte é produto do racismo que incide sobre seu corpo, pois, por séculos a criança negra foi silenciada e ocultada no processo de envolvimento

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade Federal de Viçosa e graduando em História pela Universidade Federal de Ouro Preto. Coordenador do GERAR (Grupo de Estudos para as Reflexões Antirracistas) na Universidade Federal de Ouro Preto. E-mail: milton.rosalino@aluno.ufop.edu.br. Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-4443-6970>.

² Ricardo Alexandre Da Cruz. Doutorado em Educação pela PUC-SP e Professor de Educação Especial e Inclusiva no Instituto Federal de Educação do Acre.

e desenvolvimento na construção do Brasil. No Brasil contemporâneo, torna-se fundamental reconhecer que não existe uma única forma de vivenciar a infância, pois, existem múltiplas infâncias que se constituem a partir de diferentes marcadores sociais. A infância negra, especificamente, carrega consigo particularidades históricas que a distinguem da experiência infantil branca, exigindo análises que considerem essas especificidades. Entende-se que a criança negra inicialmente teve uma infância escravizada no período colonial e imperial do Brasil e posteriormente “menorizada” na contemporaneidade brasileira, compreendendo que o termo “de menor” estaria concatenado a um estigma negativo e racista utilizado mormente para caracterizar a infância criminalizada da criança negra. Esse processo de estigmatização pode ser compreendido através das contribuições de Goffman (2004) sobre como certas características se tornam marcas sociais que desqualificam indivíduos, impedindo sua plena participação na vida social.

O ECA de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente) pode se dedicar ao combate ao racismo fomentando uma proteção racializada para as crianças e adolescentes negros e especificar as necessidades que as permeiam dentro do contexto de um país racista como o Brasil. Argumenta-se que a proteção racializada não contradiz os princípios universais dos direitos humanos, mas representa sua efetivação concreta, uma vez que a igualdade formal nem sempre se traduz em igualdade real de condições. As crianças e adolescentes negros/ as precisam de uma proteção do Estado diferente e mais efetiva do que as crianças brancas, pois, as crianças negras são as mais vulneráveis na sociedade brasileira pelo exacerbado impacto do racismo em suas infâncias culminando em violências e opressões em diversas dimensões e instituições sociais. Iniciar-se-á este artigo abordando a criança negra no período da escravidão sobre a égide de uma infância escravizada e abandonada, posteriormente analisar-se-á que a criança negra passa de uma infância escravizada e abandonada para uma infância do “de menor”, também refletir-se-á sobre as instituições de acolhimento e o processo de adoção de crianças negras no Brasil, culminando em observações à favor de uma proteção racializada para as crianças e infâncias negras dentro do Estatuto da Criança e do Adolescente.

CRIANÇAS NEGRAS ESCRAVIZADAS: DAS INFÂNCIAS ESTUPRADAS ÀS INFÂNCIAS ABANDONADAS

É fato que a escravidão foi cruel tanto para os homens negros e mulheres negras quanto para as crianças negras pois, “à infância negra no Brasil durante a vigência da escravidão murada não apresentava distinções em relação a percepção social da vida negra adulta” (Altam, 2010 *apud* Eufrazio, 2022, p. 174). As

crianças negras na escravidão sofriam com a desumanização desde a idade mais tenra e eram violentadas de todas as formas possíveis pelos seus proprietários com torturas, violações e sobrecargas de trabalho precoce que “representavam meios de condicionar e conter seus corpos aos limites entre a obrigação laboral e a posição de bibelô de mulheres brancas entediadas” (Eufrazio, 2022, p. 174). Reflete-se que as crianças negras sofriam os mesmos castigos e punições que os adultos negros escravizados e dessa forma se era doloroso para um adulto apanhar com chibatadas com certeza essa dor só piorava no corpo de uma criança escravizada.

Assim, medita-se que muitas crianças negras não chegavam à fase adulta porque pereciam diante de tantas crueldades e “como não havia distinção dos castigos aplicados entre crianças e adolescentes e adultos escravizados, os índices de mortalidade infantil negra na época eram demasiados” (Eufrazio, 2022, p. 174). De fato, as crianças negras eram bem mais vulneráveis perante a escravidão que os adultos, pois, eram mais suscetíveis à doenças e necessitavam de mais atenção emocional, alimentícia, física e psicológica que os adultos já submetidos e subjugados pelos longos anos no cativeiro. Também há o fato que por não saberem se proteger as crianças negras eram violadas de diversas formas por seus “proprietários”, principalmente as meninas negras que ainda em idade tenra eram estupradas pelos seus “donos” como em casos que esses passavam até doenças sexualmente transmissíveis para seus corpos infantis.

É claro que, sifilizadas - muitas vezes ainda impúberes - pelos brancos seus senhores, as escravas tornaram-se, por sua vez, depois de mulheres feitas, grandes transmissoras de doenças venéreas entre brancos e pretos. O que explica ter se alagado de gonorréia e de sífilis a nossa sociedade do tempo da escravidão. [...] Mas no ambiente voluptuoso das casas-grandes, cheias de crias, negrinhas, molecas, mucamas, é que as doenças venéreas se propagaram mais à vontade, através da prostituição doméstica - sempre menos higiênica que a dos bordéis (Freyre, 2003, p. 400-401).

Em relação às crianças negras na escravidão referente ao que as meninas negras sofriam “foram os senhores das casas grandes que contaminaram de lues as negras das senzalas. Negras tantas vezes entregues virgens, ainda molecas de doze e treze anos, a rapazes brancos já podres da sífilis das cidades” (Freyre, 2003, p. 399-400) porque a sociedade dominada pelo patriarcado do homem branco tinha “a crença de que para o sifilítico não, há melhor depurativo que uma negrinha virgem” (Freyre, 2003, p. 400). Também há as violências sexuais que os meninos negros sofriam e que pouco são avaliadas pela historiografia brasileira, o fato é que na infância muitos meninos negros eram estuprados pelos seus proprietários, sendo violentados desde a idade mais tenra até a fase adulta. Existiu o estupro do homem branco contra os meninos negros ainda na infância,

mostrando que no período da escravidão os meninos e as meninas negras, ou seja, as crianças negras eram as mais vulneráveis às diversas formas de violência. No que tange as violências acometidas aos meninos negros:

O furor femecírio do português se terá exercido sobre vítimas nem sempre confraternizantes no gozo; ainda que se saiba de casos de pura confraternização do sadismo do conquistador branco com o masoquismo da mulher indígena ou da negra. Isso quanto ao sadismo de homem para mulher - não raro precedido pelo de senhor para moleque. Através da submissão do moleque, seu companheiro de brinquedos e expressivamente chamado leva-pancadas, iniciou-se muitas vezes o menino branco no amor físico. Quase que do moleque leva-pancadas se pode dizer que desempenhou entre as grandes famílias escravocratas do Brasil as mesmas funções de paciente do senhor moço que na organização patrícia do Império Romano o escravo púbere escolhido para companheiro do menino aristocrata: espécie de vítima, ao mesmo tempo que camarada de brinquedos, em que se exerciam os “premiers élansgénésiques” do filho-família. Moll salienta que a primeira direção tomada pelo impulso sexual na criança - sadismo, masoquismo, bestialidade ou fetichismo - depende em grande parte de oportunidade ou chance, isto é, de influências externas sociais (Freyre, 2003, p. 113).

Assim, apreende-se como as crianças negras, meninos e meninas, sofreram diversas formas de violências na escravidão, desde trabalhos laboriosos à estupros executados pelos homens brancos. De fato, “as relações sexuais entre adultos e crianças, na época colonial, não eram conduta das mais condenadas” (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 612) e que “mesmo quando realizada com violência, a pedofilia, em si, nunca chegou a ser considerada um crime específico, nem mesmo por parte da Santa Inquisição, como é vista em pedofilia e pederastia no Brasil antigo” (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 612). Constata-se que “a vida das crianças escravas, tanto as que conviviam mais próximas às famílias do senhor ou as que trabalhavam nas lavouras, era repleta de sofrimentos” (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 612). Desde a infância aos que sobreviviam até a fase adulta, os negros e negras eram violentadas/os de todas as formas a partir de torturas, estupros, mutilações etc. realizadas pelo homem branco, *ipso facto*, “através da historicidade desse fenômeno, verificamos também que os índios, as mulheres, os negros e as crianças sempre surgem como vítimas dos homens, que, não por coincidência, são representados pelos brancos” (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 613).

No período do Brasil escravista uma das primeiras leis a impactarem na vida das crianças negras foi a Lei do Ventre Livre de 1871 que “teoricamente tornava livres os filhos das mulheres escravizadas, objetivamente essas crianças negras não se tornaram livres, pois continuavam sob o jugo dos senhores de escravos, proprietário de suas mães” (Nova, 2022, p. 52). Outra realidade que

permeava as crianças negras era o abandono, quando obrigadas a amamentar os filhos de seus proprietários muitas mães abandonavam seus filhos para cuidar dos bebês brancos, assim “ao nascerem, muitas das crianças, filhas de mulheres escravas, foram abandonadas, como pode ser identificado em relatos de viajantes” (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 610).

Desse modo, no final do período escravista havia mais uma realidade cruel que era o abandono das crianças negras em que “as ‘enjeitarias’ ou Rodas dos Expostos, instituições criadas a partir do século XVII para abrigar crianças abandonadas, quase sempre foi um albergue de crianças negras” (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 611). Necessita-se de mais trabalhos referentes à relação entre a escravidão, a Lei do Ventre Livre e a Roda dos Expostos, mas *a priori* poder-se-á pontuar que geralmente nas pesquisas sobre a Roda dos Expostos não há referências sobre a cor da pele, “embora a falta de recursos dos pais, que atingia especialmente a população negra escravizada ou recém-liberta, fosse um dos motivos para expor seus filhos às Rodas” (Nova, 2022, p. 53) e que “considerando que a maioria das pessoas que se enquadraria nessas condições naquele período histórico eram os negros, podemos inferir que estes sejam os principais expostos” (Nova, 2022, p. 53).

DA INFÂNCIA ABANDONADA À INFÂNCIA DO “DE MENOR”

O extinto Decreto nº 17.943 de 1927 instituiu as leis de assistência e proteção a menores, era conhecido como código de menores, no discurso suscita como forma de atenuar as condições violentas de vida das crianças e adolescentes excluídos da sociedade, e que majoritariamente eram negras, em que “praticamente eram açoitas, vendidas e ou abandonadas, além de serem submetidas a condições de trabalho degradante em relação a sua condição física e mental” (Esteves, 2016, p. 04). Esse decreto foi revogado pela Lei nº 6.697/1979 que instituiu o Código de Menores em que apregoava “Art. 1º Este Código dispõe sobre assistência, proteção e vigilância a menores: I - até dezoito anos de idade, que se encontrem em situação irregular; II - entre dezoito e vinte e um anos, nos casos expressos em lei” (Brasil, 1979).

Nessa Lei a palavra vigilância refere-se à crianças e adolescentes, e indagar-se-á sobre quais os riscos que as crianças e adolescentes ofereciam para que a Lei nº 6.697/1979 apregoasse a sua vigilância? Por que ao invés de vigilância essa Lei não apregoava Educação? É fato que essas Leis não almejavam inserir as crianças e adolescentes negros em vulnerabilidade social de forma concreta na sociedade, porque as disposições “contidas nos códigos não beneficiara a adolescência negra, tampouco a infância dessa população, ‘pois a abolição da escravatura não foi acompanhada de nenhuma proteção social ou reparação aos

quase 400 anos de trabalhos forçados” (Eufrazio, 2022, p. 181). E constatar-se-á que “ainda nesse percurso histórico podemos notar que a segunda versão do Código de Menores de 1979, também não beneficiou e não preveniu à infância e à adolescência negra do genocídio” (Eufrazio, 2022, p. 181). Soma-se à esses fatos que:

Quando enfocamos a população das FEBENs, outras Instituições corretivas para menores infratores, ou mesmo instituições que albergam crianças abandonadas, encontramos em sua grande maioria crianças e adolescentes negros, em proporções semelhantes às encontradas nas Rodas dos Expostos do Século XVIII (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 614).

Segundo Gomes e Teodoro (2021) o termo “menor” foi forjado mormente pela prática do discurso jurídico e médico e suscitou na sociedade brasileira, a partir de meados do século XIX, em que ocorreu um percurso que institucionalizou a infância de crianças negras pobres, consideradas degeneradas, contra elas foram utilizadas técnicas de poder disciplinar. Isso aconteceu no período do pós abolição da escravidão e perdurou até os anos trinta do século XX reconfigurando-se até o período da democratização do Brasil com a promulgação da Constituição Federal de 1988. A criança negra antes da abolição era uma criança escravizada e no pós-abolição torna-se o “de menor” tendo uma infância marginalizada, criminalizada e discriminada. Nesse processo depreender-se-á a reconfiguração dos estigmas e estereótipos que perseguiam a criança negra desde a escravidão até as primeiras décadas do pós-abolição. Atualmente o termo “menor” é considerado obsoleto, mas “a criança negra, antes considerada como ‘menor’, continua com uma posição cristalizada no imaginário coletivo, ou seja, como perigosa, delinquente e, por suposto, merecedora de confinamento” (Gomes; Teodoro, 2021, p. 05).

Desse modo, antes da abolição da escravidão a infância negra era escravizada e no pós abolição se torna a infância “menorizada” ou do “de menor”, mostrando a reconfiguração das violências que sempre permearam a realidade das crianças negras. A Lei nº 6.697/1979 foi revogada pela Lei nº 8.069 de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). Ela apregoa que “Art. 1º Esta Lei dispõe sobre a proteção integral à criança e ao adolescente. Art. 2º Considera-se criança, para os efeitos desta Lei, a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescente aquela entre doze e dezoito anos de idade” (Brasil, 1990). Foi a partir dessa Lei que o termo “de menor” ficou obsoleto, ela trouxe avanços no que tange à proteção à infância mas coloca todas as infâncias e mormente as pobres como se fossem homogêneas, o Estatuto da Criança e do Adolescente, por exemplo, não trouxe mudanças significativas para as infâncias e crianças negras porque “apesar da lei, ainda hoje no Brasil, crianças e

adolescentes, principalmente as negras, continuam sendo vítimas de um sistema social discriminatório, sendo abandonados à própria sorte, negligenciados, espancados e assassinados” (Camargo; Alves; Quirino, 2005, p. 613).

AS INSTITUIÇÕES DE ACOLHIMENTO E O PROCESSO DE ADOÇÃO DE CRIANÇAS NEGRAS NO BRASIL

Em seu artigo intitulado “Racismo é maus-tratos: o ECA e a proteção às crianças negras” Nova (2022) analisa a correspondência entre maus-tratos e racismo na perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente e apresenta “uma discussão mais geral sobre o racismo e contra crianças negras mais especificamente, apontando sua reprodução nas instituições de acolhimento e suas consequências nos processos de adoção” (Nova, 2022, p. 49). O conceito de racismo estrutural demonstra que “o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional” (Almeida, 2019, p. 50).

Desse modo, em uma sociedade estruturalmente racista a infância negra é bombardeada por essa violência desde a idade tenra e em diversas dimensões da realidade, sendo a criança negra a mais vulnerável na estrutura social desse país. O tema da relação entre racismo e infância negra ainda precisa de mais estudos e pesquisas, e deve englobar dimensões do racismo na infância negra em diversas instituições sociais do Brasil, desde a escola até as instituições de acolhimento e adoção. Assim, tornar-se-á *sine qua non* que sejam fomentados trabalhos que busquem entender a relação entre racismo e criança negra, “especialmente quando ainda pouco se discute, em termos acadêmicos, políticos e sociais, a incidência do racismo e seus rebatimentos na infância negra brasileira” (Nova, 2022, p. 50). A criança negra ainda ocupa pouco espaço nas produções que tratam das contribuições delas na construção do Brasil, e é sabido que tanto os meninos negros quanto as meninas negras foram recrudescidamente utilizadas como mão-de-obra escravizada nesse país. Dessa forma:

Percebe-se que o lugar ocupado pela infância negra no Brasil trata-se de um não-lugar, um lugar de desconsideração, de apagamento de toda contribuição dessas/es pequenas/os trabalhadoras/es que com a escravização e exploração da sua força de trabalho também contribuíram de maneira significativa para a produção das riquezas do nosso país (Nova, 2022, p. 51).

A interlocução entre racismo e maus-tratos na perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) busca estabelecer uma conexão com as instituições de acolhimento e os processos de adoção de crianças negras, e

como conclusão poder-se-á inferir que “a partir das análises críticas e discussões refletidas e elencadas neste artigo que, de fato, há uma correspondência íntima entre racismo e maus-tratos contra crianças e adolescentes negras/os” (Nova, 2022, p. 14). É importante atentar-se aos tratamentos desiguais que as crianças negras geralmente recebem na sociedade brasileira, pois, muitas crianças em situação de acolhimento e as que estão nas ruas são violentadas de diversas formas. Nova (2022) pontua que Eurico (2020) apresenta uma reflexão sobre o racismo na infância, especialmente nos Serviços de Acolhimento Institucional de Crianças e Adolescentes (SAICAS), na cidade de São Paulo/SP e que “os dados da sua pesquisa revelam um sistema de violações de direitos de crianças e adolescentes que extrapolam os muros, ou grades em alguns casos, das instituições de acolhimento” (Nova, 2022, p. 59). No que tange o âmbito da adoção “ao prever campanhas de estímulo à adoção interracial, o ECA reconhece legalmente a existência de racismo contra crianças negras” (Nova, 2022, p. 60), revelando que quem mais adota no Brasil são casais brancos, e que a maioria das crianças a serem adotadas são negras, e que por serem negras são muitas vezes preteridas nesse percurso de serem escolhidas no processo de adoção:

No campo da adoção, Silveira (2005) nos oferece uma contribuição de extrema relevância para pensarmos o racismo no campo sociojurídico com seus estudos pioneiros sobre adoção de crianças negras no Brasil. Apontando que a cor da pele se apresenta como um importante dificultador do acesso das crianças negras ao direito à convivência familiar adotiva. Ela faz uma reflexão sobre as particularidades do racismo no Brasil, que foi forjado sob a égide do assim chamado mito da democracia racial e suas implicações na vida cotidiana de crianças negras, especialmente no que se refere ao seu abandono, a sua institucionalização e a sua adoção [...] Silveira (2005) nos apresenta algumas proposições que considera fundamental e indispensável para alteração das condições identificadas nos seus estudos, tais como a necessidade de tratar com profundidade a questão racial no âmbito das adoções, entendendo que as aproximações e a interlocução com os movimentos negros, a preparação dos pretendentes à adoção, independentemente de suas origens raciais, apresentam-se como alternativas que podem auxiliar no combate à discriminação e ao preconceito racial no campo das adoções (Nova, 2022, p. 60-61).

De fato, seja nas instituições de acolhimento ou no processo de adoção a criança negra possui uma realidade desumanizada e marginalizada e o produto dessas circunstâncias é o racismo que impera sobre o seu corpo e sua mente, sabendo-se disso tornar-se-á ser *sine qua non* que as instituições de acolhimento e adoção repensem estratégias que suplantem as condições difíceis que muitas crianças negras enfrentam dentro delas. Desse modo, é necessário que essas instituições entendam a dinâmica racial existente no Brasil que escalona o negro na base da pirâmide social o excluindo de direitos básicos, entre eles, o

de fazer parte de um lar familiar seguro e afetuoso. O estigma que a cor da pele negra carrega consigo muitas vezes fomentam um tratamento desigual para as crianças negras, que pode ser desde o preterimento nas adoções à maus-tratos em instituições de acolhimento. Destarte:

Silveira (2005) nos apresenta algumas proposições que considera fundamental e indispensável para alteração das condições identificadas nos seus estudos, tais como a necessidade de tratar com profundidade a questão racial no âmbito das adoções, entendendo que as aproximações e a interlocução com os movimentos negros, a preparação dos pretendentes à adoção, independentemente de suas origens raciais, apresentam-se como alternativas que podem auxiliar no combate à discriminação e ao preconceito racial no campo das adoções (Nova, 2022, p. 61).

É fato que para se entender o racismo sobre as crianças negras e adolescentes negros nas dinâmicas aqui citadas deve-se suplantar o Mito da Democracia Racial, porque “há uma ideia no senso comum de que vivemos uma democracia racial em que brancos e negros vivem na mais perfeita harmonia” (Nova, 2022, p. 62). Enquanto essa falsa ideia permanecer dificilmente haverá uma sociedade justa que tenha instituições de adoção e acolhimento que compreendam as crianças negras e por elas tenham mais empatia e alteridade, buscando formas de facilitar do que dificultar suas condições existenciais em uma realidade extremamente racista.

O ESTIGMA DA MENORIDADE RACIAL: OBSERVAÇÕES CONTRA A HOMOGENEIZAÇÃO DAS CRIANÇAS E INFÂNCIAS NO ESTATUTO DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE

A teoria do estigma desenvolvida por Goffman (2004) permite compreender como se opera a menoridade racial que incide sobre as crianças negras brasileiras, segundo o autor, o estigma consiste num atributo que desacredita profundamente o indivíduo, reduzindo-o de uma pessoa comum e total para uma pessoa manchada e diminuída. No caso das crianças negras, a cor da pele funciona como esse atributo estigmatizante que antecipa e condiciona suas possibilidades de inserção social Goffman (2004) distingue a “identidade social virtual” e a “identidade social real”, a primeira representa as expectativas que a sociedade projeta sobre determinados indivíduos baseada em categorias preestabelecidas. Para a criança negra brasileira, essa identidade virtual foi construída historicamente através de associações com criminalidade, marginalidade e déficit intelectual. Essa identidade virtual contrasta com a identidade social real - suas capacidades, potencialidades e características individuais concretas. Pontua-se que as crianças negras sofrem com o Estigma da Menoridade Racial em que a menoridade é entendida a partir do termo “de

menor” e o estigma entendido como “a situação do indivíduo que está inabilitado para a aceitação social plena” (Goffman, 2004, p. 04) e “tal característica é um estigma, especialmente quando o seu efeito de descrédito é muito grande” (Goffman, 2004, p. 06).

Há os estigmas tribais de raça, nação e religião, que podem ser transmitidos através de linhagem e contaminar por igual todos os membros de uma família. Em todos esses exemplos de estigma, entretanto, inclusive aqueles que os gregos tinham em mente, encontram-se as mesmas características sociológicas: um indivíduo que poderia ter sido facilmente recebido na relação social quotidiana possui um traço que pode-se impor a atenção e afastar aqueles que ele encontra, destruindo a possibilidade de atenção para outros atributos seus (Goffman, 2004, p. 07).

Em relação as crianças, adolescentes, infâncias e adolescências negras, elas carregam consigo o Estigma da Menoridade Racial, pois, a raça a qual elas pertencem por séculos foi escravizada e desumanizada nesse país o que criou no imaginário social brasileiro diversos arquétipos negativos sobre o fenótipo negro. É sabido que os corpos negros são estereotipados e marginalizados no Brasil, e isso é desde a idade mais tenra perdurando por toda a vida desse contingente, o que culmina em condições materiais e de tratamento social desiguais aos dos brancos e brancas.

A menoridade racial opera como um mecanismo de controle social que mantém as crianças negras em estado permanente de “menoridade” social, independentemente de sua idade ou desenvolvimento. Ela nega a essas crianças o reconhecimento como sujeitos plenos de direitos, perpetuando um ciclo de exclusão que se inicia na primeira infância e se estende ao longo da vida. No Brasil, ser criança negra implica vivenciar desde cedo processos de racialização que moldam tanto a autopercepção quanto às expectativas sociais projetadas sobre ela. Essa experiência difere substancialmente da experiência de ser criança branca, que não carrega o peso histórico da escravização e seus desdobramentos contemporâneos.

Portanto, as crianças e infâncias negras sofrem com o Estigma da Menoridade Racial em uma estrutura historicamente racista e etária, o Estigma da Menoridade Racial é desconsiderado pelo poder público e por documentos que apregoam a proteção dessa parte da população brasileira, por exemplo, o Estatuto da Criança e do Adolescente. A partir do Estigma da Menoridade Racial entende-se que a infância e a adolescência negra é tratada de forma subalterna perante a branca em diversas dimensões da realidade social que nos permeia, por isso fazer-se-á necessário criar mecanismos legais que possam proteger as crianças e adolescentes negros de acordo com as violências racistas que atingem o seu corpo e a sua mente. De fato, tornar-se-á necessário que o ECA se atualize

e não continue homogeneizando as infâncias e as crianças porque as que mais sofrem violências no Brasil são as crianças negras e os adolescentes negros, e infelizmente elas/eles “estão sendo assassinadas nas comunidades das periferias das grandes cidades e ainda contadas através do halo do ‘menor’. Trata-se, então, de uma reatualização do racismo à brasileira, em que o genocídio da população negra chega cada vez mais cedo” (Gomes; Teodoro, 2021, p. 05). Dessa forma é fato que ainda há no imaginário social brasileiro a criança negra como o “de menor”, o marginal e delinquente. Assim:

É possível compreender a emergência da criança negra, em um dado momento da história e o que impossibilitava sua diluição na infância pobre homogeneizada, como bem colocou Rosemberg e Pinto (1997). O que queremos afirmar é que sendo a criança negra um produto da racialização da sociedade brasileira, sua generalização como “menor” contido na infância pobre homogênea, não tinha sustentação. Ou seja, ela faz parte de uma sociedade que se utiliza do racismo para reproduzir a raça, por meio da hierarquização e relação direta entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural. Em sociedades racializadas, como a nossa, ser negro é não-ser, para usar uma expressão de Fanon. Dentre outros impactos do não-ser, é não ter identidade, não ser identificado e identificável, ser generalizado, assim, a criança negra, emergida apenas na década de 1980, era/é o menor, era/é o delinquente. (Gomes; Teodoro, 2021, p. 22).

O Estatuto da Criança e do Adolescente não deve estratificar todas as infâncias e crianças no mesmo espaço-tempo, é importante separar a infância negra e a criança negra da infância branca e da criança branca, porque as primeiras foram violentadas de diversas formas na escravidão e continuam sofrendo com as reconfigurações dessas violências a partir do racismo. Gomes e Teodoro (2021) compartilham uma pesquisa realizada por Rosemberg e Pinto (1997) em que essas autoras mostram que na década de 1980 no Brasil foi-se tendo uma preocupação crescente referente a questão da criança pequena, mas mormente a pobre, sem se considerar a raça. A crescente preocupação com a criança pequena e pobre mobilizou instâncias governamentais e pesquisadores de diferentes inserções disciplinares que analisaram as condições de vida da infância dessas crianças. Assim, foram propostas medidas corretivas perante aquela situação, pautadas nos planos jurídico e das políticas sociais, mas, de acordo com Gomes e Teodoro (2021, p. 21) citando Rosemberg e Pinto (1997) “praticamente nada se sabia sobre as condições específicas de vida das crianças negras, pois a infância pobre era tratada como se fosse homogênea”.

A necessidade de uma proteção racializada no ECA fundamenta-se na compreensão de que o racismo produz vulnerabilidades específicas que demandam respostas igualmente específicas, pois, a infância no plural, ou seja,

a ideia de infâncias rompe com uma visão homogeneizadora que trata todas as crianças como se partissem das mesmas condições sociais. Não se trata de fragmentar direitos universais, mas de garantir que esses direitos se efetivem concretamente para todos os grupos sociais. A proteção racializada deve operar em três dimensões complementares: primeiro, a dimensão preventiva, que envolve estratégias para prevenir a incidência do racismo sobre crianças negras, incluindo o fortalecimento da identidade racial positiva e a formação antirracista de profissionais que trabalham com infância. Segundo a dimensão reparativa, que busca reparar os danos já causados pelo racismo através de políticas afirmativas e programas de apoio psicossocial. Terceiro, a dimensão protetiva, que estabelece medidas específicas para proteger crianças negras de situações de violência racial.

Os dados socioraciais demonstram a distância que existe entre infâncias negras e brancas, pesquisas realizadas pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF, 2010; 2019) são exemplos apresentados por Gomes e Teodoro (2021). Conforme as autoras, em 2019, de acordo com a pesquisa, “as crianças negras eram mais afetadas pela privação extrema de direitos básicos (educação, saúde, moradia, saneamento, entre outros), representando 23,6% em relação a 12,8% das crianças brancas” (Gomes; Teodoro, 2021, p. 23). Esses dados evidenciam a necessidade urgente de repensar o ECA numa perspectiva antirracista. A reformulação deve incluir dispositivos que reconheçam explicitamente o racismo como forma de violência contra crianças, estabelecendo protocolos específicos para sua identificação e enfrentamento. É fundamental garantir às crianças negras o direito à identidade racial, incluindo o conhecimento de sua ancestralidade e história. Outras medidas necessárias incluem a criação de diretrizes específicas para adoção inter-racial, com preparação obrigatória sobre questões raciais para pretendentes; formação antirracista obrigatória para profissionais do sistema de garantia de direitos; e implementação de indicadores raciais em todas as políticas dirigidas à infância, permitindo monitoramento específico da situação das crianças negras.

Outro fato que deve ser levado seriamente em consideração é que as crianças negras também são as que mais sofrem com as mortes violentas, Gomes e Teodoro (2021) destaca os dados de uma pesquisa recente, realizada em 2020, que teve seus resultados divulgados no relatório da 14º edição do Anuário Brasileiro de Segurança Pública, que foi desenvolvida pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, em parceria com o Fundo das Nações Unidas para a Infância no Brasil. Segundo a autora, os dados da segurança pública referente a busca para melhorar a compreensão sobre a violência contra crianças e adolescentes no Brasil foram analisados de forma inédita no país. E os resultados são

assustadores, no ano de 2019 foram registrados 4.928 casos de mortes violentas volitivas de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos no país. Segundo Gomes e Teodoro (2021) os dados foram extraídos dos registros informados por vinte e um estados presentes em todas as regiões brasileiras, que representaram 83,56% do total da população do país. E desses casos de mortes violentas intencionais contra crianças foram 75,28% contra crianças negras. De acordo com a autora:

Em todas as faixas etárias, o número de vítimas negras é maior que o número de vítimas brancas. Ao verificar os tipos de crimes que levam à morte, concluiu-se que em todas as idades, o principal tipo de crime que leva à morte de crianças e adolescentes era o homicídio. [...] Os dados demonstram que o genocídio da população negra está ocorrendo em faixas-etárias cada vez mais novas e que a reatualização permanente do imaginário coletivo, pautado na estigmatização e no racismo, é a base. (Gomes; Teodoro, 2021, p. 23).

Compreende-se que as crianças negras possuem uma infância sofrida em diversas dimensões sociais desde à escravidão, e são as mais violentadas na sociedade brasileira corroborando o fato que “a história tem reservado à criança negra pobre, em qualquer tempo da história remoto ou atual, o mesmo lugar, ou o não-lugar.” (Gomes; Teodoro, 2021, p. 27). A persistência dessa condição de “não-lugar” revela como os processos de estigmatização se perpetuam através de diferentes épocas, assumindo novas configurações, mas mantendo sua essência excludente. Desse modo, homogeneizar as infâncias negras pobres e brancas pobres produz paralogismos, e que se desconsiderar a especificidade da infância negra pobre em relação a infância branca pobre e a criança negra pobre em relação à criança branca pobre pode ocasionar equívocos e dados sociais patológicos, que não representam de fato a realidade que cada uma carrega consigo pelos diversos fatores sócio-históricos, subjetivos e raciais que as permeiam. A homogeneização das infâncias impede que se desenvolvam políticas públicas efetivas para enfrentar as desigualdades raciais. Quando se trata a pobreza como se fosse racialmente neutra, invisibilizam-se as especificidades que fazem com que a pobreza incida de forma mais severa sobre a população negra.

O ECA ao homogeneizar as crianças culmina não criando políticas públicas que busquem verdadeiramente corrigir as desigualdades socioraciais e históricas que afetam o contingente negro na infância. Um dos mais importantes documentos que regem a infância e a adolescência no Brasil que é o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) generaliza as crianças e suas infâncias prejudicando o desenvolvimento de políticas públicas racializadas para essa etapa da vida da população negra em que são as mais vulneráveis e excluídas pela consequência do Racismo Estrutural. A urgência de uma proteção racializada no ECA não representa abandono dos princípios universais dos direitos

humanos, mas sua radicalização. Significa reconhecer que a universalidade só se efetiva quando se consideram as particularidades que impedem determinados grupos de acessar seus direitos. A igualdade formal deve ser complementada pela equidade material, que leva em conta as diferentes condições históricas e sociais de cada grupo.

Analizando o ECA (1990) apreender-se-á que esse documento não assegura a proteção e o desenvolvimento étnico-racial das crianças negras, e no que tange uma sociedade racista como a brasileira, um documento que almeja legislar sobre as crianças e suas infâncias deveria entender que as infâncias das crianças negras são bombardeadas pelo racismo. Portanto, políticas públicas que desenvolvam a identidade étnico-racial das crianças negras são essenciais e um documento que suscita buscando ser referência para a aquisição de direitos de crianças e adolescentes deveria trazer isso como uma de suas disposições principais. Um estatuto verdadeiramente inclusivo deve reconhecer que as crianças negras enfrentam formas específicas de violência e exclusão que exigem medidas específicas de proteção e promoção de direitos. Dessa forma, o ECA deve trazer em seu documento objetivos que desenvolvam uma proteção racializada para as crianças negras, e não homogeneizar todas as crianças, adolescentes, infâncias e adolescências como se a sociedade brasileira fosse composta apenas por um tipo idealizado que é o branco.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As crianças negras sofreram no período da escravidão com uma infância violentada e abandonada, que após a abolição da escravatura reconfigurou-se para uma infância do “de menor” ou “menorizada”, continuando a ser marginalizada, criminalizada e desumanizada. A teoria do estigma de Goffman (2004) possibilita a compreender como esses processos históricos se perpetuam na contemporaneidade através de mecanismos sutis de discriminação que operam desde a primeira infância, construindo trajetórias de exclusão que se naturalizam no imaginário social brasileiro. No que tange as instituições de acolhimento e o processo de adoção no Brasil poder-se-á entender que muitas vezes são permeados de racismo e mobilizam maus-tratos e preterimento das crianças e adolescentes negros. A necessidade de pensar as infâncias no plural emerge como condição fundamental para visibilizar essas desigualdades e desenvolver estratégias específicas de enfrentamento que considerem as particularidades da experiência da criança negra no contexto brasileiro. As observações contra a homogeneização das crianças e infâncias negras e brancas esboça caminhos para uma proteção racializada para esse contingente que sofre tanto com o racismo no Brasil. A proteção racializada não representa uma fragmentação

dos direitos universais da infância, mas sua concretização histórica através do reconhecimento das especificidades que impedem determinados grupos de acessar plenamente esses direitos.

Assim, as meditações aqui realizadas reivindicam a racialização do Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) para que as crianças e adolescentes negros sejam verdadeiramente protegidos e atendidos por um documento que entenda as necessidades protetivas específicas de cada grupo social brasileiro. O caminho para uma legislação verdadeiramente inclusiva passa pelo reconhecimento de que a igualdade formal deve ser complementada por medidas que promovam a igualdade material, considerando as diferentes condições de partida e os obstáculos específicos enfrentados pelas crianças negras. O Estigma da Menoridade Racial que incide sobre os corpos e mentes das crianças e adolescentes negros mostra a necessidade de um olhar mais atento e cuidadoso sobre os documentos que versam sobre a infância e adolescência no Brasil. Somente através do reconhecimento das múltiplas formas de ser criança no Brasil e da implementação de políticas públicas que considerem essas especificidades será possível construir uma sociedade onde todas as crianças, independentemente de sua origem racial, tenham garantidas não apenas a sobrevivência, mas o pleno desenvolvimento de suas potencialidades.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Sílvio Luiz de. **Racismo Estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019. Feminismos Plurais. Coordenação de Djamila Ribeiro.

BRASIL. **Decreto nº 17.943-A de 12 de outubro de 1927**. Consolida as leis de assistência e proteção a menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1910-1929/D17943A.htm. Acesso em: 22 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 6.697, de 10 de outubro de 1979**. Dispõe sobre o Código de Menores. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/l6697.htm. Acesso em: 05 out. 2025.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/18069.htm Acesso em: 08 jun. 2025.

CAMARGO, Climene Laura de; ALVES, Eloina Santana; QUIRINO, Marinalva Dias. Violência contra crianças e adolescentes negros: uma abordagem histórica. **Texto & Contexto-Enfermagem**, Florianópolis. v. 14, p. 608-615, 2005.

ESTEVES, Davi de Almeida. **Punir ou proteger**: o antagonismo da violência adolescente. 2016. 15f. TCC (Graduação), Curso de Bacharelado Interdisciplinar em Ciências Humanas. Instituto de Ciências Humanas, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2016.

EUFRAZIO, Francisco Flávio. Do genocídio da criança e do adolescente negro durante e após a escravidão. **Revista Aedos**, Porto Alegre, v. 14, n. 31, p. 172-186, 2022.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande e senzala:** formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal. 48 ed. São Paulo: Global, 2003.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução de Mathias Lambert. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2004.

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, p. 1-31, Rio de Janeiro, 2021.

NOVA, Adeildo Vila. Racismo é maus-tratos: o ECA e a proteção às crianças negras. **Serviço Social em Debate**, v. 5, n. 1, 2022.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para a Infância). **O impacto do racismo na infância.** Brasília, DF, 2010. Disponível em: https://www.unicef.org/brazil/media/1731/file/O_impacto_do_racismo_na_infancia.pdf. Acesso em: 08 nov. 2025.

UNICEF (Fundo das Nações Unidas Para A Infância). **30 anos da convenção sobre os direitos da criança.** Brasília, DF, 2019. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/6276/file/30-anos-da-convencao-sobre-os-direitos-da-crianca.pdf>. Acesso em: 08 nov. 2025.

COMENSALIDADE, CULTURA E HÁBITOS ALIMENTARES TRADICIONAIS EM DIÁLOGO: PENSAR A DIMENSÃO CULTURAL-SIMBÓLICA DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO¹

Gabriel Rodrigues Thiengo²

Tauã Lima Verdan Rangel³

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A presente pesquisa tem como objetivo geral analisar a dimensão cultural e simbólica do Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA), compreendendo como a comensalidade e os hábitos alimentares tradicionais se dialogam na construção e concretização desse direito. Intenta-se refletir sobre a alimentação para além de seu aspecto biológico e nutricional, reconhecendo-a como expressão de memória, identidade e pertencimento cultural. Nesse contexto, o estudo propõe discutir o papel da cultura e das práticas alimentares na formação dos vínculos sociais e na preservação das tradições, enfatizando a importância da valorização dos saberes e práticas tradicionais no fortalecimento da soberania e segurança alimentar. Dessa forma, objetiva-se evidenciar que o direito à alimentação adequada abarca, também, o direito de cada povo manter e reproduzir seus próprios modos de se alimentar, em sintonia com sua história e diversidade cultural.

¹ Artigo vinculado ao Projeto de Iniciação Científica “(In)segurança alimentar e nutricional, fome e direito: uma análise das políticas públicas e equipamentos de alimentação, a partir de uma perspectiva regional”

² Graduando do Curso de Direito da Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). E-mail: gabrielrthiengo95@gmail.com.

³ Pós-Doutor em Sociologia Política da Universidade Estadual do Norte Fluminense. Mestre e Doutor em Ciências Jurídicas e Sociais pela Universidade Federal Fluminense. Professor Universitário, Pesquisador e Autor, pela Editora Iole, da coleção “Escritos Jurídicos” 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). Correio Eletrônico: taua_verdan2@hotmail.com.

O DHAA constitui-se como um direito fundamental reconhecido em diversos tratados internacionais, como o Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), e ratificado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Esse direito assegura a todas as pessoas o acesso regular e digno a alimentos seguros, saudáveis e culturalmente adequados, visando garantir uma vida plena em suas condições física, mental e social. No Brasil, a efetividade do DHAA está diretamente associada à realização do princípio da dignidade da pessoa humana e à implementação de políticas públicas que promovam a segurança alimentar e nutricional. Dessa maneira, o tema transcende o campo biológico e engloba aspectos sociais, econômicos e culturais, reforçando a necessidade de compreender a alimentação como um direito imprescindível à vida e à cidadania.

A análise do DHAA revela sua natureza pluridimensional, incluindo dimensões qualitativas, quantitativas e culturais. A qualitativa diz respeito à garantia de alimentos saudáveis, livres de agrotóxicos e transgênicos, e adequado às necessidades nutricionais da população; a quantitativa se refere ao acesso em quantidade suficiente para manutenção da saúde e bem-estar. Já a dimensão cultural destaca o respeito às tradições alimentares, aos modos de preparo e aos símbolos que compõem as identidades locais. Nesse sentido, a preservação dos hábitos tradicionais e das práticas culinárias comunitárias torna-se elemento crucial para a efetuação plena do DHAA e para a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

A formação cultural e identitária do povo brasileiro é resultado de um processo histórico de mestiçagem entre povos indígenas, africanos, colonizadores portugueses e diversos grupos imigrantes. Essa pluralidade ética e cultural formou um país marcado pela diversidade e pela multiplicidade de saberes, crenças e práticas, expressas nas manifestações religiosas, artísticas e alimentares. No entanto, com o passar do tempo, discursos ideológicos buscaram homogeneizar essa diversidade, fortalecendo ideias como o branqueamento e a identidade nacional unificadora, que desconsideravam as particularidades dos grupos marginalizados. Nesse cenário, compreender o Brasil exige reconhecer que sua identidade é plural, em constante construção e repleta de desigualdades históricas e sociais.

A diversidade cultural brasileira constitui-se como um de seus maiores patrimônios. As heranças culturais indígenas, africanas e europeias produziram um agrupamento de tradições, rituais e hábitos que definem o modo de ser e viver no país. Essa multiplicidade se manifesta, sobretudo, nas expressões alimentares, nas festas populares e nas práticas religiosas, que reafirmam memórias coletivas e reforçam laços de pertencimento. Valorizar as tradições culturais e reconhecer as contribuições dos diferentes povos que compõem o Brasil é fundamental para

o fortalecimento da cidadania e para a consolidação de uma sociedade que respeite e promova a dignidade humana em toda sua diversidade.

A comensalidade, compreendida como o ato de compartilhar a refeição, vai além do simples consumo de alimentos e revela dimensões simbólicas, sociais e culturais profundamente enraizadas nas práticas humanas. Comer é um ato social que expressa identidades, hierarquias e pertencimentos, configurando-se como um dos principais mediadores das relações humanas. Destarte, tem-se que a comida, diferente do alimento em seu sentido biológico, é dotada de significados culturais que remetem a modos de preparo, tradições e contextos específicos. Dessa maneira, o ato de comer torna-se uma forma de comunicação, na qual se refletem valores, costumes e a própria organização social de um grupo.

A prática da comensalidade, ao reunir indivíduos em torno da mesa, cumpre funções basilares na construção da sociabilidade e na preservação das tradições culturais. Mais do que nutrir o corpo, ela alimenta laços de pertencimento e reforça memórias coletivas, conectando o passado ao presente. Ao promover a convivência, a troca e a partilha, a comensalidade contribui para a valorização do patrimônio alimentar e para a continuidade de saberes transmitidos entre gerações. Dessa forma, a alimentação consolida-se como manifestação cultural e simbólica que reafirma identidades e sustenta o exercício do DHAA.

Em termos metodológicos, foram empregados os métodos científicos historiográfico e dedutivo. O primeiro método foi utilizado no estabelecimento das bases históricas de construção do conceito de alimentação adequada. Por sua vez, o método dedutivo encontrou-se aplicabilidade no recorte temático proposto para o debate central do artigo. Ainda no que concerne à classificação, a pesquisa se apresenta como dotada de aspecto exploratório e se fundamenta em uma análise conteudística de natureza eminentemente qualitativa.

Como técnicas de pesquisa estabelecidas, optou-se pela adoção da revisão de literatura sob o formato sistemático. O critério de seleção do material empregado pautou-se em um viés de aproximação com a temática estabelecida. As plataformas de pesquisa utilizadas, por sua vez, foram o Google Acadêmico, o Scielo e o Scopus, sendo, para tanto, utilizados como descriptores de seleção do material empreendido as seguintes expressões: Comensalidade; Alimentação; Dimensão Simbólica.

O DIREITO À ALIMENTAÇÃO ADEQUADA E SUAS MÚLTIPLAS DIMENSÕES EM ANÁLISE

A concepção do termo Direito Humano à Alimentação Adequada (DHAA) advém do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (PIDESC), definido pelo Relator Especial da ONU para o direito à alimentação em 2002, da seguinte forma:

O direito à alimentação adequada é um direito humano inerente a todas as pessoas de ter acesso regular, permanente e irrestrito, quer diretamente ou por meio de aquisições financeiras, a alimentos seguros e saudáveis, em quantidade e qualidade adequadas e suficientes, correspondentes às tradições culturais do seu povo e que garantam uma vida livre do medo, digna e plena nas dimensões física e mental, individual e coletiva (ONU, 1948).

São incluídos nesse entendimento os elementos normativos detalhados no Comentário Geral 12 acerca do artigo 11 do PIDESC, no qual define que o direito à alimentação adequado é concretizado quando todo homem, mulher e criança, sozinho ou em comunidade, tem acesso físico e econômico, sem interrupções, a uma alimentação adequada ou aos meios para sua consecução (Viégas, 2022). Ademais, o Comentário Geral externa que a disponibilidade do alimento pode se referir tanto ao acesso diretamente à terra produtiva quanto ao acesso através de sistemas de processamento, distribuição e venda. E que tal direito, deve de garantir um alimento adequado não somente no quesito nutricional, mas também há de ser culturalmente apropriado (ONU, 1999 *apud* Fontolan; Lima; Capellari, 2021).

O PIDESC reconhece o direito a todo indivíduo de ter acesso a um nível de vida que seja suficiente para si e para sua família, com dignidade, e tendo o Estado a obrigação de garantir o cumprimento desses direitos fundamentais, atuando também na conservação dos alimentos e na repartição equitativa dos recursos alimentares. Nessa conjuntura, é essencial enfatizar que a questão central não é a escassez de alimentos, e sim, a falta de acesso, em quantidade e qualidade necessária para que os indivíduos possam se ver livres da fome. A luta pela acessibilidade aos alimentos é fundamental para que os seres humanos possam superar a fome (Bôas; Soares, 2020). Outro ponto destacável é que somente a previsão legal de um direito não se faz suficiente, é preciso que o Estado crie circunstâncias favoráveis para que esse direito seja posto em prática. Para isso, há de se buscar uma cisão com a lógica capitalista de acumulação (Viégas, 2022).

O reconhecimento da alimentação como um direito humano é resultado da luta histórica pela busca por dignidade de vida. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), de 1948, representou um significativo passo na promoção e proteção dos direitos humanos, e também para o direito à alimentação. O documento supracitado foi publicado na conjuntura pós Segunda Guerra Mundial, período no qual foi criada a Organização das Nações Unidas (ONU). A declaração foi formulada para expressar o compromisso dos Estados em assegurar os direitos humanos (Burity *et al*, 2010 *apud* Fontolan; Lima; Capellari, 2021).

O reconhecimento do direito humano à alimentação na DUDH se valida no artigo 25, onde esse direito foi tratado de maneira ampla e integrada ao padrão de vida, garantindo saúde e bem-estar:

Artigo 25. 1. Todo ser humano tem direito a um padrão de vida capaz de assegurar a si e à sua família saúde, bem-estar, inclusive alimentação, vestuário, habitação, cuidados médicos e os serviços sociais indispensáveis e direito à segurança em caso de desemprego, doença, invalidez, viudez, velhice ou outros casos de perda dos meios de subsistência em circunstâncias fora de seu controle (ONU, 1948).

As políticas públicas devem legitimar a concretização do DHAA, contribuindo para a superação de condições de insegurança alimentar enfrentadas pela sociedade. A efetividade desse direito é imprescindível para a obtenção de resultados positivos no que diz respeito ao combate à insegurança alimentar e nutricional, sendo fundamental para que as pessoas possuam o direito à alimentação adequada em quantidade, qualidade e regularidade, assim como na integração da Segurança Alimentar e Nutricional (SAN), como componentes indissociáveis para o desenvolvimento humano (Bôas; Soares, 2020).

É indubitável o fato de que o direito à alimentação adequada de qualquer indivíduo, busca, sobretudo, o alcance do Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, constitucionalmente previsto na Carta Magna de 1988, e desse modo, é importante que haja a devida compreensão de que esse direito é imprescindível para a vida humana. Quando se atesta que a alimentação tem de ser adequada, entende-se que ela deve ser adequada ao contexto e às condições sociais, culturais, econômicas, climáticas e ecológicas de cada cidadão, etnia ou grupo social. Essa adequação introduz elementos relacionados à diversidade e à adequação nutricional e cultural da dieta (Conti, 2009 *apud* Rezende; Dutra; Rangel, 2017).

A alimentação é um direito humano reconhecido no âmbito mundial pela ONU e diversos Pactos, Convenções e Declarações. Todavia, o DHAA não se refere apenas à quantidade necessária para uma pessoa não ter fome, pois a qualidade do alimento talvez possua um papel ainda mais importante. Desenvolver a nutrição básica é colaborar para o bem-estar e manutenção da saúde. Diante desse contexto, o direito à alimentação deve abranger conceitos como quantidade suficiente, qualidade do alimento, e segurança e acesso digno e ininterrupto ao mesmo. Como visto, a grande dificuldade para a eficácia do DHAA não é a quantidade de alimentos propriamente dita, mas sim a divisão produtiva desigual entre os países, prejudicando, sobretudo, países em desenvolvimento que sofrem com a má distribuição de renda (Cavalcanti; Belanda, 2021).

O DHAA, caracterizado como direito fundamental, pode ser compreendido também como direito pluridimensional, visto que ele engloba outros temas

essenciais, como: qualidade de vida, saúde, direito dos consumidores, dentre outras. Nesse contexto, destacam-se as dimensões qualitativas e quantitativas. A dimensão qualitativa visa o provimento dos nutrientes apropriados e essenciais ao organismo, isto é, uma alimentação saudável, que priorize o consumo de alimentos livres de modificações ou mutações genéticas. Tal dimensão prioriza o alimento mais natural, pois assim, ele terá mais nutrientes para melhor suprir o ser humano (Rezende; Dutra; Rangel, 2017).

Existem diversas formas de má nutrição no mundo. Ao mesmo tempo em que existem pessoas privadas de se alimentar, há aquelas que conseguem ter acesso a alimentos, mas sem variedade ou qualidade nutricional. Uma parcela relevante da sociedade tem suas dietas compostas por alimentos ultraprocessados, transgênicos, repletos de agrotóxicos ou/e de qualidade sanitária inapropriada. Dessa forma, muitas pessoas acabam restringindo suas dietas àqueles alimentos que possuem altos índices de açúcar, sódio e gordura. Em relação à segurança dos alimentos, vale ressaltar que o crescente uso de agrotóxicos e sementes transgênicas traz inúmeras preocupações quanto à segurança alimentar e nutricional dos que os consomem, visto que os resíduos de agrotóxicos nos alimentos, tanto *in natura* quanto processados, podem trazer sérios malefícios à saúde (Burity *et al.*, 2010 *apud* Fontolan; Lima, 2021).

Ainda acerca da discussão sobre o uso de agrotóxicos, ressalta-se que o consumidor ao não possuir o acesso à informação da qualidade e origem dos alimentos tem sua liberdade e seu poder de escolha prejudicados. Mesmo que os agrotóxicos sejam empregados nas dosagens e períodos corretos, eles precisam ser informados ao consumidor. Frisa-se que consumidor não possui obrigação de possuir conhecimento técnico para compreender com exatidão as embalagens de produtos processados. Inclusive, a “cientifização” dos alimentos tem levado os consumidores a escolhas alimentares ruins, justamente pela dificuldade em discernir o que é realmente saudável ou não (Teixeira, 2017 *apud* Fontolan; Lima, 2021).

Uma das desconexões estruturais acerca do conceito de DHAA debatidas hodiernamente se refere ao isolamento do direito à alimentação da sua dimensão nutricional. A nutrição pode ser entendida como a interface entre o consumo do alimento e sua utilização pelo corpo humano. Todavia, nem todos os alimentos levam ao bem-estar nutricional. Os alimentos precisam ser produzidos de maneira saudável, sustentável, através de processos que disponibilizem dietas nutricionalmente diversificadas, ricas e bem inseridas culturalmente, a exemplo da produção agroecológica de alimentos (Valente; Suárez-Franco; Córdova, [s.d.] *apud* Valente *et al.*, 2015).

Conforme as sociedades se tornam mais complexas, não só os modos de produção dos alimentos, como também as transformações nas práticas

alimentares e suas consequências no estado nutricional das populações tornam-se mais interligadas. Por isso, é imprescindível considerar a dimensão nutricional em todas as etapas do sistema alimentar (desde o acesso à sementes, passando pelo cultivo, colheita, processamento, comercialização, divulgação e compra, até o consumo e a apropriação biológica e cultural dos alimentos em nível individual) para que o direito ao bem-estar nutricional e à dignidade humana seja plenamente efetivado (Valente; Suárez-Franco; Córdova, [s.d.] *apud* Valente *et al.*, 2015).

Além da dimensão qualitativa, é crucial destacar o debate acerca da quantidade de alimentos, e no que concerne à dimensão quantitativa no âmbito do DHAA, deve-se observar a questão de fornecimento de alimentos, o qual se comprehende a partir do ideário de quantidade necessária para o funcionamento satisfatório do organismo. Ou seja, o consumo de alimentos deve ser feito em quantidades necessárias, com intuito central de atender as obrigações biológicas em termos de caloria, para o melhor funcionamento do corpo humano (Rezende; Dutra; Rangel, 2017).

O consumo satisfatório de alimentos é fundamental para o alcance do bem-estar nutricional. Ademais, os alimentos não devem possuir substâncias adversas em graus superiores àqueles estabelecidos por padrões internacionais e pela legislação nacional. A alimentação, dentro da conjuntura do DHAA, deve englobar valores relacionados à preparação e ao consumo de alimentos. Alimentação adequada requer acesso a alimentos saudáveis que tenham como características a acessibilidade física e financeira, a variedade, o sabor, a cor, assim como aceitabilidade cultural (Barros *et al.*, 2014).

Como mencionado, o acesso ao alimento abrange tanto a questão econômica como física. Acessibilidade econômica significa acesso aos recursos necessários para o alcance da alimentação adequada, com regularidade durante todo o tempo, ou seja, de forma ininterrupta. Por sua vez, a acessibilidade física implica que a alimentação tem de ser acessível a todos: crianças, pessoas idosas, lactantes, pessoas com problemas de saúde, deficientes físicos, doentes terminais, presos, entre outros (Barros *et al.*, 2014).

Outro ponto importante é que a alimentação também deve ser acessível a pessoas que moram em áreas de difícil acesso, povos indígenas e outros grupos em situação de vulnerabilidade. Nesse cenário, famílias em situação de extrema pobreza que não possuem renda regular, sem acesso serviços de saúde, assistência e educação, não conseguem obter alimentos nutritivos de maneira regular e permanente. Por conseguinte, não há acessibilidade econômica aos alimentos, o que resulta no acesso e consumo a quantidades insuficientes de alimentos (Barros *et al.*, 2014).

A acessibilidade econômica é um fator determinante na alimentação e nos hábitos alimentares. Se o preço dos alimentos cresce de forma vertiginosa e a renda da população não acompanha tal crescimento, as famílias, sobretudo as de baixa renda, provavelmente diminuirão a quantidade de alimentos ingeridos. Na realidade dessas famílias, que usam grande parte de seu orçamento para a compra de alimentos, esses aumentos de preço podem gerar insegurança alimentar entre seus membros. Na mesma lógica, se os alimentos com altos índices de açúcar, sal e gordura forem significativamente mais baratos e acessíveis do que frutas, verduras e alimentos integrais, a tendência é que o consumo desses alimentos prejudiciais à saúde cresça, acarretando no aumento de excesso de peso e de doenças na sociedade (Barros *et al.*, 2014).

No contexto brasileiro, existe uma relevante parcela da população que não possui condições mínimas para suprir às suas necessidades nutricionais diárias. Como visto até o momento, quando ocorre crescimento dos preços, aumenta a dificuldade de acesso aos alimentos, que se transformam em produtos até inalcançáveis para parte da sociedade, de tal forma que a distribuição equilibrada e equitativa se torna inviável. Dessa maneira, ainda, quando se une esse cenário ilustrado, com a baixa remuneração da população e a concentração da produção nas mãos dos grandes latifundiários, o resultado se verifica na observância de milhões de brasileiros que não possuem acesso à alimentação minimamente necessária para sua sobrevivência, quiçá para uma vida digna (Silva; Caldas, 2015 *apud* Hurst, 2021).

Se uma alimentação com qualidade abrange uma variedade de nutrientes necessários para o bom funcionamento do organismo e manutenção do corpo de forma saudável, a dimensão quantitativa se refere à quantidade de calorias e de nutrientes que um corpo precisa para se manter saudável, de modo que a escassez de calorias leva à fragilidade corporal, que, por sua vez, propicia o desenvolvimento de afecções. Da mesma maneira, a ausência de alguns elementos como vitaminas, carboidratos, gorduras, por exemplo, a qual não se compensa com o consumo de outros nutrientes, conduz a deficiências que impossibilitarão o desenvolvimento do corpo de forma adequada. Em contrapartida, o consumo exagerado de qualquer item também configura uma anormalidade, sendo necessário que se evite excessos, pois são tão prejudiciais à saúde quanto a falta de alimentos (Veloso, 2017 *apud* Hurst, 2021).

Contudo, é primordial frisar que a falta de acesso a uma alimentação adequada advinda da escassez de recursos financeiros insuficientes não está vinculada somente ao ponto de vista quantitativo deste direito. Não se trata de uma preocupação apenas com o intento de saciar a fome. Evidente que, para quem tem fome, a maior preocupação se concentra na quantidade de comida,

e quando se está diante de um indivíduo em vulnerabilidade econômica, a escolha, via de regra, é por uma alimentação mais barata, e consequentemente mais calórica. Esses alimentos que apresentam tais características, geralmente, são menos, ou até mesmo, nada saudáveis. Motivo pelo qual a preocupação com a vigência do DHAA deve nortear as dimensões quantitativas e qualitativas (Hurst, 2021).

É inquestionável que o acesso ao alimento em qualidade e quantidade é fundamental para a manutenção da vida digna, todavia, o universo do DHAA não se limita a essas duas dimensões. Como característica dos direitos humanos, ele abrange também uma dimensão cultural. Dessa forma, abordar acerca da alimentação é, diretamente, abordar sobre cultura. Desde o plantio até o preparo e o consumo do alimento, existem elementos culturais que precisam ser considerados, valorizados e respeitados. O reconhecimento do aspecto cultural como dimensão do DHAA contempla e valoriza multiformas culturais arraigadas na alimentação em todos os seus aspectos, do cultivo ao consumo (Fontolan; Lima, 2021).

Nesse contexto, quando se comprehende que a alimentação culturalmente adequada é um direito, cresce a luta para que ela não seja considerada apenas como monopólio e privilégio para poucos. Por tal razão, o estudo e legitimação da dimensão cultural são imprescindíveis para a plena realização do DHAA. Não obstante, deve-se reconhecer que o alimento carrega simbologias, tradição, costumes e afeto, desde o preparo, seja com uso de instrumentos e uso de práticas alimentares modernas, mas também na manutenção e coexistência de práticas culturalmente tradicionais (panela de barro, colher de pau, fogão à lenha), na maneira que é servido (na panela, na folha de bananeira, em uma porcelana) e consumido (sentados à mesa, em pé, na frente da TV ou usando computador ou smartphone) (Fontolan; Lima, 2021).

Assegurar a dimensão cultural do DHAA no cultivo do alimento consiste em respeitar a Soberania Alimentar e Nutricional do agricultor e de toda a comunidade. É possibilitar que os sistemas e saberes locais perdurem. É garantir o uso de sementes crioulas. É assegurar o acesso à terra aos povos indígenas, quilombolas, e outros grupos tradicionais, de modo que eles possuam terra suficiente para desenvolver a produção socioeconômica e cultural. Viabilizar a dimensão cultural no consumo é promover condições para que as pessoas escolham um alimento de acordo com a sua cultura, e que o preparem e o consumam conforme seus costumes (Fontolan; Lima, 2021).

No cenário brasileiro, tratar da dimensão cultural do DHAA é refletir acerca das diversas possibilidades existentes, tendo em vista às dimensões continentais e a multiculturalidade presente no país. Alimentos e receitas regionais, festas,

usos e costumes, são elementos essenciais no que tange a identidade do Brasil e integram de forma relevante o DHAA. O acarajé da Bahia, o pato no tucupi do Pará, o tutu de feijão de Minas Gerais, são alguns dos diversos exemplos de receitas que possuem uma enorme gama de riqueza para o patrimônio cultural e regional do país (Siqueira, 2013 *apud* Fontolan; Lima, 2021).

A valorização cultural dos alimentos e toda sua diversidade é um fator de resistência à homogeneização ou padronização alimentar. Tal padronização possui como causa o processo de globalização alimentar e a produção industrial de alimentos mais acessíveis à grande parte da população, inclusive para a parcela da sociedade que possui baixa renda e em vulnerabilidade social. Esses alimentos são mais baratos e possuem mais durabilidade de armazenamento do que os alimentos *in natura*, o que, como visto anteriormente, pode representar um fator decisório na relação custo-benefício da população. Nesse cenário, o fator cultural perde o protagonismo na escolha alimentar (Fontolan; Lima, 2021).

Torna-se basilar ressaltar que muitas famílias de pequenos agricultores, agroecológicos e grupos tradicionais seguem lutando em prol da resistência cultural dos alimentos e pela valorização da produção artesanal e tradicional, ofertando-os em mercados, feiras e outras formas de redes curtas de comercialização. Salienta-se que a globalização e a industrialização da produção e consumo de alimentos, por si, não são um problema, mas se tornam quando se sobrepõem em detrimento aos hábitos locais por interesses exclusivamente econômicos. O aspecto cultural da alimentação dentro das particularidades de cada comunidade possui identidade, história, valores e tradições imensuráveis e não podem ser superados pelo enfoque puramente econômico (Fontolan; Lima, 2021).

A forma de se alimentar evoluiu com o passar dos anos. A sociedade, a família, foi adaptando sua alimentação ao longo do tempo, alterando assim, seus costumes e hábitos alimentares. Outro ponto relevante para se enfatizar é que a diversidade cultural faz com que cada cultura tenha a sua forma de alimentação, fazendo com que não haja somente uma única forma de alimentação, pelo contrário, esta dimensão garante e defende a cada cultura a sua forma particular de se alimentar, de acordo com suas próprias necessidades alimentares (Rezende; Dutra; Rangel, 2017).

É incontestável a existência do caráter cultural e social da alimentação. Em diversas culturas, é por meio da alimentação que sucedem várias formas de interação e socialização dos indivíduos. Tal constatação comprova que são diversos os fatores que integram a cultura e os padrões de comportamento alimentar de determinada sociedade ou grupo, tais como diversidade, tradição, prazer, hábitos individuais e o ambiente em que as refeições são feitas, sendo

perceptível a característica da comensalidade que advém da alimentação e, em consonância com ela, a integração das pessoas. Esses fatores só serão atendidos caso se analise com cuidado e carinho para a realidade específica de cada grupo social, visto que a efetuação do DHAA numa comunidade urbana será diferente da comunidade indígena, por exemplo (Rodrigues, 2020).

TRADICIONALIDADES, IDENTIDADES E MEMÓRIAS: PENSAR OS HÁBITOS CULTURAIS DOS GRUPOS FORMADORES DA SOCIEDADE BRASILEIRA

A origem do povo brasileiro possui raízes na mestiçagem entre colonizadores portugueses que chegaram ao país, e os povos originários. Por todo o território brasileiro nota-se a presença de evidências e vestígios que criam e reproduzem a identidade cultural do Brasil, como a língua, a escrita, os símbolos, os elementos naturais, além dos artefatos. Como visto, a formação do povo brasileiro se origina com a miscigenação dos povos indígenas com os colonizadores europeus. Todavia, é preciso perceber que a mistura não é indiscriminada; por exemplo, durante a construção da nacionalidade, não há a noção de miscigenação das três raças que teriam estabelecido a nação brasileira. Tal miscigenação acontecia apenas entre os índios e os brancos, o que excluía a população negra. Essa mistura era indesejável, pois afinal, tratava-se de pessoas em estado de escravidão. Posteriormente, emerge a ideologia do branqueamento, que conduziu o estímulo às grandes imigrações europeias (Fiorin, 2009 *apud* Specht; Rocha, 2022).

A população brasileira se caracteriza como um agrupamento de variáveis de grande diversidade cultural e religiosa, uma vez que, junto aos povos trazidos pelos colonizadores portugueses, desembarcaram as culturas e religiões que simbolizam o povo brasileiro e oferecem-lhe identidade. Em outros termos, todos os diferentes conhecimentos dos povos que aqui habitavam, acabaram por ser incorporados. Na história brasileira, os indígenas, africanos, imigrantes e colonizadores portugueses tiveram um papel relevante na construção do povo. A mistura de raças tornou o Brasil um país multicultural. As culturas locais, comidas típicas e danças tornam o país globalizado, pois são reunidas características particulares de vários povos (Specht; Rocha, 2022).

É deveras complexo definir quem é o povo brasileiro. Os brasileiros são tantos, tão diversificados e variados, tão múltiplos em suas trajetórias e origens, que possivelmente nunca se venha a saber, de fato, quem ele é. Compondo a trajetória histórica da sociedade brasileira, pode-se citar o “índio”, comumente identificado de maneira genérica e unitária, mas que se compõe por inúmeros grupos e tribos com tão vasta diversidade entre si, que a expressão “índio”

para os definir, chega a ser ofensiva. Tal diversidade também é encontrada na formação da matriz negra e africana, que possui distintas raízes. Os portugueses também não eram únicos, pois tinham origem em diversos povos formadores da Europa Ibérica, além de influências moura e judaica. Soma-se a isso às heranças holandesas e francesas, os espanhóis nas fronteiras e, ao longo dos anos, a chegada dos imigrantes das mais diversas origens, talvez não havendo outra mistura tão heterogênea em todo planeta (Pereira Filho, 2006).

É possível falar em alguns aspectos de unidade que se formaram ao longo da história e que aproximam os indivíduos enquanto brasileiros. Todavia, há de se analisar, além da diversidade na formação étnica, as distinções por fatores, como os gêneros, as religiões, as classes sociais, as faixas etárias. Dessa forma, talvez seja melhor pensar na diversidade e multiplicidade do Brasil e dos brasileiros, que é justamente aquilo que configura o povo e a nação, do que se preocupar com a afirmação e a preservação de uma identidade nacional, que, possivelmente compõe o discurso ideológico do colonizador e das elites para justificar a dominação em prol de uma suposta unidade silenciosa (Pereira Filho, 2006).

Salvo todas as contribuições fundamentais à construção da pesquisa e do pensamento antropológico, sociológico e historiográfico no Brasil, as principais obras e autores de referência, ao se refletir quem são o Brasil e o brasileiro, acabam, de certa forma, por nos apresentá-los a partir de seu traço “identitário”, mesmo que por uma identidade concebida através da diferença, da miscigenação, do ecletismo, da dominação. A identidade nacional, de certa forma, não passa de uma “comunidade imaginada”, mas, contudo, não real. A construção de padrões unificadores de uma nação estabeleceu também a ideia de uma “unidade cultural nacional”, todavia, essa concepção é uma representação simbólica, não existe de fato. O sentido de “culturas nacionais” e mesmo o sentido de “nação” é imaginário (Hall, 1998 *apud* Pereira Filho, 2006).

Como visto, o brasileiro é o resultado de um longo processo histórico de mestiçagem biológica, realizada durante mais de cinco séculos de contato entre os diversos povos que aqui já estavam e os que se firmaram. Todavia, destaca-se que, mesmo na contemporaneidade, ainda há dificuldades na compreensão da formação étnica do povo brasileiro. Existe um erro na perspectiva de que alguns são mais brasileiros do que outros, de que sobrenomes ou traços fenotípicos podem servir para diferenciar os que são brasileiros daqueles que seriam estrangeiros no território nacional, ou mesmo de que, a partir dessa miscigenação, tenha se gerado, definitivamente, uma única cultura, mestiça, em detrimento da diversidade delas (Marlow, 2021).

O contato inicial entre os povos originários do Brasil, os colonizadores portugueses e os africanos, posteriormente somados às levas de imigrantes dos séculos XIX e XX, permitiu a miscigenação e o intercâmbio entre diferentes

culturas. Se a composição do povo brasileiro resultou da contribuição desses diversos grupos identitários que aqui se estabeleceram, não se pode subestimar sua diversidade. No que tange a realidade dos imigrantes, por exemplo, é necessário compreender que não se pode atribuir aos grupos que se instituíram no Brasil, uma linearização nem sobre sua chegada, nem sobre sua condição social em terras brasileiras. No contexto brasileiro, por exemplo, não se pode colocar no mesmo patamar de igualdade a realidade dos imigrantes europeus e asiáticos com a conjuntura vivida pelos negros, que vieram numa condição de escravidão (Marlow, 2021).

Já próximo do fim do período da escravidão no Brasil (1888), grandes levas de imigrantes chegaram ao Brasil. A chamada “Grande Imigração” trouxe a mão de obra para a lavoura cafeeira, substituindo o trabalho do negro escravizado. Frisa-se que, junto com os potenciais progressos econômicos que resultariam da vinda de imigrantes estrangeiros para o Brasil, havia outro fator determinante para incentivar a imigração europeia: a perspectiva de branqueamento da população que residia no Brasil e que, diante de sua composição étnica formada portugueses, indígenas e negros, estava “demasiadamente miscigenada” (Marlow, 2021).

A supressão do sistema escravocrata, em 1888, leva aos pensadores do país uma importante questão: a construção de uma nação e de uma “identidade nacional”. O discurso sobre a “identidade nacional brasileira” foi elaborado por uma relevante parcela da elite política e intelectual do país, de forma mais intensa na primeira metade do XX e influenciada pelas teorias raciais europeias e norte-americanas. Tal discurso começa a se estabilizar quando o Brasil deixa de ser colônia para se constituir numa nação. Essa construção possuía um desafio, que era a nova categoria de “cidadãos” que emergia: os ex-escravizados negros (Panta; Pallisser, 2017).

Nessa conjuntura, o negro foi considerado o principal símbolo de atraso e degradação do país, ou seja, uma ameaça à configuração da nova sociedade que surgia subsequente à escravocrata. A solução para esse empecilho se encontraria numa proposta eugenista que tencionava não só o branqueamento nacional (na sua forma biológica, por meio da miscigenação), mas também a instauração de uma cultura unificada, por meio da hegemonia cultural, em concordância com os padrões civilizatórios oriundos da Europa (Panta; Pallisser, 2017).

Buscou-se atrair membros de grupos étnicos-raciais diferentes no segmento étnico-racial socialmente dominante, intentando-se a homogeneidade através da miscigenação e da assimilação cultural. Em síntese, buscou-se unificar distintas identidades presentes na “identidade nacional”, em construção, submetendo-se ao ideário do branqueamento. O que se aspirou foi o branqueamento físico e cultural do povo brasileiro e, ao mesmo tempo, a extinção do contingente populacional negro (Panta; Pallisser, 2017).

Apesar do projeto ter sido deixado de lado durante o século XX, a ideologia que o norteou foi internalizada pela população brasileira, resultando em acentuadas repercussões na atualidade, principalmente no que tange o desejo de muitos mestiços de adentrar na identidade branca, considerada, historicamente, como superior. Tal problemática atuaria de forma negativa para a construção de uma identidade política mobilizadora em defesa da plena cidadania da população negra, assim como influenciou sua marginalização, ou mesmo exclusão, dos setores mais importantes da vida (Panta; Pallisser, 2017).

O Brasil guiado por suas elites intentava ser um país branco, “civilizado” e europeu. Negligenciava mais da metade de sua população, negra, ex-escrava e indígena. Pretendia industrializar-se, mas vivia a barbárie de uma escravidão tardia, um capitalismo subordinado, amparado numa economia agroexportadora e intrincada no debate sobre raça, para excluir e negar o caráter positivo da miscigenação na identidade brasileira, e, desse modo, prejudicando o desenvolvimento da Nação. O final do século XIX e o início do século XX são marcados por efervescências sociais. Como visto, a exclusão da população negra torna o debate central acerca do destino da Nação e a solução encontrada foi o ideário de branqueamento, norteado numa ciência infundada. Posteriormente, aspirava-se estabelecer a cordialidade do “homem” brasileiro, como resultado da miscigenação, fatores esses que vão servir de alicerce à teoria da democracia racial, no início do século XX (Nogueira; Nascimento, 2012).

Pode-se afirmar que a primeira forma de tradição cultural existente no Brasil foi a dos índios, primeiros habitantes da *Terraे brasiliſ*. A partir da chegada dos primeiros colonizadores europeus, novas formas de cultura foram inseridas e, em seguida, com a inclusão do africano e seus costumes, começaram as diversificações culturais, sendo incorporadas dos demais povos imigrantes, principalmente europeus, que, tempos depois, vieram sedimentar a multidiversidade cultural brasileira. Como visto, dessa miscigenação surgiram especificidades e particularidades culturais heterogêneas. Cada um se reveste em uma parte do todo, resultando na formação multicultural brasileira (Pinto, 2020).

Frisa-se, no entanto, que o multiculturalismo não pode reduzir-se a um pluralismo sem limites; pelo contrário, deve ser definido como a busca de uma comunicação e de uma inclusão parcial entre os conjuntos culturais não reconhecidos na formação da cidadania. A dinâmica de uma sociedade cultural estrutura-se a partir de um movimento duplo: o da emancipação e o da comunicação. Sem o reconhecimento da diversidade das culturas, o projeto de recomposição do mundo pode resultar em uma nova forma de universalismo. Por outro lado, na ausência dessa tentativa de reconfiguração, a diversidade cultural só pode levar a uma guerra entre elas (Munanga, 2015).

Na oposição da globalização neoliberal homogeneizante que quer conduzir todos os povos para o mesmo fosso, ocorre simultaneamente em o todo o mundo o debate acerca da preservação da diversidade como uma das riquezas da humanidade. A questão essencial que se situa em toda parte é como aliar, sem conflitos, a liberdade individual com o reconhecimento das diferenças culturais e as garantias constitucionais que resguardam essa diferença e essa liberdade. Tal questão conduz a uma reflexão complexa que engloba notadamente o político, o jurídico e a educação (Munanga, 2015).

Ao se analisar a história, percebe-se que a diversidade cultural é responsável pelo desenvolvimento material e cultural da humanidade. Todavia, debater o multiculturalismo, mesmo na atualidade, ainda gera muitas discussões entre a teoria e a prática. O multiculturalismo é a valorização da diversidade cultural que visa acabar com preconceitos e estereótipos construídos historicamente, buscando formar uma sociedade baseada no respeito e dignidade do outro com suas diferenças. Nesse interim, é necessário refletir nas diferenças dentro de suas “diferenças”, e o multiculturalismo cria espaço para considerar a complexidade e as divergências classificatórias da atualidade (Souza *et al.*, 2021).

A colonização foi a grande responsável pela diversidade de culturas espalhadas e vivas no Brasil, dado que foi durante esse período que o processo de aculturação sucedeu, em que a cultura europeia de forma explícita impôs os seus princípios, costumes e crenças aos povos nativos e aos escravos trazidos ao país. Levando em consideração toda a história de conquista do Brasil, desde sua colonização até sua independência, é possível compreender a raiz de seu multiculturalismo. Lugar este que não abarca somente um grupo de pessoas, mas uma diversidade cultural, histórica e política, onde costumes, raças, hábitos e valores foram mesclados (Souza *et al.*, 2021).

É inegável que o Brasil é uma nação marcada pela multidiversidade cultural. O passado registrado através de crenças, línguas e culturas carrega a marca da miscigenação oriunda de povos de etnias tão diferentes. Todavia, a origem cultural e identitária advinda de povos com saberes coletivos tão distintos atraiu olhares repletos de preconceitos, compreendendo a mestiçagem como um aspecto negativo para a sociedade. Assumir o traço híbrido, por longo período, foi motivo de repulsas e, em diversos casos, omissão em algumas obras clássicas da historiografia brasileira do século XIX e início do século XX (Magalhães; Oliveira, 2017).

No período colonial não havia uma ideia de unidade da nação brasileira e cada morador detinha uma identidade cultural baseada na sua localidade de origem. A partir da interação entre os povos, mesmo que não intencional, gerou-se uma união de elementos de todas as culturas que ainda se fazem presentes no âmbito cultural do século XXI. Por exemplo, a exclusão social de descendentes

dos povos que eram escravizados no Brasil Colônia ainda é tema que gera diversos debates e controvérsias em todo o país (Jesus; Silva, 2021).

Durante o período colonial brasileiro, os primeiros colonizadores portugueses trouxeram consigo a cultura de Portugal e comportavam-se de acordo com ela, buscando enriquecimento repentino e a busca por uma vida repleta de privilégios, semelhante à da nobreza. Apesar da forte ligação com a posse e cultivo da terra, os lusitanos não tinham o costume de trabalhar diretamente nas terras e lavouras. Os colonos eram formados dentro de uma cultura que os preparava para serem senhores e usufruir dos lucros da atividade agrícola (Jesus; Silva, 2021).

Enfatiza-se que a motivação dos europeus em cruzarem o Oceano Atlântico e adentrarem numa “ilha distante” não foi a propagação de costumes ou imposição cultural. As influências culturais deixadas por eles em suas colônias é a consequência do processo de colonização, que imediatamente fez com que os colonizadores procurassem outros povos tidos como socialmente inferiores para trabalharem em suas terras. Nesse contexto, Portugal foi o país europeu que mais influenciou os costumes, tradições e símbolos do Brasil. Em virtude do longo período em que o país foi colonizado pelos portugueses, a inserção da cultura típica da metrópole para o Brasil foi inevitável (Jesus; Silva, 2021).

Durante o processo de colonização, os portugueses conviveram com os índios nativos que já habitavam a região e com os africanos trazidos para trabalhar nas lavouras de cana-de-açúcar e na produção de engenho, o que resultou em modificações na cultura dos colonizadores. Como visto, o principal objetivo dos portugueses na colonização não era proliferar a cultura lusitana. O objetivo, claro, era explorar o território para expandir o mercado econômico e geopolítico português, sendo a miscigenação cultural uma consequência desse processo (Jesus; Silva, 2021).

De maneira geral, a cultura portuguesa foi a responsável pela inserção no Brasil Colônia dos grandes movimentos artísticos europeus: renascimento, maneirismo, barroco, rococó e neoclassicismo. Mas o principal legado para a cultura brasileira foi a língua portuguesa, idioma oficial falado em todo território nacional. Já na esfera religiosa, os portugueses deixaram de herança o catolicismo e suas tradições, como a criação do calendário religioso, festas e procissões. O carnaval, as festas juninas, o fandango, o bumba-meu-boi, as cavalhadas, a crença em seres fantásticos como o lobisomem, o bicho-papão, a cuca, além de diversas lendas, também possuem grande influência portuguesa. Na culinária, vários pratos típicos brasileiros derivaram da adaptação de pratos portugueses às condições da colônia (Jesus; Silva, 2021).

Os nativos brasileiros, claro, possuíam costumes e hábitos distintos dos colonizadores. Muitas das práticas culturais dos indígenas como o canibalismo,

infanticídio neonatal e incesto assustaram os colonos. Essa diferença de cultura entre colonizador e colonizado era explícita e causava estranheza em ambas as partes. O contato provocou um misto de sentimentos nos povos originários. Os portugueses eram respeitados, mas também temidos, odiados e vistos como homens dotados de poderes especiais (Jesus; Silva, 2021).

A cultura indígena é diversa e cada etnia possui hábitos próprios e várias maneiras de se relacionar com o mundo. Apesar disso, vários grupos étnicos compartilham os mesmos modos de vida, rituais e organizações sociais semelhantes. A religião indígena, pode-se dizer, é panteísta, o que significa que não há somente uma figura associada a um ser criador. Nos rituais religiosos, os índios costumam reverenciar nos os seres ancestrais e a natureza. A arte indígena é bastante complexa e rica, expressando-se na dança, na música, cerâmica, tecelagem e pintura corporal. Em síntese, sua cultura e seus modos de vida são marcados pelo respeito a natureza (Batista; Santos, 2021).

A inserção da cultura africana se iniciou no Brasil a partir da chegada dos povos escravizados durante o tráfico negreiro. No desembarque, além do impacto causado pelo choque cultural, havia também a grande diversidade entre os próprios africanos. Tanto as culturas africanas quanto as indígenas foram alvos de diversas tentativas de repressão por parte dos colonizadores. Durante o período colonial, os escravizados eram obrigados a aprender o idioma português, tinham seus nomes substituídos por nomes portugueses e eram forçados a adotar a religião oficial da coroa, o catolicismo (Jesus; Silva, 2021).

A contribuição dos povos africanos para a cultura brasileira é enorme e se desenrolou ao longo da história do Brasil. Os costumes da África foram introduzidos e influenciaram o país em vários segmentos como: música, culinária, dança, idioma e religião. Os escravos foram os responsáveis por difundir a umbanda e o candomblé. Na culinária, a cultura africana teve influência em diversos pratos típicos como vatapá, acarajé e caruru. Já no âmbito musical, a contribuição se deu através de diversos ritmos musicais que foram a base para boa parte da música popular brasileira, além dos instrumentos, como o berimbau, usado para criar o ritmo que acompanha os passos da capoeira, mistura de arte marcial e dança criada pelos escravos no Brasil Colonial (Jesus; Silva, 2021).

COMENSALIDADE, CULTURA E HÁBITOS ALIMENTARES TRADICIONAIS EM DIÁLOGO: PENSAR A DIMENSÃO CULTURAL-SIMBÓLICA DO DIREITO À ALIMENTAÇÃO

Nas mais diversas sociedades, comprehende-se que os alimentos não são apenas ingeridos, mas também pensados, ou seja, a comida detém um significado simbólico, visto que expressa algo que vai além dos nutrientes que a compõem.

A família, por exemplo, não se reproduz apenas biologicamente, nem reproduz apenas sua força de trabalho. Ela também se reproduz simbolicamente, e uma das dimensões dessa reprodução pode ser percebida pelo modo de comer. No plano das representações, o gênero também é construído por meio da percepção da comida, quem come o quê, quando, e em quais circunstâncias. Diante disso, pode-se atestar que a comida “fala” de família, de homens e de mulheres (Woortmann, 2013).

A comida significou uma riqueza para o homem e é capaz de expressar, durante sua história, a composição das estruturas sociais desde o momento em que o ser humano se distinguiu dos outros animais, ao prepará-la e socializá-la e, dessa maneira, dividindo o trabalho para obtê-la. A conjuntura que envolve essas divisões, que são sociais, vai desde a forma de obtenção do alimento, plantio ou extrativismo, criação ou caça, até sobre quem vai se ocupar do plantio e do preparo, incumbências masculinas e femininas, que de certa forma, são reproduzidos até atualmente nos cuidados domésticos com alimentação e educação nos núcleos familiares (Carvalho; Luz; Prado, 2010).

Nos modos tribais coletivos de alimentação, já existia a determinação dos gêneros alimentícios que seriam comestíveis e já se determinava uma escala de valores entre bons, ruins e sagrados. O processo de organização das tribos obedeceu a uma ordem de distribuição de comida, determinando como os alimentos seriam consumidos, qual seria cru e qual seria cozido, em que momento deveria ser consumido e em qual contexto: comida de cotidiano ou de festa. Se a comida era ela mesma uma riqueza, com o passar do tempo foram sendo empregados novos instrumentos e novas técnicas que possibilitavam acumular excedentes de produção alimentícia. Por conseguinte, ela passou a ser objeto de troca, assumindo valores e preços, e expressando, dessa forma, um processo de transformação social do alimento (Carvalho; Luz; Prado, 2010).

Estudos que tratam acerca de comidas ganham, de maneira contínua, espaço nas mais diferentes ciências, partindo da ideia de que o gosto alimentar não é formado unicamente a partir de seus componentes biológicos e nutricionais, visto que transcende os tais elementos e constitui-se como aspecto histórico-cultural, tendo seus padrões alimentares mantidos ou transformados dentro da própria dinâmica social dos grupos. Comer é um ato social, não há neutralidade nessa ação. Comida é cultura quando escolhida, preparada e consumida, portanto, torna-se ingrediente indispensável para a identidade humana e um dos instrumentos mais eficazes para exercê-la (Montanari, 2013 *apud* Caldeira; Fava, 2016).

Cabe frisar que a comida se distingue de alimento, apesar de próximas, não se confundem. Ambas as noções são socialmente construídas e devem ser compreendidas de acordo com sua conjuntura. Quando as pessoas vão num

certo tipo de restaurante, eles desejam comer, por exemplo, “comida italiana”, “comida japonesa” e não “alimento italiano” ou “alimento japonês”. Ademais, a categoria alimento se refere a um “vir a ser”, a algo que poderá possivelmente ser consumido, tanto por seres humanos quanto por animais. No plano do espaço, o alimento passa da roça, da dispensa ou do supermercado, até a casa onde será preparada na cozinha para, posteriormente, na forma de comida, ser consumida pela família. Sendo assim, para que o alimento se torne comida, ele deve passar por um processo de transformação qualitativo, realizando o caminho que percorre a natureza até a cultura, mediado pela via da culinária (Woortmann, 2013).

A distinção entre comida e alimento tem muita importância no sistema social brasileiro. Em nossa conjuntura, saber comer é algo muito mais refinado do que o simples ato de alimentar-se, pois nem tudo que alimenta é bom ou socialmente aceitável. Da mesma forma, nem tudo que é alimento é comida. Alimento é tudo aquilo que pode ser ingerido para manter o indivíduo vivo, comida é tudo que se come com prazer, conforme as regras mais sagradas de comunhão e comensalidade. Em outros termos, o alimento representa uma grande moldura; já a comida simboliza o quadro, aquilo que foi contemplado e escolhido dentre os alimentos, aquilo que deve ser visto e saboreado com os olhos e posteriormente com a boca, o nariz, a boa companhia e, enfim, com a barriga (Da Matta, 1986).

O alimento é algo universal, amplo, que diz respeito a todos os seres humanos, sejam eles amigos, inimigos, pessoas que moram perto ou distante, da rua de casa, do céu ou da terra. De outra forma, comida se refere a algo costumeiro e sadio, um ato que ajuda a determinar uma identidade, definindo, por essa razão, um grupo, classe ou pessoa. Comida não é apenas uma substância alimentar, mas é também um estilo, um modo e um jeito de se alimentar. E esse jeito de comer estabelece não só aquilo que é ingerido, como também aquele que ingere. Nada é mais rico que os diversos significados do verbo comer em suas conotações (Da Matta, 1986).

Nesse sentido, comprehende-se que existe uma distinção filosófica/cultural entre comer e se alimentar. Essa divisão ocorre de maneira bem evidente, visto que se alimentar por questões estritamente fisiológicas se tornou um hábito ligado à necessidade. A partir do reconhecimento cultural envolvido, o ato de comer adquire um novo significado e transcende a ideia de sobrevivência. Desde o momento em que o ser humano procura novas formas de preparo e combinações de diferentes ingredientes para obter um sabor mais agradável, o ato deixa de ser um ato de manutenção da vida e adquire o sentido de uma atividade relacionada diretamente ao meio social e cultural, expressando as tradições locais através da alimentação (Nascimento; Souza, 2020).

Nesse cenário, destaca-se a importância da comensalidade, termo que advém do latim *mensa*, que significa conviver à mesa, e representa não apenas o padrão alimentar ou o que se come, mas, sobretudo, como se come, quando se come e com quem se come. Funcionando como uma construção narrativa, a comensalidade questiona e, ao mesmo tempo, responde os seguintes elementos: o quê, como, onde, quando, por que, para quê e com quem. Como visto, o ato de comer já não pode ser limitado aos aspectos biológicos, já que ele estrutura e organiza o homem em sociedade. A alimentação expõe a estrutura da vida cotidiana, em seu meio mais íntimo até o mais compartilhado. A sociabilidade sempre se faz presente na comida partilhada (Oliveira; Prado, 2016).

A comensalidade é um elemento que não se restringe à mesa como item de mobiliário, da forma que conhecemos, mas se faz presente onde a comida se faz presente, em todas as suas manifestações socioculturais. Dessa forma, pode-se observar a comensalidade em relações ocorridas mesmo longe da mesa física. Há comensalidade onde haja relações sociais com mediação da comida. Dessa forma, pode-se encontrar comensais, por exemplo, num bar, num *fast food*; num restaurante repleto de formalidade; à rua ou em qualquer cômodo da casa onde se coma; enfim, ela estará precisamente onde estiverem as relações sociais que pressupõem a comida como elemento mediador (Oliveira; Prado, 2016).

A comensalidade é compreendida como uma manifestação de um sistema alimentar, e sua prática é considerada um dos alicerces dos rituais de acolhimento e hospitalidade e um ritual central no sentimento de pertencimento e convívio. Trata-se de uma prática que exerce papéis associados à socialização, sociabilização e à identidade cultural, tanto em relações de hospitalidade como de convivialidade. Suas práticas são diretamente influenciadas por mudanças culturais e sociais, revelando aspectos relevantes acerca de um grupo ou sociedade (Faltin; Gimenes-Minasse, 2019).

Nesse contexto, pode-se compreender a comensalidade como um momento (um recorte temporal e espacial) e uma manifestação de um sistema alimentar. Sendo assim, entender como um grupo pratica a comensalidade é analisar uma representação de um sistema alimentar. Quando se divide a mesa com outra pessoa, a representação do sistema alimentar é expressa através de ações e escolhas que caracterizam aquele ser humano, permitindo assim, observar e analisar características e valores do grupo ao qual pertence. Essas escolhas estão indiretamente presentes no momento da realização da comensalidade (Faltin; Gimenes-Minasse, 2019).

A temática da comensalidade, tanto na esfera da hospitalidade quanto nos estudos da antropologia e sociologia da alimentação adquire destaque na literatura sobretudo por três funções principais na sociedade: a solidariedade comunal associada ao conceito de identidade e alteridade; a socialização da

moralidade de um grupo e de seu entendimento de mundo; a sociabilidade, que permite a instauração de novas relações e o avanço de relações estabelecidas criando e reforçando laços mútuos de reciprocidade. Nesse cenário, é possível observar algumas funções simbólicas e sociais da comensalidade, e os papéis nela desempenhados, com foco para questões associadas à socialização, à sociabilidade e à identidade cultural (Danesi, 2011 *apud* Faltin; Gimenes-Minasse, 2019).

A alimentação pode ser considerada um tema consolidado nas ciências sociais, todavia, estudos crescentes nos últimos tempos revisitam a temática trazendo um diálogo com outras áreas, de maneira multi e transdisciplinar, tratando do assunto sob diferentes pontos de vista, abordando desde a fome até a gastronomia. Nesse ínterim, é necessário salientar que, além do valor nutritivo, o ato alimentar resulta também em um valor simbólico. Todos os indivíduos conferem significado aos alimentos sem que seja necessário um processo de pensamento formal e acadêmico para que isso ocorra. Diante disso, pode-se dizer que a principal contribuição das ciências sociais para o estudo da alimentação é se dedicar sobre os aspectos simbólicos associados a estas práticas, visando desvendar seus significados (Danesi, 2011 *apud* Faltin; Gimenes-Minasse, 2019).

As manifestações de comensalidade percorrem entre a convivialidade e a hospitalidade. Uma refeição pode representar significados distintos dependendo de suas circunstâncias e do momento de sua concretização: comer em eventos especiais ou cotidianamente, comer em casa ou fora. O aspecto simbólico-ritual da comensalidade pode ser observado notadamente no hábito de convidar pessoas para jantar num restaurante em determinadas ocasiões especiais ou mesmo para jantar em casa, no “almoço de domingo” (Woortmann, 1985 *apud* Faltin; Gimenes-Minasse, 2019).

Como visto, a comensalidade é repleta de significados sociais e culturais, simboliza crenças e contribui para criar, firmar e manter laços sociais, englobando mais do que somente as necessidades fisiológicas. Quando exercida, a comensalidade molda e reestrutura as ligações sociais dos envolvidos na partilha do alimento, do espaço e do tempo da refeição. Os impactos ocorridos podem seguir uma função ou força horizontal, normalmente relacionada aos momentos em que os laços sociais são criados, mantidos ou reforçados, dado que a comensalidade possibilita a sensação de inclusão, pertencimento e acolhimento para aqueles que comem juntos. Por diversas vezes, é diretamente ligada à alegria, festividade, comemoração ou até mesmo à reconciliação das partes envolvidas (Boutad, 2011 *apud* Teixeira *et al.*, 2024).

As práticas de comensalidade relacionadas à hospitalidade estão presentes em diferentes culturas e épocas. Todavia, apesar de favorecer a inclusão, a comensalidade também gera como consequência a exclusão e distinção social

a partir dos direitos e deveres dos comensais presentes à mesa. Trata-se de sua função/força vertical, onde o status social, as hierarquias e o *status quo* são restituídas e reforçados através da alimentação. Como exemplo dessa função, vale citar a tradição do primeiro pedaço de bolo de aniversário ser destinado à pessoa mais querida ou o corte mais nobre de um assado para o patriarca da família (Boutad, 2011 *apud* Teixeira *et al.*, 2024).

O valor cultural dos alimentos se desenvolve a partir da descoberta do fogo e do início do processo de cozimento dos alimentos. O fogo possui um papel fundamental no debate envolvendo a comida como cultura desde os primórdios da humanidade. Cozinhar aumentou o valor da comida e alterou o uso do tempo e a vida social. Em relação à descoberta do fogo, há outro fator que merece destaque, que é o fato de sua descoberta ter possibilitado aos indivíduos e aos grupos se juntarem em torno dele para se aquecer, mas também para preparar a comida, distribuí-la e ingeri-la. Dessa forma, propiciou-se o estabelecimento de relações de comensalidade que, com o passar do tempo, foram se tornando encontros cotidianos e transformando-se em uma atividade socializadora. Afinal, ao redor do fogo é possível se aquecer, preparar os alimentos e a comida, mas também criar diálogos (Lima; Ferreira Neto; Farias, 2015).

O uso do fogo possibilitou ao ser humano alimentar-se em conjunto, inicialmente ao seu redor em áreas externas; depois com a criação do espaço social alimentar nos ambientes domésticos; e posteriormente, com a criação de espaços externos à residência, como lanchonetes e restaurantes, por exemplo. Dessa maneira, a comida, que é o alimento transformado pela cultura, passa a deter também a comensalidade, que é uma função agregadora para os seres humanos por estabelecer relações de sociabilidade essenciais, visto que possui a capacidade de reunir as pessoas em torno da mesa. Quer dizer, enquanto come, o grupo possui também a chance de dialogar e trocar experiências do cotidiano (Flandrin; Montanari, 1998 *apud* Lima; Ferreira Neto; Farias, 2015).

A comensalidade possui em seu cerne a premissa básica de unir as pessoas em torno do alimento e, através dele, permite-lhes a criação de relações que se revestem de questões de reciprocidade em razão da assimetria da relação: o hóspede de hoje pode converter-se no anfitrião de amanhã. A reunião entre seres humanos e a repetição das ocasiões festivas ou cotidianas cria uma rotina de hábitos, que fomenta entre os homens a preocupação com a manutenção dos hábitos já praticados. A ritualização de festividades um povo, inclusive, pode ser compreendido como um dos fatores para a preservação de suas tradições e de seus patrimônios (Guedes; Bastos, 2015).

A comensalidade está associada à transmissão de conhecimentos e tradições passadas de gerações antigas às mais novas, e que se faz presente através das festividades que valorizam a cultura da comunidade e por meio da reprodução

de receitas e agrupamento de pessoas para a produção. A comensalidade atua na facilitação da preservação patrimonial, cultural e histórica das comunidades. Apesar de necessariamente fisiológico, o ato de comer, jamais e em nenhuma cultura, remota, antiga ou atual, fez-se simples ação de cumprimento de obrigação vital à preservação do ser humano (Guedes; Bastos, 2015).

A comensalidade pode ser entendida como expressão de cultura, pois estabelece a base para a construção de significados de ações e interações sociais concretas da experiência de vida que irão sustentar o funcionamento dos modelos operativos sociais de indivíduos e instituições. Desta forma, a comensalidade está no arcabouço dos sistemas alimentares da cultura de um povo como um bem. É crucial compreendê-la como algo construído há milênios de anos, como manifestações que testemunham passado, presente e futuro (Silva; Rocha, 2023).

Isto posto, interagir com respeito e valorização da inteligência de povos e sociedades tradicionais colabora para a interpretação do mundo através da cultura, dos alimentos, da alimentação e da comensalidade. Como ritos de passagens presentes na sociedade humanas, nós temos o nascimento, a infância, a adolescência, a vida adulta, o casamento, a maternidade e a paternidade e a morte. Esses períodos existenciais são marcados por diversos ritos e rituais em que a alimentação está presente, isto é, o que comemos integra o repertório de como organizamos a nossa vida. São hábitos e práticas coletivas que se formam ao longo dos anos por influência de vários fatores baseados na experiência vivida de várias gerações e ancestrais (Silva; Rocha, 2023).

A comensalidade é um campo vasto, que transcende o conceito de compartilhar o alimento e alcança diversas funções sociais. Ao reunir pessoas para comer juntas, gera-se um espaço onde laços culturais e afetivos são fortalecidos, possibilitando que as identidades visuais e coletivas se expressem. Nesse cenário, a comida ganha novas nuances, pois conecta as pessoas à sua história e às suas raízes culturais, os seus saberes e conhecimentos culinários. A comensalidade promove, à vista disso, uma troca simbólica onde tradições são mantidas e transmitidas, e onde se criam memórias afetivas que percorrem gerações (Martins; Bezerra, 2024).

Nesse sentido, pode-se compreender que a comensalidade é uma expressão profunda da cultura alimentar, visto que reflete tradições, valores e práticas sociais que envolvem a preparação e o consumo de alimentos. Essa relação se amplia ao patrimônio alimentar, composto pelos ingredientes, receitas, técnicas e rituais transmitidos entre gerações, construindo uma identidade coletiva. Dessa forma, a comensalidade não apenas contempla a comida como meio de sustento, mas também como um aspecto simbólico que associa indivíduos a sua história, geografia e costumes, preservando a cultura de uma sociedade (Martins; Bezerra, 2024).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo teve como objetivo geral analisar a dimensão cultural e simbólica do DHAA, explorando de que forma a comensalidade e o hábitos alimentares tradicionais se articulam na construção e efetivação desse direito. Intentou-se, assim, transcender a visão restrita da alimentação como mero fator biológico e nutricional, reconhecendo-a como expressão de memória, identidade e pertencimento cultural. A pesquisa, além disso, buscou refletir sobre o papel das práticas alimentares na formação dos vínculos sociais e na preservação das tradições, destacando a importância da valorização dos saberes tradicionais para o fortalecimento da soberania e da segurança alimentar e nutricional.

A análise do DHAA revela sua natureza fundamental e pluridimensional, consagrada em instrumentos internacionais como o PIDESC e a DUDH. Para além da imprescindível dimensão quantitativa, que trata da superação da fome através do acesso a calorias suficientes, e da qualitativa, que garante alimentos seguros e nutricionalmente adequados, o estudo destacou a dimensão cultural como pilar indissociável desse direito. Esta última assegura que a alimentação seja culturalmente apropriada, respeitando as tradições, os saberes e os costumes alimentares de cada grupo social. A efetividade do DHAA, portanto, está intrinsecamente associada à superação de barreiras econômicas e físicas ao acesso, mas também à valorização da diversidade alimentar e ao reconhecimento de que comer é um ato social e cultural, crucial para a dignidade humana e a construção de identidades.

A identidade da sociedade brasileira é fruto de um complexo processo histórico de miscigenação. No entanto, comprehende-se que a construção dessa identidade nacional não foi harmoniosa, mas composta por projetos de poder e ideologias excludentes, como o branqueamento, que visava homogeneizar a cultura em detrimento da vasta diversidade étnico-cultural. Esta análise permitiu compreender que a riqueza do patrimônio cultural brasileiro (expressa em suas tradições, ritos e, com destaque, em seus hábitos alimentares) é justamente o resultado da resistência e da contribuição singular de grupos marginalizados. Reconhecer essa pluralidade e a historicidade dos conflitos que a marcaram é essencial para se pensar políticas que efetivamente respeitem e valorizem as distintas expressões culturais no âmbito do DHAA.

O terceiro eixo da pesquisa dedicou-se a explorar a comensalidade como expressão fundamental da dimensão simbólica-cultural do DHAA. Para além da importante distinção entre alimento (substância nutritiva) e comida (construção cultural carregada de significados), o estudo evidenciou que o ato de comer compartilhado é um mecanismo primordial de socialização, transmissão de

tradições e construção de identidades. A comensalidade, ao reunir pessoas em torno da refeição, reforça laços de pertencimento, valoriza memórias coletivas e estrutura as relações sociais, seja incluindo ou demarcando hierarquias. Dessa maneira, compreende-se a alimentação como uma prática cultural basilar para a dignidade humana, onde se expressam valores, histórias e o próprio direito de cada comunidade de viver e reproduzir seu patrimônio alimentar.

Diante do exposto, evidencia-se que o DHAA ultrapassa o campo nutricional e material, englobando dimensões simbólicas, culturais e sociais que estruturam a vida em comunidade. A alimentação, compreendida enquanto expressão cultural, constitui elemento crucial de identidade e pertencimento, sendo o ato de comer um gesto de comunicação e de partilha. Nesse cenário, a comensalidade emerge como prática social que reforça vínculos, transmite saberes e perpetua tradições. Ao reunir pessoas em torno da mesa, ela reafirma valores de solidariedade, hospitalidade e respeito à diversidade, fortalecendo a noção de que o direito à alimentação é também o direito de cada povo manter e reproduzir seus próprios modos de se alimentar, preservando suas memórias e seus patrimônios imateriais.

Portanto, compreender a comensalidade como dimensão do DHAA é reconhecer que o alimento é possuidor de sentidos e histórias que refletem as relações humanas e o modo de ser de uma coletividade. Valorizar os hábitos alimentares e as práticas culturais relacionadas à comida é condição indispensável para promover a dignidade, a inclusão e a soberania alimentar. Por isso, a efetivação desse direito requer políticas públicas que valorizem a diversidade cultural, e que sejam voltadas à proteção dos saberes tradicionais, da agricultura familiar e das práticas de comensalidade. Em síntese, comer compartilhado é um ato de humanidade que traduz o encontro entre cultura, identidade e justiça social.

REFERÊNCIAS

BARROS, Denise Cavalcante de; SILVA, Denise Oliveira e; SOUZA, Luciene Guimarães de; BAIÃO, Mirian Ribeiro. **Educação alimentar e nutricional no programa bolsa família.** Rio de Janeiro: ENSP/EAD. 2014.

BATISTA, Heloan Patrick da Silva; SANTOS, Lídia Machado dos. Cultura indígena: Importância da floresta amazônica para os povos indígenas. **ERAS: European Review of Artistic Studies**, v. 12, n. 3, p. 51-62, 2021.

BÔAS, Regina Vera Villas; SOARES, Durcelania da Silva. O direito humano à alimentação adequada: interdimensionalidade, efetividade, desenvolvimento humano e dignidade da pessoa humana. **Revista de Direitos Humanos e Efetividade**, v. 6, n. 2, p. 19-38, 2020.

CALDEIRA, Regiane; FAVA, Bruna Mendes. Comida: uma contadora de histórias. **Seminário Nacional do Centro de Memória-UNICAMP**, v. 8, p. 1-17, 2016.

CARVALHO, Maria Cláudia da Veiga Soares; LUZ, Madel Therezinha; PRADO, Shirley Donizete. Comer, alimentar e nutrir: categorias analíticas instrumentais no campo da pesquisa científica. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 16, n. 1, p. 155-163, 2010.

CAVALCANTI, Ana Elizabeth Lapa Wanderley; BELANDA, Douglas. Direito Humano à Alimentação Adequada no Brasil (DHAA): a questão da segurança alimentar em tempos de sociedade da informação. In: STURZA, Janaína Machado; PORTO, Rosane Teresinha Carvalho; RECKZIEGEL, Tânia Regina Silva (orgs.). **Direitos humanos e políticas públicas: caminhos e descaminhos na busca pelos direitos fundamentais sociais**. Porto Alegre: Editora Fi, 2021, p. 67-78.

DA MATTA, Roberto. **O que faz o Brasil, Brasil?** Rio de Janeiro: Rocco, 1986.

FALTIN, Andrea Ortolani; GIMENES-MINASSE, Maria Henriqueta S. Garcia. Comensalidade, Hospitalidade e Convivialidade: Um Ensaio Teórico. **Revista Rosa dos Ventos-Turismo e Hospitalidade**, Caxias do Sul, v. 11, n. 3, 2019.

FONTOLAN, Maria Vitória; LIMA, Romilda De Souza. Direito humano à alimentação adequada: uma visão holística. **Revista Faz Ciência**, v. 23, n. 37, p. 79-107, 2021.

FONTOLAN, Maria Vitoria; LIMA, Romilda de Souza; CAPELLARI, Marta Botti. A construção do Direito Humano à Alimentação Adequada. **Opinión Jurídica**, v. 20, n. esp. 43, p. 549-570, 2021.

GUEDES, Aline Soares; BASTOS, Sênia Regina. Comensalidade e tradições culturais nas comunidades quilombolas. In: **Seminário Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo**, Natal, v. 1, p. 1-12, 2015.

HURST, Tais Lima. **Direito à alimentação adequada e necessidades alimentares especiais**: um estudo das legislações e políticas públicas no Brasil. 2021. 167f. Dissertação (Mestrado em Direitos Fundamentais e Alteridade) – Universidade Católica de Salvador, Salvador, 2021.

JESUS, Jeová Pereira de; SILVA, Gilberto Rineldi da. Diversidade cultural brasileira advinda do processo de colonização. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 7, n. 12, p. 890-906, 2021.

LIMA, Romilda de Souza; FERREIRA NETO, José Ambrósio; FARÍAS, Rita de Cássia Pereira. Alimentação, comida e cultura: o exercício da comensalidade. **Demetra: Alimentação, Nutrição & Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 507-522, 2015.

MAGALHÃES, Ana Paula Moreira; OLIVEIRA, Kátia Luzia Soares. Historiografias afrobrasileira e miscigenação étnico-racial: novas possibilidades. **Revista Coletivo SECONBA**, v. 1, n. 1, 2017.

MARLOW, Sergio Luiz. Ensino de História, identidade nacional e imigração estrangeira no Brasil: desafios para uma proposta multicultural. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, v. 13, n. 25, p. 420-447, 2021.

MARTINS, Uiara Maria Oliveira; BEZERRA, José Arimatéa Barros. Reflexões sobre a comensalidade na construção do patrimônio alimentar: o caso das mulheres de Icapuí-CE. **Revista Hospitalidade**, v. 21, p. 761-782, 2024.

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

NASCIMENTO, Giuliana Menezes do; SOUZA, Janaina Nascimento Simões de. “Eu Quero Comida Típica”: A Promoção da Gastronomia Brasileira nas Redes Sociais. In: 11º Encontro Semintur Jr., **Anais...**, Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 12-13 nov. 2020, p. 40.

NOGUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia do. Patrimônio cultural e cultura afro-brasileira: conflitos e mediações. In: GUEIRA, João Carlos; NASCIMENTO, Tânia Tomázia do (orgs.). **Patrimônio Cultural, Territórios e Identidades**. Florianópolis: Atilènde, 2012.

OLIVEIRA, Ronaldo Gonçalves de; PRADO, Shirley Donizete. A comensalidade no filme pai e filha, de Yasujirô Ozu: a aparente simplicidade do comer. In: **Cinema e Comensalidade [online]**, 2016. Disponível em: <https://www.cinemaecomensalidade.com.br/media/attachments/2019/01/15/cinema-e-comensalidade-pai-e-filha.pdf>. Acesso em nov. 2025.

ORGANIZAÇÃO das Nações Unidas. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas (resolução 217 A III) em 10 de dezembro de 1948. Paris: ONU, 1948.

PANTA, Mariana; PALLISSER, Nikolas. Identidade nacional brasileira” versus “identidade negra”: reflexões sobre branqueamento, racismo e construções identitárias. **Revista Espaço Acadêmico**, v. 17, n. 195, p. 116-127, 2017.

PEREIRA FILHO, Gérson; A identidade do Brasil e do brasileiro. **Gestão e Conhecimento**, Poços de Caldas, v. 2, n. 2, p. 1-10, 2006.

PINTO, Carlos Alberto Schettini. Um resgate às tradições culturais brasileira—estabelecendo políticas culturais. **Revista Fragmentos de Cultura - Revista Interdisciplinar de Ciências Humanas**, Goiânia, v. 30, n. 1, p. 135-153, 2020.

REZENDE, Adriana Silva Ferreira de; DUTRA, Damaris Domingos; RANGEL, Tauã Lima Verdan. As dimensões do direito humano à alimentação adequada na ordem do dia. **Múltiplos Acessos**, Bom Jesus do Itabapoana, v. 2, n. 1, 2017.

ROCHA, Vera Cristina Scheller dos Santos; SPECHT, Juliana dos Santos. Diversidade cultural e a origem do povo brasileiro. **Caderno Intersaberes**, v. 11, n. 35, p. 190-205, 2022.

RODRIGUES, Cássio Monteiro. Danoninho” vale por um bifinho? O desenvolvimento saudável da criança por meio da concretização do direito à educação alimentar infantil. **Revista de Direito Privado**, v. 103, p. 267-297, 2020.

SOUZA, Ana Kelly Silva; MACEDO, Maria Emiliane Kamile Correia; SILVA, Vitória Souza; CORDEIRO, Ana Raquel Pereira; MOURA, Francisco Ercílio. Multiculturalismo e colonialidade na formação brasileira. **Brazilian Journal of Animal and Environmental Research**, v. 4, n. 4, p. 5.249-5.262, 2021.

TEIXEIRA, Renan Pedroso; ABREU, Giulia Medina Moya; BASTOS, Sênia; FERRO, Rafael Cunha. Comensalidade na produção científica de uma instituição de ensino superior brasileira: perspectivas de estudo. **Revista Hospitalidade**, v. 21, p. 812-840, 2024.

VALENTE, Flávio; MORALES-GONZÁLEZ, Juan Carlos; FRANCESCHINI, Thais; BURITI, Valéria. Direito Humano à Alimentação e Nutrição Adequadas. In: BEZERRA, Islândia; PEREZ-CASARINO, Julian (orgs.). **Soberania Alimentar (SOBAL) e Segurança Alimentar e Nutricional (SAN) na América Latina e Caribe**. Curitiba: Editora UFPR, 2015, p. 69-92.

VIÉGAS, Diego Pereira. **Soberania, segurança alimentar e direito humano à alimentação adequada**: os impactos da agenda neoliberal na política de aquisição agrícola na Embrapa – período 2016-2021. 2022. 134f. Dissertação (Mestrado em Política Social e Direitos Humanos) – Centro de Ciências Sociais e Tecnológicas, Universidade Católica de Pelotas, Pelotas, 2022.

WOORTMANN, Ellen F. A comida como linguagem. **Revista Habitus - Revista do Instituto Goiano de Pré-História e Antropologia**, Goiânia, v. 11, n. 1, p. 5-17, 2013.

SOBRE OS ORGANIZADORES



Manuel Alves de Sousa Junior

Doutor em educação pela 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 de 22 livros, sendo 14 deles na área racial, como o “Dicionário racial: termos afro-brasileiros e afins - volumes 1 e 2 e autor de quatro livros, sendo três na área racial: “História da raça, mestiçagem e branqueamento da população no Brasil”, “Como conversar com crianças sobre racismo e diversidade” e “Branco com branco, preto com preto: eugenia e branquitude no Brasil”. Membro do Grupo de Pesquisa Identidade e Diferença na Educação CNPq/UNISC e do Observatório de Educação e Biopolítica - OEBIO. Colunista do portal Soteroprosa. Instagram @debateracialpolitico. E-mail - manueljunior@ifba.edu.br



Tauã Lima Verdan Rangel

Estudos Pós-Doutoriais 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. Líder do Grupo de Pesquisa Faces e Interfaces do Direito: Sociedade, Cultura e Interdisciplinaridade no Direito, vinculado à Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Editor da Revista do Direito - FDCI (ISSN: 2595-5462), vinculada à Faculdade de Direito de Cachoeiro de Itapemirim (FDCI). Líder dos Observatórios de Justiça & Conflitos Socioambientais, Rurais & Urbanos; Direito, Gênero & Sexualidade; e Direito, Alimentação e Segurança Alimentar e Nutricional. 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 Schreiben, 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”. Correio eletrônico: taua_verdan2@hotmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

- Africa 21, 31, 39, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 85, 166, 205, 215
Africana 17, 18, 20, 21, 23, 30, 39, 40, 43, 46, 47, 49, 50, 51, 52, 54, 55, 56, 58, 61,
63, 64, 66, 67, 69, 90, 91, 167, 169, 200, 205
Africanas 8, 16, 18, 19, 21, 40, 43, 44, 45, 46, 49, 50, 51, 52, 56, 57, 58, 91, 97,
100, 101, 166, 168, 190, 205
Africano 9, 18, 20, 21, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 48, 52, 54, 56, 57, 58, 59, 62, 63, 68,
88, 167, 168, 202
Africanos 10, 18, 19, 21, 23, 39, 40, 42, 44, 45, 46, 48, 49, 50, 51, 53, 56, 57, 58,
59, 60, 62, 63, 64, 66, 81, 87, 137, 168, 190, 199, 200, 204, 205
Afro 8, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 25, 33, 53, 55, 56, 59, 61, 62, 65, 82, 83, 91,
102, 169, 215, 217
Afrocentricidade 7, 54, 55, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 67
Ancestrais 13, 16, 21, 51, 104, 105, 106, 109, 110, 112, 113, 115, 169, 205, 211
Antirracista 10, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 24, 25, 27, 29, 30, 88, 89, 101, 103, 147,
167, 169, 170, 171, 184

B

- Branquitude 5, 6, 8, 21, 22, 25, 31, 37, 93, 101, 217

C

- Caboclos 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 85, 114
Colonial 5, 9, 10, 23, 27, 30, 40, 41, 42, 43, 44, 45, 47, 50, 51, 52, 70, 72, 79, 82,
90, 92, 94, 138, 143, 144, 174, 176, 203, 204, 205
Colonização 19, 22, 29, 30, 31, 37, 42, 44, 45, 46, 47, 52, 62, 87, 92, 113, 137, 138,
203, 204, 214
Colonizadores 9, 44, 45, 46, 50, 70, 100, 190, 199, 200, 202, 204, 205
Comensalidade 189, 191, 199, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215
Comunidade 11, 14, 16, 56, 61, 64, 67, 84, 91, 96, 97, 109, 112, 113, 119, 120,
121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 132, 135, 137, 139, 140,
143, 144, 147, 157, 167, 192, 197, 198, 199, 200, 210, 213
Comunidades 7, 34, 46, 49, 71, 107, 109, 111, 113, 120, 121, 123, 125, 132, 133,
135, 139, 145, 154, 183, 211, 214
Continente 9, 18, 31, 40, 43, 44, 45, 46, 48, 58, 59, 62, 73, 100, 167
Criança 16, 21, 22, 23, 34, 66, 82, 97, 167, 168, 171, 173, 174, 175, 176, 178, 179,
180, 181, 182, 183, 185, 186, 187, 188, 192, 216
Crianças 9, 15, 16, 17, 19, 20, 22, 23, 24, 31, 91, 96, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173,
174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 195, 217
Cultura 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 29, 30, 31, 32, 43, 56, 57, 60, 61, 63, 65,
79, 90, 91, 92, 93, 95, 100, 101, 107, 114, 115, 117, 118, 121, 123, 131, 133,
138, 139, 140, 145, 146, 147, 167, 169, 171, 189, 197, 198, 200, 201, 202,
203, 204, 205, 206, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 215

- Culturais 27, 28, 29, 30, 37, 43, 44, 51, 73, 74, 88, 91, 100, 105, 110, 112, 115, 120, 123, 124, 130, 166, 190, 191, 192, 193, 197, 202, 203, 204, 208, 209, 211, 212, 213, 214, 215
Cultural 27, 28, 29, 30, 31, 34, 36, 37, 42, 43, 46, 47, 48, 50, 54, 58, 59, 60, 63, 65, 88, 90, 91, 100, 101, 106, 107, 113, 114, 115, 117, 123, 125, 129, 131, 136, 137, 145, 146, 169, 183, 189, 190, 191, 193, 195, 197, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 204, 205, 206, 207, 208, 209, 210, 211, 212, 213, 214, 215
Culturas 16, 18, 24, 43, 45, 46, 50, 97, 100, 107, 135, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 209

D

- Direito 10, 30, 47, 48, 50, 79, 88, 105, 113, 115, 130, 138, 141, 152, 156, 180, 184, 189, 190, 191, 192, 193, 194, 195, 196, 197, 212, 213, 215, 216
Direitos 13, 79, 87, 104, 113, 114, 117, 123, 130, 131, 135, 146, 148, 149, 153, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 161, 162, 174, 180, 182, 184, 185, 186, 187, 188, 192, 197, 210, 214
Diversidade 5, 15, 17, 20, 21, 27, 28, 37, 72, 88, 113, 145, 168, 169, 189, 190, 191, 193, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 205, 212, 213, 217

E

- Educação 7, 8, 10, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 37, 38, 42, 48, 60, 61, 63, 64, 65, 66, 87, 88, 99, 100, 101, 111, 116, 117, 131, 132, 136, 147, 149, 163, 167, 169, 170, 171, 172, 184, 195, 203, 206, 216, 217, 218
Ensino 7, 15, 16, 19, 25, 27, 28, 37, 38, 53, 64, 65, 99, 100, 116, 117, 136, 149, 169, 216, 217
Escola 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 28, 37, 44, 93, 94, 99, 100, 112, 136, 167, 169, 179
Escravidão 10, 34, 39, 46, 47, 49, 50, 88, 95, 112, 131, 134, 135, 136, 140, 141, 142, 145, 151, 152, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 183, 185, 186, 188, 199, 201, 202
Escravizados 9, 19, 20, 21, 22, 45, 46, 50, 134, 135, 136, 137, 139, 140, 145, 146, 175, 201, 204, 205
Étnico 7, 8, 9, 10, 11, 14, 21, 24, 28, 37, 62, 72, 84, 88, 130, 145, 186, 201, 212, 214, 217, 218

F

- Família 11, 20, 21, 51, 89, 97, 122, 123, 124, 126, 137, 138, 143, 152, 168, 176, 182, 188, 192, 193, 198, 206, 207, 210, 213

H

- História 10, 11, 17, 19, 20, 21, 22, 24, 26, 28, 29, 32, 39, 40, 43, 44, 48, 49, 52, 56, 61, 64, 65, 66, 87, 88, 91, 92, 93, 96, 97, 99, 100, 101, 102, 103, 105, 106, 110, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 120, 121, 125, 131, 132, 135, 136, 137, 138, 139, 141, 143, 145, 147, 148, 166, 167, 169, 183, 184, 185, 189, 198, 199, 200, 203, 205, 206, 211, 215
História 8, 11, 19, 22, 25, 28, 38, 42, 52, 53, 72, 84, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 116, 117, 118, 119, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 140, 146, 147, 148, 171, 173, 215, 216, 217

Humanidade 40, 41, 43, 47, 48, 49, 50, 51, 203, 210, 213

I

- Identidade 7, 16, 17, 23, 28, 29, 30, 38, 62, 77, 79, 82, 83, 85, 91, 94, 96, 106, 107, 108, 115, 117, 130, 131, 132, 137, 141, 147, 155, 166, 167, 169, 170, 171, 172, 181, 183, 184, 186, 188, 189, 190, 198, 199, 200, 201, 202, 203, 206, 207, 208, 209, 211, 212, 213, 215
- Identidades 19, 23, 26, 27, 29, 33, 81, 84, 100, 104, 105, 106, 107, 108, 110, 112, 114, 116, 120, 121, 124, 125, 132, 136, 146, 169, 190, 191, 201, 211, 212, 213
- Imaginário 16, 22, 42, 43, 51, 53, 69, 71, 75, 93, 95, 96, 99, 108, 117, 128, 130, 131, 178, 182, 183, 185, 186, 200
- Indígena 7, 9, 10, 30, 32, 33, 34, 42, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 79, 80, 82, 83, 84, 85, 90, 109, 113, 117, 169, 176, 199, 202, 205, 213
- Indígenas 9, 10, 12, 27, 28, 33, 34, 42, 70, 71, 72, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 87, 89, 90, 96, 100, 104, 169, 190, 195, 197, 199, 201, 204, 205, 213
- Indivíduos 5, 6, 16, 48, 51, 82, 94, 107, 113, 125, 131, 174, 181, 191, 192, 198, 200, 209, 210, 211
- Infância 126, 169, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 211

L

- Literatura 7, 16, 17, 18, 23, 24, 25, 40, 57, 84, 88, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 100, 101, 102, 117, 167, 169, 170, 171, 172, 191, 208

M

- Marielle Franco 7, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157, 158, 159, 160, 162, 164
- Memória 7, 19, 21, 22, 29, 32, 37, 39, 57, 79, 82, 87, 88, 91, 92, 93, 94, 97, 98, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118, 120, 121, 126, 132, 133, 137, 140, 142, 147, 148, 151, 153, 154, 159, 166, 169, 189, 212
- Memórias 7, 18, 19, 26, 91, 93, 98, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 120, 132, 135, 136, 145, 146, 190, 191, 211, 213
- Migração 7, 31, 119, 120, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 128, 130, 131, 132
- Migrantes 72, 120, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 131, 132, 133
- Morte 43, 144, 149, 150, 152, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 185, 211
- Mulher 9, 43, 47, 82, 88, 89, 90, 95, 97, 102, 148, 152, 154, 155, 156, 162, 163, 168, 176, 192
- Mulheres 9, 11, 12, 23, 41, 44, 82, 87, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 102, 103, 114, 125, 132, 151, 152, 154, 155, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 174, 175, 176, 177, 206, 215

N

- Negra 5, 7, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 25, 28, 38, 52, 61, 69, 71, 72, 81, 82, 83, 85, 88, 89, 90, 91, 95, 96, 97, 112, 132, 135, 138, 148, 152, 154, 155, 156, 162, 163, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 185, 186, 188, 199, 200, 202, 215

- Negras 5, 9, 13, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 27, 81, 82, 84, 87, 88, 89, 90, 91, 93, 95, 96, 97, 100, 101, 103, 104, 111, 112, 121, 125, 132, 133, 151, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 159, 160, 162, 164, 166, 167, 168, 169, 170, 171, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188
Negro 16, 17, 20, 22, 25, 33, 38, 47, 48, 50, 51, 61, 62, 63, 64, 69, 81, 82, 84, 85, 89, 90, 91, 94, 95, 102, 103, 111, 112, 118, 130, 151, 152, 158, 163, 165, 180, 182, 183, 185, 188, 201, 215
Negros 9, 10, 12, 16, 17, 18, 21, 22, 23, 24, 48, 49, 50, 51, 54, 71, 72, 78, 81, 83, 84, 89, 94, 95, 96, 98, 112, 137, 138, 139, 140, 146, 151, 152, 162, 169, 171, 172, 173, 174, 175, 176, 177, 178, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 201

P

- Pardos 71, 76, 77, 78, 79, 83, 84, 114
Política 27, 33, 46, 47, 50, 51, 58, 65, 70, 87, 91, 92, 93, 94, 95, 101, 108, 113, 114, 115, 117, 143, 144, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 169, 201, 202, 203, 216
Políticas 14, 15, 16, 29, 34, 41, 43, 44, 45, 48, 49, 51, 63, 67, 81, 85, 89, 93, 124, 129, 130, 135, 148, 149, 150, 152, 153, 154, 155, 159, 160, 162, 179, 183, 184, 185, 186, 187, 189, 190, 193, 212, 213, 214, 215
População 5, 13, 17, 22, 34, 36, 44, 61, 70, 71, 72, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 91, 111, 112, 114, 122, 135, 137, 138, 139, 140, 143, 145, 146, 170, 177, 178, 182, 183, 185, 190, 196, 198, 199, 201, 202, 217

Q

- Quilombolas 7, 119, 120, 121, 122, 123, 125, 133, 139, 141, 143, 144, 145, 197, 214

R

- Raça 8, 16, 28, 39, 41, 72, 76, 79, 84, 85, 95, 121, 147, 151, 152, 158, 159, 161, 171, 172, 182, 183, 202, 217, 218
Raciais 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 18, 24, 25, 28, 37, 54, 65, 72, 73, 75, 76, 78, 81, 82, 84, 88, 90, 92, 145, 169, 180, 181, 184, 185, 201, 217, 218
Racial 9, 10, 16, 21, 23, 26, 28, 29, 50, 51, 57, 70, 71, 72, 73, 77, 78, 80, 81, 83, 85, 87, 88, 90, 91, 94, 100, 130, 151, 152, 170, 173, 180, 181, 182, 184, 186, 187, 201, 202, 214, 217
Racismo 6, 8, 10, 16, 18, 22, 23, 24, 25, 28, 29, 30, 33, 34, 37, 42, 45, 50, 51, 53, 61, 69, 77, 88, 89, 90, 91, 96, 99, 100, 105, 111, 130, 147, 149, 151, 152, 155, 160, 161, 162, 169, 172, 173, 174, 179, 180, 181, 183, 184, 185, 186, 188, 215, 217
Relações 5, 6, 7, 8, 9, 10, 11, 14, 24, 25, 28, 37, 45, 50, 51, 53, 84, 88, 94, 96, 100, 105, 108, 109, 110, 114, 116, 121, 126, 127, 130, 169, 176, 179, 191, 208, 209, 210, 213, 217
Resistência 5, 7, 22, 27, 29, 30, 33, 36, 37, 62, 65, 82, 83, 88, 90, 97, 99, 100, 104, 105, 107, 109, 112, 115, 123, 136, 138, 149, 151, 152, 155, 157, 158, 159, 161, 162, 169, 198, 212
Respeito 16, 62, 64, 75, 82, 110, 111, 113, 114, 130, 136, 143, 159, 167, 190, 193, 203, 205, 207, 211, 213

S

Saberes 6, 7, 25, 27, 29, 38, 59, 60, 96, 97, 102, 104, 116, 156, 169, 189, 190, 191, 197, 203, 211, 212, 213

Sociais 7, 10, 11, 13, 16, 17, 31, 42, 43, 44, 53, 73, 74, 75, 88, 89, 91, 94, 100, 103, 105, 106, 108, 109, 112, 120, 122, 124, 125, 126, 127, 129, 130, 131, 135, 136, 137, 145, 149, 152, 153, 154, 155, 156, 158, 162, 174, 176, 179, 182, 183, 184, 185, 186, 189, 190, 191, 193, 200, 202, 205, 206, 208, 209, 211, 212, 213, 214

Social 5, 6, 11, 14, 15, 16, 22, 25, 27, 29, 37, 43, 47, 50, 51, 58, 59, 60, 61, 62, 67, 70, 75, 77, 81, 84, 85, 89, 92, 93, 95, 96, 100, 102, 104, 107, 112, 115, 117, 119, 121, 122, 123, 124, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 132, 134, 135, 136, 137, 139, 147, 153, 154, 155, 161, 174, 177, 179, 180, 181, 182, 183, 186, 187, 190, 191, 193, 198, 199, 201, 203, 206, 207, 209, 210, 212, 213

Sociedade 5, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 18, 21, 22, 23, 24, 26, 27, 28, 31, 37, 65, 69, 70, 79, 84, 89, 90, 94, 99, 100, 112, 115, 117, 121, 126, 127, 129, 130, 145, 151, 154, 155, 158, 163, 164, 174, 175, 177, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186, 187, 190, 191, 193, 194, 196, 198, 199, 201, 202, 203, 208, 211, 212, 214

T

Tradições 57, 66, 107, 110, 189, 190, 191, 192, 198, 204, 207, 210, 211, 212, 213, 214, 215

V

Violência 9, 16, 28, 29, 39, 40, 47, 87, 88, 91, 96, 98, 134, 138, 145, 148, 151, 153, 155, 156, 158, 159, 160, 161, 162, 163, 176, 179, 184, 186, 187

