

Deusa Maria de Sousa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro
(Orgs.)

Relações raciais e educação no Brasil e no Pará

Trilhas da educação antirracista



RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARÁ

RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO NO BRASIL E NO PARÁ

TRILHAS DA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Organizadoras

Deusa Maria de Sousa
Joyce Otânia Seixas Ribeiro



Diagramação: Marcelo Alves

Capa: Gabrielle do Carmo



A Editora Fi segue orientação da política de distribuição e compartilhamento da Creative Commons Atribuição-Compartilhalgal 4.0 Internacional https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.pt_BR



O padrão ortográfico e o sistema de citações e referências bibliográficas são prerrogativas de cada autor. Da mesma forma, o conteúdo de cada capítulo é de inteira e exclusiva responsabilidade de seu respectivo autor.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R382 Relações raciais e educação no Brasil e no Pará: trilhas da educação antirracista [recurso eletrônico] / Deusa Maria de Sousa e Joyce Otânia Seixas Ribeiro (orgs.). – Cachoeirinha : Fi, 2024.
280p.

ISBN 978-65-5272-010-8

DOI 10.22350/9786552720108

Disponível em: <http://www.editorafi.org>

1. Educação – Política – Antirracismo – Pará – Brasil. I. Sousa, Deusa Maria de. II. Ribeiro, Joyce Otânia Seixas.

CDU 37.06:323.1(81:811.5)

SUMÁRIO

Apresentação 7

Prefácio 10

Educação das relações étnico-raciais e educação antirracista em debate

Wilma de Nazaré Baía Coelho

PARTE 1 RACISMO, MISTIÇAGEM E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

1 16

Acesso e permanência escolar: um olhar sobre experiências de estudantes negros na educação profissional e relações étnico-raciais

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino

2 45

Maternidade, escravidão e justiça em Belém do Grão-Pará (1795-1797)

Marley Antonia Silva da Silva

Deusa Maria de Sousa

3 59

Educação antirracista no Brasil

Maria Madalena Silva da Silva

Vilma Aparecida de Pinho

Gilcilene Dias da Costa

4 84

A reeducação do olhar para a autoconsciência individual e coletiva da mestiçagem

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Cibelly Brito Freitas

Raysa Gomes Costa

Juliana Luz Cardoso

5 101

Ponderações sobre as leis antirracistas na educação brasileira

Adélia Mathias

6 **125**

A educação antirracista como direito humano: percepções de adolescentes e jovens

Jaçanã Lima Bouças Correia

Lucimar Felisberto dos Santos

PARTE 2

PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

7 **152**

Nas terras do planeta água a coragem de enegrecer os projetos, os currículos e a formação docente

Cláudia Maria Ribeiro

Andréa Helena de Lima

8 **178**

As construções das identidades étnico-raciais de docentes em escolas interioranas da Bahia

Eva Fonseca Silva Spínola

Marcos Lopes de Souza

Ana Cláudia Lemos Pacheco

9 **209**

Docência e história em perspectiva comunitária e afrodiaspórica: educar relações raciais na escola

Carla Beatriz Meinerz

Maurício Lemos Leão

10 **232**

Escola, empoderamento e relações raciais: um debate pertinente e necessário

Lucielma Lobato Silva

11 **248**

A racialização na política curricular do estado do Pará

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Autoras e autores **270**

Índice remissivo **275**

APRESENTAÇÃO

No contexto deste século XXI ainda marcado por narrativas eurocêntricas que invisibilizam a história e a cultura dos grupos racializados, como negros, indígenas e mestiços, há as demandas das novas exigências educacionais, entre as quais o debate sobre os novos movimentos sociais, as diferenças culturais, as identidades, as políticas culturais, e as muitas formas de discriminação como o racismo.

O debate sobre relações raciais e educação no cenário brasileiro se inicia de modo mais sistemático a partir de certo marco legal, a saber, as Leis n. 10.693/2003 e n. 11. 645/2008, que tornaram obrigatório o estudo de temáticas vinculadas a História e a cultura afro-brasileira e indígena na escola básica e no Ensino superior. Os estudos garantidos por ambas as leis, borraram o mito da democracia racial constituído como resultado do violento processo de colonização, evidenciando as relações raciais como efeito de relações de poder. Desde então, tem aumentado o interesse e, conseqüentemente, o volume de produções e publicações por todo o país.

Particularmente no caso brasileiro, o contexto colonial, a presença de homens e mulheres negras, indígenas, mestiças e o racismo do qual são objeto, mobilizou autores e autoras desde os anos de 1950. No entanto, os problemas étnicos e raciais seguiram apresentando muitos desafios práticos e políticos que, se superados, seria possível garantir o acesso de tais grupos aos bens materiais e simbólicos da sociedade, como trabalho, salários dignos, moradia e o reconhecimento de seus modos de vida, de suas identidades e subjetividades.

Atualmente, no âmbito educacional, os debates e pesquisas se espriam explorando os efeitos do marco legal, das indispensáveis políticas culturais e educacionais, mas também enveredam nas práticas educativas, refletindo a docência, o currículo, a formação docente como política cultural entre outros temas não menos relevantes. Adicionalmente, o debate sobre relações raciais e educação nas políticas, nas práticas e na produção do conhecimento, tem sido efetuada por meio do diálogo com teorias e ferramentas analíticas inovadoras, o que tem permitido reflexões e experimentações antirracistas, vislumbrando a igualdade social e o reconhecimento cultural.

Considerando o cenário teórico e político mencionado, a reflexão e a pesquisa sobre relações raciais e educação seguem no centro do debate educacional no país. Intencionando participar desse momento histórico, convidamos um grupo de parceiros e parceiras que aí se movimentam, a contribuir com o debate e, de pronto, o coletivo aqui presente, respondeu positivamente.

Assim, temos a satisfação de contar com pesquisadoras e pesquisadores de diversas regiões do país, de modo que da região Norte marcam presença: Cibelly Brito Freitas (UFPA), Deusa Maria de Sousa (UFPA), Gilcilene Dias da Costa (UFPA), Joyce Otânia Seixas Ribeiro (UFPA), Juliana Luz Cardoso (UFPA), Luciélma Lobato Silva (SEDUC/PA), Maria Madalena Silva da Silva (UFPA), Marley Antonia Silva da Silva (IFPA), Raysa Gomes Costa (UFPA) e Vilma Aparecida Pinho (UFPA). Da região Nordeste, Ana Cláudia Lemos Pacheco (UNEB), Eva Fonseca Silva Spínola (Colégio da Polícia Militar Professor e Poeta Luís Neves Cotrim/BA) e Marcos Lopes de Souza (UESB). Da região Sudeste, estão conosco Andrêsa Helena de Lima (UFLA), Cláudia Maria Ribeiro (UFLA), Jaçanã Lima Bouças Correia (ICICT\FIOCRUZ), Lucimar Felisberto dos

Santos (UFRJ, UFBA). E da região Sul, Alba Cristina Couto dos Santos Salatino (IFRS, UNISINOS), Carla Beatriz Meinerz (FACED/UFRGS) e Maurício Lemos Leão (UFRGS).

Este coletivo de diversas regiões do país, é também teoricamente diverso, de modo que por esta coletânea, passeiam Frantz Fanon, Kabengele Munanga, Abdias Nascimento, bell hooks, Paul Gilroy, Grada Kilomba, Iolanda Oliveira, Roberto DaMata, Gilberto Freyre, Achille Mbembé, Lílian M. Schwarcz, Stuart Hall, Sueli Carneiro, Chimamanda Ngozi Adichie, José Maia Bezerra Neto, Maria Aparecida Silva Bento, Michel Foucault, Vicente Sales, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, Gayatri Chakravorty Spivak, Anibal Quijano, Walter Mignolo e Silvia Rivera Cusicanqui, para mencionar apenas estes.

Nosso desejo, além de contribuir com o debate, é despertar o interesse nas relações raciais e sua conexão com a educação, seus problemas, seus desafios, e promover a consciência identitária coletiva e individual por meio de uma educação antirracista.

Abaetetuba, maio de 2024.

PREFÁCIO

EDUCAÇÃO DAS RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA EM DEBATE

Wilma de Nazaré Baía Coelho

No Brasil, desde o século XIX, configurou-se uma narrativa que percebe a trajetória histórica brasileira como um desdobramento da Europa. Nessa narrativa, a história do Brasil começa com a expansão ultramarina e segue ao sabor dos processos e eventos ocorridos na Europa. Assim, as personagens principais são, primeiramente, os europeus – personificados nos portugueses – e, depois, seus descendentes, os brancos. Pretos, pardos e indígenas estão presentes como atores secundários, cujas ações não são nem positivas, nem determinantes no delineamento da trajetória brasileira.

Os movimentos sociais negros (e, depois, os indígenas) demandaram uma mudança na narrativa consagrada no século XIX e presente na história, operada em todo o sistema educacional. Por meio das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pretende-se proceder à uma crítica à *perspectiva eurocentrada*¹, além de promover uma educação antirracista que promova rupturas em tais narrativas, que assumiram um estatuto de verdade no imaginário social em nossa sociedade. O pressuposto de que se parte é que o racismo é socialmente apreendido, ele não é inato. Logo, o antirracismo pode ser apreendido. A escola é percebida, então, como uma instituição essencial na

¹ Conferir o debate sobre Currículo e Educação das Relações Étnico-Raciais e a perspectiva eurocentrada em: REGIS, Kátia; BASÍLIO, Guilherme. Currículo e Relações Étnico-Raciais: o Estado da Arte. **Educar em Revista**, Curitiba. n. 69, p. 33-60, 2018. Disponível em: <https://www.redalyc.org/journal/1550/155059187003>. Acesso em: 5 jul. 2024.

promoção de uma educação que promova a equidade, a inclusão e o respeito à diferença e à diversidade no combate às práticas racistas que foram naturalizadas e que concorrem para a perpetuação das desigualdades originadas na condição étnico-racial.

A demanda dos movimentos sociais negros pela mudança não atinge somente as escolas, mas também os processos de formação de professores no Ensino Superior. Na verdade, atinge todo o sistema educacional brasileiro, com destaque para a necessidade perene em torno do fortalecimento de nossa democracia.

Desde o processo de redemocratização, esse instituto fundamental da nossa democracia tem contribuído para a conformação da cidadania que almejamos, demarcada pelo combate e erradicação do racismo, pela justiça social, pela diminuição das desigualdades sociais e pela valorização da diferença e da diversidade. A Lei n. 10.639/2003 é uma expressão da luta desse movimento e de sua inteligência política, expressa na valorização do diálogo com diferentes esferas da sociedade civil e com o Estado.

No cenário em que debates e iniciativas oficiais foram mobilizadas em torno dos mais de vinte anos de promulgação da Lei n. 10.639/2003, modificada em 2008 pela Lei n. 11.648, demandas oriundas dessas leis sinalizam para a articulação com propostas de enfrentamento dos problemas encontrados na Escola Básica, dentre outros aspectos.

Tal enfrentamento se desdobra em processos de formação de professores/as para a Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER), os quais atuarão na Educação Básica. Isso implica na promoção de mudanças estruturais na organização dos *percursos formativos das instituições de Ensino Superior brasileiras*², tal como encontramos na

² Vide a discussão sobre a formação de professores(as) e a Educação das Relações Étnico-Raciais, na licenciatura em História: COELHO, Mauro C.; COELHO, Wilma N. B. Educação para as Relações Étnico-

literatura especializada, com vistas à subversão de estereótipos em relação à população negra e sua contribuição para a formação social brasileira.

Estudos evidenciam que avançamos no curso dos anos de promulgação dos marcos legais que se ocupam da diversidade no Brasil, sobretudo no que tange ao aumento da produção acadêmica, à regularidade das discussões e à ampliação de componentes curriculares inseridos nas propostas de formação inicial de professores/as. Contudo, a perspectiva eurocentrada ainda se presentifica com grande incidência nas propostas curriculares de formação na Escola Básica, as quais em grande parte espelham os processos de formação inicial de professores/as.

A compreensão de que a formação inicial de professores/as desempenha um papel vital no processo de subversão desse cenário ainda se apresenta como uma dimensão a ser enfrentada. Ela ajuda no protagonismo da próxima geração de cidadãos/ãs, tornando imperativo que as universidades assumam, junto a outros/as entes, a corresponsabilidade de oferecer uma formação (inicial e continuada) que promova a ampliação do debate sobre a EREER e contribua para a construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária.

A partir da Portaria n. 470, promulgada pelo Ministério da Educação por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão (SECADI), em 14 de maio de 2024³, que institui a política nacional de equidade e educação para as

Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores! **Educ. rev.** [internet]. v. 37. e77098.2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/h5n5B78LkcMTWxWbc95t5BF/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 5 jul. 2024.

³ BRASIL, Ministério da Educação. **Portaria n. 470, de 14 de maio de 2024**: institui a Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ). Brasília: MEC/SECADI. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pneerq/legislacao>. Acesso em: 5 jul. 2024.

Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), estabelece-se a corresponsabilidade no que tange às temáticas étnico-raciais e quilombola. A Portaria se aplica a todas as redes de ensino, estaduais e municipais, sociedade civil organizada, instituições de Ensino Superior e Educação Básica e assume concretude para que a formação continuada possa atingir aos/às docentes que não tiveram a oportunidade de acessar essas temáticas de modo estruturante por ocasião da sua formação inicial. Com esse *capital*, vislumbramos a alteração daquilo que, como afirma a literatura especializada, tem se constituído um *habitus*⁴ *professoral*.

Assim, o debate permanente e propositivo se impõe como uma demanda premente, com a alteração atual no ambiente educacional e político brasileiro de maneira especial. Nesse aspecto, a obra “Relações Raciais e Educação no Brasil no Pará: trilhas da educação antirracista” conforma uma das ações comprometidas com este debate, mobilizando agentes de todas as regiões brasileiras em torno de reflexões perpassadas pelo racismo, pela mestiçagem e pela educação antirracista para contemplar as práticas de educação antirracista no Brasil e no estado do Pará.

Essa mobilização concretiza uma das contribuições a partir deste debate, promovendo reflexões acerca das relações étnico-raciais em conexão com a educação, seus problemas e seus desafios, sinalizando caminhos na direção de uma educação antirracista.

Parabéns a este dossiê e a todas as iniciativas das políticas públicas, reflexões e debates acerca dessa agenda. Sobretudo, ao Movimento Negro, expressão da força da competência e da importância da

⁴ BOURDIEU, Pierre. **O Poder Simbólico**. 13ª ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

sociedade civil organizada para a manutenção, a ampliação e a consolidação da democracia no nosso país!

Salve o Movimento Negro. Salve todos os movimentos. Salve o Estado brasileiro e salve a democracia!

Brasília, 08 de julho de 2024.

PARTE 1
RACISMO, MISTIÇAGEM E EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

1

ACESSO E PERMANÊNCIA ESCOLAR: UM OLHAR SOBRE EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES NEGROS NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino ¹

INTRODUÇÃO

Este trabalho é iniciado a partir de uma reflexão feita há muito tempo no campo individual. A partir de discussões no coletivo dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas (NEABIS) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), grupos de pesquisa, negros e negras universitários, aquilo que parecia uma percepção individual encontra no coletivo angústias comuns referentes à presença negra no espaço escolar brasileiro: a sensação contínua de solidão, o determinismo negativo ao referir-se aos estudantes negros, que corrobora com a sensação de não-lugar, e a necessidade de ampliar políticas de permanência para esses estudantes alcançarem o êxito.

A experiência particular de uma trajetória escolar sendo a única pessoa negra da sala de aula, ou conseguir contar em uma das mãos quantas pessoas negras haviam em sua sala de aula, é uma experiência que se repete em todas as regiões do país, desde a educação básica, em todas as redes de ensino, até a pós-graduação.

A presença de crianças e jovens negros tem menor incidência na rede de ensino particular, como evidenciado no estudo do Grupo de

¹ Profa. Dra. em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Assessora de Relações Étnico-raciais do IFRS. E-mail: alba.salatino@ifrs.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0200151757362632>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8973-9623>.

Estudos Multidisciplinares da Ação Afirmativa (Gema) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). O levantamento realizado pelo Gema, com base no Censo Escolar de 2020, confirma o que vemos no cotidiano de escolas do bairro, do município – os estudantes autodeclarados pretos e pardos estão majoritariamente presentes em escolas públicas, pois menos de 10% de todos os alunos das 20 melhores escolas privadas do Brasil são negros (BORGES, UOL Educação, 24/05/2021). Nesse caso, o que salta aos olhos é a segregação, de classe e raça, não necessariamente nessa ordem.

Na rede pública de educação, não são garantidos o acolhimento e as ferramentas necessárias para a permanência dos estudantes pretos e pardos na escola. Com exceção da educação infantil, os estudantes autodeclarados pretos e pardos representam maior percentual de matrículas, sobretudo na de educação de jovens e adultos (EJA), que representam 74,2% dos alunos, considerando a ausência de dados de cor e raça de 27,5% em todo território brasileiro (INEP, 2022, p. 19).

Em relação à educação profissional, “a proporção de brancos e de pretos/pardos é similar à observada nos ensinos fundamental e médio, representando, respectivamente 45,3% e 53,6%” (INEP, 2022, p. 35). De acordo com o censo escolar 2022, realizado pelo Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Institucionais Anísio Teixeira, a maior incidência de estudantes negros está nos cursos de ensino médio de EJA, 83,5%, e os cursos de Formação Inicial Continuada (FIC) com 75, 3%.

Não é por acaso que a evasão escolar é um dos tópicos mais debatidos e visto como um dos maiores problemas educacionais do Brasil atualmente. Sem fácil resolução pela complexidade dos fatores que impulsionam os jovens para fora do espaço escolar, é impossível ignorar as estatísticas e as ações discriminatórias que assumem

diferentes formas e afetam negativamente a experiência do estudante naquele espaço.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgado no dia 22 de março de 2024, apresenta dados significativos e alarmantes sobre o abandono escolar. Entre 14 e 29 anos, 9,0 milhões dos jovens brasileiros não completaram alguma das etapas da educação básica, ou por terem abandonado a escola, ou por nunca a terem frequentado. Dos 9,0 milhões, 71,6% eram pretos ou pardos. Isto é, jovens negros são acometidos pela evasão escolar quase 3x mais que jovens brancos (27,4%), entre a mesma faixa etária. O principal motivo para a evasão escolar, em 2023, para a faixa etária de 14 a 29 anos, figura a necessidade de trabalhar (41,7%), seguido de fatores como falta de interesse em estudar (com 25,5% para os homens e 20,7% para as mulheres) e gravidez (23,1%).

Esses dados evidenciam o que a população negra já sabe há muito tempo, e tem se mobilizado, denunciado, por meio de movimentos sociais negros organizados, sobretudo, desde a década de 1930². São muitos os fatores que tornam a escola um ambiente hostil ao jovem negro, e a falta de interesse, tão apontada por grupos docentes como principal (ou um dos principais) motivo de ausências nas aulas e posterior desistência, não aparece isoladamente.

O abandono escolar é um problema antigo, desde antes da pandemia da Covid-19. O Sistema Nacional de Avaliação da Educação

² A Frente Negra Brasileira (FNB), fundada em São Paulo em 16 de setembro de 1931, expandiu-se em outros estados brasileiros, entre eles, Rio de Janeiro, Minas Gerais, Rio Grande do Sul, Bahia e Pernambuco. Tinha entre suas propostas ações educacionais específicas à população negra para assim dirimir desigualdades (SILVA; ARAÚJO, 2005). A FNB foi um "movimento cultural e político que empolgou as massas afro-brasileiras na década de 1930, floresceu e se espalhou por vários estados da Federação" (NASCIMENTO, 2016, p. 104).

Básica (Saeb) aponta a desigualdade de aprendizagem entre alunos brancos e negros desde 2007, primeiro ano de aplicação da prova nos moldes atuais e do cálculo do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb). O problema do fracasso escolar se intensificou no pós-pandemia, sobretudo para os autodeclarados pretos ou pardos e do segmento social vulnerável economicamente (Unicef, 2021).

É nesse contexto que as discussões sobre o abandono escolar exigem que superemos as naturalizações do fracasso escolar, a partir de determinismos histórico-sociais e de vieses inconscientes que tornam invisíveis o não enfrentamento do grave problema. Sem incluir o fator raça e os efeitos do racismo no debate, não é possível tornar eficazes as políticas de permanência e enfrentamento ao fracasso escolar, incidindo nas relações étnico-raciais do ambiente escolar, no acolhimento e no reconhecimento das identidades. Institucionalmente, a discriminação racial reproduz desigualdades, preconceitos e racismos.

A partir desta realidade e das políticas de ingresso por ações afirmativas, desde a promulgação da Lei Federal 12.711/12 adotada pela rede federal de ensino, incluindo os institutos federais, nosso ensaio começou a partir de reflexões sobre as seguintes perguntas no âmbito do IFRS: 1. Qual a incidência do abandono escolar no grupo de estudantes negros? Se é na escola pública onde se encontra o maior número de estudantes negros, como está o acesso à educação profissional no IFRS? 2. As experiências de trajetórias acadêmicas solitárias possuem relação com as práticas pedagógicas?

As reflexões exigem um emprego de pesquisa aprofundada, quantitativa e qualitativa, o que não foi feito neste primeiro momento. Para começar algum levantamento e discussão na comunidade acadêmica do IFRS, foram realizados dois movimentos, um com o estudo diagnóstico no ensino superior, por meio do projeto de pesquisa

*Educação das Relações Étnico-raciais no Ensino Superior do IFRS*³ e o outro com o desenvolvimento do projeto de ensino *Educação das relações étnico-raciais: Capacitação e fortalecimento das políticas institucionais*, ambos executados pela Assessoria de Relações Étnico-raciais (ARER), no universo dos dezessete (17) campi do IFRS. Em atenção ao projeto de ensino, dentre as atividades destaca-se a previsão de um encontro com os estudantes negros a fim de promover integração, reconhecimento e discussão sobre a formação profissional e tecnológica para este público, bem como proporcionar experiências que ressignifiquem os saberes, as vivências e a existência de estudantes autodeclarados negros de cor preta ou parda que integram a comunidade do IFRS.

Foi enviado um questionário, composto de três perguntas abertas aos cem estudantes que manifestaram interesse em participar das atividades do projeto, a ser entregue no dia do evento, em 10 de dezembro de 2022: 1. O que é o IFRS para você? 2. De onde são os estudantes negros do IFRS (em relação ao egresso de escola pública e residência próxima ao campus)? 3. Você sabe o que são as ações afirmativas?

Considerando que a motivação da investigação adveio do supracitado projeto de ensino, desenvolvido entre julho/22 e março/23, o questionário foi elaborado após o I Encontro com os coordenadores de NEABIS do IFRS, em 29 de novembro de 2022, para levantamento de um diagnóstico dos problemas que atingem os estudantes negros dos diferentes campi do IFRS. O intuito foi de exercer uma escuta ativa desses estudantes, a fim de se pensar estratégias de políticas que tomem

³ O projeto contou com a estudante de ensino médio integrado Siindel Carolina Voltz Schuquel do Curso Técnico em Informática do IFRS- Campus Rolante, bolsista de Pesquisa na Assessoria de Relações étnico-raciais (ARER) do IFRS, 2021.

a raça como fator central para permanência e para o enfrentamento do fracasso escolar.

Foram respondidos e devolvidos vinte e seis questionários, durante o I Encontro de Estudantes Negros (EEN), de estudantes do ensino técnico integrado e subsequente ao ensino médio, educação de jovens e adultos, e ensino superior de oito campi do IFRS. Analisa-se estes dados com objetivo de buscar respostas aos questionamentos e reflexões referidos acima, mas sobretudo ferramentas, a partir da realidade, para construção de estratégias pedagógicas e subsídios para a política de permanência e êxito.

Juntamente a esses dados, considera-se a experiência de cada aluno, numa perspectiva de análise qualitativa. Importa o saber da experiência e não o saber das coisas, quando se vive num tempo em que se tem informação sobre todas as coisas, ao mesmo tempo em que nada nos toca. Nesta “sociedade da informação” e da tecnologia, precisou-se diferenciar, neste trabalho, informação de experiência, pois não se trata de reunir por meio do questionário uma coleta de opiniões. Assim como Bondía (2002) pondera, a experiência é aquilo que nos passa, que nos acontece e que nos toca.

1 UMA DESIGUALDADE HISTÓRICA AINDA PRESENTE – ACESSO À EDUCAÇÃO

*Soldado da guerra a favor da justiça
 Igualdade por aqui é coisa fictícia
 Você ri da minha roupa, ri do meu cabelo
 Mas tenta me imitar se olhando no espelho
 Preconceito sem conceito que apodrece a nação
 Filhos do descaso mesmo pós-abolição
 Mais de 500 anos de angústia e sofrimentos
 Me acorrentaram, mas não meus pensamentos
 MV BILL, Só Deus pode me julgar, 2001.*

No processo de consolidação da sociedade brasileira, capitalista e liberal, a política empregada pelos governantes, sob a luz do binômio modernização/civilização, foi calcada nas desigualdades e na hierarquização racial da população brasileira, limitando direitos cidadãos à gente negra, às gentes de cor.

Os autores do texto, *Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: escolas dos movimentos negros e escolas profissionais, técnicas e tecnológica*, Geraldo da Silva e Márcia Araújo, nos mostram, desde o regime escravocrata à pós-abolição, a negação ao acesso escolar pelas políticas públicas, orientadas naturalmente por ideologias discriminatórias.

A população escrava era impedida de freqüentar a escola formal, que era restrita, por lei, aos cidadãos brasileiros – automaticamente esta legislação (art. 6, item 1 da Constituição de 1824) coibia o ingresso da população negra escrava, que era, em larga escala, africana de nascimento (SILVA; ARAÚJO, 2005, p. 67).

Outro exemplo é a normativa de instrução formal na província do Rio de Janeiro, durante o Brasil Império, a Lei n. 1 de 1837. Assim como a Constituição, a referida lei proíbe a educação para descendentes de africanos escravizados, inclusive para aqueles que já eram livres à época.

Artigo 3º São proibidos de frequentar as Escolas Publicas:

1º Todas as pessoas que padecerem molestias contagiosas.

2º Os escravos, e os pretos Africanos, ainda que sejam livres ou libertos (ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO, 1837, sic).

A nova ordem republicano-capitalista não abandonou teorias étnico-raciais anteriores, e tão pouco a hegemonia da raça branca. Narrativas a partir de teorias raciais europeias eram encontradas por toda parte. Intelectuais adeptos da teoria Eugenista⁴, como João

⁴ Estes intelectuais compõem um grupo que defendia uma política eugenista no Brasil. Em grande medida, eram médicos. Para o caso do Rio Grande do Sul, ver mais em: MUNARETO, 2013.

Baptista de Lacerda, Oliveira Vianna, Miguel Couto, Osvaldo Cruz, Nina Rodrigues, influenciavam sobremaneira nas instituições onde eram parte e na construção de imaginários sociais da sociedade brasileira.

A influência política desses intelectuais está apresentada na dissertação de mestrado de Geandra Munareto, em 2013, demonstrando o quanto o movimento pró-eugenia era ativo. A primeira tese acadêmica defendida no Brasil sobre o tema, em 1914, foi feita por Alexandre Tependino, sob a orientação de Miguel Couto, e traz a importância da raça nos aspectos sociais e morais, conforme se pode verificar no trecho abaixo:

É crime contra a civilização, o descuido da geração de amanhã! Os governos têm moralmente a obrigação de zelar pelo futuro da raça, pela qualidade dos homens, pela saúde da população. O legislador de hoje não pode ignorar os fenômenos biológicos da hereditariedade. E a eugenia é a religião nova que dirige os destinos da raça humana, de modo a torná-la mais bela, mais moralizada, mais inteligente (TEPENDINO, 1914 *apud* MUNARETO, 2013, p. 68).

Não há como não comparar o acesso à educação a outros grupos étnicos no Brasil, antes e depois da promulgação da República. A Lei 9.081, de 03 de novembro de 1911, outorgava sobre o direito de imigrantes a possuir propriedades e escolas agrícolas, profissionalizantes. Na sede do núcleo colonial, seriam construídos, de acordo com o art. 54 e o art. 256, prédios administrativos e escolas.

Art. 54. Em cada nucleo deverão ser mantidos:

- 1º, uma ou mais escolas para o ensino primario agricola, de accôrdo com o programma que fôr adoptada para os aprendizados agricolas;
- 2º, um campo de demonstração destinado ás culturas proprias da região e a outras que possam ser nella exploradas;
- 3º, pequenas officinas para o trabalho do ferro e da madeira, destinadas aos filhos dos colonos que frequentarem o curso primario agricola.

Art. 256. O Governo Federal, no interesse da diffusão do ensino primario agricola e para promover a maior frequencia possivel nas escolas mantidas nos nucleos colonias, fará distribuir aos filhos de colonos pobres estabelecidos nos mesmos nucleos, por intermedio da Directoria do Serviço de Povoamento, livros e material escolar.

No Rio Grande do Sul, por exemplo, imigrantes alemães e italianos gozavam do direito do ato de ensinar e de aprender, mediante escolas comunitárias, católicas ou protestantes⁵, ou àquelas garantidas pelo Estado, no século XIX. À população negra, livre ou não, era renegada, invisibilizada coletivamente. O entendimento de direito à educação passa por ideias de humanidade e cidadania, direito natural e projeto de sociedade.

Homens e mulheres de cor alfabetizados à época eram resultados de iniciativas privadas (de diferentes atores sociais) e organizações coletivas da população negra.

A necessidade de ser liberto ou de usufruir a cidadania quando livre, tanto durante os períodos do Império, quanto nos primeiros anos da República, aproximou as camadas negras da apropriação do saber escolar, nos moldes das exigências oficiais. Sendo assim, embora não de forma massiva, camadas populacionais negras atingiram níveis de instrução quando criavam suas próprias escolas; recebiam instrução de pessoas escolarizadas; ou adentravam a rede pública, os asilos de órfãos e escolas particulares (CRUZ, 2005, p. 27).

A preocupação com a instrução formal tem sido elemento central de discussões no interior dos movimentos negros organizados, tornou-se agenda política nas décadas de 1930 e 1940, e tomou fôlego no último quartanário do século XX. À época, intelectuais negros alertavam sobre

⁵ A presença de escolas comunitárias católicas nas regiões de colonização alemã no Rio Grande do Sul, por exemplo, data desde 1835, conforme Arthur Rambo (1994). Trazemos essas reflexões ao texto para, sobretudo, ressaltar a estrutura política e econômica do país em relação às populações negras e indígenas, fomentando sistematicamente a invisibilidade e a negação de serem pessoas dignas de direito. Tal debate tem como pano de fundo o binarismo civilidade/barbárie e teorias filosóficas.

a inexistência da democracia racial no país. Em 1985, Lélia González escrevia em *Para as minorias, tudo como dantes...* sobre os dados reveladores daquele último censo, de 1980, e a dimensão racial que ali apresentava, isto é, a população negra em maioria representada na pobreza e nos menores salários.

A indiferença e o cinismo continuam sendo a tônica em face desse racismo institucionalizado que tem passado intacto pelos diversos regimes políticos que existiram neste país. Indiferença por parte daqueles que reduzem a questão racial a uma questão de classe pura e simples, reforçando indiretamente o mito da democracia racial na cabeça dos mais ingênuos. Cinismo, por parte daqueles que negam a existência da discriminação racial pelo fato de nunca terem ouvido falar nela (GONZÁLEZ, 2020, p. 231).

Avançamos enquanto sociedade democrática na percepção e efetividade de políticas públicas para o acesso da juventude negra à educação, mediante o direito universal à educação, garantido na Constituição (1988) e na promulgação da conhecida Lei de Cotas (Lei n. 12.711/12)⁶. No entanto, caracterizada como cota social, a reserva de vaga para egressos de escolas públicas inclui negros de cor preta ou parda em busca de dirimir as desigualdades de acesso à instrução formal, no ensino médio técnico e superior. A existência de políticas de permanência, que incluem auxílio estudantil e acolhimento, são caminhos ainda a serem percorridos pelas instituições, considerando os efeitos do racismo no ambiente acadêmico.

2 PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES NEGROS, PRETOS OU PARDOS: EXPERIÊNCIAS EM COMUM NO IFRS

*Ela quis ser chamada de morena
Que isso camufla o abismo entre si e a*

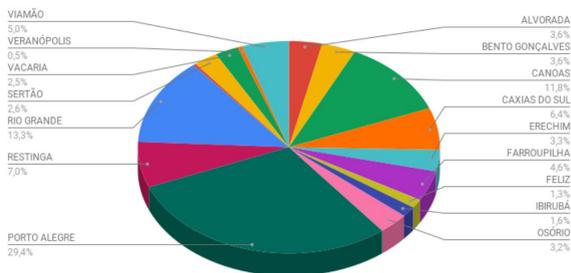
⁶ O IFRS possui uma Política de Ações Afirmativas universalizada para todos os 17 campi desde 2014 (IFRS, 2014)

humanidade plena
A raiva insufla, pensa nesse esquema
A ideia imunda, tudo inunda
A dor profunda é que todo mundo é meu tema
Emicida, Ismália, 2019.

Os estudantes negros do IFRS representavam, em 2020, 21,02% de estudantes matriculados de um total de 21.859 estudantes (PLATAFORMA NILO PEÇANHA, mar./ abr./2020). Dessa porcentagem, 12,53% são autodeclarados pardos e 8,49% são autodeclarados pretos.

A aplicação do questionário diagnóstico aos estudantes autodeclarados negros foi em dezembro de 2022, no I EEN, organizado pela ARER e diretoria de Assuntos Estudantis, com apoio dos coordenadores de Neabis. Esse período pós-pandemia foi marcado por flutuações nas informações de estudantes com matrículas retidas (cursos trancados) ou abandonos transitórios registrados em baixa frequência e rendimento escolar, o que dificultou sobremaneira a precisão de dados. Ainda assim, tem-se acesso, por meio do Observatório de Permanência e Êxito do IFRS, aos dados de ingresso de estudantes inscritos na reserva de vagas para pretos, pardos e indígenas (PPI), de 2021 e 2022.

Escola Pública | Renda Inferior | Autodeclarado PPI



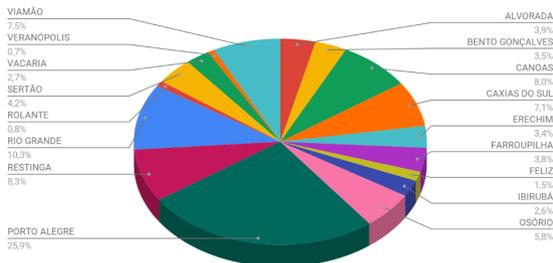
Representa o percentual de inscritos pela cota de ingresso destacada, para cada campus

Quadro 01: Levantamento de estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino, Ingresso IFRS. Reserva de vaga em escola pública, PPI e renda igual ou inferior a 1,5 mínimo per capita, 2021.

Fonte: Observatório de Permanência e êxito, 2021, p. 540.

No quadro de 2021, observam-se as primeiras cinco localidades do Rio Grande do Sul, onde há campi do IFRS com maior número de inscritos na reserva de vagas PPI: 1º Porto Alegre; 2º Rio Grande; 3º Canoas; 4º Restinga (Porto Alegre); 5º Caxias do Sul.

Escola Pública | Renda Inferior | Autodeclarado PPI



Representa o percentual de inscritos pela cota de ingresso destacada, para cada campus

Quadro 02: Levantamento de estudantes em todos os níveis e modalidades de ensino, Ingresso IFRS. Reserva de vaga em escola pública, PPI e renda igual ou inferior a 1,5 mínimo per capita, 2022/1.

Fonte: Observatório de Permanência e êxito, 2022, p.586.

Em 2022, a lista de localidades altera um pouco e temos os seguintes campi: 1º Porto Alegre; 2º Rio Grande; 3º Restinga (Porto Alegre); 4º Canoas; 5º Viamão. Não é preciso dizer que é fundamental a coleta, organização e análise dos dados de acesso pelas cotas PPI. Saber dos campi e cursos onde há maior ingresso de estudantes negros auxilia à garantir a eficácia da política pública e o acolhimento necessário. Além disso, os dados fornecem subsídios para aprimoramento das políticas institucionais e do acesso à educação profissional.

Tanto a lista de campi de 2021 como a lista de 2022 ordenam as cidades de maneira decrescente. Os campi elencados correspondem à manifestação de interesse dos estudantes, em maior número, de participar do I Encontro de Estudantes Negros do IFRS.

Sobre as perguntas do questionário respondidas, participaram vinte e seis estudantes de oito campi do IFRS: Alvorada, Canoas, Caxias do Sul, Feliz, Porto Alegre, Restinga (Porto Alegre), Rolante e Viamão.

- Caracterização do grupo de estudantes respondentes por curso e idade: do ensino técnico integrado ao ensino médio - Administração, Química, Fabricação Mecânica, Plástico, Informática, Meio Ambiente, Eletrônica; educação de jovens e adultos, cursos- Comércio; subsequente - Tradução e Interpretação de Libras, Contabilidade; superior - Processos Gerenciais, Licenciatura em Letras/Português, Engenharia de Produção. A idade dos participantes é entre 15 e 62 anos de idade.

Registra-se neste trabalho as respostas que possibilitaram a reunião de categorias a partir da repetição de termos, buscando

identificar as experiências em comum dos estudantes negros (pretos ou pardos), nos diferentes campi do IFRS:

1. O que é o IFRS para você?

100% referem-se a aspectos comuns: julgam suas trajetórias acadêmicas como solitárias; pouca ou nenhuma representatividade no corpo docente e/ou de servidores em geral; necessidade de reagir em algum momento para situações racistas no campus.

69,23% das respostas dizem respeito à oportunidade de uma educação profissional de qualidade para melhor inserção no mercado de trabalho;

57,69% mencionam que estudar no IFRS é ser resistência;

26,92% mencionam que estudar no IFRS é muito diferente, é um “ecossistema”, é “de elite”, “praticamente um planeta”;

15,38% mencionaram que o IFRS é inclusivo e acolhedor. Ao mesmo tempo, a mesma porcentagem responde que o IFRS é incoerente, contraditório em suas ações e exemplificam ressaltando a existência de política de diversidade e ações de inclusão na instituição, e ainda assim, possuem vivências comuns de racismo e sentem falta de acolhimento.

2. De onde são os estudantes negros do IFRS (em relação ao egresso de escola pública e residência próxima ao campus)?

76,92% mencionam que residem na mesma cidade do campus e enfrentam dificuldades com o transporte público para se deslocarem ao campus e cumprir os horários de aula. Por vezes, chegam com atraso ou necessitam sair mais cedo.

100% das respostas referem dificuldades, em alguma medida, com o transporte público, ou em algum deslocamento até o campus, dentro da cidade ou de cidades vizinhas (da residência até o campus ou do trabalho até o campus).

3. Você sabe de que são as ações afirmativas?

92,31% dizem que as ações afirmativas são políticas de oportunidade (em geral não especificam qual seria esta oportunidade, se de acesso à educação, ao ensino profissional etc.) e de representatividade. Dentro deste grupo, 70% dizem que não sabem se há setores no seu campus ou no IFRS responsáveis pelas ações afirmativas; que consideram o sistema de cotas confuso nos processos seletivos do IFRS, e que não sabem a quem recorrer em situações de discriminação no campus.

84,62% dizem que as políticas de ações afirmativas atuam como reparação histórica à população negra;

76,92% respondem não ter certeza se as cotas, reservas de vagas para autodeclarados negros egressos de escola pública, são ações afirmativas;

30,77% respondem saber que as reservas de vagas para egressos de escolas públicas e autodeclarados negros são políticas públicas de ação afirmativa;

11,54% respondem que as cotas representam humilhação, desvalorizam o estudante negro e que é um discurso de “lacre”.

A questão número 3 evidencia o quanto ainda precisamos avançar no diálogo com a juventude negra sobre o entendimento das políticas públicas de ações afirmativas para acessarem os seus direitos e reivindicarem espaços que reconheçam suas identidades e subjetividades étnico-raciais. Embora 92% tenham expressado conhecimento sobre as ações afirmativas, observa-se que falta entendimento em relação à operacionalidade da política pública no âmbito institucional.

O conteúdo das respostas dos vinte e seis estudantes negros faz pensar em dois pontos que acredita-se serem fundamentais para se constituir uma política de permanência a esse grupo: a garantia da

transversalidade e pluralidade no currículo escolar, e a garantia do acesso e permanência por meio das políticas de ações afirmativas.

Ao reconhecer a pluralidade cultural, rompe-se com ideias e crenças universais, como, por exemplo, aquela de um Brasil mestiço, onde todos os grupos étnicos-raciais acessam igualmente direitos socioeconômicos, o conhecido termo “democracia racial”. De acordo com Martha Abreu e Hebe Mattos (2008, p. 8), “o tema transversal da pluralidade cultural, entendido de forma dinâmica e histórica, possui um grande potencial de inclusão e de educação para a tolerância, objetivos centrais a serem perseguidos pelos educadores”. É na discussão sobre a pluralidade que as questões raciais e o racismo brasileiro aparecem. Ainda de acordo com as autoras, educadores comprometidos com a pluralidade cultural têm como desafio pensar na dimensão política e conceitual da cultura negra brasileira.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica propõem e reafirmam o compromisso dos docentes da educação básica e superior na formação cidadã dos discentes, e, para isso, a formação docente inclui, desde 2015, educação em direitos humanos. Conforme as Diretrizes (BRASIL, 2015):

11) a educação em e para os direitos humanos é um direito fundamental constituindo uma parte do direito à educação e, também, uma mediação para efetivar o conjunto dos direitos humanos reconhecidos pelo Estado brasileiro em seu ordenamento jurídico e pelos países que lutam pelo fortalecimento da democracia; além disso, a educação em direitos humanos é uma necessidade estratégica na formação dos profissionais do magistério e na ação educativa em consonância com as Diretrizes Nacionais para a Educação em Direitos Humanos.

Falando em estrutura e funcionamento do ensino, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais

para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana (BRASIL, 2004) colocam no centro do debate em sala de aula conceitos de raça, racismo e democracia racial. Convocam os profissionais da educação a atuarem pela valorização e reconhecimento da identidade e da cultura afro-brasileira, dos povos indígenas e descendentes de europeus e de asiáticos. O documento propõe que a nação brasileira eduque cidadãos orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial, construindo um país verdadeiramente democrático, onde todos, igualmente, tenham seus direitos assegurados.

A educação das relações étnico-raciais e a educação para os direitos humanos dialogam, baseadas em princípios da dignidade humana, em consciência política e histórica da diversidade – ambas fortalecem o respeito à pluralidade cultural. Tal legislação corrobora para promoção da permanência de estudantes, inclusive daqueles não entendidos como parte de uma cultura universal, eles passam a se reconhecer na história, em sala de aula, na diversidade e na pluralidade humana.

Consoante com as Diretrizes das Relações Étnico-raciais (2004, p. 3), reconhecer e valorizar a história, a cultura e a identidade da população afrodescendente trata-se de uma política curricular, em combate ao racismo e às discriminações.

Reconhecimento requer a adoção de políticas educacionais e de estratégias pedagógicas de valorização da diversidade, a fim de superar a desigualdade étnico-racial presente na educação escolar brasileira, nos diferentes níveis de ensino.

Reconhecer exige que se questionem relações étnico-raciais baseadas em preconceitos que desqualificam os negros e salientam estereótipos depreciativos, palavras e atitudes que, velada ou explicitamente violentas, expressam sentimentos de superioridade em relação aos negros, próprios de uma sociedade hierárquica e desigual.

Raça e racismo tornaram-se temas obrigatórios em sala de aula, inclusive nos cursos de formação de professores, a partir da promulgação da Lei 10.639/2003. Assim, afirma-se a existência de uma cultura afro-brasileira e de identidades negras em oposição à noção de democracia racial e ao padrão cultural e estético branco europeu.

Quando se lê os relatos de educadoras negras sobre suas vivências escolares, no livro, *Negras (In) confidências: Bullying não. Isto é racismo*, de Benilda Brito e Valdecir Nascimento (2013), percebe-se o quanto parecem com as próprias histórias, mulheres negras se reconhecem no texto, e até podem funcionar como catarse. Relatos referentes às ditas “piadas”, brincadeiras que persistem na escola, revelando o racismo do dia a dia de profissionais da educação e dos estudantes, que causa dor e desperta, por vezes, agressividade por parte dos estudantes que sofrem ou se afastam, dentre outras formas de comportamento. Ainda que sejam narrativas de mulheres, o livro mostra a invisibilidade das necessidades do estudante negro, a solidão, a timidez e o cansaço entendidos como preguiça e desinteresse, a alegria e trejeitos (quase) sempre confundidos com malandragem, a inteligência deslegitimada, a dúvida silenciada e o não dito entendidos como “não quer saber”, “não corre atrás”. Quando que a instituição de ensino se responsabiliza pelas atrocidades vividas por esses estudantes e que tornam tal ambiente incapaz de vivenciar o sentimento de pertencimento? Até quando esperar instituições de ensino publicizando pedidos de desculpas a quem ofendeu, juntamente com o comprometimento de ações que inibem práticas discriminatórias e racistas?

Brito e Nascimento referem-se à importância de não se confundir *bullying* com racismo, ainda que ambos sejam formas de violência. O *bullying* inferioriza, enquanto o racismo desumaniza, e seus prejuízos são irreversíveis. “Estou marcada por uma escola que nos formou e nos

deformou” (BRITO; NASCIMENTO, 2013, p. 27). Em números absolutos, apenas quatro estudantes responderam encontrar acolhimento no campus. O acolhimento também é o modo como a instituição lida com situações racistas, nas relações interpessoais e epistemológicas.

Falar de afeto, de uma escola que não banalize as diversas formas de violências raciais e que tenha a capacidade de indignar-se frente a essas situações, é desafiador e revolucionário. A ideologia de superioridade racial está entranhada na estrutura e no imaginário social brasileiro e expulsa, consciente ou inconscientemente, jovens negros da instrução formal, somando-se, ou não, a outros motivos que os institutos de pesquisa apontam.

As políticas públicas de ações afirmativas visam garantir a correção das desigualdades e o ingresso de grupos sociais, historicamente marginalizadas.

Ações Afirmativas consistem em políticas públicas (e também privadas) voltadas à concretização do princípio constitucional da igualdade material e à neutralização dos efeitos da discriminação racial, de gênero, de idade, de origem nacional, de compleição física e situação socioeconômica (adição nossa) impostas ou sugeridas pelo Estado, por seus entes vinculados e até mesmo por entidades puramente privadas, elas visam a combater não somente as manifestações flagrantes de discriminação, mas também a discriminação de fundo cultural, estrutural, enraizada na sociedade (GOMES, 2001, p. 6-7).

A instituição de ensino pode e deve ter a sua própria política de ação afirmativa, em consonância com a política pública nacional de acesso, normatizando também sobre a permanência dos estudantes, considerando as desigualdades sociais e raciais. Ademais, quando se constata que um dos fatores de abandono escolar é a necessidade do jovem de ir trabalhar para aumentar a renda em casa, é premente um

programa de permanência institucional, na conjuntura brasileira, que por muito tempo, determinou que acessar os estudos é um privilégio.

Qual o horário em que começa a rotina escolar? Como estão distribuídos os componentes curriculares? No turno da noite, que público a escola atende? É trabalhador? Há cantina, refeitório? Onde a escola está localizada, há transporte público? Qual o intervalo do transporte? Se o estudante chegar atrasado, perde quanto de aula? Essas e outras perguntas podem ser feitas pelo coletivo de docentes, equipes pedagógicas a fim de realizarem alterações na estrutura. Não é muito interessante que um ou outro docente aceite o atraso, converse com o estudante, entenda que no outro dia, precisou passar na cantina, em primeiro lugar, para almoçar ou jantar etc. Trata-se de mudanças institucionais comprometidas para atender a um grupo, ou mais, a permanecer e concluir o curso que se propôs a fazer. É dizer que determinada comunidade acadêmica estará exercendo o princípio da equidade conscientemente, que é um fator central nas ações afirmativas para combater discriminações e desigualdades históricas e socialmente construídas.

O trabalho de Caren Fontella (2019) sobre o acesso, permanência e evasão de estudantes mulheres da educação de jovens e adultos do *campus* Restinga do IFRS nos mostra que as ações de assistência estudantil propostas no Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES) beneficiam estes estudantes, impactando diretamente na dinâmica familiar e nos meios para a permanência. A autora evidencia, a partir dos relatos de diplomados, que essa assistência financeira auxiliou na permanência de estudantes no *campus*, e, aliado a isso, há o apoio da equipe multidisciplinar existente na escola.

Podemos dizer que o fato delas encontrarem um ensino médio com menor rigidez de horário, currículo menos engessado, vinculado a suas realidades, juntamente com o apoio da equipe técnica multidisciplinar existente na escola e com todas as estratégias traçadas por elas para suas permanências foi responsável pelo sucesso escolar e motivação delas em seguir os estudos, acessando o nível superior (FONTELLA, 2019, p. 183).

Quando se considera o marcador racial, a autora observou desigualdades em relação à inserção no mercado de trabalho. Duas das egressas que participaram da pesquisa de Fontella (2019, p. 143), autodeclaradas negras, “reafirmaram a nítida desvantagem de inserção no mercado de trabalho brasileiro”. Isso deslinda, mais uma vez, a necessidade de tornar central a questão racial no cotidiano escolar, incluindo o debate de perfil de egresso e mundo do trabalho na educação profissional e tecnológica.

A possibilidade de se contar com setores de assistência estudantil e com a PNAES é fruto de política pública. A criação dos institutos federais vem ao encontro de políticas públicas para garantir o acesso à educação profissional. Suas diretrizes preconizam um olhar local, inclusivo e transformador da realidade.

O papel que está previsto para os Institutos Federais é o de garantir a perenidade das ações que visem a incorporar, antes de tudo, setores sociais que historicamente foram alijados dos processos de desenvolvimento e modernização do Brasil, o que legitima e justifica a importância de sua natureza pública e afirma uma educação profissional e tecnológica como instrumento realmente vigoroso na construção e resgate da cidadania e da transformação social (BRASIL, 2008, p. 23).

A permanência dos estudantes negros também está ligada à capacidade de incorporá-los neste espaço do saber. Afora os contextos sociais que se buscou explorar neste texto, outros fatores, pedagógicos e de aprendizagem implicam na permanência de qualquer estudante. Como, por exemplo, as fragilidades verificadas no cotidiano escolar, na

aprendizagem pregressa, ou ligadas à falta de oportunidades, não somem da noite para o dia apenas porque o estudante ingressou na instituição A ou B. É nesse sentido que é fundamental, no escopo de análise para superar as vivências de situações racistas no espaço acadêmico, avaliar se os Projetos Políticos Pedagógicos da unidade escolar (ou de cursos) contemplam a perspectiva de enfrentamento ao racismo e suas diversas formas de expressões.

O PPP é o documento que expressa concretamente o trabalho coletivo na escola, e é nele que precisa estar firmado o compromisso da equidade. “É impossível a escola pública brasileira desempenhar suas funções sociais, políticas e pedagógicas sem que nela haja mudanças estruturais” (ALARCÃO, 2001, p. 75).

De acordo com Isabel Alarcão (2001, p. 76), o projeto político pedagógico é um instrumento mediador entre a cultura interna escolar e a cultura externa do sistema de ensino e sociedade. Um instrumento que pode viabilizar a construção de uma escola reflexiva e emancipadora: o PPP é a essência do trabalho pedagógico e nele devem estar as diretrizes para permanência e êxito. Requer participação ampla e coletiva da comunidade escolar e compromisso com os desafios e condições atuais da escola pública.

Considerando que o abandono escolar tem sido fonte de preocupação de docentes e profissionais da educação, a desistência da instrução formal é também de responsabilidade da escola, como os estudos apontam (ROCHA, HARACEMIV, S/D; ZANIN, 2019). O insucesso escolar reflete também a incapacidade das instituições de integrar, acolher a diversidade e enfrentar as desigualdades existentes, sobretudo raciais.

Assim, combater o racismo não é tarefa de grupos específicos do ambiente escolar. O enfrentamento do fracasso escolar e da proposição

de mudança estrutural no espaço da escola é um compromisso de todos. Conforme Miguel Arroyo (2000), o fracasso e o sucesso escolar dizem respeito a um conjunto de fatores e precisamos reeducar os olhares, considerando que a matriz escolar não está isenta destes processos.

Não inocentamos a escola, sua cultura e sua estrutura, apelando e esperando uma revolução na sociedade. Pretendemos intervir no sistema escolar crentes de que esse sistema, sua cultura, rituais, lógicas, estruturas podem ser mais democráticos, menos seletivos. Está em nossas mãos de educadores fazer essas intervenções. Jogar a responsabilidade sobre a sociedade, o Estado, os governos é uma forma de não assumir com profissionalismo responsabilidades que são do coletivo dos educadores. Supõe um processo de reeducação de nossa cultura profissional, concomitante a intervenções estruturais do coletivo (ARROYO, 2000, p. 34).

Ante a obrigatoriedade do ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, desde a promulgação da Lei 10.639/2003, observa-se os limites impostos para implementação curricular, prática do ensino para a valorização da identidade étnico-racial, e que implicam diretamente no sentimento de pertencimento, acolhimento e inclusão dos estudantes negros. No experimento aqui relatado, 100% das respostas manifestam ter experienciado o racismo em seus *campi*. E durante o I Encontro de Estudantes Negros do IFRS, pelo menos, 50% deles registram oralmente que gostariam de ver mais, em sala de aula, a história e contribuição de afrodescendentes em seus cursos.

Tem-se ciência do avanço no debate para valorização, reconhecimento e educação das relações étnico-raciais nas instituições de ensino brasileiras, no IFRS. A reflexão e avaliação das ações na perspectiva de uma escola reflexiva e a desnaturalização das desigualdades auxiliam sobremaneira na implementação plena das políticas voltadas à permanência, assegurando o direito à memória, história e a cultura afro-indígena.

Os trabalhos colaborativos entre profissionais da educação, comunidade acadêmica e movimentos sociais negros são, sem dúvidas, muito relevantes para o reconhecimento da diversidade étnico-racial. Mas como refere na Resolução CNE/CP 01/2004, o reconhecimento requer adoção de estratégias pedagógicas e políticas institucionais que questionem os estereótipos e as relações étnico-raciais na educação no Brasil. Incluem-se nesse contexto – para além das atividades extracurriculares, de extensão, reflexões em datas comemorativas, – projetos interdisciplinares e diálogo transdisciplinar a fim de se contemplar os contextos sociais e superar as determinações relegadas aos estudantes negros. Isso se dá por meio da estrutura de PPP, de formações continuadas, da intencionalidade de superar as desigualdades e do compromisso com o direito ao acesso e à permanência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Historicamente, a população negra no Brasil foi alijada da educação formal, do acesso escolar. Mesmo quando a educação se tornou pública, a escola foi parte de um cotidiano privilegiado. Somos uma nação forjada no racismo. Os dados estatísticos atuais retratam uma realidade, escolar e social, excludente e muito desigual. O jovem negro é maioria nos índices de analfabetismo, abandono, fracasso escolar (PNAID, 2023). Torna-se evidente a urgência de voltar o olhar à permanência de jovens e adultos na escola, principalmente aqueles da população negra, conforme atualizações da Lei de Cotas, por meio da Lei n. 14.723, de 2023.

O fator racial como principal problema social no Brasil tem sido ignorado e, assim, seguimos em *constante looping*, ao insistir, por

exemplo, na afirmativa de que o problema do fracasso e abandono escolar são essencialmente sociais. O reconhecimento das fragilidades é o primeiro passo para saná-las. Acolher o próprio fracasso institucional também é tomar ciência das intervenções possíveis. E nos casos de racismos, como agir nos fluxos institucionais para que tais ações discriminatórias não se reproduzam, e assim avança-se na construção de políticas ancoradas na realidade⁷.

As percepções do início do texto encontram coro na escuta ativa dos estudantes negros sobre suas trajetórias na educação profissional no IFRS e experiências estudantis atravessadas pelo racismo. A forma como o racismo se apresenta no interior do ambiente acadêmico não impacta somente no indivíduo (ou grupo) que cometeu o ato racista e naquele que sofreu. Situações assim tornam o ambiente e a sociabilidade muito difíceis para todos os estudantes. As percepções de falta ou pouco acolhimento e trajetória solitária, complementam fatores que refletem, consciente ou inconscientemente, o racismo, operando nas relações, nas práticas pedagógicas e institucionais, sistematicamente. Infelizmente, as experiências em comum que os vinte e seis estudantes relatam sobre situações racistas não são isoladas.

Os levantamentos de dados sobre os motivos de abandono escolar, cada vez mais, têm incorporado o marcador racial, como apresentado neste texto, e evidencia a urgência de uma agenda de promoção da equidade racial. E avançar em estudos qualitativos em relação aos jovens estudantes negros, na educação profissional, considerando junto aos dados alarmantes aquilo que não foi dito nas pesquisas, ou não

⁷ Em 2022, o IFRS, por meio da assessoria de Relações étnico-raciais, instituiu um Grupo de Trabalho Antirracismo: Combate e Educação das [e para] relações étnico-raciais. Em 2023, publicou a Cartilha [de] enfrentamento do racismo no IFRS: por uma educação antirracista.

explícito nas respostas dos entrevistados autodeclarados negros e os seus silenciamentos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Martha; MATTOS, Hebe. Em torno das "Diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana": uma conversa com historiadores. **Estudos históricos**, Rio Janeiro, v. 21, n. 4, jan./jun., p. 5-20, 2008.

ADPF 186 de 26 de abril de 2012. Acórdão sobre a constitucionalidade das cotas.

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

ARROYO, Miguel G. Fracasso/Sucesso: um pesadelo que perturba nossos sonhos. **Em Aberto**, Brasília, v. 17, n. 71, p. 33-40, jan., 2000.

ASSEMBLEIA LEGISLATIVA DA PROVÍNCIA DO RIO DE JANEIRO. Brasil. **Lei n. 1 de 1837**. Da Instrução Primária. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/asphe/article/viewFile/29135/pdf>. Acesso em: 03/11/2019.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. Tradução de João Wanderley Geraldi, Universidade Estadual de Campinas, Departamento de Linguística. **Revista Brasileira de Educação**, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, Rio de Janeiro, jan./fev./mar./abr., n. 19, p. 20-28, 2002.

BORGES, Waleska. Negros são menos de 10% dos alunos nas 20 top escolas privadas do Brasil. **UOL Educação**, RJ, 24/03/21. Disponível em: Veja mais em <https://educacao.uol.com.br/noticias/2021/05/23/negros-sao-menos-de-10-dos-alunos-das-20-top-escolas-privadas-do-brasil.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 06/03/21.

BRASIL. Decreto n. 9.081, de 3 de novembro de 1911. **Dá novo regulamento ao Serviço de Povoamento**. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-9081-3-novembro-1911-523578-republicacao-102836-pe.html>. Acesso em: 03/11/2019.

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

BRASIL. **Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB).

BRASIL. **Resolução n. 1, de 17 de junho de 2004.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Conselho Nacional de Educação, MEC.

BRASIL. **Concepção e Diretrizes dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia.** Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, MEC. 2008.

BRASIL. **Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010.** Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis n. 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012.** Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.

BRASIL. **Parecer 2/2015.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do Magistério da Educação Básica. Conselho Nacional de Educação, MEC.

BRITO, Benilda; NASCIMENTO, Valdecir (Coord.). **Negras (In) Confidências** – Bullying, não. Isto é Racismo. (Mulheres Negras contribuindo com as reflexões sobre a Lei 10639/03). 1ª ed. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

CRUZ, Mariléia dos Santos. Uma abordagem sobre a história da educação dos negros. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 21-34.

EMICIDA. **Ismália.** In: Amarelo [álbum], 2019. Disponível nas plataformas digitais.

FONTELLA, Caren Rejane de Freitas. **Percursos de mulheres no Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).** Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2019.

FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA (Unicef). **Enfrentamento da cultura do fracasso escolar**: reprovação, abandono e distorção idade-série, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/enfrentamento-da-cultura-do-fracasso-escolar>. Acesso em: 06/03/2021.

GOMES, Joaquim Benedito Barbosa. **Ação Afirmativa e Princípio Constitucional da Igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. A experiência dos EUA. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GONZÁLEZ, Lélia. Para as minorias, tudo como dantes... In: LIMA, Márcia; RIOS, Flávio (Orgs.). **GONZÁLEZ, Lélia. Por um feminismo afro-latino-americano**: ensaios, intervenções e diálogos. 1ª Ed. Rio de Janeiro: Zahar, 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua - Educação**. Ministério do Planejamento e Orçamento (MPO), Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html>. Acesso em: 25/03/24.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO RIO GRANDE DO SUL. **Resolução n. 022, de 25 de fevereiro de 2014**. Aprova a Política de Ações Afirmativas do IFRS. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/wp-content/uploads/2017/09/resolucao-22-14.pdf>. Acesso em: 20/03/24.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar da Educação Básica de 2022** [Resumo Técnico]. Ministério da Educação, Brasília, 2023. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2022.pdf. Acesso em: 25/03/24.

MUNARETO, Geandra Denardi. **Por uma nova raça**: Pensamento médico eugênico no Rio Grande do Sul (1920-1940). Dissertação (Mestrado em História) - Programa de Pós-Graduação em História da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2013.

MV BILL. **Só Deus pode me julgar**. In: Declaração de Guerra [álbum], 2001. Disponível nas plataformas digitais.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 1. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OBSERVATÓRIO DE PERMANÊNCIA E ÊXITO. **Dados do Processo Seletivo do IFRS – 2015/2022**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS), 2022. Disponível em: <https://ifrs.edu.br/ensino/observatorio-de-permanencia-e-exito/producoes/>. Acesso em: mar./23.

PLATAFORMA NILO PEÇANHA, MEC, mar/abr., 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/pnp>

RAMBO, Arthur B. **A escola comunitária teuto-brasileira católica**. São Leopoldo: UNISINOS, 1994.

ROCHA, Jacqueline Silvério; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. **Entre a permanência e o abandono**: uma reflexão sob o olhar do jovem e adulto do ensino médio noturno, p. 14-16, s/d. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1052-4.pdf>. Acesso em: 20/01/21.

SALATINO, Alba Cristina Couto dos Santos; Grupo de Trabalho Antirracismo: combate e Educação das [e para] relações étnico-raciais. **Cartilha [de] enfrentamento do racismo no IFRS**: por uma educação antirracista. 1ª ed. Bento Gonçalves: IFRS, 2023.

SILVA, Geraldo da; ARAÚJO, Marcia. Da interdição escolar às ações educacionais de sucesso: Escolas dos movimentos negros, Escolas Profissionais, Técnicas e Tecnológicas. In: ROMÃO, Jeruse. **História da Educação do Negro e outras histórias**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. 2005, p. 65-78.

ZANIN, Alexsandra Joelma Dal Pizzol Coelho. **Abandono e permanência escolar na Educação Profissional e Tecnológica**: olhares de trabalhadores da educação do Instituto Federal de Santa Catarina. Tese (Doutorado em Tecnologia e Sociedade) - Programa de Pós-Graduação em Tecnologia e Sociedade, Universidade Tecnológica Federal do Paraná, 2019.

2

MATERNIDADE, ESCRAVIDÃO E JUSTIÇA EM BELÉM DO GRÃO-PARÁ (1795-1797)

Marley Antonia Silva da Silva ¹

Deusa Maria de Sousa ²

Generalda³ possuía três filhos, Vitório, Dionísio e Iignes, todos menores. Era mãe e escravizada, o que ampliava as dificuldades para exercer sua maternidade⁴. A mulher inclusive já se achava “adiantada em anos”⁵; ela e os parentes viviam em Belém do Pará. Todavia, mudanças ocorreram naquele 24 de janeiro de 1795. Membros da família de Generalda viviam situação particularmente difícil, pois seriam leiloados em praça pública. O representante dos filhos do antigo e finado senhor tentava vender Generalda e suas três crianças⁶. Os valores

¹ Doutora em História pelo PPHIST/UFPA, docente do IFPa/Tucuruí, coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia, membro do grupo de Estudos e Pesquisas da Escravidão e Abolicionismo na Amazônia, membro do grupo de História do Livro Didático na Amazônia, e-mail: marley.silva@ifpa.edu.br

² Doutora em História pelo PPGH/UFSC. Docente da UFPA/Campus Abaetetuba.

³ [Ant. 1795, setembro, 15] REQUERIMENTO da mulher preta da cidade do Pará, Gerenalda, escrava do falecido capitão Manuel Domingos de Cerqueira, para a rainha [D. Maria I], solicitando que o presente requerimento seja anexado ao já instruído em que solicita a liberdade para si e para seus filhos. Anexos: requerimentos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 106, D. 8367.

⁴ Sobre maternidade escrava: COWLING, Camillia *et al.* Mothering Slaves: comparative perspectives on motherhood, childlessness, and the care of children in Atlantic slave societies. **Slavery & Abolition**, v. 2, n. 38, 2017; HORA, Raiza Cristina Canuta da. Escravidão, cor, gênero e mobilidade social: a trajetória de Antonia Gomes na cidade da Bahia setecentista. **Interfaces Científicas – Humanas e Sociais**, v. 6, n. 2, p. 175-186, 2017; MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Mulher, corpo e maternidade. In: SCHWARTZ, Lília Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.) **50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018; JACINTO, Cristiane Pinheiro Santos. **Laços e enlaces**: relações de intimidade de sujeitos escravizados. São Luís – século XIX. São Luís: EDUFMA, 2008.

⁵ Idem.

⁶ Sobre escravidão negra no Pará: BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará**: sécs. XVII-XIX. Belém: Paka-Tatu, 2001; PALHA, Bárbara Fonseca. **Escravidão de origem africana em Belém**: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750-c.1850). 2019. 359 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2019.

determinados para Igues, Dionísio, Vitério e da mãe deles ficou estabelecido no Inventário de Manoel Cerqueira⁷.

O falecido senhor de Generalda, Manoel Domingos Cerqueira, foi militar com atuação na vila de Ourém⁸; havia sido casado com Maria Felipa Borches de Góis⁹, com quem teve três filhos. Manoel Cerqueira tinha como madrastra Antonia Oliveira Bitencourt, de quem havia recebido bens, como a metade de uma casa na cidade de Belém, na rua Boavista¹⁰, assim como ouro, prata e escravizados¹¹. A família Bitencourt foi uma poderosa família de elite do Grão-Pará¹². Portanto, Generalda, uma mulher escravizada, teria que litigar por via judicial, com membros poderosos da elite do Grão Pará colonial, que além de posses, ocupavam diversos cargos administrativos importantes.

⁷A documentação na qual foi possível acompanhar a busca de Generalda por liberdade; foi seu requerimento enviado a rainha em 1795 e a carta do governador do Pará enviada à rainha em 1797. Dentre outros que estão resguardados no Arquivo Histórico Ultramarino, também constam documentos sobre Generalda no Arquivo Público do Pará. Tal documentação está transcrita no livro "A presença africana na Amazônia colonial: uma notícia histórica" (VERGOLINO-HENRY; FIGUEIREDO, 1990). Na citação dos documentos, foi atualizada a grafia das palavras, mas mantidas as expressões da época, bem como a forma de organização textual original dos textos.

⁸ [Ant. 1778, abril, 9] REQUERIMENTO do capitão-mor da vila de Ourém, Manuel Domingos Cerqueira, para a rainha [D. Maria I], solicitando que se lhe devolva a sua carta patente. Anexo: requerimento. AHU_ACL_CU_013, Cx. 79, D. 6565.

⁹ [Ant. 1785, março, 5] REQUERIMENTO de Manuel Domingos Cerqueira, e sua mulher D. Maria Felipa Borches de Góis, para a rainha [D. Maria I], solicitando provisão para apelar de uma sentença proferida na Ouvidoria do Pará, em que era parte Luís Freire. Anexos: auto e certidões. AHU_ACL_CU_013, Cx. 94, D. 7485.

¹⁰ [Ant. 1763, julho, 29] REQUERIMENTO de Manuel Domingos Cerqueira para o rei [D. José I], solicitando provisão que confirme a doação de metade de uma casa, na rua da Boavista, na cidade de Belém do ará, que lhe fez a sua madrastra, Antônia de Oliveira Betencourt. Anexo: certidão. AHU_ACL_CU_013, Cx. 54, D. 4983.

¹¹ 1773, Novembro, 3, [Lisboa] AVISO do [secretário da Junta dos Três Estados] José Monteiro Pereira de Abreu, para o [secretário do Conselho Ultramarino] Joaquim Miguel Lopes de Lavre, sobre o requerimento de Manuel Domingos Cerqueira, morador na cidade de Santa Maria de Belém do Pará, solicitando a confirmação de duas doações de bens feitas ao suplicante por sua madrastra, D^a Antônia de Oliveira Bettencourt, correspondendo a várias peças de ouro e prata, escravos e metade de uma casas sitas na mesma cidade, e de outros bens móveis de raiz. AHU_ACL_CU_013, Cx. 71, D. 6061.

¹² CARDOSO, Alana Souto. **Apontamentos para História da Família e Demografia Histórica da Capitania do Grão-Pará (1750-1790)**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia), Universidade Federal do Pará – UFPA, 2008, p. 54-64.

As mulheres de origem africana livres e cativas eram expressivas numericamente em Belém, circulavam pela cidade, exerciam atividades diversas. A população escravizada recenseada que vivia na “cidade do Grão-Pará”, no ano de 1797, girava em torno de 10.989 pessoas, destas 5050 eram mulheres escravizadas¹³. As pessoas que eram ex-escravas (de origem africana) perfaziam 12,8% da população de Belém em 1793¹⁴. Dentre essa gente livre, alguns conseguiram sua alforria através de requerimentos de liberdade. No Estado do Brasil colonial, as mulheres negras escravizadas conseguiam adquirir proporcionalmente mais alforrias em relação aos homens em igual condição¹⁵. Não é possível afirmar o mesmo para o Estado do Grão-Pará¹⁶.

Os escravizados, pela ótica judicial neste momento, eram percebidos pelo direito civil como um bem semovente; nessa perspectiva, não possuíam nenhum direito ou obrigações jurídicas. Todavia, caso cometessem crimes, eram responsabilizados, respondiam processo e iam a julgamento – era uma perspectiva ambígua, ora coisificava a pessoa escravizada, ora a tratava como responsável por suas ações¹⁷. Todavia, os

¹³ AUGUSTO, Isabel Teresa Creão. **Entre o ter e o querer**: domicílio e vida material em Santa Maria de Belém do Grão-Pará (1808-1830). 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, Campinas, 2007, p. 60.

¹⁴ SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime de escravidão. 3ª ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005. p. 185.

¹⁵ REIS, Adriana Dantas. Mulheres afro-ascendentes na Bahia: gênero, cor e mobilidade social (1780-1830). In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio. **Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012. p. 24.

¹⁶ O principal trabalho de fôlego sobre requerimento de liberdade dos escravizados é a tese de Bárbara Palha, mas em seu trabalho não aparece a proporcionalidade sobre quem mais consegue liberdade, se homens ou mulheres. Cf: PALHA, Bárbara Fonseca. **Escravidão de origem africana em Belém**: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750-c.1850). 2019. 359 f. Tese (Doutorado em História) – Universidade Federal do Pará – UFPA, Belém, 2019.

¹⁷ Sobre legislação escrava: AZEVEDO, Elciene. **O direito dos escravos**: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo. Campinas (SP): Unicamp, 2010. p. 65; LARA, Sílvia Hunold. **Legislação sobre escravos africanos na América Portuguesa**. Madrid: Fundación Histórica Tavera, 2000; LARA, Sílvia Hunold. (Org.). **Ordenações Filipinas**: Livro V. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.

indivíduos oriundos de África e tornados cativos sempre criaram formas múltiplas de resistências, reelaboraram, reorganizaram e transformaram, quando possível, o universo em que viveram¹⁸, já que o ambiente em que viviam era marcado por crueldade e dureza, onde a continuidade e manutenção da dominação entre senhor e escravizado eram garantidas fundamentalmente através do castigo, da violência¹⁹.

Generalda desejava e podia pagar por sua liberdade, possuía os valores correspondentes pelos quais ela e seus filhos haviam sido avaliados no inventário. Não foi possível identificar o pai dos filhos dela, nem se havia sido celebrado casamento católico. A escravizada estava insegura, pois soube que outras pessoas participariam do leilão com o intuito de “embaraçar” a venda e fazer com que não pudesse comprar sua alforria; por tal motivo, foi até os representantes da Justiça local, fez um requerimento, pedindo para que tivessem “compaixão com essa suplicante mandando receber em praça os ditos lances da suplicante e seus filhos visto ser para suas liberdades e não admitindo lances que perturbem o fim desejado”²⁰.

A solicitação feita por Generalda teria sido formalmente acatada²¹, uma vez que o “ministro este localmente lhe deferiu que no dia da arrematação seria atendida”. No dia 25 de janeiro de 1795, data que ocorreria o leilão, lá estava ela e seus filhos na praça, esperançosos de

¹⁸ GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos**. São Paulo: Unesp, 2005, p.30.

¹⁹ LARA, Sílvia Hunold. Violência e Paternalismo. In: LARA, Sílvia Hunold (Org.). **Campos de Violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

²⁰ [Ant. 1795, setembro, 15] REQUERIMENTO da mulher preta da cidade do Pará, Gerenalda, escrava do falecido capitão Manuel Domingos de Cerqueira, para a rainha [D. Maria I], solicitando que o presente requerimento seja anexado ao já instruído em que solicita a liberdade para si e para seus filhos. Anexos: requerimentos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 106, D. 8367.

²¹ [Ant. 1795, setembro, 15] REQUERIMENTO da mulher preta da cidade do Pará, Generalda, escrava do falecido capitão Manuel Domingos de Cerqueira, para a rainha [D. Maria I], solicitando que o presente requerimento seja anexado ao já instruído em que solicita a liberdade para si e para seus filhos. Anexos: requerimentos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 106, D. 8367.

conseguirem a liberdade. Entretanto, foram frustrados os anseios dessa mãe de tornar-se livre, pois, naquele 25 de janeiro, a autoridade responsável “em nada atendeu a suplicante o dito ministro, admitindo lances avultados a que a suplicante não podia chegar por ser uma miserável cativa, tudo isso a fim de satisfazer paixões por cujo motivo, torna a suplicante a recorrer a benigna piedade”²². O ministro da justiça, que era responsável localmente pelo processo de Generalda, Juiz de Fora e dos Órfãos, Luiz Joaquim Frota de Almeida²³, deixou a função em 1797.

Os principais responsáveis pelo governo da Justiça na América Portuguesa no decorrer do século XVIII eram os Ouvidores Gerais e os Juizes de Fora. Esses magistrados acumulavam competências judiciais e administrativas, com jurisdição para atuar na esfera civil e criminal²⁴. Os Ouvidores Gerais eram nomeados pelo rei e circulavam em todo o território da comarca. Também os Ouvidores possuíam amplas competências administrativas. Por sua vez, os Juizes de Fora eram fixos e ocupavam um lugar no corpo de oficiais das câmaras. Em teoria, representavam a primeira instância, tinham nomeação régia, recrutados entre os bacharéis em Direito. Eram geralmente versados na legislação romana, e suas ações deviam ser pautadas na legislação em vigor, nesse momento, as Ordenações Filipinas (Justiça Régia) e as Constituições Primeiras (Justiça Eclesiástica).

²² Idem.

²³ 1796, março, 24, Pará, CARTA do Juiz de Fora e dos Órfãos da cidade de Belém do Pará, Luís Joaquim Frota de Almeida, para a rainha [D. Maria I], sobre o litígio entre Manuel Valério Ribeiro e Caetano Jerónimo Rodrigues, e queixando-se da intromissão do governador e capitão general da Estado, D. Francisco [Maurício] de Sousa Coutinho nos assuntos da sua vara. AHU_ACL_CU_013, Cx. 107, D. 8424; 1797, abril, 22, Pará, OFÍCIO do Luís Joaquim Frota de Almeida, para o [secretário de estado da Marinha e Ultramar], D. Rodrigo de Sousa Coutinho, pedindo demissão do cargo que ocupa como Juiz de Fora da capitania do Pará. AHU_ACL_CU_013, Cx. 109, D. 8567.

²⁴ MELLO, Isabele de Matos Pereira de. Os ministros da justiça na américa portuguesa: ouvidores-gerais e juizes de fora na administração colonial (séc. XVIII). **Revista de História**, São Paulo, n. 171, p. 351-381, dez. 2014.

Em 25 de janeiro de 1795, a família foi colocada para ser vendida na praça do Pelourinho²⁵, que ficava mais ou menos onde hoje está o Mercado Francisco Bolonha. Foi nessa praça, hoje inexistente, que Bento Faria Galvão, esposo de Socorro de Cerqueira Perdigão de Gois – uma dentre os três filhos órfãos de Manoel Cerqueira – como representante da esposa e dos demais herdeiros, colocou para vender dois sobrados localizados na rua da praça do Pelourinho, juntamente com os imóveis, e no mesmo local, Generalda seria vendida com seus filhos.

Em documento, Generalda, através de mãos alheias, faz ecoar sua reclamação²⁶, “requerimento que era tão justo, porque não ofendia os direitos daqueles órfãos, visto que não ficarão no seu domínio, não foi admitido, e parou-se de fazer a venda com perspectiva de cativoiro”²⁷. No momento de arrematação, os lances foram mais elevados do que Generalda podia pagar, foram então vendidos ela e seus filhos²⁸. Quem ofereceu valor maior e adquiriu a mãe escravizada e seus filhos²⁹ foi José Antonio Valinho, que arrematou Generalda e um de seus meninos

²⁵ A localização da praça do Pelourinho, pode ser localizada em mapa de 1771, que fornece a representação da configuração espacial da área urbana de Belém, de autoria do engenheiro militar. Na legenda desse mapa, a Praça do Pelourinho está indicada na legenda de número 10. O mapa em questão pode ser acessado em: REIS FILHO, Nestor Goulart. **Imagens das Vilas e Cidades do Brasil Colonial** [CD-ROM]. São Paulo: USP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.

²⁶ Escrever no período colonial era privilégio de grupo seleto. As reclamações na justiça geralmente eram registradas por um escrívão. Não houve nenhum indício de que Generalda soubesse escrever. Sobre essa questão: RACHI, Sílvia. **Por mãos alheias**: usos da escrita na sociedade colonial. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2016.

²⁷ [Ant. 1795, setembro, 15] REQUERIMENTO da mulher preta da cidade do Pará, Generalda, escrava do falecido capitão Manuel Domingos de Cerqueira, para a rainha [D. Maria I], solicitando que o presente requerimento seja anexado ao já instruído em que solicita a liberdade para si e para seus filhos. Anexos: requerimentos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 106, D. 8367.

²⁸ Idem.

²⁹ 1797, março, 10, Pará CARTA do [governador e capitão general do Estado do Pará e Rio Negro], D. Francisco [Maurício] de Sousa Coutinho, para a rainha [D. Maria I], sobre o requerimento da escrava Generalda, solicitando para poder comprar sua liberdade. Anexos: ofício e portaria. AHU_ACL_CU_013, Cx. 108, D. 8551.

(Vitório ou Dionísio – não foi possível identificar qual deles). Ignês e seu irmão provavelmente foram vendidos para outras pessoas.

Em 1796, Generalda suplicava por sua liberdade, “roga a Vossa Magestade lhe faça a mercê ordenar, que a suplicante seja remida da escravidão com seus filhos, repondo o preço da rematação ao arrematante. Para V. M. seja servida deferir lhe mandando repassar a provisão”³⁰. As autoridades da “cidade do Pará”, em 1797, precisaram elaborar seus argumentos sobre a situação da escravizada, já que a rainha havia solicitado. O Ouvidor Geral e Juiz de Fora naquele momento era Joaquim Clemente da Silva Pombo³¹, e por determinação do Conselho Ultramarino, precisava ouvir as partes envolvidas no processo.

Em seu parecer, o principal representante da Justiça na cidade destacava: “devem pesar mais a favor dela as razões favoráveis a suplicante que as contrárias do arrematante”³². Na apresentação de argumentos de cunho jurídico, recorre ao exemplo de outras sociedades que já tinham tido a experiência da escravidão, mas a haviam abolido; a exemplo dos “romanos e outras nações civilizadas, que foram crentes e ainda vantajosas no favor da liberdade a nossa jurisprudência”³³. Entretanto, somente um aspecto foi destacado pelo Juiz de Fora como sendo desabonador do processo de Generalda, “a suplicante era mulata e não negra”.

³⁰ Ibidem.

³¹ 1797, fevereiro, 24, Queluz, DECRETO do príncipe regente D. João, nomeando o bacharel Joaquim Clemente da Silva Pombo, no cargo de Juiz de Fora da capitania do Pará, pelo tempo de três anos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 108, D. 8543. REQUERIMENTO de Francisco Tavares de Almeida e Joaquim Clemente da Silva Pombo para a rainha [D. Maria I], solicitando a confirmação dos seus cargos, respectivamente, de ouvidor geral e de Juiz de Fora da capitania do Pará, e suas remunerações, a partir de 23 de outubro de 1797. Anexos: acórdãos (cópias) e certidão. AHU_ACL_CU_013, Cx. 110, D. 8637.

³² Idem.

³³ Idem.

O Juiz de Fora Joaquim Clemente da Silva Pombo, em larga medida, parecia favorável à liberdade de Generalda. No documento, seu discurso fundamentado na legislação da época era em defesa ampla da liberdade. Todavia, ele tinha relações familiares com Ambrósio Henriques, que era morador de Belém, e foi um dos principais financiadores do tráfico transatlântico para a região. O magistrado pertencia a uma das principais famílias de elite do Grão Pará: a família Pombo, da qual Joaquim Pombo foi um dos primeiros nomes³⁴, originários do Reino da Galizia, que chegaram em Belém na segunda metade do século XVIII. Os diversos cargos relevantes na administração colonial foram ocupados por Joaquim Pombo, que também foi casado³⁵ com a filha de Ambrósio Henriques³⁶.

A cor de Generalda foi mais um empecilho em sua busca por liberdade. O homem que a arrematou preocupou-se em demasia com a definição da cor da escravizada. Disse: “Jamais arrematei em praça preta de nome Generalda, arrematei sim uma mulata e por isso, me persuado, que não é a escrava que arrematei de que trata a provisão, pois a qual se fica como de preta”³⁷. O homem que havia adquirido Generalda e um de

³⁴ CANCELA, Cristina Donza. Famílias de elite: transformação da riqueza e alianças matrimoniais. Belém 1870-1920”. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 24-38, jun. 2009. p. 24.

³⁵ CARTA do ouvidor-geral da capitania do Pará, Francisco Tavares de Almeida, para o príncipe regente [D. João], datada de 19 de março de 1802. AHU_ACL_CU_013, Cx. 121, D. 9339.

³⁶ SILVA, Marley Antonia Silva da. O tráfico e os traficantes no Estado do Grão-Pará e Rio Negro (1777-1815). In: SILVA, Marley Antonia Silva da. **Anais do 8º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**, Porto Alegre, 2027, p. 10-12.; SILVA, Marley Antonia Silva da. Da Costa do Grão-Pará ao Sertão do Brasil: tráfico de escravizados entre Belém, Mato Grosso e Goiás. **Revista Historiar**, Sobral, v. 10, n. 18, jan./jun., 2018.

³⁷ 1797, fevereiro, 24, Queluz, DECRETO do príncipe regente D. João, nomeando o bacharel Joaquim Clemente da Silva Pombo, no cargo de Juiz de Fora da capitania do Pará, pelo tempo de três anos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 108, D. 8543. REQUERIMENTO de Francisco Tavares de Almeida e Joaquim Clemente da Silva Pombo para a rainha [D. Maria I], solicitando a confirmação dos seus cargos, respectivamente, de Ouvidor Geral e de Juiz de Fora da capitania do Pará, e suas remunerações, a partir de 23 de outubro de 1797. Anexos: acórdãos (cópias) e certidão. AHU_ACL_CU_013, Cx. 110, D. 8637.

seus filhos, era o militar José Antonio Valino³⁸, sobre o caso da escravizada, mencionou que “é verdade que a liberdade é favorecida por todas as leis, ela porém jamais porém pode ser conseguida, contra a vontade do proprietário, senão no caso expressado em aceitaada ordenação de Vossa Majestade.”³⁹ Todavia, ele menciona que “a escrava não correspondeu as suas esperanças e a vendeu para Hermano José Frazão”. Sobre o filho de Generalda que permaneceu junto a José Valinho ele indicou que “não era de seu ânimo vende lo, nem liberta lo”. Separada, a família escrava também foi uma forma de resistir à escravização, uma forma de recriar suas identidades e enfrentar pressões psicológicas⁴⁰.

O caso de Generalda ensejou preocupações mais amplas no governador Francisco Maurício de Souza Coutinho⁴¹, irmão de D. Rodrigo de Souza Coutinho (secretário de estado da Marinha e Ultramar), os irmãos conhecidos por serem representantes do reformismo ilustrado português⁴². Na sua argumentação, o governador

³⁸ [Ant. 1793, julho, 30], REQUERIMENTO de José António Valino para a rainha [D. Maria I], solicitando a confirmação da carta patente no posto de tenente da nova Companhia de Cavalaria Auxiliar da cidade de Belém do Pará. Anexo: carta patente. AHU_ACL_CU_013, Cx. 103, D. 8167.

³⁹ 1797, fevereiro, 24, Queluz, DECRETO do príncipe regente D. João, nomeando o bacharel Joaquim Clemente da Silva Pombo, no cargo de juiz de Fora da capitania do Pará, pelo tempo de três anos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 108, D. 8543. REQUERIMENTO de Francisco Tavares de Almeida e Joaquim Clemente da Silva Pombo para a rainha [D. Maria I], solicitando a confirmação dos seus cargos, respectivamente, de ouvidor geral e de juiz de Fora da capitania do Pará, e suas remunerações, a partir de 23 de outubro de 1797. Anexos: acórdãos (cópias) e certidão. AHU_ACL_CU_013, Cx. 110, D. 8637.

⁴⁰ SLENES, Robert W. **Na senzala uma flor**: esperanças e recordações na formação da família escrava. Brasil Sudeste, século XIX. Campinas: Unicamp, 2011. p. 28.

⁴¹ [Ant. 1795, setembro, 15] REQUERIMENTO da mulher preta da cidade do Pará, Generalda, escrava do falecido capitão Manuel Domingos de Cerqueira, para a rainha [D. Maria I], solicitando que o presente requerimento seja anexado ao já instruído em que solicita a liberdade para si e para seus filhos. Anexos: requerimentos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 106, D. 8367.

⁴² Sobre D. Rodrigo de Souza Coutinho e sua política reformista ilustrada: CARDOSO, José Luís. **O pensamento econômico em Portugal nos finais do século XVIII**. 1780-1808. Lisboa: Editorial Estampa, 1989; MAXWELL, Kenneth. A geração de 1790 e a ideia de império luso-brasileiro. In. MAXWELL, Kenneth (Org.). **Chocolate, piratas e outros malandros**. Ensaios tropicais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999; SANTOS, Nívea Pombo C. dos. O Palácio de Queluz e o mundo ultramarino: circuitos ilustrados

luso destaca: “a escravidão, assim como a inviolabilidade de direito a propriedade estão estabelecidas e mantidas pelas leis de Sua Majestade que só admitem expressões, que Vossa Majestade por servida determinar, nunca, porém a interpretações ou expulsões que tendam a contraverter, ou exceder a sua literal observância”⁴³.

Todavia, a autoridade lembra que isso não se aplicava ao caso de Generalda. Para Francisco Coutinho era necessário deixar evidente que o pedido formal de liberdade dela obedecia aos procedimentos legais e que não estaria influenciada pelo que ele chamou de “asquerosa seita dos inovadores deste século, e vem a ser os mesmos que produzindo a subversão das colônias francesas pela liberdade indistintamente concedida aos escravos delas”. O ideário da Revolução Francesa disseminava-se junto aos escravizados em Belém. Em 23 de março de 1796, havia notícia de número expressivo de escravizados reunidos na cidade, eram trabalhadores negros conhecidos por sua “esperteza”. As autoridades estavam preocupadas, pois grupos como esses “não escutavam com indiferença o que se passava nas colônias francesas”⁴⁴. As preocupações do governador relacionadas à influência das ideias oriundas da Revolução Francesa pareciam ser fundamentadas; tais concepções se infiltravam e propagavam no Pará, notadamente pelas fronteiras com a Guiana Francesa⁴⁵.

(Portugal, Brasil e Angola, 1796-1803). 2013. 395 f. Tese (Doutorado em História Social) – Universidade Federal Fluminense – UFF, 2013, p. 268.

⁴³ [Ant. 1795, setembro, 15] REQUERIMENTO da mulher preta da cidade do Pará, Generalda, escrava do falecido capitão Manuel Domingos de Cerqueira, para a rainha [D. Maria I], solicitando que o presente requerimento seja anexado ao já instruído em que solicita a liberdade para si e para seus filhos. Anexos: requerimentos. AHU_ACL_CU_013, Cx. 106, D. 8367.

⁴⁴ VERGOLINO-HENRY, Anaysa; FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença africana na Amazônia colonial**: uma notícia histórica. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990. p. 207.

⁴⁵ Sobre a circulação nas fronteiras do Grão Pará e acerca das influências da Revolução Francesa no Pará, veja respectivamente: BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. **Compêndio das Eras da Província do Pará**. Belém: Ed. UFPA, 1969 (Coleção Amazônica – Série José Veríssimo), p. 228, 241, 243, 244, 251, 253, 254; MARIN, Rosa Elizabeth Acevedo; GOMES, Flávio. Reconfigurações coloniais: tráfico de indígenas,

O governador do Pará, tendo lido e ouvido as ponderações do Juiz de Fora, respondeu à rainha, em 1797, sobre a situação de Generalda. Dentre as preocupações do governador, estava o fato de que o caso dessa mãe escravizada poderia gerar precedente, considerando que não era o primeiro caso, pois já havia ocorrido outro semelhante. O administrador enumera situações que precisavam ser observadas na “remissão”, dentre elas, a verificação da origem do dinheiro utilizado na aquisição da liberdade. Diz o governador: “que todo escravo que pretender como esta a sua remissão haja de habilitar se para ela mostrando que adquiriu legitimamente provir senão ou auxílio de concurso de parentes livres, ou de condescendência de senhores para os escravos porque se distingam dos outros, tão justamente vem a receber destes a graça pretendida”⁴⁶. Não bastava o escravizado ter o dinheiro, era necessário se assegurar de sua origem. Esse cuidado evitaria, na perspectiva do governador, que a liberdade de cativos pudesse ser adquirida com o “prêmio de crimes”.

Todavia, essa exigência de recursos de origem trabalho “limpa” para pagar por sua a liberdade, também havia sido transposta por Generalda, pois o governador afirmou que “a suplicante tem parentes forros e é de crer que estes concorram a remida com o fruto de seu, em cuja circunstância parece digna da pretendida graça”⁴⁷.

fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (Séculos XVII e XVIII). *Revista de História/USP*, n. 149, p. 69-107, 2003; QUEIROZ, Jonas Marsal de; GOMES, Flávio, Amazônia, fronteiras e identidades: Reconfigurações coloniais e pós-coloniais (Guianas – séculos XVIII-XIX) *Estudos Ibero-Americanos*, XXVIII, n. 1, p. 21-50, jun. 2002; MARIN, Rosa Acevedo. A influência da Revolução Francesa no Grão-Pará. In: CUNHA, José Carlos C. da (Org.). *Ecologia, desenvolvimento e cooperação na Amazônia*. Belém: UNAMAZ, UFPA, 1992; SALLES, Vicente. *O negro no Pará: sob o regime de escravidão*. 3ª ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005, p. 275-277.

⁴⁶ 1797, março, 10, Pará CARTA do [governador e capitão general do Estado do Pará e Rio Negro], D. Francisco [Maurício] de Sousa Coutinho, para a rainha [D. Maria I], sobre o requerimento da escrava Generalda, solicitando para poder comprar sua liberdade. Anexo: ofício e portaria. AHU_ACL_CU_013, Cx. 108, D. 8551.

⁴⁷ Idem.

Todavia, era comum à Coroa Portuguesa interferir minimamente na autoridade do senhor. Contudo, na portaria enviada do reino a Belém, em resposta à petição de Generalda, foi determinado à administração local que “lhe faça a graça de ser remida com seus filhos, da escravidão em se acha, repondo o preço da arrematação”. A família de Generalda, no âmbito da legalidade, poderia finalmente experimentar a liberdade.

REFERÊNCIAS

- AUGUSTO, Isabel Teresa Creão. **Entre o ter e o querer**: domicílio e vida material em Santa Maria de Belém do Grão-Pará (1808-1830). 2007. 198 f. Dissertação (Mestrado em História), Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP, Campinas, 2007.
- AZEVEDO, Elciene. **O direito dos escravos**: lutas jurídicas e abolicionismo na província de São Paulo. Campinas: Unicamp, 2010.
- BAENA, Antônio Ladislau Monteiro. **Compêndio das Eras da Província do Pará**. Belém: Ed. UFPA, 1969. (Coleção Amazônica - Série José Veríssimo).
- BEZERRA NETO, José Maia. **Escravidão negra no Grão-Pará**: sécs. XVII-XIX. Belém: Paka-Tatu, 2001.
- CANCELA, Cristina Donza. Famílias de elite: transformação da riqueza e alianças matrimoniais. Belém 1870-1920”. **Topoi**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 18, p. 24-38, jun., 2009.
- CARDOSO, Alana Souto. **Apontamentos para História da Família e Demografia Histórica da Capitania do Grão-Pará (1750-1790)**. 2008. 186 f. Dissertação (Mestrado em História Social da Amazônia), Universidade Federal do Pará - UFPA, 2008.
- CARDOSO, José Luís. **O pensamento econômico em Portugal nos finais do século XVIII**. 1780-1808. Lisboa: Editorial Estampa, 1989.
- COWLING, Camillia *et al.* Mothering Slaves: comparative perspectives on motherhood, childlessness, and the care of children in Atlantic slave societies. **Slavery & Abolition**, Coventry, v. 2, n. 38, 2017.

- GOMES, Flávio dos Santos. **A hidra e os pântanos**. São Paulo: Unesp, 2005.
- HORA, Raiza Cristina Canuta da. Escravidão, cor, gênero e mobilidade social: a trajetória de Antonia Gomes na cidade da Bahia setecentista. **Interfaces Científicas, Humanas e Sociais**, Aracaju, v. 6, n. 2, p. 175-186, 2017.
- JACINTO, Cristiane Pinheiro Santos. **Laços e enlaces**: relações de intimidade de sujeitos escravizados. São Luís – século XIX. São Luís: EDUFMA, 2008.
- LARA, Sílvia Hunold. Violência e Paternalismo. In: LARA, Sílvia Hunold (Org.). **Campos de Violência**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986
- LARA, Sílvia Hunold. (Org.). **Ordenações Filipinas**: Livro V. São Paulo: Companhia das Letras, 1999.
- LARA, Sílvia Hunold. **Legislação sobre escravos africanos na América Portuguesa**. Madrid: Fundación Histórica Tavera, 2000.
- MACHADO, Maria Helena Pereira Toledo. Mulher, corpo e maternidade. In: SCHWARTZ, Lilia Moritz; GOMES, Flávio dos Santos (Orgs.). **50 textos críticos**. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.
- MARIN, Rosa Acevedo. A influência da Revolução Francesa no Grão-Pará. In: CUNHA, José Carlos C. da (Org.). **Ecologia, desenvolvimento e cooperação na Amazônia**. Belém: UNAMAZ, UFPA, 1992.
- MARIN, Rosa Acevedo; GOMES, Flávio. Reconfigurações coloniais: tráfico de indígenas, fugitivos e fronteiras no Grão-Pará e Guiana Francesa (Séculos XVII e XVIII). **Revista de História/USP**, São Paulo, n. 149, p. 69-107, 2003.
- MAXWELL, Kenneth. A geração de 1790 e a ideia de império luso-brasileiro. In: MAXWELL, Kenneth (Org.). **Chocolate, piratas e outros malandros**. Ensaios tropicais. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.
- MELLO, Isabele de Matos Pereira de. Os ministros da justiça na américa portuguesa: ouvidores-gerais e juízes de fora na administração colonial (séc. XVIII). **Revista de História**, São Paulo, n. 171, p. 351-381, dez. 2014.

- PALHA, Bárbara Fonseca. **Escravidão de origem africana em Belém**: um estudo sobre demografia, mestiçagem, trabalho e liberdade (c. 1750-c.1850). 2019. 359 f. Tese (Doutorado em História) - Universidade Federal do Pará - UFPA, Belém, 2019.
- QUEIROZ, Jonas Marsal de; GOMES, Flávio. Amazônia, fronteiras e identidades: reconfigurações coloniais e pós-coloniais (Guianas – séculos XVIII-XIX). **Estudos Ibero-Americanos**, São Paulo, XXVIII, n. 1, p. 21-50, jun., 2002.
- RACHI, Sílvia. **Por mãos alheias**: usos da escrita na sociedade colonial. Belo Horizonte: PUC MINAS, 2016.
- REIS, Adriana Dantas. Mulheres afro-ascendentes na Bahia: gênero, cor e mobilidade social (1780-1830). In: XAVIER, Giovana; FARIAS, Juliana Barreto; GOMES, Flavio. **Mulheres Negras no Brasil escravista e do pós-emancipação**. São Paulo: Selo Negro Edições, 2012.
- REIS FILHO, Nestor Goulart. **Imagens das Vilas e Cidades do Brasil Colonial** [CD-ROM]. São Paulo: USP; Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1999.
- SALLES, Vicente. **O negro no Pará**: sob o regime de escravidão. 3ª ed. Belém: IAP; Programa Raízes, 2005.
- SANTOS, Nívea Pombo Cirne dos. **O Palácio de Queluz e o mundo ultramarino**: circuitos ilustrados (Portugal, Brasil e Angola, 1796-1803). 2013. 395 f. Tese (Doutorado em História Social) - Universidade Federal Fluminense - UFF, 2013.
- SILVA, Marley Antonia Silva da. O tráfico e os traficantes no Estado do Grão-Pará e Rio Negro (1777-1815). In: SILVA, Marley Antonia Silva da. **Anais do 8º Encontro Escravidão e Liberdade no Brasil Meridional**, Porto Alegre, 2027, p. 10-12.
- SILVA, Marley Antonia Silva da. Da costa do Grão-Pará ao sertão do Brasil: tráfico de escravizados entre Belém, Mato Grosso e Goiás. **Revista Historiar**, Sobral, v. 10, n. 18, jan./jun., 2018.
- VERGOLINO-HENRY, Anaysa; FIGUEIREDO, Arthur Napoleão. **A presença africana na Amazônia colonial**: uma notícia histórica. Belém: Arquivo Público do Estado do Pará, 1990.

3

EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

*Maria Madalena Silva da Silva*¹

*Vilma Aparecida de Pinho*²

*Gilcilene Dias da Costa*³

INTRODUÇÃO

Este artigo dará ênfase nas concepções e contribuições de Iolanda de Oliveira no que se refere à educação antirracista no Brasil. Desse modo, por essa modalidade de ensino, compreende-se uma educação que questiona e produza conhecimentos; que reconhece as lutas da população negra da diáspora africana e afro-brasileira; e identifica e combate as manifestações do racismo e suas estruturas. Essa educação com um viés profundamente inclusivo sustenta-se por dispositivos legais conquistados pelo movimento negro; por uma produção de conhecimentos que possibilita uma formação crítica sobre a sociedade brasileira, considerando as condições sociais, econômicas e subjetivas do negro; fundamenta-se em uma noção de justiça distributiva e reparadora das perdas históricas das diversas camadas das populações negras que formam a sociedade brasileira.

¹ Doutoranda em Educação no PGEDA/EDUCANORTE; Técnica intérprete de Libras da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, PA-Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2018069654110698>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0347-3279>. E-mail: madceg@yahoo.com.br

² Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFRJ. Docente da Universidade Federal do Pará. Faculdade de Educação do campus de Altamira-CUALTA. É professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura - PPGEDUC UFPA CAMETÁ, Pará-Brasil. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2018069654110698>. Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2544-0841>. E-mail: vilmaaparecidadepinho@gmail.com

³ Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS), Docente da Universidade Federal do Pará/CUNTINS/Faculdade de Linguagem. Docente permanente dos Programas de Pós-graduação PPGEDUC/UFPA e PGEDA/EDUCANORTE. Lattes <http://lattes.cnpq.br/2934771644021042> ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-7156-5610> E-mail: gilcileneufpa@gmail.com

O movimento negro brasileiro articulado com os/as professores das universidades lutou para implementar uma educação que atenda às necessidades da sociedade brasileira, tendo em vista suas diversidades étnicas e raciais, o racismo e as diversas facetas de exclusões raciais da população negra. Nesse contexto, Iolanda de Oliveira fez parte do movimento pela educação antirracista no Brasil desde as primeiras discussões para criar a Lei 10.639/03, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDBN) e torna obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-brasileira em todos os níveis de ensino.

Nesse sentido, torna-se relevante investigar concepções e contribuições de Iolanda de Oliveira, em especial a partir de sua atuação na Universidade, ou seja, nos níveis de graduação e pós-graduação, para compreender como foi o processo de implementação das mudanças na educação para atender as demandas históricas por reparação e justiça curricular para a população negra no Brasil. As perguntas de pesquisa foram as seguintes: como foi a trajetória de formação de Iolanda de Oliveira? Quais são as suas concepções e contribuições para a implementação de uma política educacional antirracista no Brasil?

TEORIA DO MÉTODO

A metodologia utilizada estrutura-se na história de vida. Com esse método utilizamos uma variedade de fontes e procedimentos de coleta de dados: documentos pessoais (cartas, fotografias e objetos pessoais) e entrevistas. Essa aproximação entre sujeitos de pesquisa, mediante narrativas sobre as vidas transformadas ao longo do tempo, leva a uma consciência que surge do conhecimento das dimensões (pessoais, sociais e políticas) da personalidade em questão (SOARES; SOBRINHO, 2012). Há uma premissa de que os conhecimentos sobre os indivíduos só

são possíveis com a descrição analítica da experiência humana, tal como ela é vivida e tal como ela é definida por seus próprios atores.

A pesquisa iniciou-se com o mapeamento de dados bibliográficos, buscas em meio digital, em que foram coletados textos, artigos, livros e vídeos. Houve momentos muito agradáveis de entrevistas com a professora Iolanda de Oliveira (um deles aproveitando a oportunidade da ANPED 2019, que ocorreu em Niterói). Outra circunstância foi planejada especialmente para estar com a Professora em sua casa e fazer entrevistas, coletar dados documentais. Coletamos uma imensa quantidade de material, a qual está disponível para pesquisa.

TRAJETÓRIA DE FORMAÇÃO DE IOLANDA DE OLIVEIRA

O sorriso largo e contagiante e a seriedade de uma mulher que, aos 84 anos de idade, vive seus dias intensamente. Ensina, aprende, pesquisa, gosta de desbravar novos conhecimentos relacionados às distintas áreas. Cuida da saúde, preza por uma alimentação saudável. É um ser humano que encanta com sua humildade, simplicidade e cortesia. Mesmo tendo exercido a docência por mais de seis décadas, ao ensinar e praticar a educação antirracista, ela ainda ensina com entusiasmo e acredita na educação como uma importante política para contribuir com uma sociedade equitativa e com justiça social.

A cidade de Três Rios, no interior do estado do Rio de Janeiro, é seu berço de nascimento. É filha de Laurinda da Silva Oliveira e Honorato José de Oliveira, que sempre a instruíam sobre importância da educação. Assim como a seus irmãos, é aliada a um forte processo educativo e à adição de um fortalecimento da identidade racial.

Foi nesse contexto de suas origens familiares que Iolanda de Oliveira começou sua trajetória docente no interior do estado do Rio de

Janeiro em uma escola do campo. Ela desenvolveu, desde o início da carreira docente, práticas pedagógicas comprometidas, as quais se comprometiam com a formação humana para muito além dos conteúdos de ensino escolar. Pela narrativa seguinte, percebe-se o entusiasmo, a organização e o comprometimento pessoal e profissional com a escola na qual atuava.

Eu trabalhei dois anos em uma escola estadual de difícil acesso jun to a uma fazenda, era a Escola Estadual Norberto Leal em Sardeal no interior de Paraíba do Sul, então, ficava lá quinze dias, porque era difícil o acesso, era longe eu tinha que tomar o trem até uma cidade chamada 'Avelar', esperava o caminhão do leite da fazenda para entrar na fazenda, eu chegava na fazenda tinha que andar quarenta minutos a pé para chegar na escola, então eu ficava na fazenda quinze dias e fazia muitas coisas, eu tinha terminado um curso normal muito bom fazia atividade de teatro, aí cobrava e com dinheiro, a gente fazia para a comunidade peças de teatro representado pelas crianças, estava lá final de semana não e outro sim então fazia essas coisas, aí a gente fazia em um campinho em frente e cobrava. Com o dinheiro a gente construiu uma biblioteca e uma enfermaria (Iolanda de Oliveira em entrevista, 2020).

Iolanda segue na docência trabalhando na alfabetização de crianças, no ensino fundamental maior (ginásio) e no ensino superior. Gosta de ser reconhecida como professora da educação básica. Os caminhos trilhados na educação iniciaram como professora auxiliar da sua irmã, isto é, na condição de alfabetizadora. Ao ser contratada como professora na rede municipal em 1955 segue sua atuação na docência. Posteriormente, presta concurso público na rede estadual do Rio de Janeiro, obtendo aprovação e passando a ser funcionária pública estadual, importante conquista de estabilidade profissional. Iniciou suas atividades no ensino superior ao ser convidada a lecionar no curso de pedagogia no Centro Educacional Duque de Caxias ligado à Associação Fluminense de Educação (AFE), entidade mantenedora das

então Faculdades Unidas Grande Rio, hoje Unigranrio. Em 1980, presta concurso para docente na Universidade Federal Fluminense (UFF). Foi empossada em 1982 após intensas lutas pela garantia de sua vaga legitimamente adquirida.



Imagem 01 - Professora Iolanda identificada na foto, aos 18 anos, atuando como professora suplente.

Fonte: Acervo de família de Iolanda de Oliveira.

Depois de efetivamente contratada como servidora pública municipal, começou o trabalho como docente suplente. O documento fotográfico torna evidente sua estada no magistério no início de sua juventude em uma turma mista, mas com prevalência de crianças brancas, além da própria professora regente. Observamos que sua trajetória profissional na docência segue um percurso de ascensão em relação aos níveis de atuação. Sua formação se torna cada vez mais inserida no âmbito da academia quando ingressa no curso de Pedagogia. Ela segue para um curso de especialização em filosofia, para o mestrado em educação (UFF) e doutorado em psicologia (USP).

Sua formação no campo das relações étnico-raciais começou durante a sua formação no doutorado na USP, quando estudou no Programa de Pós-graduação em Psicologia sob a orientação do Professor Dr. Kabengele Munanga. Foi, porém, difícil conseguir um orientador na temática privilegiada por ela. Observa-se que o fato de ela não conseguir orientação no campo das relações étnico-raciais e educação da população negra entre os anos de 1977 e 1980 na Universidade Federal Fluminense atesta aquilo que Pahin Pinto (2003) constata sobre a educação do negro fazendo uma revisão de literatura. A autora afirma que não havia preocupação das universidades, nos seus cursos de graduação e pós-graduação, em estudar as problemáticas da educação do negro. Esse fato nos leva verificar junto com Schuartz (1993) o quão elitista e racista essas instituições nasceram. Apenas posteriormente irão apresentar mudanças nos contextos e problemáticas de suas pesquisas com a entrada da população negra nos seus espaços de formação nas décadas que seguem a 1990. Isso se acentua mais tarde com a aprovação da Lei n. 10.639/03, que modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDBEN. Antes disso, porém, realmente a universidade era espaço de branco e com prioridades de pesquisas que não se ocupavam da educação do negro.

A pesquisa de tese de Iolanda de Oliveira resultou no livro *Desigualdades raciais: construções da infância e da juventude* (1999) e discute as realidades vividas pelas populações da cidade do Rio de Janeiro, considerando a raça/cor desses grupos, seus acessos às políticas públicas de moradia, educação, saúde, segurança a partir das perspectivas das crianças.

Consistiu no estudo das representações que crianças e jovens fazem sobre as desigualdades raciais na sociedade brasileira, a partir dos indicadores educação e trabalho. Por meio de um universo empírico composto de

sujeitos de origem racial diversificada e com padrões de vida também diferenciados, o estudo possibilita a compreensão das reelaborações sobre o racismo e sobre o preconceito de parte de sujeitos em processo de formação. O trabalho apresenta inicialmente uma visão geral das condições dos afro-brasileiros na habitação e no trabalho como indicadores sociais utilizados para averiguar as representações dos sujeitos sobre as desigualdades raciais destacadas nestes indicadores. Segue-se autodefinição dos sujeitos por cor, que confirma, principalmente de parte dos mestiços, a recusa de ser negro; Os comportamentos evidenciados pelas crianças e pelos jovens tiveram como fundamentação teórica as teorias de Vygotsky, Piaget, Frantz Fanon e a Psicanálise (OLIVEIRA, 1999, p. 3).

A tese defendida por Iolanda de Oliveira forma um arcabouço de conhecimento que contribui de maneira significativa na formação das gerações seguintes de professores do curso de Pedagogia, História, Serviço Social e outros da UFF, além dos mestres e doutores que irão se formar sob sua orientação sabendo problematizar os perversos contextos do negro.

IOLANDA DE OLIVEIRA: CONCEPÇÕES E CONTRIBUIÇÕES PARA UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

Foi na Universidade Federal Fluminense que Iolanda de Oliveira escreveu sua trajetória profissional como docente do ensino superior. A UFF é uma instituição pública de ensino superior, com sede em Niterói, no Estado do Rio de Janeiro. Foi criada pela Lei n. 3.848, de 18 de dezembro de 1960, com o nome de Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, com a sigla UFRJ, a partir da integração de faculdades no município de Niterói. A Lei n. 4.831, de 5 de novembro de 1965, oficializou o nome atual, Universidade Federal Fluminense. A UFF está presente em 10 municípios, possui 29 bibliotecas, 580 laboratórios, 3.500 docentes, 4.200 técnicos e 70 mil estudantes.

Sua trajetória de contribuições no ensino superior nessa universidade ocorre a partir da Faculdade de Educação com ênfase em disciplinas no campo das Relações Raciais, Currículo e Didática, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, raça, relações raciais em educação, negro e ações afirmativas, formação de profissionais do magistério. Podemos constatar que suas obras, seus projetos e estudos alinham uma trajetória de produções e efetivações de lutas, pautando-se na educação étnico-racial, na educação antirracista, nas políticas de Ação Afirmativa e no desenvolvimento de teorias e práticas pedagógicas para o ensino de conteúdos de História e Cultura Afro-brasileira.

Iolanda de Oliveira criou o Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira (PENESB) pela Resolução n. 151/1995 do Conselho de Ensino e Pesquisa da UFF. O PENESB, como é conhecido, consiste em um espaço acadêmico que tem o propósito de realizar pesquisa, ensino e extensão sobre o negro na sociedade brasileira, em especial na educação. Nesse sentido, realiza desde sua implementação a produção de conhecimentos sobre a população negra, em diálogo com os profissionais da educação em sua formação inicial e continuada. Em seu objetivo, o programa atenta-se para a importância do estabelecimento da relação de unidade teoria e prática, visando à transformação da condição do negro no setor da educação.

Desde sua criação, o PENESB é uma ação afirmativa que em 1995 os movimentos negros estavam reivindicando por mais ações afirmativas, realmente ela só se consolida na legislação brasileira, apesar de que a gente tem que pensar, houve ações anteriores no Brasil, mas, em educação a gente tem ação afirmativa realmente que se consolida a partir de dois mil e três, mas o PENESB nada mais é que uma ação afirmativa que é um programa que surge na universidade e que realmente reivindica um espaço para a pesquisa, ensino, extensão sobre negro, afirmativa como uma política para combater as desigualdades, quer dizer, as ações afirmativas, política de

reparação com os sujeitos considerados inferiores pela sociedade [...] (Iolanda de Oliveira em entrevista, 2020).

A Lei n. 10.639/03 que altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, estabelecendo diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, foi uma conquista do movimento negro. Uma das primeiras ações do governo do Presidente Luiz Inácio Lula da Silva ao assumir a presidência da república, em 2003, foi sancionar a referida lei.

Vale destacar o alcance político do movimento negro do qual Professora Iolanda fez parte. O movimento de professoras e professores negros e não negros das universidades teve a compreensão de como deveria operar, quais seriam seus direitos e deveres e de que forma enfrentar o racismo. Eles foram galgando conquistas cumulativas até a aprovação dessa Lei, que altera os currículos escolares. A conquista da Lei n. 10.639/03 abrange os conteúdos escolares, mas se espalha para dimensões incalculáveis de reconhecimentos dos direitos da população negra. Ela garante os instrumentos normativos legais, a apropriação específica e legítima de epistemologias sobre a diáspora africana moderna, tocando as populações negras no Brasil.

Então crianças de três a quatro anos, através da literatura, meninos, através da literatura, aprendendo a apreciar a beleza negra, olha o alcance político que nós temos através da literatura, porque a todo momento a gente diz: A mulher negra é majoritária entre a chefia de família [...] (Iolanda de Oliveira em entrevista, 2020).

É importante a reformulação curricular que atende à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) no que se refere ao artigo 26: torna obrigatório o ensino de conteúdos de História e Culturas

Africanas e Afro-brasileira. Nesse sentido, da nossa observação, os cursos de formação de professores desenvolvidos pela Professora Iolanda de Oliveira se acentuam, como contribuição muito significativa, devido à quantidade e à qualidade do trabalho.

Podemos afirmar, sem dúvidas, que houve a formação de mais de 600 discentes, dentre pesquisadores e professores que atuam no Ensino Superior, na Educação Básica, nos cursos de Extensão e Especialização promovidos pelo PENESB – sem contar aqueles pesquisadores que tiveram acesso aos materiais produzidos pelo Penesb que não temos condições de estimar. Foram diversas vezes que presenciamos a professora Iolanda de Oliveira viajar com duas malas, uma com seus pertences pessoais, outra, com livros para fornecer aos cursistas dos eventos que ela era convidada à ministrar.

Uma das evidências da significativa contribuição da Professora Iolanda no campo da Educação das relações étnico-raciais é o Cadernos PENESB n. 12 denominado Especial: Curso ERER. Esse livro se constitui de diversos capítulos com textos de pesquisadores da UFF, UFRJ, USP e UERJ. Os textos didático-científicos apresentam uma perspectiva sobre a população negra da diáspora Africana e Afro-brasileira como sujeitos e protagonistas de um processo histórico das sociedades modernas.

Os textos do campo da história tratam as civilizações antigas do continente; outros, a História e Culturas Africanas e os impactos desumanos da chegada dos europeus naquelas regiões. No Brasil, a ênfase ocorre nas diásporas nacionais, nas conexões políticas e nas lutas do povo negro pela cidadania. Outra temática relevante de formação versa sobre o racismo e suas projeções nas políticas nacionais e na criação das desigualdades raciais na sociedade brasileira; o racismo e as subjetividades do negro, o negro na literatura; as religiões de matriz africana.

Esse livro, resultado da participação de Iolanda de Oliveira nas políticas educacionais brasileiras para a formação de professores para Educação das Relações étnico-raciais, constam de disciplinas sobre História da África I; História da África II; O negro na História do Brasil I; O negro na História do Brasil II; Teoria Social e Relações Étnico-raciais I e II; Raça, Currículo e práxis pedagógica I e II; O Negro na Literatura I e II; Educação e Religiões de Matriz Africana I e II; Negritude e Subjetividade; Pesquisa Educacional e Relações Raciais.

Podemos afirmar que os cursos promovidos pelo PENESB fizeram a formação de profissionais da educação de diversos setores e lugares do Brasil, tanto pela formação presencial na UFF, campus de Niterói e outros campi desta universidade, como pela modalidade EAD, alcançando, inclusive, discentes dos cursos de Pedagogia da UFPA de Altamira no estado do Pará, tanto foi o alcance dos cursos promovidos pelo conjunto de professoras e professores que compõem o PENESB.

Santos (2007) indica que o PENESB ofertou 5 (cinco) cursos de especialização entre os anos de 1995 a 2007. Os trabalhos finais desses cursos versam sobre a população negra e foram abordados a partir de diversas temáticas referente à educação, desde a desigualdades raciais até o livro didático; currículo e história e cultura africana e afro-brasileira; relações raciais na Educação Infantil; jovens negros e acesso ao ensino superior etc. Os cursos ofertados pelo Penesb apresentam como filosofia o ensino de teorias para o professor se sentir capaz e com autonomia intelectual para propor conteúdos edificantes no se refere a educação das relações raciais. Observe que a relação teoria e prática tem princípio básico na formação que o PENESB realiza.

1 Formação fundamentada em uma concepção pedagógica comprometida com a promoção do negro;

- 2 Estabelecimento da relação de unidade entre teoria e prática;
- 3 A questão dos valores em educação;
- 4 A pesquisa ação como metodologia de investigação da própria prática e ou da prática do outro;
- 5 A legislação brasileira pertinente à educação da população negra e afins (OLIVEIRA *apud* SANTOS, 2007, p. 71).

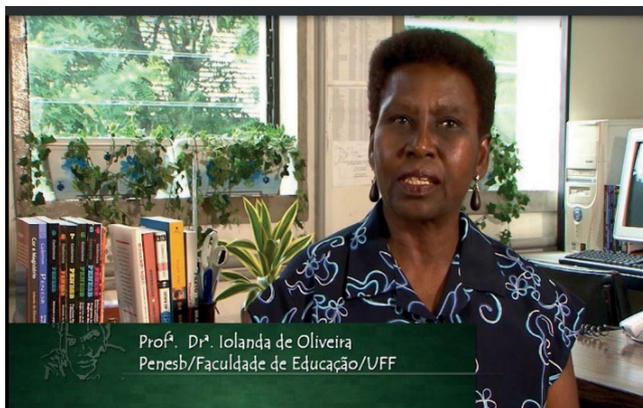


Imagem 02 – Professora Iolanda em uma sala do PENESB, ano 2011.

Fonte: pesquisa do Google⁴.

A educação antirracista é uma composição de lutas, individuais e coletivas, sustentada por legislações e políticas afirmativas. Trata-se de uma prática de décadas na atuação de Iolanda de Oliveira. Assim, sua contribuição com produções científicas, gerações de educadores antirracistas, produções de obras literárias são elementos que fortalecem a luta por uma sociedade menos racista.

As ações afirmativas são os recursos apontados, principalmente por juristas, para que o Estado/sociedade faça o percurso necessário para que a igualdade de fato se efetive. A partir da ideia de apoio e promoção dos grupos socialmente fragilizados, cabe reparar os danos praticados contra tais grupos, passando-se a considerar, não o homem abstrato, mas o sujeito concreto, com suas características e particularidades, levando-se em conta

⁴ Cadernos PENESB 12.

categorias de gênero, idade, raça, etnia, sexualidade, entre outras particularidades, às quais são atribuídos significados sociais negativos, provocando desigualdades. Ação afirmativa é portanto, a denominação dada às políticas sociais que têm o propósito de concretizar a igualdade substantiva ou material (OLIVEIRA, 2012, p. 394).

A perspectiva de Iolanda de Oliveira é direcionada às populações negras, no combate ao racismo e suas violências, assim como pelas políticas de ação afirmativa que busca dirimir as desigualdades raciais criadas ao longo da história. Após a indagação: “Professora, como a senhora vem lutando contra o racismo dentro da universidade?”. Iolanda afirma que:

Eu não me lembro qual autora que fala ‘a liberdade é uma luta constante’. Eu digo: o racismo é uma luta constante, ocupa a nossa vida dentro e fora da universidade, as vinte e quatro horas, o tempo todo. Só que a gente luta para ver de que maneira eu vou atuar em diferentes momentos, então a luta da universidade é uma luta pela inclusão dos negros. É uma luta pela alteração dos Currículos, por exemplo, o curso de pedagogia. A luta que o PENESB teve para incorporar uma disciplina obrigatória, agora é a luta que estamos fazendo para incorporar no mestrado e no doutorado. Entendeu? Então a gente luta. Lutamos e conquistamos essa disciplina no curso de Pedagogia, com sessenta horas obrigatórias. Nosso trabalho, o tempo todo, perpassa a questão racial na universidade, tanto nos cursos que a gente ministra, como para pessoas, estudantes e professores que nos procuram, damos assistência de modo sistemático. A luta pelas ações afirmativas por ingresso de alunos negros, o tempo todo a gente vai fazendo, recebendo pessoas. Uma aluna do serviço social queria material, o professor indicou. Ela quer falar com o PENESB, então que horas de que maneira vamos ver sua disponibilidade e a nossa, a gente recebe todas as pessoas vê como que a gente pode quais são as questões que eles querem pesquisar, que a gente pode oferecer certo, tão é o tempo todo, estando presente nos espaços que a gente pode atuar é junto a reitoria, por exemplo, a gente teve em 2004 a incorporação do questionário de vestibular do quesito cor agora, por exemplo, uma das lutas, né que a gente tem a associação docente que iniciou a discussão sobre concurso público com cotas pra professores negros, como fazer e a gente contribui. Olha cotas para professores negros. Mas é preciso

colocar como obrigatório a leitura pública da prova escrita (Iolanda de Oliveira em entrevista, 2020. Os grifos são nossos).

Para a Professora Iolanda de Oliveira, atuar contra o racismo dentro do espaço universitário é estar sempre atenta/o, é resistir, é fazer aliança, posicionar-se, ir para ao embate quando preciso. A trajetória de Iolanda apresenta muitas conquistas, que ocorreram por meio de lutas e resistência. Além das formações realizadas por meio de cursos promovidos especialmente para o combate ao racismo pela formação de professores da educação básica, público-alvo principal dos cursos que Iolanda de Oliveira implementa por meio do PENESB, ela fez a orientação de diversos mestres e doutores e doutoras em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFF.

Um das concepções de Iolanda de Oliveira é que devemos produzir conhecimentos que potencializam e instrumentalizam intelectualmente a sociedade. Podemos verificar as significativas contribuições do PENESB na publicação dos Cadernos PENESB que começa em 1999 e segue até o ano de 2017 com publicações de textos acadêmicos e científicos que versam sobre as relações étnico-raciais e educação das populações negras brasileiras e de África em diferentes tempos históricos. As publicações estão disponíveis em meio digital e impresso. Todavia, algumas publicações impressas não estão disponíveis nessas mídias. Os registros das imagens dos cadernos foram feitos no acesso à biblioteca pessoal de Iolanda de Oliveira.

A gente tem que produzir conhecimento, a gente tem que interferir no espaço da prática educativa e isso a gente sempre fez durante esses anos do PENESB, os resultados assim são fantásticos são muito bons tanto em relação aos professores que vêm fazer os nossos cursos quanto em relação

às práticas que executam na educação básica realmente transforma muitas pessoas, só que o trabalho que o PENESB, os demais NEABIS fazem é uma gota d'água no oceano em relação aos professores que estão em exercício no Brasil, é porque como o sistema de ensino, as prefeituras, os estados e os municípios só excepcionalmente dão essa formação, a grande maioria dos professores não têm esse conhecimento e a grande maioria dos professores desde a educação infantil até a universidade, muitos dos nossos colegas na universidade não tiveram esse conhecimento e por isso rejeitam, alguns é por questões políticas outros por ignorância mesmo a grande maioria por ignorância (Iolanda de Oliveira em entrevista 2020).

Dentre as inúmeras produções científicas que Iolanda de Oliveira escreveu e/ou organizou, destacamos o artigo dos Cadernos PENESB 12, o Especial - EREER escrito em coautoria com Mônica Pereira do Sacramento, intitulado “Raça, currículo e práxis pedagógicas: relações raciais e educação: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do magistério”. Uma das questões que as autoras discutem é sobre como o racismo foi fundamentado e legitimado ao longo da história.

A Primeira República é o período em que se observa grande efervescência das discussões brasileiras sobre as raças como determinantes do sucesso ou do fracasso da construção da nação. É também nesse período que se dá a legalização da “abolição”. Utiliza-se, aqui, a palavra legalização, porque nessa data, havia no Brasil, um reduzido número de negros mantidos sob o regime escravista. Sucessivos acontecimentos – organização dos quilombos, criação das irmandades, lutas internas, suicídio, ações legislativas – compunham o quadro de resistência para a preservação do significativo acervo cultural de matriz africana e sua ressignificação no Brasil. A criação de terreiros, a prática de manifestações culturais como a capoeira, o jongo, o tambor de Crioula entre outros contribuíram gradativamente, de forma direta e/ou indireta, para a mobilização da população negra e para a conquista da alforria dos escravos (OLIVEIRA; SACRAMENTO, 2010, p. 215).

No artigo, as autoras discutem sobre a ideologia do branqueamento por meio da obra “A redenção de Cam”, do artista espanhol Modesto Brocos (1895). Essa tela apresenta elementos que representam o

funcionamento das relações raciais no Brasil. Esse processo é uma dinâmica das relações raciais brasileiras e leva o negro à busca, ainda que inconscientemente, de se livrar dos sofrimentos que colocam em si. O processo de negação de si reflete a dor de ser negro no Brasil. É o racismo que leva o negro a criar diversas formas de ocultar e disfarçar seu corpo próprio.

Nesse sentido, os dados indicam que Iolanda de Oliveira atua em diversas estratégias de promoção da educação da população, seja na universidade, seja em ações de associações nacionais e internacionais de Ação Afirmativa com a Fundação Ford no Brasil. Pela Associação Nacional de Pesquisa de Pós-graduação em Educação - ANPEd, ela participou do Concurso Negro e Educação, que era financiamento da Fundação Ford. O objetivo do concurso era fazer com que o quadro de pesquisadoras/es na área ampliasse, abrangendo estudantes em diferentes estágios de formação, em nível de graduação, mestrado e doutorado.

Iolanda coordenou da 2^a a 4^a edição do concurso. As temáticas abordadas foram: “A presença do negro no sistema educacional brasileiro”; “Identidade negra: Pesquisas sobre o negro e a educação no Brasil”; “Escola, Identidade, Cultura e Políticas Públicas”; “Linguagens, Educação, Resistências e Políticas Públicas”. No total dessas edições houve a inscrição de 647 pesquisas. Dessas, 61 foram contempladas para publicação no concurso⁶.

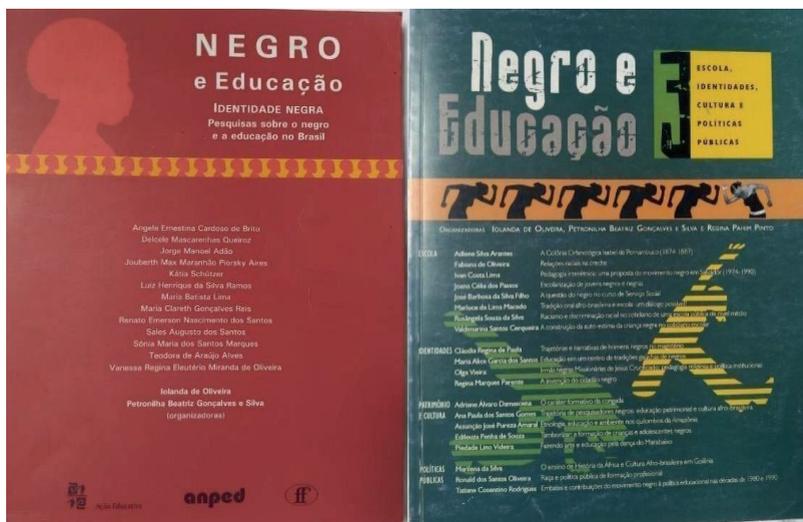


Imagem 03 – Capa da revista Negro e Educação (2003).

Fonte: Acervo pessoal de Iolanda de Oliveira⁵.

O concurso Negro e Educação foi mais uma das ações promovidas como política de reparação efetivadas por Iolanda nas suas práticas de educação antirracistas. Os incentivos dados pelo concurso promoviam a valorização e o apoio aos discentes negros/ os, sendo alicerce para permanência e sucesso acadêmico.

Iolanda de Oliveira atua na Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação desde sua criação em 1978. Naquele momento, não havia um Grupo de Trabalho - GT sobre Educação e Relações Étnico-Raciais. Essa necessidade foi percebida e reivindicada por ela e pela professora Maria Lúcia Rodrigues Muller, da Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT). Juntas ao coletivo negro daquela época, conseguiram aprovar o GT.

O GT 21 ganhou apoio de mais de 500 pesquisadores. A associação passou a agregar um conjunto representativo de pesquisadoras/es da

⁵ Coleção Negro e Educação | Coleções | IdentÁfrica (wixsite.com)

área, que puderam contar com um espaço próprio para debates, tendo proposições e encaminhamentos específicos da área das relações étnico-raciais e educação. As primeiras coordenadoras foram Iolanda de Oliveira, em 2001, seguida por Maria Lúcia Rodrigues Muller, em 2002. A segunda gestão (2003/2004) foi novamente coordenada por Iolanda de Oliveira. A terceira gestão (2004/2005) foi coordenada em parceria com Regina Pahim Pinto (Fundação Carlos Chagas - FCC).

Outra contribuição de Iolanda de Oliveira é o livro *Negritude e universidade: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares*, no qual é exposta a necessidade de fazermos uma busca histórica para que possamos compreender a condição atual da população negra. É preciso ter acesso à história não somente a contada pelas concepções eurocêntricas, mas uma história contada pelo povo negro, pondo luz sobre resistências e opressões. O livro salienta a história do negro em diferentes períodos históricos.

Ademais, o livro traz a tardia lei n. 12.711, de 2012, sobre o sistema de cotas nas instituições universitárias, em que algumas instituições de ensino superior, por relações e soma de forças com o movimento negro, já vinham desenvolvendo essa reparação. Dedicar-se à necessidade de formação continuada e a inclusão de disciplinas relacionadas às questões étnico-raciais no currículo.

A reformulação curricular exige, como condição necessária, ainda que não suficiente, uma formação inicial e continuada compatível com as determinações legais. A revisão da política de cotas no ensino superior deverá levar em conta as demandas diferenciadas para os cursos de graduação no ato da inscrição e o percentual de negros aprovados e não classificados como candidatos ao ensino superior. Este percentual deverá ser calculado para cada curso, a fim de determinar para cada um, percentuais de cotas diferenciadas em conformidade com as possibilidades de preenchimento das vagas reservadas (OLIVEIRA, 2015, p. 9).

A referida obra destaca que, independentemente da condição social, as pessoas negras são impactadas pelo racismo e suas consequências. Ela se ampara em dois clássicos estudiosos, o filósofo e psiquiatra Frantz Fanon, que deixou obras que são essenciais para a compreensão de como o racismo atinge psicologicamente as pessoas negras, e a psiquiatra e psicanalista Neusa Santos Souza, que fez uma fusão de sua formação e militância e aponta os danos trazidos ao psicológico das pessoas negras, uma das primeiras estudiosas na área da psicologia a fazer estudos sobre o racismo.

Assim, Iolanda relata que uma das primeiras obras que leu na área da psicologia pontuando o racismo foi da autora Neusa Santos Sousa. Ela relembra também que esteve no lançamento do livro *Tornar-se negro*, quando atuava no movimento negro. Em seus registros de *Negritude e universidade*, ela declara:

Os negros pertencentes a quaisquer segmentos sociais são afetados pela discriminação racial, o que interfere no seu imaginário e nos seus projetos de vida. Sobre esse tema, têm-se as obras de Fanon e de Neusa Santos Souza, datadas de 1983. Ambos, realizando estudos psicanalíticos, comprovam os graves danos provocados pelo racismo nas pessoas negras, com destaque para aqueles que pertencem ao segmento social médio (OLIVEIRA, 2015, p. 31).

Iolanda de Oliveira registra no livro aqui apresentado uma ação articulada com relevante contribuição educativa, conferindo atenção não somente de pesquisadora, profissional, mas compromissada com as questões do povo negro, que, ainda que justas e reparadoras, encontram obstáculos em estruturas que resistem em deixar seus privilégios. Contudo, Iolanda consegue mais essa conquista para a educação antirracista. Para tanto, foi necessário diálogo, conhecimento, comprometimento e prestígio de pesquisadora constituído ao longo de sua trajetória.

É fato que ainda temos muito que avançar. Séculos de opressão foram cruciais em dissipar nossas estruturas psicológicas, identitárias, culturais, o que resultou em profundas desigualdades, o que torna evidente que temos muitas lutas a travar, e a educação, em seus espaços educativos, formação continuada e currículo, tem fundamental relevância na transformação da sociedade. No livro *Cor e magistério*, a autora salienta:

Sobre a questão racial na escola, e nos currículos escolares, a falta de um embasamento teórico consistente e de uma decisão política no sentido de buscar soluções para a função emancipatória da educação em oposição à exclusão social que tem na exclusão racial uma de suas evidências, continua a ser objeção para alterar o quadro educacional colocando-se a serviço dos seus usuários e não ratificando a exclusão social. As deficiências na formação de professores continuam a provocar graves consequências nas atividades escolares, bem como precárias condições de trabalho impedem uma formação continuada satisfatória (OLIVEIRA, 2006, p. 117).

A educação não abordada de forma antirracista, emancipadora, é um poderoso instrumento para que o quadro de estrutura racista permaneça. Os livros didáticos elaborados através do olhar não negro é um instrumento que facilita o complexo sistema racista no território brasileiro. Iolanda afirma que uma educação antirracista na sociedade brasileira, que é composta por uma diversidade de afro-brasileiras/os e negras/os, poderia transformar as assimetrias sociais que atingem essas populações.

A autora discute sobre Ação afirmativa como reparadora das dívidas sociais com grupos que ela denomina de “deserdados” a fim de que por meio dessas ações, as práticas de equidade possam atingir esses grupos, minimizando as desigualdades. Na obra, é discutida a necessidade de toda a sociedade ter em pauta o racismo, a fim de ter a

compreensão de que essa mesma sociedade é atingida pelos danos causados por ele.

Ambos, negros e não negros, são atingidos pela ideologia do racismo e têm sua percepção deformada, face à condição da população preta e parda na vida social, o que deverá ser desconstruído pela educação, principalmente sob a responsabilidade das instituições educativas formais, responsáveis pela transmissão de conhecimento científicos em que expliquem fatores que interferem na vida dos estudantes em nível local, regional, nacional e mundial. Vivemos em um mundo racializado, toda a população deverá conhecer as formas pelas quais o racismo foi construído e seus efeitos na determinação das expectativas dos grupos raciais e do lugar social que os mesmos deverão ocupar em decorrência do seu pertencimento racial (OLIVEIRA, 2012, p. 413).

Iolanda de Oliveira traça a essencial reflexão sobre a necessidade de toda a sociedade ter conhecimento de como o racismo se construiu, e, na prática educativa, enquanto sociedade temos que saber das implicações do racismo sobre a população negra. Iolanda enfatiza que a educação com seus preceitos racistas delega à população negra um lugar social de inferioridade. Esse processo que advém das classificações racialistas nos atinge a todos, seja de maneira consciente ou inconscientemente, projeta em nós, os negros e negras sentimentos de inferioridade. Isto é um fenômeno complexo que ocorre na sociedade devido à estrutura social e simbólica excludente ao qual o racismo como ideologia e discriminações negativas nos submete. Nesse sentido, na sociedade e na escola, as crianças negras são expostas a conhecimentos e representações negativas de si e de sua história, pois não encontram referências positivas, as quais, poderiam ser vislumbradas nos conhecimentos sobre as lutas e resistências criadas pelas populações negras em diferentes períodos históricos da nossa sociedade. Vejamos na narrativa da Professora Iolanda:

Sobre o trabalho, o que acontece, as crianças pobres só relacionavam as atividades profissionais a sua família: empregada doméstica, babá, gari, pedreiro, e as brancas e negras de classe média alta, da classe influenciadora; teve criança meu pai é cineasta, então eram várias profissões de maior prestígio, mas as crianças tanto brancas quanto negras à classe pesando mais que a raça, e elas falavam as classes das profissões influenciáveis. As crianças pobres nem mesmo do médico elas falavam, as profissões eram as profissões de menor prestígio; vai ser difícil para aquela criança ter um objetivo social para além daquele que se apresenta em seu seio familiar (Iolanda de Oliveira em entrevista, 2020).

Como chega para o povo negro os conhecimentos, as oportunidades, os sonhos? As determinações impostas pelas estruturas do racismo impedem a chegada até mesmo da possibilidade de sonhar, e quando crianças não têm suas imaginações e potencialidades alimentadas, além de perdermos grandes cientistas, intelectuais, inventores, pessoas com habilidades que poderiam contribuir com seus feitos para toda a sociedade, o racismo tira nosso direito de sonhar, quando nosso contato social tem restrições acabamos seguindo apenas os modelos que a nós estiveram próximos, que por vezes não nos representam.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Aprendemos com Iolanda de Oliveira que a formação para a educação das relações étnico-raciais leva à compreensão das dos contextos vividos pela população negra pelo viés crítico. Ou seja, construídas por forças sociais e políticas que pela noção de dialética é possível problematizar, mas pelo viés do senso comum, não. Há complexidades importantes, o lugar de inferioridade social do negro conforme ele vivia e vive até os dias atuais, dado as desigualdades raciais existentes na sociedade é resultado de diversos fatores de ações humanas.

Essa narrativa não é natural! É social e historicamente construída. Isso precisa ser compreendido com as devidas ferramentas teóricas em todos os níveis de formação de crianças, de jovens negros e não negros. Ela desqualifica os estereótipos raciais, que naturalizam esse lugar social a qual fora delegada a população negra por meio das diversas políticas racistas do estado e da sociedade brasileira.

A professora Iolanda, ao atuar como profissional da educação básica, sempre ultrapassou os muros da escola. Suas práticas em educar reverberam para além do espaço escolar, levando seu fazer pedagógico para a comunidade, demonstrando empatia e sensibilidade no trato educativo com seus discentes. No movimento negro, manteve-se atuante em processo de soma, teceu relações importantes, fortaleceu sua identidade e sua intelectualidade.

Na academia, tornou-se uma referência nos estudos das relações de educação étnico-racial, educação antirracista, emancipadora, dando visibilidade à diversidade a qual compõe o povo negro brasileiro. Iolanda se projetou na educação a partir de ações que se dilataram atingindo outras/os educadores, nas produções acadêmicas, científicas, instituições, com a atuação em programas, nas pesquisas, com discentes conhecedores e críticos com conhecimentos referentes à educação para as relações étnico raciais. Essa projeção que se expandiu coletivamente colabora com uma sociedade que se constrói antirracista por meio do conhecimento, da educação.

O trabalho de Professora Iolanda de Oliveira na criação do Penesb foi uma importante estratégia política de ação afirmativa que, desde a década de 1990, possibilitou o acesso de jovens negros ao Ensino Superior. Com suas produções intelectuais individuais e coletivos, estabelece tessituras para o fortalecimento político que construa uma consciência sobre o racismo através da educação para as relações

étnico-raciais. Ela acredita que a educação sozinha não resolve a desigualdade que a população negra ainda vivência, mas ela é essencial para a efetivação das leis antirracistas e das políticas de reparação que devem ser implementadas para que sejamos um país menos racista.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais**. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: portal.mec.gov.br/dm/documents/orientacoes_etnicoraciais.pdf. Acesso em: 03 mar. 2021.

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

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Rio de Janeiro, Fator 1983.

GONÇALVES, Maria das Graças. Subjetividade e Negritude. In: OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações Raciais e Educação**, n. 6. Niterói: Cadernos PENESB/ EDUFF, 2002.

OLIVEIRA, Iolanda. **Desigualdades Raciais**: construções da infância e da juventude. Niterói: Editora Intertexto, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda. **Negritude e Universidade**: evidenciando questões relacionadas ao ingresso e aos projetos curriculares. Niterói: Alternativa, 2015.

OLIVEIRA, Iolanda; SACRAMENTO, Mônica Pereira. **Raça, Currículo e Práxis Pedagógica, Relações Raciais e Educação**: o diálogo teoria/prática na formação de profissionais do Magistério. Caderno PENESB Ed. Alternativa/ EDUFF, Niterói, n. 12, 2010, p. 205-284.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **A Produção de Saberes e Práticas Pedagógicas**. Niterói: EDUFF/Cadernos PENESB, 2001.

OLIVEIRA, Iolanda (Org.). **Relações Raciais e Educação**: alguns determinantes. v. 1. Niterói: Intertexto/Cadernos PENESB, 1999.

OLIVEIRA, Iolanda; SILVA Petronilha Beatriz Gonçalves (Org.). **Identidade Negra Pesquisas Sobre o Negro e a Educação no Brasil**: práxis educativa do movimento negro no estado do Rio Grande do Sul. ANPED 2003, p. 46-74.

OLIVEIRA, Iolanda. **O Negro No Sistema Educacional Brasileiro**: alguns aspectos históricos e contemporâneos. Disponível em: <https://www.mprj.mp.br/documentos/20184/167086/apresentacao_iolanda_oliveira.pdf>. Acesso em 19 set. 2019.

PINTO, Regina Pahim. A educação do negro: uma revisão da bibliografia. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 62, p. 3-34, 2003. Disponível em <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/1253>. Acesso em: maio/2022.

SANTOS, Sonia Querino dos Santos e. **População negra, relações interraciais e formação de educadoras/es: PENESB (1995-2007)**, 2007. 160 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas. Campinas, 2007.

SCHWARCZ, Lília M. **O espetáculo das raças**: cientistas, instituições e questão racial no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

SEYFERHT, Giralda. A invenção da raça e o poder discricionário dos estereótipos. **Anuário antropológico do Museu Nacional**. Rio de Janeiro: Tempo brasileiro 1995.

SILVA, Maria Madalena. **Iolanda de Oliveira, concepções e contribuições na educação antirracista**. Dissertação de Mestrado, PPGEDUC-UFGA. Cameté: PPGDUC. 2021.

SOARES, Antonina Mendes Feitosa; SOBRINHO, José Augusto de Carvalho Mendes. **Autobiografia e formação docente**: caminhos e perspectivas para prática reflexiva, 2011 Disponível em: <https://alfabetizarvirtualtextos.files.wordpress.com/2011/08/autobiografia-e-formac3a7c3a30-docente_caminhos-e-perspectivas-para-prc3aitica-reflexiva.pdf>. Acesso em: 10/03/2020.

4

A REEDUCAÇÃO DO OLHAR PARA A AUTOCONSCIÊNCIA INDIVIDUAL E COLETIVA DA *MESTIÇAGEM*

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Cibelly Brito Freitas

Raysa Gomes Costa

Juliana Luz Cardoso

INTRODUÇÃO

Nosso propósito para o momento é refletir alguns traços do pensamento da socióloga boliviana Silvia Rivera Cusicanqui, particularmente as noções de *mestiçagem* e de reeducação do olhar, esta última a partir do procedimento por ela denominado de *Sociologia da imagem*. A *arte do fazer* é a da pesquisa teórica e, aqui, consideramos, acompanhando Salvador (1986), que as teorias permitem aprofundar, estender e contribuir com a produção de conhecimento situado em certo espaço-tempo. A pesquisa teórica tem sido criticada por certa parcela da comunidade científica em razão de ser abstrata, com linguagem hermética e desvinculada da prática social. Contudo, Apple (1994), além de considerá-la uma modalidade de reflexão teórico-crítica, argumenta que esta guarda significância por seus efeitos políticos.

No campo dos Estudos Culturais latino-americanos também é comum a afirmação de que a pesquisa teórica não é asséptica e/ou neutra mas, sim, uma prática investigativa contingente e politicamente informada, pois como as teorias são historicamente construídas e resultam de decisões vinculadas a prática social, revelam interesses de classe, de gênero, de sexualidade, de nação, de raça/etnia, de geração.

Considerando a perspectiva descolonial de Rivera Cusicanqui, situamos a pesquisa teórica na arena colonial, de modo que sua

finalidade é movimentar o pensamento e a reflexão sobre a colonização, bem como seus efeitos no território, na cultura e no sujeito nativo, de modo a incitar a resistência individual e coletiva. No campo epistêmico, impulsiona o surgimento de novos caminhos para a produção de conhecimento situado, promovendo o diálogo produtivo entre a ancestralidade e a episteme ocidental. O procedimento de pesquisa incluiu o mapeamento da literatura pertinente, acionando fontes primárias em língua espanhola, bem como traduções e artigos de comentadores/as, a documentação bibliográfica, a análise, a tradução e a escritura.

O artigo está organizado em três itens, sendo que no primeiro apresentamos Silvia Rivera Cusicanqui, no segundo refletimos o conceito de *mestiçagem* e no terceiro, a potencialidade educativa da *Sociologia da imagem* no processo de descolonização.

1 A CH'IXI SILVIA RIVERA CUSICANQUI

Silvia Rivera Cusicanqui é boliviana de origem aymara e europeia, socióloga, historiadora, ativista e professora. É militante dos movimentos sociais urbanos e dos movimentos sociais indígenas na Bolívia, como o Katarismo¹ e os Cocaleros².

¹ O termo Katarismo remete a grande rebelião em La Paz liderada por Tupaq Katari em 1781, e as memórias de tais lutas do passado que reverberaram os levantes de 2000 e 2005 na cidade de El Alto.

² Movimento dos Camponeses Cocaleros, cujos integrantes são camponeses e indígenas que defendem a folha da coca, bem como outras pautas étnicas e socioeconômicas.



Imagem 01 – Silvia Rivera Cusicanqui participando de manifestação no 1º de maio.
Fonte: www.google.com

A imagem 1 mostra a militância política de Rivera Cusicanqui junto aos movimentos sociais bolivianos, porém, ela também reflete grandemente sobre a reorganização do movimento indígena por autonomia e liberdade. No processo de reflexão, a autora vai além da crítica aos discursos estatais, o que a leva a alcançar a economia política e acadêmica dos centros universitários latino-americanos e do norte global. Desse modo, foi professora da Universidad Mayor de San Andrés - La Paz, professora visitante nas Universidades de Columbia - nos

Estados Unidos e Universidad Simón Bolívar - Equador. Por dez anos atuou no *El Tambo*, um espaço político e cultural em La Paz, no qual organizou apresentações culturais e cursos, assim como a oficina de *Sociologia da imagem*, da qual trataremos mais adiante.

Como referência no campo do pensamento crítico latino-americano, e dos estudos descoloniais em particular, ocupa este cenário com uma vasta contribuição política e teórica e, principalmente, com propostas metodológicas de subversão da herança colonial.



Imagem 02 – A Ch'ixi Silvia Rivera Cusicanqui.
Fonte: www.google.com

Seu pensamento descolonial está ancorado na noção de *mestiçagem*, a qual exploraremos mais adiante. Por agora é o bastante destacar que, para chegar neste ponto, parte de sua própria experiência individual de mulher mestiça e, assim, passa a identificar-se como Ch'ixi. A palavra Ch'ixi possui várias conotações, de modo que remete a

ideia de origem ayamara, ou seja, de algo que é e não é a um só tempo, ou a lógica do terceiro incluído³. Assim, Ch'ixi é uma forma de nomear os opostos que coexistem sem se misturar, considerando as diversas formas de viver em um mundo de justaposições. Tal noção não serve apenas para análise da história indígena andina, mas se constitui em uma forma significativa de compreensão do mundo colonial e dos processos de exclusão pelos quais a Bolívia e a América Latina têm passado.

A partir de sua identidade mestiça, as reflexões de Rivera Cusicanqui são orientadas por sua própria condição paradoxal, marcada pela fricção produtiva que mencionamos antes – o Ch'ixi. Por considerar esse paradoxo, seu pensamento não se constitui por binarismos, sendo, portanto, contrário aos opostos inconciliáveis, como o pensar e o fazer, traduzido na dinâmica do pensar acadêmico e da vida diária como evidenciaremos mais adiante. Esse pressuposto fica explícito no seu modo de movimentar o pensamento, impulsionado pelas interações e conversas de rua com *la gente a pie*⁴, em experiências coletivas vividas com o corpo e com os sentidos.

2 A SOCIOLOGIA DA IMAGEM E A DESCOLONIZAÇÃO DO OLHAR

Buscando compreender o papel da história na contemporaneidade indígena que teve as suas trajetórias históricas apagadas, devido serem consideradas como incapazes de produzir conhecimento, no ano de 1983, Rivera Cusicanqui e um grupo de alunas e alunos fundaram o THOA – Taller de História Oral Andina. Com a história oral andina, a

³ Formulada por Basarad Nicolescu a partir da teoria da complexidade, a lógica do terceiro incluído contesta a lógica binária hegemônica e, considerando a multiplicidade do real e do olhar, mira no meio, no entre-lugar.

⁴ Tradução livre: de pessoas a pé.

autora contribuiu com o pensamento crítico latino-americano e com a crítica descolonial em particular, na medida em que constituiu um novo olhar sobre a história dos povos indígenas andinos, ao demonstrar respeito por sua trajetória histórica, e compromisso com suas lutas⁵.

Contudo, em meados dos anos de 1990, Rivera Cusicanqui se afastou do THOA devido algumas divergências, passando a se ocupar da docência e da pesquisa no campo sociológico na Universidad Mayor de San Andrés, o que permitiu que ela continuasse refinando sua reflexão. Destacamos que, nesse início, as experiências metodológicas constituíam-se de um seminário com métodos qualitativos denominado de *Artesanato e teoria*, uma oportunidade para ler clássicos como o livro *A imaginação sociológica* de Charles Wright Mills, e realizar trabalho de campo.

Concomitantemente, algumas experiências visuais a impulsionaram na direção da investigação com imagens, como a performance teatral, o vídeo e a exposição fotográfica. A pauta considerada na decodificação de imagens foi colocada pelos movimentos sociais urbanos e pelos movimentos indígenas.

Outro fator que a impulsiona nessa empreitada teórico-metodológica, é a dura crítica que direciona ao que denomina de modismo decolonial – refere-se ao giro decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade – pois, para ela, este pode servir aos discursos de poder colonial, ao produzir conhecimento descontextualizado. Para produzir uma reflexão crítica situada, Rivera Cusicanqui (2010, 2015) rastreia a história indígena andina e as táticas

⁵ Miranda (2018), informa que no ano de 2018, Rivera Cusicanqui publicou o artigo *El potencial epistemológico y teórico de la historia oral: de la lógica instrumental a la descolonización de la historia*, e sua grande repercussão ampliou/promoveu seu reconhecimento como intelectual. Destacamos que entre os procedimentos investigativos da história oral andina, estão a tradição oral e as entrevistas.

ocidentais de subalternização, passando a propor uma prática metodológica descolonizadora capaz de diluir os discursos de poder colonial. Assim, no ano de 1994, as experiências acadêmicas, políticas e artísticas vivenciadas por ela, contribuíram para dar corpo a Sociologia da imagem. A Sociologia da imagem é uma metodologia descolonial cujo ponto de partida é a herança colonial andina, que segue afetando os diferentes aspectos da vida de mulheres e de homens, especialmente indígenas e mestiços.

Seu trabalho com imagens se inicia ao apropriar-se do livro *Primer nueva corónica y buen gobierno*, com 1180 páginas e 397 desenhos, de autoria de Waman Puma de Ayala, cronista de origem inca que viveu e produziu no período colonial do Peru. Seus desenhos destacam as representações indígenas sobre o mundo andino colonial. A Sociologia da imagem permite a leitura do mundo colonial, considerado como um "mundo de cabeça para baixo", conforme a noção de Waman Poma de Ayala, um mundo caótico que resultou do cataclísmica da conquista e da colonização. Para Puma de Ayala, o "mundo de cabeça para baixo" se referia ao governo da república, nas mãos de bestas, que aprisionam os trabalhadores e as trabalhadoras ao arado de bois (RIVERA CUSICANQUI, 2015).

Das Graças (2017) indica que em duas publicações a autora apresenta sua proposta de pesquisa descolonial por meio de imagens. A primeira, o livro intitulado *Ch'ixinakax utxiwa: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores*, publicado no ano de 2010, no qual apresenta a ideia de que as culturas visuais na América Latina se desenvolveram a partir de uma trajetória própria e podem contribuir com a compreensão de aspectos sociais. A segunda, o livro *Sociología de la imagen: una visión desde la historia colonial andina*, publicado no ano de 2015, no qual apresenta o percurso trilhado para a produção de uma

metodologia de trabalho com imagens diversas e de épocas distintas, bem como sistematiza as suas próprias experiências.

Os pressupostos da Sociologia da imagem diferem dos da antropologia visual. Na antropologia visual o olhar é externo aos ‘outros’ e as ‘outras’; há a necessidade de familiarização com a cultura, com a linguagem e com o território de sociedades que são diferentes da sociedade eurocêntrica e urbana; a Antropologia visual baseia-se na observação participante, de modo que a participação visa observar para o registro (fotográfico, vídeo, gráfico, fílmico) das sociedades estudadas, a fim de mostrá-las a um público urbano e acadêmico. Ou seja, a Antropologia visual é, antes de tudo, uma prática de representação.

Diferentemente, a Sociologia da imagem considera a publicidade, a fotografia de imprensa, o arquivo de imagens, a arte pictórica, o desenho, além de outras representações mais coletivas como a estrutura do espaço urbano e os traços históricos visíveis; o/a observador/a olha para si mesmo no seu próprio meio social; a desfamiliarização e o distanciamento do conhecido, do imediatismo, da rotina, do hábito, são necessários; a observação é daquilo do que o/a pesquisador/a já participa; a participação não é um instrumento a serviço da observação, mas seu pressuposto, sendo necessário problematizá-la em seu colonialismo/elitismo inconsciente; e, por fim, todas as práticas de representação são foco de atenção (RIVERA CUSICANQUI, 2015).

Como é possível notar, na Antropologia visual o/a observador/a olha a si mesmo no ambiente social observado, precisando familiarizar-se com a cultura, com a língua, e com os diferentes grupos sociais; seu fundamento é a observação participante, e seu objetivo é exibir os resultados ao público urbano e acadêmico, logo, é uma prática representacional. Por outro lado, na Sociologia da imagem o/a observador/a olha o “outro” de fora, considerando uma

desfamiliarização, um distanciamento do conhecido, da rotina e do hábito; o/a pesquisador/a observa o ambiente do qual já participa, porém, tal participação não está a serviço da observação, mas é seu pressuposto, sendo imperativo problematizá-la na cena colonial; e, por fim, considera todas as práticas de representação como seu foco de atenção, pois estas estruturaram o espaço e visibilizam os traços históricos nele contido.

A imagem é acionada como uma narrativa, uma sintaxe entre imagem e texto e, ainda, como modo de comunicar as experiências. Rivera Cusicanqui (2015), argumenta que as imagens oferecem interpretação crítica da realidade e das narrativas sociais, na medida em que, acionando-as, é possível refletir o período pré-incaico, o contexto da colonização espanhola, assim como a colonialidade contemporânea, para denunciar os abusos cometidos pelo clero, pelos colonizadores e pelas elites indígenas. Para além da denúncia, o propósito da Sociologia da imagem é deshierarchicalizar as imagens, isto é, diluir seu poder de narrar uma história verdadeira, e visibilizar mensagens de resistência ao colonialismo, a exclusão e a discriminação.

Rivera Cusicanqui (2010) rastreia a conexão entre símbolos e imagens, entre o que não é dito e a memória. Por considerar que a historiografia do século XVIII, assim como a atual, ignoram as experiências cotidianas, levando-as a explicar as mobilizações e insurgências sociais como excessos ou as representarem por meio de discursos essencialistas nos quais os povos indígenas aparecem como selvagens e indomáveis, Rivera Cusicanqui (2010) evoca uma inversão do tempo histórico, entre passado e presente. Desse modo, mais do que semiótica, o que a autora faz é interpretar as imagens considerando-as como um *flashback*, uma noção do cinema que remete ao momento no qual é possível dispor lado a lado duas imagens, uma colonial e outra

contemporânea, em busca de similaridades, não só para descrevê-las, mas, para ir além, interpretando-as para enxergar os significados e as representações coloniais nelas contidos.

Para encerrar esta parte, a autora argumenta que as culturas visuais expressam traços não conscientes do mundo social, e permitem modos outros de leitura e de reflexão crítica, esclarecendo dimensões sociais ignoradas, como o não dito do discurso público ou os significados ocultos sobre racismo, desigualdade e hierarquia racial. Sobre os discursos públicos, Rivera Cusicanqui (2010) argumenta que estes tornaram-se formas de não dizer, de modo que os significados e noções não ditas, as crenças na hierarquia racial e na desigualdade inerente aos seres humanos, modelam o senso comum que pode explodir em diferentes tempos de forma catártica e irracional. Ainda que não se fale de racismo, recentemente é possível assistir a explosões racistas coletivas, levando o discurso público a produzir retóricas de comunicação com duplo sentido, com a finalidade de esconder problemas sociais e culturais, bem como os pressupostos que orientam as práticas e, ao mesmo tempo, desviam a atenção.

Para ilustrar seu argumento, Rivera Cusicanqui (2010) apresenta dois exemplos. No primeiro, informa que as elites políticas bolivianas, que são como uma caricatura da cultura ocidental e do colonizador europeu, adotam políticas nomeando os indígenas ora como grupos minoritários, ora como povos tradicionais. Assim fazendo, atendem algumas de suas reivindicações, mas sem alterar o poder do colonialismo interno o que, no fim, os exclui da modernidade indígena. No segundo exemplo, faz saber que os discursos igualitários do período republicano foram usados para suprimir os direitos de grande parcela da população. Tem sido assim desde o período colonial, quando as palavras não diziam mas ocultavam, de modo que os discursos do poder

são artificios, são modos de não dizer. Paradoxalmente, o não dizer do discurso público pode resultar na internalização dos significados ocultos por mulheres e homens colonizados, mas, por outro lado, pode permitir que a qualquer momento irrompam em insurgências.

O esforço de Rivera Cusicanqui é de pensar e compor práticas descolonizadoras para América Latina e, nessa trilha, passa a utilizar as imagens como fontes de pesquisa, com o propósito de desestruturar a lógica da dominação colonial, visibilizando e combatendo a opressão a partir da consideração do cotidiano no qual se movimentam os sujeitos andinos colonizados.

3 REEDUCAR O OLHAR POR MEIO DA LEITURA DE IMAGENS COLONIAIS

Movimentando o pensamento em torno de práticas pedagógicas descolonizadoras, Rivera Cusicanqui (2010, 2018a), situa o cenário que as tornam urgentes. Desse modo, considera que o sistema colonial dominou as nações colonizadas configurando uma hierarquia entre colonizador-colonizado, materializada por meio da imposição das normas da cultura europeia considerada padrão universal, e sustentada por um sistema binário que nega o diálogo horizontal, inferiorizando e excluindo o outro. Hoje, com o colonialismo interno – modo de dominação ancorado no horizonte colonial de longa duração, articulado a este, mas sem superá-lo ou modificá-lo, responsável por reeditar as estruturas coloniais contemporâneas, e produzir uma estrutura de poder indispensável para a compreensão da estratificação social e da constituição de identidades na Bolívia –, a lógica de opressão de indígenas, mestiças e mestiços segue inalterada.

Nessa cena, a elite intelectual, pós-moderna e pós-colonial, encontra-se enredada na teia do clientelismo acadêmico das

universidades do Norte, defendendo certa geopolítica do conhecimento – aqui, mais uma vez, critica o giro decolonial do Grupo Modernidade/Colonialidade –, distanciada dos problemas cotidianos andinos. Tanto é assim que para o discurso descolonizador da academia, o Ch'ixi é apenas um horizonte para a descolonização, o que o reduz a uma expressão vazia do discurso da elite colonial moderna nos Andes que, ao assim proceder, reedita sucessivos processos de recolonização. Nesse cenário marcado pela produção e reprodução da academia colonizada, a Sociologia da imagem tem muito a contribuir, na medida em que detém uma dimensão educativa que permite manusear as imagens para interpretar a realidade e descolonizar o olhar do/a indígena e do/a mestiço/a.

Da perspectiva epistêmica, a análise de imagens é capaz de despertar o interesse deles e delas pelos temas e problemas coloniais e descoloniais, bem como incitar o pensamento crítico, favorecendo a abertura de novas rotas para a produção de conhecimento emancipatório, a partir das lutas culturais e econômicas. Contudo, é imperativo uma profunda reforma cultural e social, marcada pela reeducação do olhar, dos gestos, dos atos, da linguagem, enfim, dos sentidos, para ir além do olhar e estabelecer uma conexão com a imaginação.

No processo de reeducação do olhar, a Sociologia da imagem é potente, ainda, por permitir a compreensão dos processos de constituição da memória coletiva, incitando a percepção de como estas afetam os atuais levantes indígenas, confirmando a perspectiva não linear e não teleológica da história. Ao promover a análise da linguagem não explícita, encoberta pelo colonialismo interno, as imagens detém uma relevância metodológica que permite identificar o não dito.

Na perspectiva política, a Sociologia da imagem é produtiva na medida em que dá a conhecer as experiências, os símbolos e os projetos de mulheres e homens andinos, ocultados pelas linguagens de dominação, de modo a visualizar e produzir um terreno de convivência possível.

As imagens nos oferecem interpretações e narrativas sociais que desde séculos pré-coloniais iluminam esse contexto social e nos oferecem perspectivas de compreensão crítica da realidade. A transição entre a imagem e a palavra faz parte de uma metodologia e de uma prática pedagógica que, numa universidade pública como a UMSA, me permitiu preencher as lacunas entre o espanhol culto-padrão e os modos de falar coloquiais, entre a experiência vivida e visual dos estudantes – na sua maioria migrantes e de origem aymara ou qhichwa – e os seus erros na expressão das suas ideias em espanhol acadêmico. Por outro lado, do ponto de vista histórico, as imagens permitiram-me descobrir os sentidos não censurados pela língua oficial (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 20)⁶ (tradução livre).

Como é possível notar, a proposição de uma metodologia e de uma prática pedagógica já experimentada pela autora em uma universidade pública, permitiu que preenchesse as lacunas entre o espanhol culto-padrão e a linguagem coloquial, bem como entre a experiência vivida e visual dos estudantes migrantes ou de origem indígena, inferiorizados por serem representados como rudes e selvagens por se comunicarem, por assim dizer, de modo limitado por meio da língua do colonizador europeu. As alunas e alunos mestiços das universidades bolivianas,

⁶ Las imágenes nos ofrecen interpretaciones y narrativas sociales, que desde siglos precoloniales iluminan este trasfondo social y nos ofrecen perspectivas de comprensión crítica de la realidad. El tránsito entre la imagen y la palabra es parte de una metodología y de una práctica pedagógica que, en una universidad pública como la UMSA, me ha permitido cerrar las brechas entre el castellano standard-culto y los modos coloquiales del habla, entre la experiencia vivencial y visual de estudiantes – en su mayoría migrantes y de origen aymara o qhichwa – y sus traspiés al expresar sus ideas en un castellano académico. Por otra parte, desde una perspectiva histórica, las imágenes me han permitido descubrir sentidos no censurados por la lengua oficial (RIVERA CUSICANQUI, 2010, p. 20).

precisam conhecer a história andina e seus efeitos em suas comunidades no presente, para a tomada de consciência de sua mestiçagem e para *pensar-fazer* uma ação social e cultural de resistência.

As ações metodológicas e políticas de Rivera Cusicanqui (2018a, 2018b) levam-na a propor uma episteme Ch'ixi, cujo eixo é a noção de mestiçagem, um traço marcante em seu pensamento. A episteme Ch'ixi como projeto teórico-metodológico e político, se traduz no reconhecimento da história indígena andina como não linear e não teleológica, mas como ciclos em espirais que promovem fraturas e sempre retornam ao ponto inicial. Esse processo que conecta passado-futuro com possibilidade de surgir no presente, é capaz de impulsionar indígenas e mestiços a reivindicarem sua autodeterminação política e religiosa.

Para delinear sua noção de mestiçagem, a autora recupera o conceito de sociedade *abigarrada* (sociedade heterogênea) de René Zavaleta, que considera os setores fronteiriços e mestiçados. Para Rivera Cusicanqui (2018b), a mestiçagem constitui-se de opostos indeterminados e produtivos que, ao se interseccionem, não atingem uma mistura completa. A mestiçagem se expressa no Ch'ixi, uma noção cunhada pela autora, que remete a coexistência de múltiplas diferenças culturais, que sem se fundirem, se complementam. É possível dizer que, considerando a identidade, a mestiçagem é produzida pelo encontro entre opostos – europeu e nativo - que, justapostos, coexistem sem se misturar, sem diluir totalmente os traços culturais de um e outro, dando vida a um ser que é e não é a um só tempo.

Na cena da mestiçagem, a identidade é tomada como um tecido de intercâmbios em permanente devir, logo, a identidade não pode ser pensada como aprisionada em um mapa limitado ou a debates sobre inclusão de minorias, bem ao gosto do multiculturalismo oficial. Considerando isso, a identidade Ch'ixi é indeterminada e tensa,

energizada pela fricção das diferenças e explosiva; é insubmissa e produz ruído, induzindo a subversão ao domínio colonial. Em uma palavra, é uma identidade descolonizada.

Rivera Cusicanqui (2010) adverte sobre a necessidade de evitar confundir Ch'ixi com chhixi, já que há uma oposição política bem-marcada entre estas duas noções, de modo que esta última resulta de um hibridismo cultural conformista com a dominação cultural contemporânea. Portanto, o chiixi é parte do discurso da elite burguesa boliviana, do discurso estatal e do discurso da elite intelectual, na medida em que essa tríade usa a mestiçagem a partir de um *ethos* que nega a modernidade indígena, nega as formas comunitárias da vida social, e manifesta-se em práticas totalizantes que invisibilizam indígenas e mestiços.

O Ch'ixi, além de ser a metáfora para um processo de autoconsciência individual no interior do processo de descolonização, não tem traço neutro, mas remete a passados e presentes indígenas, e comunitários amalgamados. A esse amálgama a autora em tela denomina de tecido Ch'ixi, um tecido feminino que, para além de metáfora, compreende uma sociabilidade e um *ethos* que compõem a base de uma micropolítica e de modos de vida. Como é possível notar, o *ethos* Ch'ixi é diferente do *ethos* chiixi, de modo que o primeiro se manifesta como prática e reflexão comunitária orientada à produção do comum autogestionário, articulando resistências micropolíticas capazes de enfraquecer as estruturas estatais, e constituir espaços de sociabilidade alternativos em lutas por sobrevivência. Diante do cenário acadêmico colonizado, que conta com uma elite intelectual que dissemina retóricas de inclusão de indígenas e mestiços, orientada por um *ethos* conformista, a *Sociologia da imagem* tem uma contribuição educativa no processo de reeducação do olhar do indígena e do mestiço, redirecionando sua mirada do chiixi para o Ch'ixi.

O pensamento descolonial de Rivera Cusicanqui não se reduz a teorias e nem a métodos, mas detém uma dimensão política inarredável, na medida em que impulsiona práticas pedagógicas de formação cultural de subjetividades indígenas e mestiças, capazes de ações de resistência e de insurgência, com vista a um reordenamento das estruturas sociais implantadas pelo ocidente nas terras colonizadas andinas, e a um novo bem-estar coletivo.

CONSIDERAÇÕES

A boliviana Ch'ixi Silvia Rivera Cusicanqui, parte de sua própria condição de mestiça para ler a realidade andina e atuar nela, como ativista e intelectual em defesa da comunidade indígena e mestiça dos Andes. Ao tornar-se referência dos estudos descoloniais latino-americanos, buscou contribuir por meio de ações políticas, metodológicas e pedagógicas, ancoradas na noção de mestiçagem como fricção permanente, e constituídas como ferramentas para o enfrentamento da herança colonial nos Andes.

Contudo, é imperativo uma profunda reforma cultural e social, marcada pela descolonização dos sentidos que precisam conectar-se com a imaginação. Para alcançar tal intento, a reeducação do olhar por meio da *Sociologia da imagem* tem como objetivo descolonizar o olhar, para que indígenas e mestiços sejam capazes de ver o não dito no discurso público e na história andina. Essa metodologia vai além da semiótica, pois rastreia símbolos, significados, representações, bem como a memória e o cotidiano das *peessoas a pé*, para ser capaz de incitar a resistência e desestruturar a lógica da dominação colonial.

O propósito da reeducação do olhar é tanto coletivo quanto individual, isto é, considerar a herança colonial, os artifícios retóricos

das políticas estatais excludentes, a retórica conformista dos intelectuais acadêmicos, assim como a identidade Ch'ixi, uma mestiçagem consciente da particularidade de sua subalternização. A autoconsciência coletiva e individual da mestiçagem provoca um *saber-fazer* outro, condensado no tecido Ch'ixi que é orientado por um *ethos* outro capaz de constituir novos modos de vida comunitários e autogestionários.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael. O que os Pós-Modernistas Esquecem: capital cultural e conhecimento oficial. In: GENTILI, Pablo; SILVA, Tomaz Tadeu (Orgs.). **Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação**: visões críticas. Petrópolis: Vozes, 1994.
- DAS GRAÇAS, Suzielen Taiane. Gênero e raça na contemporaneidade: um diálogo entre Silvia Cusicanqui e a Marcha Mundial das Mulheres. **Cadernos de Relações Internacionais**, Rio de Janeiro, v. 10, n.1, 2017.
- MIRANDA, Cláudia. O debate pós-colonial na América-Latina: contribuições de Silvia Rivera Cusicanqui e Santiago Castro-Gómez. **Revista Arte de Educar - Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 3, pp. 213-232, 2018.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Utopía ch'ixi, entrevista com Yael Weiss**, 2018a. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=pHJkCqe2gAk&t=1605s>.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Un mundo Ch'ixi es posible**: ensaios desde un presente en crisis. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Tinta Limón, 2018b.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Sociologia das imagens**: miradas ch'ixi desde la história andina. Buenos Aires: Editorial Tinta Limón, 2015.
- RIVERA CUSICANQUI, Silvia. **Ch'ixinakax utxiwa**: una reflexión sobre prácticas y discursos descolonizadores. Buenos Aires: Tinta Limón, 2010.
- SALVADOR, Ângelo Domingues. **Metodologia e Técnicas de Pesquisa Bibliográfica**. 11ª ed., rev. e ampl. Porto Alegre: Sulina, 1986.

5

PONDERAÇÕES SOBRE AS LEIS ANTIRRACISTAS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Adélia Mathias¹

INTRODUÇÃO

A implementação das leis federais 10.639/2003 e 11.645/2008, sobre o ensino de história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nas escolas em âmbito nacional, assim como a adoção de cotas raciais no ensino superior brasileiro encabeçada pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) que culminou na lei federal de cotas, lei 12.711/12, causaram grandes impactos e transformações sociais. Também vêm modificando profundamente a própria maneira de pensar a educação institucionalizada no Brasil.

Apresentar alguns conceitos do direito brasileiro sobre competências das diferentes esferas no que concerne à educação formal; recuperar o histórico legislativo já apresentado por outros autores (SILVA JR. 1998; SANTOS, 2005) sobre as leis raciais voltadas para a educação; refletir sobre como essas leis têm sido apropriadas pelos sujeitos sociais e aplicadas efetivamente na prática cotidiana de escolas, institutos federais e universidades de todo o Brasil; demonstrar o quanto educar para as relações raciais se tornou uma das metas internacionais do ensino superior, inclusive com o apoio/suporte da

¹ Doutora em Translations, Sprach-und Kulturwissenschaft pela Johannes Gutenberg-Universität Mainz, Alemanha; mestra em Literatura e Práticas Sociais; e graduada em Letras - língua portuguesa e respectiva literatura, ambos pela Universidade de Brasília. Atua em áreas interseccionais que envolvem raça, mulheres e literatura; autoria de mulheres de modo geral e de escritoras afro-brasileiras, especificamente; literatura marginal; cultura e religiosidade afro-brasileiras. Faz parte do Centro de Estudos Latino-americanos e Transatlânticos da Universidade de Mainz e do Grupo de estudos Calundu sobre religiões afro-brasileiras, onde também faz parte da equipe editorial da Revista Calundu. Contato: adeliamathias@gmail.com.

Organização das Nações Unidas que promove, desde 2015, a década internacional de afrodescendentes² e que resultou no desenvolvimento de *clusters* e departamentos interdisciplinares diversos sobre história e cultura africana, afrodiáspórica e afrodescendente nas grandes universidades mundiais, são objetivos que pretendo alcançar na elaboração deste capítulo.

Também faz parte dele, reconhecer a importância da autonomia dos/as pesquisadores/as brasileiros/as interessados/as na luta antirracista e na promoção da igualdade racial. Eu argumento que é, sobretudo, pelo esforço individual dos/as pesquisadores/as que o caminho da equidade racial tem logrado algum êxito no território nacional, visto que as leis existentes não dão conta das demandas estudantis, não preveem uma organização objetiva para os/as educadores/as e nem propõem um ensino sistematizado sobre relações raciais, de modo que cada instituição se torna responsável por encontrar os caminhos mais convenientes para implementar as determinações legais de maneira singular.

CONCEITOS BÁSICOS DE LEGISLAÇÃO: COMPETÊNCIAS EXCLUSIVA, PRIVATIVA, COMUM E CONCORRENTE

Para compreender o debate proposto sobre educação racial e suas possibilidades, é preciso ter em mente pressupostos pouco observados por grande parte dos/as educadores/as, os conceitos jurídicos sobre as competências que regem, não somente, mas também, a educação brasileira.

Primeiramente apresento a concepção de competência jurídica. De acordo com José Afonso da Silva, “competência é a faculdade

² Conferir em: <http://decada-afro-onu.org/>

juridicamente atribuída a uma entidade, ou um órgão ou agente do Poder Público para emitir decisões. Competência [sic] são as diversas modalidades de poder de que se servem os órgãos ou entidades estatais para realizar suas funções” (1999, p. 479).

Para identificar e repartir as competências entre os entes federados, a Constituição Federal (CF de 1988) adotou o princípio da predominância do interesse. Desse modo, quando as matérias forem de interesse geral, serão competências da União; quando forem preponderantemente de interesse regional, serão dos estados e do Distrito Federal e quando prevalecerem os interesses locais, serão de competência dos municípios e do Distrito Federal. Essa divisão tem como objetivo, segundo Mendes *et al* (2008, p.799), favorecer a eficácia da ação estatal, evitar conflitos e desperdício tanto de esforços quanto de recursos.

É a partir da noção de competência, dos interesses do Estado e da hierarquia do exercício de poder ordenada pela CF/88 que emerge o relevante para esse texto: as competências exclusiva, privativa, comum e concorrente.

Diz-se que a competência é exclusiva quando é atribuída a uma entidade com exclusão das demais, sem possibilidade de delegação (transmitir o poder). Competência privativa, aquela enumerada como própria de uma entidade, podendo, contudo ser delegada a outra. Competência comum significa legislar ou praticar atos ‘em pé de igualdade’ com outros, sem que o exercício de uma venha a excluir a competência de outra; o exercício das competências comuns, de acordo com Suely Araújo (2005, p. 3), deve pautar-se pela cooperação governamental. Competência concorrente é a possibilidade de dispor sobre o mesmo assunto ou matéria por mais de uma entidade federativa, podendo ser plena, no âmbito de seu território, quando inexistir legislação federal, ou suplementar, quando as normas supram ausência ou omissão de determinado ponto da norma geral nacional, ou desdobrem seu conteúdo visando atender peculiaridades locais. Sempre a legislação federal terá primazia sobre as elaboradas concorrente ou

suplementarmente pelas outras unidades da federação (BARACHO Jr. *et al.*, 2010, p.157).

Segundo a CF/88, legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional é *competência privativa* da União, proporcionar os meios de acesso à educação (natureza administrativa) é *competência comum* à União, aos estados, aos municípios e ao DF, e legislar sobre educação é *competência concorrente* entre todos os entes da federação.

A educação é, portanto, um tema complexo em termo de matéria e legislação dentro do ordenamento jurídico brasileiro, pois além da divisão básica apresentada ainda existem: concorrência cumulativa, possibilidade de delegação de funções e interação entre entes federativos³ de acordo com circunstâncias singulares. Não à toa, transitam diversas Ações Diretas de Inconstitucionalidade (ADIs) no Supremo Tribunal Federal ao longo de sua existência, afinal nem os próprios legisladores conseguem manejar habilmente suas funções sem esbarrarem nos limites impostos pela Constituição, de modo tal que suas proposições, quando questionadas por sujeitos e entidades habilitados para tal, podem necessitar da análise especializada dos/das ministros/as do STF.

Entender a educação enquanto competência do estado fracionada entre os diferentes entes federativos e a legislação responsável por limitar o alcance de cada um desses integrantes como um elemento que toma corpo conforme a demanda apresentada é importante para se entender o caso da implementação de cotas raciais no ensino superior e do ensino formal de história e cultura africana, afrodiáspórica, afrodescendente e indígena nas escolas, resultantes em leis federais.

³ Para ampliar o conhecimento a respeito da complexidade das competências jurídicas e sobre a educação na legislação brasileira sugiro conferir os textos de Nina Ranieri e Baracho Jr. *et al.*, constantes na referência bibliográfica.

10.639/2003 E 11.645/2008: O CAMINHO LEGAL DAS REIVINDICAÇÕES NEGRAS RUMO À PROMOÇÃO DA EQUIDADE RACIAL NO CAMPO EDUCACIONAL

A demanda pelo acesso à educação formal e a trajetória das reivindicações do Movimento Negro junto ao governo brasileiro são descritas minuciosamente no artigo *A lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro*, de Sales Augusto dos Santos (2005).

Segundo o pesquisador, é possível comprovar por meio de documentos que desde a primeira metade do séc. XX as organizações negras colocam em sua pauta a importância da educação na luta antirracista: A Frente negra, o Teatro Experimental do Negro, as irmandades negras da Bahia do Rio de Janeiro e de São Paulo são exemplos de grupos negros em prol de melhorias nas condições de vida da população afro-brasileira do pós-abolição.

Ainda de acordo com Santos, a Convenção Nacional do Negro pela Constituinte, em 1986, responsável por reunir representantes de sessenta e três entidades do Movimento Negro, comprova o quanto a população negra entende, desde há muito tempo, a educação como uma chave fundamental para a mudança da condição social da população afro-brasileira.

Para a pesquisadora Lucimar Dias:

Essas organizações articulam-se em diversos momentos da história brasileira, com ações mais contundentes em determinados períodos – por exemplo, na década 1970, na qual ocorre uma vigorosa rearticulação desse segmento, tendo seu ápice em 1978, com a criação do Movimento Negro Unificado (MNU). Também são marcos históricos importantes as ações empreendidas no ano de 1988, centenário da Abolição, e no ano de 1995, quando se comemoram os 300 anos da morte de Zumbi dos Palmares, e, em 2001, na época da III Conferência Mundial contra o Racismo, Discriminação Racial, Xenofobia e Intolerância Correlatas, em Durban, na África do Sul (DIAS, 2011, p.179).

Em pouco tempo, essas mesmas lideranças perceberam que a escola formal como era concebida se tornou mais um instrumento de operacionalização e manutenção das desigualdades raciais, por isso, passaram a requerer também o ensino da história africana e afro-brasileira no que hoje são denominados ensino fundamental e ensino médio.

Entretanto, somente na segunda metade da década de 1990 as reivindicações de interferência na perpetuação do racismo dentro das escolas começaram a ser atendidas. O governo federal começou, por exemplo, a revisar o material didático adotado pelas escolas restringindo, solicitando reedição e até excluindo livros didáticos e paradidáticos cuja representação da população negra e sua história se davam a partir de estereótipos e características negativas como a falácia da inferioridade racial, a subserviência e a submissão histórica, equivocada e intencionalmente atribuídas a esse grupo social.

É preciso reconhecer as esferas municipais e estaduais como pioneiras na criação e adoção de normativas e atos legislativos de modo geral por uma agenda antirracista dentro das instituições governamentais.

A Constituição do Estado da Bahia previu, em 1989, no Art.275, IV, a “adequação dos programas de ensino das disciplinas de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e educação artísticas à realidade histórica afro-brasileira, nos estabelecimentos estaduais de 1º, 2º e 3º graus” (SILVA Jr., 1998, pp.106-107).

As leis orgânicas municipais de Salvador, de Belo Horizonte, do Rio de Janeiro (todas promulgadas no ano de 1990) e de Teresina (1999) começaram a adotar medidas antirracistas na educação. Para além das leis orgânicas, leis municipais/distritais foram criadas em Porto Alegre

(6.889/91), Belém (7.685/94), Aracaju (2.221/94 e 2.251/95), São Paulo (11.973/96), Teresina (2.639/98), Brasília (1.187/96), etc.

Com tantas mudanças jurídicas regionais a respeito do tema, no ano de 2003 o então Presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva, finalmente alterou a lei de diretrizes e bases da educação nacional, lei 9.394/96, acrescentando a ela a lei 10.639, seguida/aperfeiçoada pela lei 11.645/2008.

A lei 10.639/03: “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”⁴:

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1º A Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar acrescida dos seguintes arts. 26-A, 79-A e 79-B:

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

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o **caput** deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil.

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

§ 3º (VETADO)

Art. 79-A. (VETADO)

Art. 79-B. O calendário escolar incluirá o dia 20 de novembro como ‘Dia Nacional da Consciência Negra’.

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

⁴ Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/110.639.htm. Acesso em: 22.12.2023.

Brasília, 9 de janeiro de 2003; 182^a da Independência e 115^a da República.

O vetado artigo 79-A previa cursos de capacitação para professores contando com a participação de entidades do movimento negro, das universidades e de outras instituições de pesquisas pertinentes à matéria.

Na razão utilizada pelo presidente do Congresso para o veto ao artigo está a explicação de a Lei n. 9.394, de 1996, não disciplinar nem mencionar o curso de capacitação de professores para o tema determinado. Essa informação merece atenção especial, pois influencia, em parte, o problema sobre quem forma e qualifica professores/as para as relações étnico-raciais, abordado mais à frente.

Por sua vez, a lei 11.645/2008 “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’”⁵.

O PRESIDENTE DA REPÚBLICA Faço saber que o Congresso Nacional decreta e eu sanciono a seguinte Lei:

Art. 1^o O art. 26-A da Lei n^o 9.394, de 20 de dezembro de 1996, passa a vigorar com a seguinte redação:

“Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, torna-se obrigatório o estudo da história e cultura afro-brasileira e indígena.

§ 1^o O conteúdo programático a que se refere este artigo incluirá diversos aspectos da história e da cultura que caracterizam a formação da população brasileira, a partir desses dois grupos étnicos, tais como o estudo da história da África e dos africanos, a luta dos negros e dos povos indígenas no Brasil, a cultura negra e indígena brasileira e o negro e o índio na formação da sociedade nacional, resgatando as suas contribuições nas áreas social, econômica e política, pertinentes à história do Brasil.

⁵ Lei disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm. Acesso em: 22/12/2023.

§ 2º Os conteúdos referentes à história e cultura afro-brasileira e dos povos indígenas brasileiros serão ministrados no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de educação artística e de literatura e história brasileiras.” (NR)

Art. 2º Esta Lei entra em vigor na data de sua publicação.

Brasília, 10 de março de 2008; 187º da Independência e 120º da República.

O caminho jurídico percorrido pelos movimentos sociais negros e pelos/as intelectuais afro-brasileiros/as engajados/as levou mais de meio século para conquistar a criação de leis federais de promoção da igualdade racial dentro do sistema educacional institucionalizado, isto é, para todo o território nacional. Mas isso não é o bastante segundo Santos (2005, p. 34), pois as leis federais são vagas e deixam lacunas a serem suplementadas por estados, municípios e Distrito Federal. Entretanto, as leis regionais e locais foram criadas antes das leis federais, alterá-las para caberem na hierarquia jurídica é por si só um grande imbróglio, e criar leis com matéria já abordada fere vários dos princípios constitucionais.

Para além do problema legal e burocrático, há também o financeiro, pois diante das diferentes possibilidades de atuação graças às distintas competências entre os diversos órgãos em variados níveis governamentais, os trâmites entre as diferentes entidades estatais podem emperrar a implementação e a aplicação efetiva das leis pela falta de orçamento.

Como essas leis dizem respeito a uma parcela da população brasileira deliberadamente alijada na história do país, como não é do interesse da elite financeira sua consolidação, fica a cargo de cidadãos/os politicamente engajados/as, de intelectuais e professores/as acadêmicos/as atentos/as às necessidades de diminuição da desigualdade racial e social, de movimentos sociais coordenados, das

instituições de ensino e da população como um todo exigirem o cumprimento das leis, a aprimoração das possibilidades de suas execuções e a fiscalização de seu cumprimento, de acordo com as especificidades locais.

A EXECUÇÃO DAS LEIS NAS ESCOLAS FEDERAIS, ESTADUAIS, MUNICIPAIS E/OU DISTRITAIS E AS COTAS RACIAIS NO ENSINO SUPERIOR

Como é possível ver nas citações anteriores, as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 não instruem expressamente como devem ser executados, em âmbito nacional, seus temas. Para isso, as leis estaduais e municipais se tornam, conseqüentemente, responsáveis pelo detalhamento de como se darão as diretrizes nas aplicações regionais e locais, dado o caráter singular da história africana e afro-brasileira de cada lugar. O impasse reside, como já explicado, no fato de estas leis terem sido propostas em grande parte dos estados, municípios e DF antes da criação das leis federais.

Os conceitos de competências exclusiva, privativa, comum e concorrentes, assim como a complexa relação entre elas são essenciais para entender como se articulam as ações educacionais de cada região para a educação étnico-racial. E compreender esse funcionamento significa saber em quais esferas é possível cobrar de cada ente federativo a aplicação da lei, uma ação importante para quem atua na luta antirracista e pela equidade racial.

Enquanto o estado da Bahia prevê os estudos de geografia, história, comunicação e expressão, estudos sociais e artes como responsáveis por celebrarem as leis federais de promoção da história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, no Distrito Federal o “estudo da raça negra”, de acordo com a lei distrital 1.187/96, é trabalho da secretaria de educação, responsável por revisar seus próprios currículos para

adequarem-nos à lei, de modo que a qualificação e o constante aprimoramento diante do tema racial seja uma matéria de responsabilidade do executivo. Portanto, a previsão de verba para a formação continuada de professores/as deve estar prevista no orçamento anual do governador distrital, encarregado por contratar serviços e promover cursos, seminários e debates com a participação da sociedade civil.

Algumas questões relativas a essa dinâmica entre esferas de poderes, instituições educacionais e promoção de igualdade racial surgem, então.

Se a maior parte dos/as intelectuais negros/as e dos movimentos sociais não é composta por professores/as, nem profissionais qualificados com a didática adotada pelas instituições estatais, como lidar com a escassez de profissionais para o trabalho de qualificar professores/as e escolas? Quem são os/as profissionais dentro do ensino superior aptos/as a ensinar essa nova área dentro do saber formal? Quais são as inclinações ideológicas desses/as profissionais? Quais suas crenças pessoais a respeito do racismo no Brasil? Quais são suas habilidades em lidar com saberes cada vez mais diferenciados em relação à formação anterior às leis? É preciso ser negro/a para lecionar as novas disciplinas com eficiência e eficácia? Existem departamentos interdisciplinares dentro das universidades capazes de atuarem junto às licenciaturas para que futuros/as professores/as já saiam de suas graduações (cons)cientes das novas legislações e de seu papel?

Levanto essas questões para sua reflexão, caro/a leitor/a, embora algumas delas estejam respondidas dentro deste capítulo.

Antes de prosseguir com a questão da especialização em nível superior, eu sumário, com alguma crítica, o histórico das cotas raciais nas universidades brasileiras.

Aprovada somente em 2012, a lei federal 12.711 é um passo, novamente tardio, em relação à luta contra a desigualdade racial. Ela chega na esfera federal nove anos depois da primeira instituição de ensino superior, a saber a Universidade Estadual do Rio de Janeiro, adotar uma reserva de 50% das vagas de graduação para estudantes pretos/as e pardos/as. A Universidade de Brasília foi a primeira federal a adotar o sistema de cotas, em 2004.

Após essas duas instituições, seguiu-se uma adoção do sistema de cotas raciais crescente e pouco padronizado: na identificação dos/as candidatos/as, no percentual de vagas, na aplicação, no acompanhamento de cotistas, etc. A partir disso surgiram debates sobre interseccionalidade entre raça e classe dos/as novos/as graduandos/as, pois pesquisadores/as não entravam em um consenso sobre ser mais importante a manutenção do sistema de reparação racial ou a adoção de um sistema de oportunidades para as classes menos abastadas, independente da pertença de raça.

Esse tipo de debate, é importante lembrar, se deu porque brasileiros/as continuam se negando a reconhecer o racismo como um problema estrutural, uma barreira responsável por impedir a prosperidade financeira e social de sujeitos negros. A adoção de cotas como se dá hoje, baseada na raça e na classe social é problemática porque minimiza os efeitos do racismo ao presumir que o destino de brancos e negros pobres é o mesmo no mercado de trabalho, quando o racismo, e aqui falo de algo óbvio, independe da classe social. O fato de a maioria da população pobre ser composta por negros/as não implica que diante das mesmas qualificações as pessoas negras serão selecionadas em detrimento de pessoas brancas. Na prática se observa o oposto.

A confusão entre pobreza e negrura se dá porque a elite econômica e intelectual brasileira insiste em não reconhecer o racismo como um dos grandes pilares da desigualdade social e, mesmo sem ter coragem de externalizar isso, segue acreditando que negros/as são inferiores por falta de capacidade; ou finge isso, para que mesmo diante de políticas públicas e ações afirmativas, brancos/as permaneçam com mais benefícios pela vida do que negros/as.

É inaceitável que intelectuais e pesquisadores/as competentes não consigam isolar categorias sociais e analisá-las singularmente para fins didáticos apenas quando se trata da intersecção específica entre raça e classe. Categorização e isolamento de elementos para sua compreensão é a prática basal da ciência ocidental há milênios.

As poucas justificativas que dão conta dessa miopia são: a limitação arrogante do lugar de fala branco, incapaz de reconhecer sua parcialidade e impossibilidade de dar conta de explicar e interferir em todas as coisas do mundo (SPIVAK, 2010) e o pacto narcísico da branquitude (BENTO, 2002) também denominado de contrato racial por Charles Mills (2019).

Apesar dessa grave debilidade, são as pessoas com maior acesso à educação proporcionada pelas universidades brasileiras quem se licenciam e se tornam professores/as. Como é possível constatar na linha cronológica das leis 10.639/03, 11.645/08 e 12.711/12 os/as primeiros/as responsáveis por ensinar crianças e adolescentes sobre história, cultura e, em certa medida, epistemologia africanas, afro-brasileiras e indígenas nas escolas sequer passaram pelo debate racial durante suas licenciaturas.

Há diversos estudos publicados sobre raça e educação no Brasil que comprovam o número baixo de graduados/as negros/as mesmo após a política de cotas, logo é possível inferir que antes dela entrar em vigor

o número era menor ainda, por conseguinte, sabe-se que em sua maioria os/as professores/as de ensino fundamental e médio - brancos/as - foram quem se tornaram responsáveis por educar crianças e adolescentes para as relações raciais.

Sabe-se que, enquanto imperar o pensamento supremacista branco, as políticas de reparação racial serão contaminadas pelo olhar desvirtuado do branco. Essa é uma realidade com a qual é preciso lidar, uma vez que os espaços de poder são ocupados quase exclusivamente por pessoas brancas. Um problema em aberto, que requer constante e permanente revisão.

São esses sujeitos quem passaram a ter a obrigatoriedade, com boa vontade ou não, de ensinar a nova perspectiva determinada por lei, sem preparo anterior, sem sensibilização institucional para as relações étnico-raciais, sem metodologias ou planos de aulas para orientarem as novas e necessárias abordagens.

Esse é um problema a nível nacional ainda enfrentado nas mais distintas esferas legais, educacionais e até interpessoais, afinal é inegável o racismo e sua reconfiguração no Brasil. Os números de desistência negra nos anos escolares é um dos comprovantes dessa prática por parte de professores/as e direção escolar.

Independente do disposto, esses/as profissionais precisam se qualificar como podem/conseguem para atenderem às então novas exigências legais.

Inicialmente, a implementação da lei nas escolas foi uma panaceia epistêmica resultado de preconceitos arraigados no nível pessoal, falta de preparo e conhecimento do tema, limitações da/na agenda antirracista escolar, projetos com resultados diferentes das intenções por causa do despreparo, enfim, uma diversificada (má) sorte de desastres porque faltou, e ainda falta, uma organização/sistematização

institucional comum - e mínima no quesito de orientar a aplicação em sala de aula - a ser seguida, tanto por causa do problema da divisão de competências jurídicas na educação, quanto por causa da previsão legal de variação conforme a região educacional.

É importante observar e reconhecer o esforço pessoal de alguns/mas professores/as e escolas para se qualificarem quanto ao tema, há solicitações nas Secretarias de Educação e no Ministério da Educação (MEC) para qualificação, assim como variadas e criativas iniciativas para aplicar as leis dentro das escolas, outro exemplo do DF é o projeto *Mulheres Inspiradoras*⁶.

Também há uma movimentação do MEC com pesquisadores/as organizados/as autonomamente com o objetivo de orientar, como podem e com o também possível alcance, professores. Há várias iniciativas subsidiadas pelo ministério, coletâneas e livros como “Educação antirracista” organizada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), (2005), e o co-subsidiado “Educação infantil, igualdade racial e diversidade” organizado pela professora doutora Maria Aparecida Silva Bendo (2011), são exemplos dessas parcerias.

Entretanto, o próprio território escolar se torna um campo de embates e disputas, no qual professores/as precisam brigar para que a agenda antirracista seja minimamente cumprida. Esse tipo de problema se apresenta das mais criativas formas e pesa tanto sobre o indivíduo, quanto sobre as organizações. Minha experiência como negra estudante, pesquisadora e especialista no tema é a de que a falta de

⁶ Projeto de formação continuada de profissionais da educação idealizado pela professora Gina Vieira, do DF. Foi premiado e solicitado pelos/as cursistas ao ponto de se tornar política pública local. Embora pareça ser voltado apenas para o gênero, o projeto trabalha a interseccionalidade de gênero e raça na literatura com o intuito de fomentar leitura e escrita nas escolas públicas.

fiscalização do cumprimento da lei e de (re)qualificação dos/as profissionais de educação de forma sistematizada são as principais causadoras desse contexto, ainda assim são só dois fatores em um mundo real de interações causados pelo racismo epistêmico, sistêmico, estrutural.

Ainda no sentido de reconhecer as iniciativas singulares, professores/as se empenham em participar de cursos oferecidos pelas instituições qualificadas e registradas, em alguns estados e no Distrito Federal existem até parcerias entre escolas e a Universidade para a formação continuada de professores, cujo objetivo principal é sanar essa falha, substituir a perspectiva equivocadamente enviesada na formação docente, mas reitero o quanto essas políticas são pontuais e não dão conta da demanda nacional como um todo.

É a partir da maior inserção de pessoas negras nas universidades, com a adoção da política de cotas, que se pode pensar em uma nova problematização acerca do processo de ensino e aprendizagem entre diferentes raças.

Professores/as são pressionados/as a saírem do marasmo epistêmico e conhecerem outras fontes de concepção de mundo, outras cosmopercepções⁷, outras epistemologias, graduandos/as lidam com a compreensão do mecanismo tradicional de ensino e aprendizagem, e conseguem formular de modo mais consistente suas dúvidas, críticas aos modelos vigentes, suas sugestões criativas são postas em debates e todo o sistema de ensino superior ganha em diversidade.

Evidentemente esse é mais um campo de tensões, disputas, debates acirrados e incongruências, mas é a partir do diálogo, nem sempre

⁷ Termo utilizado pela cientista política e socióloga nigeriana Oyèrónké Oyèwùmí (2002). Segundo ela, a cosmopercepção (world-sense) é uma maneira mais inclusiva de descrever a concepção de mundo por diferentes grupos culturais, para além do limitado ponto de vista (worldview) ocidental.

amistoso, de sujeitos diferentes que se pode começar a vislumbrar alguma mudança, seja ela no cenário educacional como um todo, seja ela na subjetividade dos/as envolvidos/as. Em diferentes dimensões, é a sociedade que sai ganhando com isso.

PESQUISADORES/AS ENGAJADOS/AS, DEPARTAMENTOS INTERDISCIPLINARES E CLUSTERS NAS UNIVERSIDADES, PASSOS SUBSEQUENTES DE ANTIGAS REIVINDICAÇÕES

A década de 2015 a 2024 foi adotada pela ONU como a década internacional de afrodescendentes. Em assembleia geral os países reconheceram “a necessidade de reforçar a cooperação nacional, regional e internacional em relação ao pleno aproveitamento dos direitos econômicos, sociais, culturais, civis e políticos de pessoas de afrodescendentes, bem como sua participação plena e igualitária em todos os aspectos da sociedade”⁸.

Na prática isso implica diretamente em objetivos a serem alcançados pelos países da organização, assim como o levantamento e a distribuição de verba para que tais objetivos sejam alcançados.

De modo geral, é possível encontrar *clusters* nas universidades estadunidenses, africanas e europeias, centros de pesquisa e de estudos interdisciplinares sobre afrodescendentes, e cito o *Afro-Latin American Research Institute* da Universidade de Harvard que avoca a si como o construtor do campo de estudos afro-latino-americanos, uma autodenominação questionável, mas inegavelmente uma iniciativa dotada dos meios financeiros, profissionais e simbólicos para tal.

Certamente a questão financeira e o prestígio das entidades dentro dos países da organização interferem em como cada um deles lida com

⁸ Disponível em: <http://decada-afro-onu.org/plan-action.shtml>. Acesso em: 10/01/2024.

essa proposta de ampliar o conhecimento sobre os enfrentamentos causados pelo imperialismo e pela colonialidade branca na população afrodiaspórica.

No Brasil é antiga a organização de Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros (e indígenas), os NEABs, nas universidades, assim como é de longa data a existência de pesquisadores/as negros/as engajados/as: Lélia Gonzalez, Beatriz Nascimento, Abdias do Nascimento, Milton Santos, Sueli Carneiro, dentre outros/as, são apenas alguns/mas dos/as mais reconhecidos/as intelectuais.

Entretanto, é preciso reconhecer que o cenário a partir das cotas se modificou e se tornou um passo a mais na consolidação da luta antirracista.

Recentemente, mais uma vez em atraso, as universidades brasileiras passaram a aperfeiçoar a sistematização dos estudos de raça e podemos presenciar em tempo real a criação de departamentos interdisciplinares nas diferentes licenciaturas, mas não só nelas, para que graduandos/as se formem com o requisito de conhecimento da diversidade racial e com o compromisso de fomentar e fortalecer a luta antirracista no exercício de sua profissão.

É preciso repetir que essas são iniciativas singulares adotadas por cada universidade dado o caráter de sua autonomia, somado às questões educacionais anteriormente apresentadas.

Também é preciso reconhecer e exaltar cada pesquisador/a antirracista ao longo da história universitária por seus esforços. Nem todos/as se tornaram conhecidos/as como os/as intelectuais citados/as, mas cada um/a foi/é uma peça de exímia importância para a mudança do cenário racial e social, é a partir das contribuições deixadas que se pode, hoje, estruturar disciplinas, núcleos de estudos e pesquisas, departamentos específicos. As leis impõem cumprimento em território

nacional, mas os direcionamentos e pistas sobre como cumpri-las estão nos trabalhos desses/as pesquisadores/as engajados/as, pioneiros/as e muitas vezes solitários/as, além de desacreditados/as, até párias no ambiente acadêmico.

Trabalhos como: “A Sociologia do negro brasileiro” (MOURA, 1988); “Rediscutindo a mestiçagem no Brasil” e “O negro no Brasil de hoje” (MUNANGA, 1999 e 2006); Stuart Hall “A Identidade na pósmodernidade” (HALL, 2006) e Paul Gilroy “O Atlântico negro” (GILROY, 2001); “Necropolítica” (MBEMBE, 2018), “Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem” (NOGUEIRA, 2007) etc. foram essenciais para que se pensasse mais e com maior complexidade sobre as questões raciais no país e também suas dinâmicas dentro dos espaços de poder, incluindo universidades e escolas.

Hoje, graças a todas essas pessoas, e aqui incluo tradutores/as, é possível pensar com maior propriedade em como a educação pode se tornar, finalmente, uma aliada na luta antirracista.

É importante ressaltar que a sabedoria da população afro-brasileira, mesmo quando não diretamente reconhecida como tal pela sociedade – refiro-me aos saberes de terreiros, às histórias orais passadas geracionalmente, aos modos de vida quilombolas, por exemplo – continuam sendo de grande importância para pensar a educação em todos os níveis citados dentro das instituições formalmente legitimadas/obrigadas por lei para abordarem as relações étnico-raciais.

CONCLUSÃO

Há muitos desafios para a Aplicação competente das leis 10.639/2003 e 11.645/2008 nas escolas, elas enfrentam a cultura racista, colonial, imperialista, supremacista e patriarcal do sistema mundo

capitalista, pois o Brasil ainda é um país reacionário, herdeiro de preconceitos europeus.

Algumas das forças mais potentes contrárias às leis dentro das escolas são a burocracia jurídica e a falta de conhecimento de professores/as das leis sobre educação. Infelizmente não é prática recorrente que professores/as saibam com propriedade a lei de diretrizes e bases da educação, os parâmetros curriculares nacionais e as demais leis regionais e locais sobre educação. Esses ordenamentos costumam ser estudados durante a graduação, depois são esquecidos, na maioria das vezes, ou revisitados parcialmente.

Mas essa incumbência não pesa exclusivamente sobre professores/as, o povo brasileiro de modo geral sabe pouco e exige pouco o cumprimento de leis em suas vidas, uma atitude passível de transformação a partir da mudança nas práticas socioculturais, entretanto os entraves são fortes, nem mesmo os/as profissionais habilitados/as para criar, fiscalizar e aplicar leis demonstram destreza em seu ofício, e a recuperação de conceitos básicos do direito e a demonstração de ações sobre inconstitucionalidade das leis são exemplos contundentes de que o Brasil ainda engatinha enquanto nação orientada por uma constituição e demais regulamentos jurídicos.

A parte que cabe aos/às profissionais da educação nos diferentes níveis é fazer dela um exemplo do que é possível transformar quando se tem comprometimento real e desejo genuíno de mudança.

Por parte do movimento negro organizado, mudanças na educação formal são reivindicadas há mais de cem anos, e esse desejo tem sido transformado em ação ao longo da história brasileira, tanto através de cobranças às autoridades competentes, como por meio de fortalecimento da comunidade negra para além do diálogo institucional e sua articulação independente, pois este é um processo desigual entre

poderes hierarquizados postos pela história de exploração e subjugamento da população africana e seus descendentes.

Em algum momento da história de um país que caminha rumo ao bem-estar social, a questão étnico-racial se tornaria importante, e é no nascer do século XXI que presenciamos essa importante etapa para educação institucional.

Infelizmente não é pela conscientização espontânea dos agentes do campo educacional que a mudança ocorre, é preciso a força normativa das leis e a fiscalização constante da população interessada no seu cumprimento para que se possa mudar uma cultura responsável pela socialização de preconceitos e estereótipos raciais desde a mais tenra idade.

Ainda assim é preciso reconhecer, comemorar e celebrar esse momento ansiado por ancestrais negros/as, pois independente da inclinação ideológica no quesito racial, cada professor de cada escola e universidade precisa lidar com leis, políticas públicas e ações afirmativas, e ensinar crianças sobre o valor e os diferentes modos de vida dos povos explorados e escravizados em solo nacional, apesar de todos os enfrentamentos impostos pela colonização e pelo pensamento ainda racista e reacionário da elite brasileira.

Há influências de organismos internacionais na aplicação de políticas de inclusão, diversidade e antirracismo, mas é na prática cotidiana que cada sujeito encontra a possibilidade de não apenas cumprir leis, mas de também de ser um colaborador para um país menos desigual.

Ao que tudo indica, é por meio da própria educação que educadores/as se qualificam para tal tarefa e foi a busca autônoma de pesquisadores/as famosos/as e anônimos/as, professores/as nos diferentes níveis da educação e intelectuais engajados/as que propiciou

o atual contexto no qual se começa a pensar organizações cada vez mais estruturadas para lidar com as relações étnico-raciais.

Este capítulo tentou dar conta do caminho legal percorrido para que se chegasse neste momento, com todas as adversidades existentes, com todos os questionamentos e incertezas de como as leis têm sido aplicadas nas escolas e universidades, demonstrando algumas das problemáticas enfrentadas nesse importante campo de disputa por capital simbólico.

Também demonstrou alguns pontos de estrangulamento dificultadores da execução das leis, especialmente a burocracia e a concorrência de competências das diferentes entidades federativas.

E finalizou reconhecendo as dificuldades e os esforços vivenciados para o cumprimento das normativas, lembrando o quanto ainda pesa sobre as individualidades seu cumprimento, mas aponta para uma estruturação coletiva em andamento a qual se pode acompanhar com olhos atentos e ações diligentes para que se consolide uma maneira diferente de formar professores/as, facilitadores/as, docentes, multiplicadores/as e transformadores/as de saber para um incontável número de aprendizes.

REFERÊNCIAS

- BARACHO Jr. *et al.* “O Estado Democrático de Direito e a necessária reformulação das competências materiais e legislativas dos Estados”. **Revista de Informação Legislativa**, Brasília, v. 47, n. 186, pp. 153-169, abr./jun. 2010.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva. **Pactos narcísicos no racismo**: branquitude e poder nas organizações empresariais e no poder público. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo, 2002.
- BENTO, Maria Aparecida da Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. São Paulo: CEERT, 2011.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Lei 10.639/2003 de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Altera a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.

BRASIL. **Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012**. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 30 ago. 2012. Seção 1, p. 1.

DIAS, Lucimar Rosa. “Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres”. In: BENTO, Maria Aparecida Silva (Org.). **Educação infantil, igualdade racial e diversidade**: aspectos políticos, jurídicos, conceituais. pp.178-193. São Paulo: CEERT, 2011.

GILROY, Paul. **O Atlântico negro**: modernidade e dupla consciência. São Paulo, Rio de Janeiro, 34/Universidade Cândido Mendes - Centro de Estudos Afro-Asiáticos, 2001 [1993].

HALL, Stuart. **Identidades culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro, DP&A, 2006 [1992].

MBEMBE, Achille. **Necropolítica**. 1ª ed. [2003]. São Paulo: N-1, 2018.

MENDES, Gilmar Ferreira *et al.* **Curso de Direito Constitucional**. 2ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2008.

MILLS, Charles W. **The racial contract**. New York: Cornell University Press, 2019.

MOURA, Clóvis. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1988.

MUNANGA, Kabengele. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil**: identidade nacional versus identidade negra. Petrópolis: Editora Vozes, 1999.

MUNANGA, Kabengele; GOMES, Nilma Lino. **O negro no Brasil de hoje**. São Paulo: Global. 2006.

NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil". **Tempo social**, São Paulo, v. 19, p. 287-308, 2007.

OYĚWŪMÍ, Oyèrónké. Visualizing the Body: Western Theories and African Subjects. In: COETZEE, Peter H.; ROUX, Abraham P.J. (eds). **The African Philosophy Reader**. New York: Routledge, 2002, p. 391-415. Tradução para uso didático de wanderson flor do nascimento. Disponível em: https://filosofia-africana.weebly.com/uploads/1/3/2/1/13213792/oy%C3%A8r%C3%B3nk%E1%BA%B9%CC%81_oy%C4%9Bw%C3%B9m%C3%AD_-_visualizando_o_corpo.pdf. Acesso em: 29.12.2023.

RANIERI, Nina. O direito à educação e as competências dos entes federados no Brasil: complexidade, pouca colaboração, baixa coordenação. In: PRETTP, Renato Siqueira de, KIM, Richard Pae; TERAOKA, Thiago Massao Cortizo (Coord.). **Federalismo e Poder Judiciário**. São Paulo: Escola Paulista da Magistratura, 2019.

SANTOS, Sales Augusto dos. A lei n. 10.639/03 como fruto da luta anti-racista do Movimento Negro. In: SECAD. **Educação anti-racista: caminhos abertos pelas lei federal n. 10.639/03**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, pp. 21-37, 2005.

SILVA JR., Hédio. **Anti-racismo: coletânea de leis brasileiras - federais, estaduais e municipais**. São Paulo: Editora Oliveira Mendes, 1998.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 15ª ed. São Paulo: Malheiros, 1999.

SPIVAK, Gayatri Chakravorty. **Pode o Subalterno falar?** Tradção Bras. Sandra Regina Goulart Almeida, Marcos Pereira Feitosa, André Pereira Feitosa, Belo Horizonte, Editora UFMG, 2010 [1985].

6

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO DIREITO HUMANO: PERCEPÇÕES DE ADOLESCENTES E JOVENS

*Jaçanã Lima Bouças Correia
Lucimar Felisberto dos Santos*

APRESENTAÇÃO

O racismo, enquanto um fenômeno estrutural, afeta as mais diferentes sociedades. Já há um consenso entre muitos pesquisadores/educadores de que a desconstrução do racismo precede de ações antirracistas, que podem ser implementadas no campo da Educação. Neste cenário, as instituições de ensino constituem espaços privilegiados, por representarem papéis fundamentais no processo de construção e difusão do conhecimento. Mesmo as escolas de ensino Básico constituem espaços singular para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais.

Educar para a relações-étnico raciais se apresenta como uma demanda do sistema educacional brasileiro, sobretudo, após a aprovação da Lei n. 10.639/2003, posteriormente alterada pela Lei n. 11.645/2008 (BRASIL, 2012). Vale sempre a pena pontuar que tais legislações trouxeram em suas disposições a proposta de implementação de ações de reformulação pedagógica visando ressignificar o processo de aprendizagem das/os estudantes. Pontualmente, tratam da obrigatoriedade da inclusão da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena” nos currículos do Ensino Fundamental e Médio.

Ao aprovar mudanças na Lei de Diretrizes e Bases da educação brasileira (LDB/9394), de alguma forma, a classe política brasileira

reconhece permanências das práticas monoculturais que culminaram historicamente na construção de currículos eurocêntricos que privilegiaram a cultura branca. A Lei n. 10.639/2003 foi promulgada em 9 de janeiro de 2003 pelo presidente da época, Luiz Inácio Lula da Silva. Em 10 de março de 2008, esse mesmo presidente assinaria a lei 11.645, ampliando a ação da primeira lei ao incluir, dentro da temática obrigatória, o conteúdo da "história e cultura indígena". Desde então, estratégias variadas que miram a equidade socio-racial e o empoderamento das pessoas negras e indígenas – pela construção de um pensar crítico, pelo reconhecimento das suas histórias e contribuições para a formação social e cultural do nosso país – vêm sendo elaboradas e transformadas em propostas didáticas.

São vários os pesquisadores/educadores que enfatizam a legislação antirracista como uma política afirmativa que visa combater ao racismo e às violências raciais de caráter epistemológico, a partir da correção de desigualdades, da construção de oportunidades iguais para os grupos étnico-raciais historicamente excluídos e da inclusão das diferenças nas práticas educacionais. Defendem a sistematização de um currículo que valorize a história, a cultura e a identidade dos diferentes sujeitos racializados (GOMES, 2013). Com esse sentido, ratificam argumentos daqueles que já denunciavam que a superação do racismo, bem como a busca da equidade socio-racial, passa também pelo seu reconhecimento, com ênfase no entendimento de seu impacto na construção da nossa sociedade (CAVALHEIRO, 2001).

Compreendemos currículo como tudo aquilo que se relaciona com a produção do conhecimento, sendo a base para a construção dos meios que o efetive; da transmissão daqueles historicamente produzidos e das formas de assimilá-los. Assim, na Educação Básica, o currículo escolar desponta como o principal campo de materialização das propostas da

legislação antirracista¹. Um campo que apesar de disputar narrativas, reformulado a longo prazo, tem a possibilidade de ser fio condutor da transgressão social que promoção da educação como prática de liberdade pretende alcançar, tendo como alvo preferencial as alunas e os alunos negros e indígenas (HOOKS, 2013). E a questão aqui é menos racial que social. Fundamentalmente porque a desigualdade social é uma das principais expressão do racismo. De acordo com Andrade e Oliveira 2021,

Os índices de exclusão e repetência, a evasão e o atraso escolar e os problemas intraescolares são mais frequentes entre os alunos negros, o que demonstra que o racismo e a desigualdade racial que operam na sociedade, reverberam também na escola, instituição social que tem o dever de desconstruir essas realidades, contribuindo para a equidade social (ANDRADE; OLIVEIRA, 2021, p.62).

Ao fim e ao cabo, a legislação antirracista, resultado das lutas dos Movimentos Negros, visou especificamente colocar reparo ao modelo brasileiro de relações raciais que consagrava e eternizava as disparidades entre brancos, negros e indígenas em nosso país. Um modelo que se encontrava sistematizado na produção do conhecimento historicamente transmitido no currículo escolar tradicional. Lidando com o que estava posto com essa tradição, que concedia centralidade e superioridade à visão europeia sobre as outras visões de mundo, a Educação Antirracista surge com a proposta de equidade social e de empoderamento das populações negras, que encontra na cor, a explicitação da desigualdade, convergindo na concretização de direitos humanos, ao valorizar a dignidade humana. Estamos há duas décadas da sistematização desses encaminhamentos, e seus resultados vêm sendo observados.

¹ O currículo escolar é composto de outros currículos, como o social, o oculto e o estruturador.

Estudo sobre os desdobramentos das leis 10.639 e 11.645 e sobre a importância de se trabalhar a diversidade no universo escolar; sobre a atuação do professor na efetiva implementação das leis nas escolas brasileiras; bem como sobre a percepção de professores e professoras a respeito desse processo, vêm sendo realizados (GOMES, 2016; ALVES; SANTOS; TEIXEIRA, 2022). Até mesmo a autorreflexão feita por professoras que atuam no Ensino Básico acerca da mediação didática envolvendo as relações por elas estabelecidas com alunos, gestores e outros professores já foi teorizada, para oferecer possibilidades metodológicas à implementação de uma pedagogia antirracista (CASTRO; SANTOS, 2021). Neste trabalho, buscamos tratar o problema a partir das impressões produzidas em alunas/os pretas/os, pobres e periféricas/os envolvidas/os nesse processo, e não considerando somente suas vivências em sala de aula como estudante. No espaço deste texto, priorizamos suas avaliações do processo formativo, suas percepções críticas sobre a realidade social a partir da experiência de contato com o novo conteúdo proposto e com as mais diversas estratégias didáticas apresentadas a elas e eles visando combater o racismo e a discriminação.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA COMO DIREITO HUMANO E A ATUAÇÃO DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

Já podemos considerar que há consenso entre os educadores que as Leis 10.639/03 e a 11.645/08 são marcos legais. Funcionam como uma ferramenta antirracista ao estabelecer a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena nas escolas brasileiras, visando combater o racismo e a discriminação na medida que promovem uma educação inclusiva e equitativa. Esta modalidade de educação é um direito humano fundamental tendo em vista que

apontam para a garantia de igualdade de oportunidades e de justiça social para todos os alunos, independentemente de sua raça ou etnia.

Os movimentos sociais têm sido um pilar na luta pela garantia do acesso à direitos, especialmente os movimentos negros que foi e tem sido um elo significativo e multifacetado nos esforços na área da educação tanto na implementação dessas leis quanto na construção de uma agenda político-pedagógica para um currículo que promova uma educação antirracista no Brasil. No entanto, a problematização desse contexto passa pela reflexão sobre como essas leis estão sendo implementadas na prática. Apesar desses avanços expressivos, ainda há desafios a serem enfrentados para que a educação antirracista se torne uma realidade em todas as escolas do país. Isso implica, fundamentalmente, em um trabalho contínuo de conscientização da comunidade escolar, da formação de professores e de uma (re)adaptação curricular que ultrapassa o tempo. Consideramos que para a implementação efetiva dessas leis se requer uma abordagem que considere dimensões das condições racial e econômica, bem como outros fatores que constituem o que aqui chamamos de vulnerabilidade.

No âmbito deste capítulo, argumentamos que as questões relacionadas à vulnerabilidade social também devem ser levadas em conta nas estratégias didáticas, especialmente quando se trata de grupos como aqueles com deficiência cognitiva, os PcD, e aqueles que vivem em situações de rua ou em áreas dominadas pelo crime organizado. Ou seja, defendemos que a exclusão social, a pobreza e as desigualdades econômicas são fatores determinantes que afetam a vida das/os educandas/os e de educadores e, conseqüentemente, prejudicam o desenvolvimento escolar. Entretanto, sem sombra de dúvida, os dados vêm evidenciando que a condição racial, no mais das vezes, se sobrepõe

nesse processo, inclusive intensificando a fragilidade dessas/es alunas/os (CAVALHEIRO, 2001).

Para além de a vulnerabilidade social ser um dos fatores que podem afetar a capacidade dos adolescentes e jovens de se beneficiarem plenamente dos currículos inclusivos, ressaltamos que a suscetibilidade a que estão expostos os grupos de indivíduos que estão à margem da sociedade, pessoas ou famílias, pode ser entendida como uma barreira adicional ao aprendizado, reforçando a discriminação e a exclusão social. E esse não é um dado novo. O argumento já foi defendido pelo sociólogo Pierre Bourdieu que chamou a atenção para o fato de a herança familiar, especialmente a cultural, ter relação significativa com o desempenho escolar. Ele também discutiu o papel da escola na reprodução e legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU, 2002).

Poucos anos antes da publicação da análise de Bourdieu, Carlos Hasenbalg estabeleceu elo entre a discriminação racial como grande causadora da desigualdade social brasileira. Sua análise foi destacada em um relatório sobre o protagonismo dos movimentos sociais na consolidação das ações afirmativas brasileiras, produzido por Vilde Dorian da Silva Castro e Andréia Clapp Salvado. Segundo as pesquisadoras,

Em *Raça e Oportunidades Educacionais no Brasil*, Hasenbalg e Silva (1990) relatam a desigual apropriação das oportunidades educacionais no Brasil e apontam para os efeitos acumulados da discriminação racial no âmbito da educação formal. Os autores também apontaram a crescente desigualdade exposta através de desvantagens sistemáticas em dimensões demográficas e socioeconômicas de qualidade de vida dos negros. Ressaltou-se ainda o ativismo negro no sentido de detectar e denunciar conteúdos racistas na

educação e ainda a exclusão de temas como história da África e do negro no Brasil com vista à criação de uma identidade racial positiva.²

Muitas propostas de políticas educacionais apresentadas pelos movimentos sociais ao longo dos últimos anos, valeram-se de análises como as citadas em suas fundamentações. Perspectiva da educação antirracista, que tem se mostrado uma ferramenta eficaz na promoção da equidade racial e na construção de um movimento de denúncia ao racismo em esfera global. Ela contribui para a construção da luta que permite ampliar o debate sobre as questões raciais, mapear e atuar sobretudo nas atitudes e comportamentos racistas nos ambientes escolares e disseminar um discurso de igualdade, respeito, diversidade, cidadania e reparação histórica na sociedade como um todo (GOMES, 2017).

Vale ressaltar, uma vez mais, que a educação antirracista se efetiva quando a prática pedagógica está comprometida no combate e/ou na luta contra as desigualdades inerentes às relações étnico-raciais; que a implementação efetiva das citadas leis requer uma abordagem que leve em conta tanto a condição racial quanto outros fatores de vulnerabilidade. Compreendemos que essa modalidade de educação, em todos os níveis de ensino, pode ter o sentido de permitir que os estudantes conheçam a história e a cultura da população negra além da perspectiva das agruras da Escravidão. Também que conheçam outras dimensões políticas dos movimentos sociais negros, inclusive às econômica e política.

Os que trazem essas propostas de ações afirmativas acreditam que a prática pedagógica reflete diretamente tanto no entendimento do

² Relato de resultado de pesquisa da ProfªElielma Machado no Seminário Internacional Ação Afirmativa: processos, conquistas e desafios, realizado de 13 a 15 de junho de 2012 na PUC-Rio. Realização do Núcleo Interdisciplinar de Reflexão e Memória Afrodescendente - NIREMA. Disponível em: SER-Vilde Dorian da Silva Castro.pdf (puc-rio.br)

educando sobre suas identidades e contribuições sociais dos seus na formação da nossa sociedade quanto no desenvolvimento de uma identidade racial positiva e do pertencimento racial. Daí a necessidade de questionar, por exemplo, se os conteúdos relacionados à História e Cultura Africana, Afro-Brasileira e Indígena estão sendo ensinados de forma a promover o que se entende como uma transgressão com uma verdadeira inclusão e valorização dessas histórias e culturas. É preciso, também, verificar se esses conteúdos estão alcançando aqueles alunos em situação de vulnerabilidade, que são os mais afetados pelo racismo e pela exclusão.

Colocar a educação antirracista em prática não é apenas uma questão de se cumprir leis, mas sim de promover uma transformação profunda no sistema educacional. Vale anotar que entre os muitos desafios a serem enfrentados para garantir os benefícios da implementação dessa política educacional, está a resistência por parte de alguns educadores e instituições em abordar questões raciais em sala de aula. Conforme a análise realizada por Cury (2016), a implementação da educação antirracista vai além do simples cumprimento das leis. Requer uma transformação profunda no sistema educacional, enfrentando desafios como a resistência de alguns educadores e instituições em abordar questões raciais em sala de aula e a falta de formação adequada dos profissionais (CURY, 2016).

Ao fim e ao cabo, o cenário não é de todo ruim. Muitos educadores compreenderam a proposta de Paulo Freire, no sentido de buscarem desenvolver em seus educandos a autonomia de ser e de saber, respeitando-o como sujeito social e histórico, colaborando com compreensão e mudanças do mundo social, nos processos inclusivos (FREIRE, 1996, p. 23). Ao longo da pesquisa para a produção deste capítulo, percebemos que os postulados da educação antirracista já são

parte das propostas pedagógicas e dos debates sobre revisão curriculares. Importa introduzir na análise os protagonistas desses debates, entender a percepção adolescentes e jovens em relação às propostas didáticas da educação antirracista.

A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NA PERCEPÇÃO DE ADOLESCENTES E JOVENS

Para possibilitar entender a percepção de adolescentes e jovens em relação às propostas didáticas da educação antirracista, selecionamos um grupo de participantes do *Programa Niterói Jovem EcoSocial*³ para realizar entrevistas. São estudantes e ex-estudantes oriundos de várias escolas do município de Niterói, no estado do Rio de Janeiro. O Projeto faz parte do eixo Ação Territorial Integrada do Pacto Niterói Contra a Violência e é realizado em parceria com instituições como a Firjan, o SENAI e o SESI. A política pública municipal tem como objetivo de capacitar jovens em situação de vulnerabilidade social. Com esse sentido, trabalha ações de urbanismo, serviços sociais e prevenção secundária para jovens de 16 a 24 anos que residem em territórios vulneráveis. São 11 os territórios selecionados para a ação: Morro do Holofote, Morro do Estado, Morro da Souza Soares, Vital Brasil, Morro do Santo Inácio, Morro do Arroz, Morro do Cavalão, Vila Ipiranga, Morro do Céu, Morro do São José e Morro do Preventório. A escolha dos territórios pela Prefeitura seguiu critérios de vulnerabilidade social e a possibilidade de desenvolver um trabalho de campo voltado ao meio ambiente.

Para a nossa pesquisa, após reunião com a coordenação do projeto, os adolescentes e jovens foram convidados a participar e fornecer suas percepções em relação às propostas didáticas da educação antirracista

³ Desde 2018, Niterói promove a sustentabilidade urbana através do programa Niterói Jovem Ecosocial destinado a jovens de 16 a 24 anos em situação de vulnerabilidade social.

através de um termo de consentimento livre. A coleta de dados foi realizada por meio de um questionário qualitativo e quantitativo com perguntas fechadas semiestruturadas. Este documento foi direcionado aos adolescentes e jovens estudantes ainda matriculados no Ensino Fundamental 2 e, também, no Ensino Médio, 36 deles responderam as questões em um período de 20 dias.

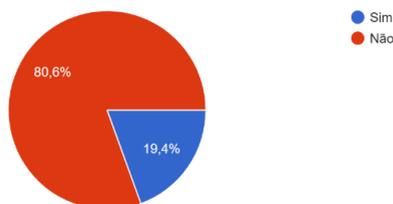
Com a análise dos dados coletados buscamos identificar as categorias socialmente construídas e reproduzidas pelo racismo, bem como a percepção dos participantes sobre as leis 10.639/03 e 11.645/08. O tratamento dos dados apresentados revela uma série de insights importantes sobre as visões dos alunos acerca de seu processo educativo envolvendo as estratégias antirracistas, além de suas experiências e percepções em relação à educação como um todo e ao ambiente escolar. Seus relatos sugerem que, embora haja uma percepção positiva geral sobre a inclusão e a diversidade racial na escola, ainda existem áreas significativas que precisam ser melhoradas, especialmente em relação ao suporte para alunos em situação de vulnerabilidade escolar. Isso inclui uma reavaliação dos currículos da educação básica para esses alunos. Os dados aqui compartilhados podem ser úteis para informar futuras intervenções e políticas destinadas a promover a educação antirracista e a inclusão na escola em unidades específicas.

Importa informar que 88,9% daquelas/es estudantes e ex-estudantes que responderam ao questionário são maiores de 18 anos, os demais, 11,1%, têm 17 anos de idade. Os rapazes foram maioria, 58,3%. A mãe aparece nas respostas dadas como a principal responsável pela criação e educação dos entrevistados: somente 25% pai registrou viver com o pai e 52,8% respondeu ser a mãe a responsável pelo sustento da família. A renda familiar não ultrapassa a dois salários-mínimos. A

maioria concluiu o Ensino Médio (63,9%). Entretanto, 5,6% ainda buscam concluir o Ensino Fundamental.

A conclusão do Ensino Médio e a faixa de renda familiar indicam que a maioria das/os alunas/os provém de famílias de baixa renda. Apesar das implicações que a situação social possa ter para o acesso e a qualidade da educação recebida, o registro denota o interesse na emancipação daqueles indivíduos. Podemos até inferir que há preocupação em rever aquele quadro social descrito por Pierre Bourdieu referente à herança cultural das famílias historicamente expostas à vulnerabilidade social, ainda que ele argumente que a escola desempenha um papel significativo na reprodução e legitimação das desigualdades sociais (BOURDIEU, 2002). Portanto, além de enfrentar desafios em termos de acesso à educação de qualidade, há evidências de que os alunos oriundos de famílias de baixa renda precisam aprender lidar com as dimensões relativas ao conhecimento desigual que é transmitido nos conteúdos escolares que, no mais das vezes, não privilegiam as heranças culturais dos estudantes oriundos das classes populares. A partir dessa perspectiva, não surpreendeu o fato de um elevado número das/os entrevistadas/os não entenderem a escola como um ambiente acolhedor.

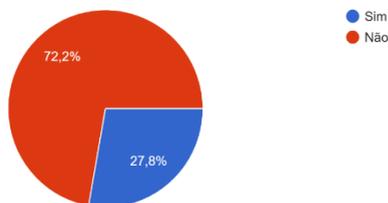
Você acredita que a escola oferece um ambiente seguro e acolhedor para todos os alunos?
36 respostas



Seguimos a análise partindo da referência dada pelos educandos que revelaram um quadro de exclusão social envolvendo as suas pessoas, sem perder o foco que era compreender a recepção dos alunos em situação de vulnerabilidade escolar em relação aos conteúdos inclusos nos currículos da Educação Básica a partir das leis mencionadas.

Você já se sentiu excluído socialmente na escola?

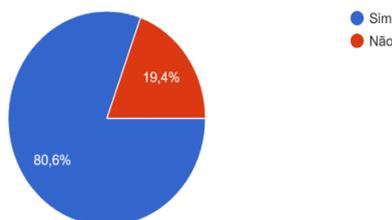
36 respostas



O objetivo fundamental deste capítulo é identificar o ponto de vista dos estudantes em relação à contribuição da legislação antirracista na garantia de uma ressignificação e valorização das histórias e culturas de matrizes africanas e indígenas que formam a diversidade cultural brasileira. Indagamos sobre seus conhecimentos referentes à cultura africana, afro-brasileira e indígena; sobre o que do assunto estudaram em suas respectivas escolas. Uma porcentagem significativa de adolescentes e jovens não tiveram contato com as questões étnicas raciais relacionadas à população negra e indígena do país.

Você sabe o que é cultura afro-brasileira?

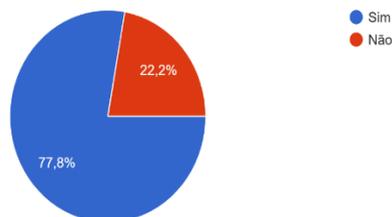
36 respostas



Não podemos ignorar que a revolução tecnológica colocou toda população muito mais perto da informação, da história e memória, da literatura dos conteúdos pedagógicos, da pesquisa, através do audiovisual, criando uma nova forma de circularidade de informações que vem atraindo as/os estudantes. Em tese, esse tipo de conhecimento e essa nova experiência cultural deveria integrar e facilitar o acesso à essas culturas melhorando também o aprendizado sobre as culturas africana, afro-brasileira e indígena. Fundamentalmente, levando outras narrativas históricas às civilizações.

Você já estudou sobre a cultura indígena na escola?

36 respostas

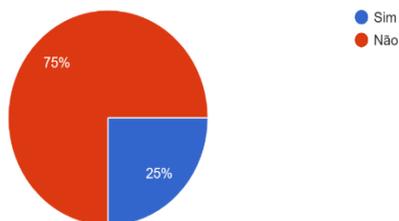


Elaboramos algumas questões para traçar um quadro geral que contribua na reflexão sobre a persistência da necessidade da

obrigatoriedade das legislações antirracista no chão das escolas. Ainda que os dados registrem que uma minoria dos alunos presenciou algum professor ou funcionário da escola agindo de forma discriminatória, o fato de isso ocorrer após vinte anos de vigência da lei 10.639 indica a necessidade de treinamento e conscientização contínua do corpo docente e administrativo sobre a importância de um ambiente escolar inclusivo, respeitoso e antirracista.

Você já presenciou algum professor ou funcionário da escola agindo de forma discriminatória em por causa de sua cor ou condição?

36 respostas

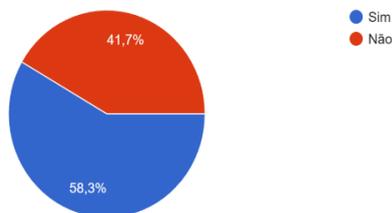


Mas as leis vêm produzindo os seus efeitos. Há uma percepção muito aproximada entre as/os adolescentes e jovens quanto ao papel da escola na promoção da diversidade. Entretanto, juntamente com a falta de representação nos conteúdos escolares dos temas sobre história e cultura africana, afro-brasileira e indígena, destacam a necessidade de esforços contínuos das/os docentes para promover a diversidade e a inclusão na educação. O que pode sinalizar claro conhecimento sobre a proposta legal. Todas/os entrevistados argumentaram que a escola deveria ensinar mais sobre a cultura afro-brasileira e indígena; todas/os concordam que a educação antirracista pode colaborar na promoção da igualdade racial e na prevenção da evasão escolar. Há aqueles que

acreditam que mais diálogos sobre o assunto favoreceria a aplicação das legislações.

Há diálogos com os professores sobre o assunto diversidade?

36 respostas



A EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA E O CHÃO DAS ESCOLAS DAS PERIFERIAS DO RIO DE JANEIRO

A falta de representação nos conteúdos escolares dos temas relacionados à história e à cultura africana, afro-brasileira e indígena também é percebida por estudantes de outras periferias. Quando perguntado a Isabela Gonçalves, aluna do nono ano de uma escola da do município de Duque de Caxias, no Rio de Janeiro, sobre a importância da legislação antirracista, ela demonstrou conhecimento relativo sobre o assunto. Defendeu a necessidade da valorização dessas matrizes culturais por acreditar que “faz toda a diferença”. Segundo o seu relato, ela mesma não sofreu constrangimento por conta de sua condição racial, mas entre as/os colegas da escola já soube de registros casos de racismo. Conta, por exemplo, que uma colega de sua sala de aula ficou “bem pra baixo” após ter sido discriminada por causa de sua cor. De acordo com os critérios de identificação racial brasileiros, a estudante pode ser classificada como parda. Entretanto, chama a atenção seu fenótipo muito próximo ao dos indígenas.

Apesar de não considerar as ações antirracistas de sua escola o suficiente, Isabela comenta sobre os efeitos positivos de projetos implementados em sua unidade escolar que provocaram nos alunas/os reflexões sobre as causas raciais; sobre a diversidade racial. “Os professores conversam muito com os alunos sobre esses assuntos e tudo o mais”. A estudante é aluna do nono ano da E. M. Prof. Carmem Correa de C. Reis Braz e mora com a família em Santa Lúcia, um bairro do 3º distrito de Duque de Caxias. É um bairro considerado perigoso, devido ao fato de abrigar também uma das comunidades mais problemáticas da região, que leva o mesmo nome do bairro. Vale anotar que incomoda a aluna a forma que a comunidade em que vive é retratada.

Não é só criminalidade. (Na comunidade) As pessoas podem sentar, podem conversar. Eu não acho tão necessário falar ‘Nossa aconteceu isso ou aquilo’. Não é uma coisa desastrosa, é um pouco da nossa realidade. As pessoas já estão acostumadas a isso e a tudo mais. Eu não acho tão estrondoso. É uma coisa normal, tipo, pessoas vivendo e elas vivem tão magicamente. Tipo, vocês podem estar reclamando e eles estão lá vivendo, se ajudando e tudo o mais. Na minha comunidade acontece coisas muito legais. Tem vários projetos. Eu acho isso muito legal.

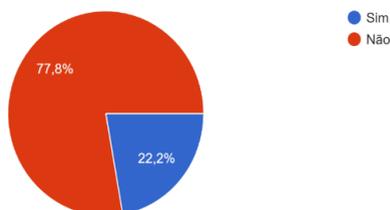
Renan Wesley, estudante da mesma escola de Isabela e morador do bairro Parque Estrela, no município de Magé faz coro às percepções das/os outras/os adolescentes e jovens. Assim como a moradora de Santa Lúcia, é aluno da professora Lucimar Felisberto dos Santos. Não por coincidência, comenta que tem facilidade em aprender História por ser a disciplina que ensina “A nossa história!”. Mesmo sendo impactado pelo ativismo de sua professora, o estudante faz coros com os demais quanto à percepção da insuficiência de ações para deixar as pessoas cientes do que é o racismo ou a diversidade racial.

O caso de Yuri Marinho vai na contramão da História. O estudante que conclui o terceiro ano do Ensino Médio em 2023 em uma escola

estadual localizada no município de Magé, onde mora, argumenta que apesar de considerar o assunto importante “nenhum professor fala sobre isso, a não ser no Dia da Consciência Negra”. Comenta que a escola até “ensina coisas que podem ajudar na vida, tipo: conhecimentos, habilidades e valores que a gente usa para tomar decisões e conseguir emprego. Mas não valoriza a história e cultura africana, afro-brasileira e indígena nos conteúdos que ensina”.

De acordo com o Renan Wesley, que ainda cursa o oitavo ano do Ensino Fundamental, na atual escola as violências raciais são menos percebidas, “mas na escola que eu estudei, eu já sofri muito bullying e já foi muito ofendido por causa da minha cor. Eu tinha muitos problemas; achava que os alunos não gostavam de mim, sem motivos; tinha problemas com os professores também”. Comenta, ainda, ter sido testemunha de casos em que mesmos educadoras/es demonstraram preconceitos em relação aos alunos pretos, como ele. Apesar da obrigatoriedade, evidenciaram que muitos docentes desconsideraram a legislação antirracista. Não por acaso as/os adolescentes e jovens do *Programa Niterói Jovem EcoSocia* sinalizaram a insuficiência de ações extracurriculares.

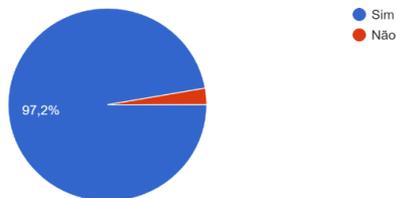
Você já participou de alguma atividade extracurricular relacionada à diversidade racial?
36 respostas



A grande maioria dos alunos entrevistados, que acredita na importância das leis para promover a igualdade étnico-racial na educação, sugere que constituem um passo positivo na direção certa. Que as estratégias antirracistas estão tendo um impacto positivo na promoção da inclusão social dos alunos em situação de vulnerabilidade escolar. Certamente, longe estamos de reparar as perdas causadas pela histórica violência étnico-racial em nosso país. Mas eles entendem que ações pedagógicas com base legal podem impulsionar grandes mudanças no chão da escola. Não obstante afirmarem que elas têm sido insuficientes.

Você acredita que as leis 10639 e 11645 são importantes para promover a igualdade racial na educação?

36 respostas

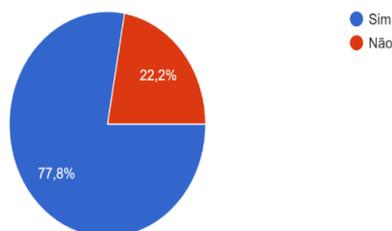


Ou seja, a percepção negativa do ambiente escolar pelas/os alunas/os indica que os projetos políticos pedagógicos das Escola Básicas das periferias do Rio de Janeiro não estão, em geral, dando conta de criar ferramentas que de fato transforme a escola em ambiente seguro e acolhedor para alunos cujo características étnicas divergem de padrões culturais, linguísticos, religiosos e/ou históricos hegemônicos. Do ponto de visão das/os adolescentes e jovens, o cenário é resultado de um processo de ensino-aprendizagem que não lhes dão o devido protagonismo; da ausência de abertura de diálogo entre educandos e educadores; da falta de construções de relações com os territórios em

que vivem as/os alunas/os, bem como do não investimento na formação de professores, peças fundamentais nesta significativa revolução no sistema educativo.

Você acredita que a falta de diálogo sobre questões raciais pode ser um fator que dificulta a permanência dos alunos na escola?

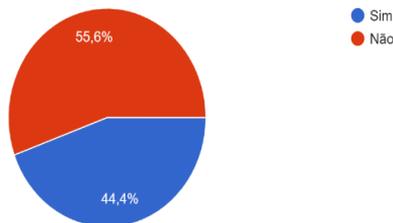
36 respostas



Segundo Paulo Freire, o processo ensino-aprendizagem é constituído por formas compartilhadas de modalidades de construção de conhecimentos de ambos os lados, na relação educador e aluno: *“Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”*. Assim, quem ensina, ensina alguma coisa a alguém; e ensinar não é somente um repasse de conhecimentos pré-estabelecidos convencionalmente, e sim assumir uma postura de mediação entre o sujeito e o objeto do conhecimento de forma dialógica. Cabe aos educadores, conforme Freire, desenvolver em seus educandos a autonomia de ser e de saber, respeitando-o como sujeito social e histórico, colaborando com compreensão e mudanças dos mundos sociais que estão inseridos e nos processos inclusivos (FREIRE, p. 23,1996). Quando a/o aluna/o não encontra identificação com o conhecimento que com ela/e é compartilhado, o resultado é não se ver representado na educação escolar.

Você se sente representado(a) na escola?

36 respostas

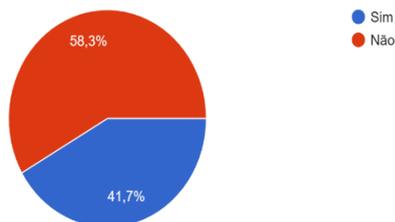


De acordo com os tratamentos dos dados, parece ser ainda mais difícil para os adolescente e jovens se verem representados em conteúdos escolares que privilegiam uma história única de opressão. Temos que, passadas duas décadas de vigência da lei 10.639 e quinze anos da lei 11.645, ainda é urgente que sejam abordados em salas de aulas temas das histórias e culturas dos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, tais conteúdos que educam para as relações étnico-raciais devem ser abordados de maneira alinhada à Base Nacional Comum Curricular e devem ser ensinados em todos os componentes curriculares (BRASIL, 2003; 2008).

Na percepção dos adolescentes e jovens, os conteúdos das histórias e culturas dos africanos, dos afro-brasileiros e dos indígenas podem mesmo colaborar para o fortalecimento da identidade étnico-racial, da autoestima e da autoconfiança de negros e de descendentes dos povos originários. Avaliam de forma positiva esta política pública educacional que tem por objetivo resgatar processos de luta e resistência que valorizam e trazem a memória dos feitos dessas populações de forma positiva e vitoriosa.

Você se sente representado pelos conteúdos escolares inclusos nos currículos da Educação Básica?

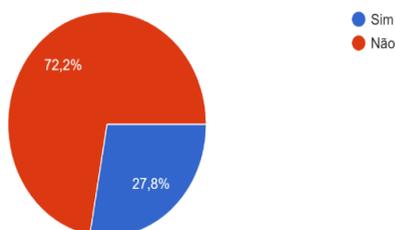
36 respostas



A necessidade de recursos e intervenções adicionais para apoiar esses alunos parece ir além da revisão curricular. Ainda que a relevância do currículo na Educação Básica seja um tópico de grande importância. Ficou evidente que os adolescentes e jovens se dividem na percepção quanto a possibilidade de os conteúdos escolares inclusos nos currículos da educação básica alterarem suas próprias situações de vulnerabilidade escolar. Entretanto, são menos otimistas em relação aos equipamentos e procedimentos pedagógicos adotados nos ambientes escolares.

Você acredita que as escolas estão equipadas para lidar com alunos em situação de vulnerabilidade escolar?

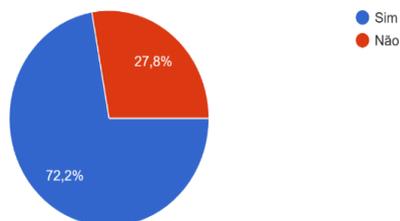
36 respostas



Retomando o registro daqueles adolescentes e jovens que declararam sentir excluídos socialmente na escola, temos que considerar os vários tipos de exclusão que existem. Vale anotar que aqui se faz referência a exclusão por conta da ascendência africana, da origem étnica indígena ou da cor da pele, ou seja, pessoas que constituem as minorias étnicas e culturais que estamos abordando neste capítulo – que são mais apontados nos índices de exclusão e repetência, de evasão e de atraso escolar e nos problemas intraescolares. Entretanto, não descartamos a possibilidade de a situação de vulnerabilidade social alcançar aqueles estudantes que, em tese, não conformam esses tipos de minorias, mas são oriundos de famílias de baixa renda, situação socioeconômica que afeta o desempenho do conjunto de membros das classes populares. O quadro aponta para a necessidade de outras estratégias e intervenções direcionadas para promover inclusão social e prevenir a exclusão desses grupos.

Você acredita que as estratégias antirracistas usadas na educação podem combater a exclusão social na escola?

36 respostas

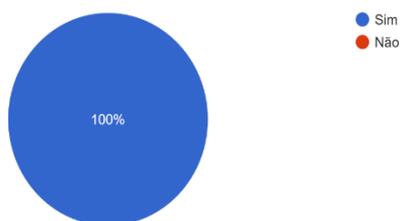


Ao fim e ao cabo, é fundamental que os currículos da educação básica sejam continuamente avaliados e revisados para garantir que sejam relevantes e eficazes para todos as/os alunas/os em situação de vulnerabilidade. Neste contexto, retomamos os ideais do educador e

filósofo brasileiro Paulo Freire. Considerado um dos pensadores mais importantes da história da pedagogia brasileira e mundial, como educador, contribuiu, na teoria e na prática, para a construção de uma educação para a liberdade, inclusiva, que respeitasse nossos distintos saberes, experiências de vida, formas de ser, enfim, a diversidade do povo brasileiro. Sua sociologia pode ser vista como uma base fundamental para a educação antirracista, pois ele defendia uma educação que valorizasse a diversidade e promovesse a igualdade, modalidade defendida pela educação antirracista que privilegia os conteúdos da história e cultura afro-brasileira e indígena que os adolescentes e jovens reivindicam que sejam ensinados em sala de aula (FREIRE, 1987).

Você acha que a escola deveria ensinar mais sobre a cultura afro-brasileira e indígena?

36 respostas



A título de conclusão, defendemos que embora haja uma percepção positiva geral sobre a inclusão e a compreensão da diversidade na escola, ainda existem áreas significativas que precisam ser melhoradas, especialmente em relação ao suporte para alunos em situação de vulnerabilidade escolar. Isso inclui a preparação dos professores para lidar com esses alunos e a relevância dos currículos da educação básica para essas/es alunas/os. Nas periferias das principais cidades

brasileiras, a maioria dos alunos que provém de famílias de baixa renda é negra, o que pode ter implicações para o acesso ao ensino de qualidade. Esse é o público-alvo das leis 10.639/03 e 11.645/08, é pensando na emancipação econômica, política e social desses indivíduos que os movimentos sociais militam para promover a igualdade étnico-racial na educação. Fundamentalmente pela razão de a educação antirracista se um Direito Humano fundamental. É dever do Estado, da escola e da família garantir que esse direito seja respeitado e protegido para todos.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda. O perigo de uma única história. **Geledés**. Disponível em: Acesso em: 15 de novembro de 2023.
- ANDRADE, Ana Paula; OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Os currículos na compreensão da educação como direito humano: dignidade e cidadania na *reflexão ação* curricular. **Revista Teias** [online]. Rio de Janeiro, v.22, n. especial, p.2-10, 2021; Epub 18-Fev-2023.
- ALMEIDA, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.
- ALVES, Luciana; SANTOS, Winnie Nascimento; TEIXEIRA, Daniel. Educação da infância e combate ao racismo: a implementação da Lei n. 10.639/2003 na percepção de professores e professoras. **Rev. Bras. Estud. Pedagógicos**, Brasília, v.103, n.264, 2022.
- BORGES, Roberto. O movimento negro educador. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 192-237, 2018.
- BRASIL. **Lei 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 14 ago. 2023.
- BRASIL. **Lei 11.645, de 10 de março de 2008**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm Acesso em: 14 ago. 2023.

CANDAUI, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafios para a prática pedagógica.

In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAUI, Vera Maria (Orgs.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. 10ª ed. Petrópolis: Vozes, 2013. p. 13-37.

CASTRO, Lavine; SANTOS, Lucimar Felisberto dos. Afrodiálogos em torno da lei 10.639/03: autoetnografia e a mediação intelectual. **Revista em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco, v. 4, n. 1, 2021, p.116

CAVALHEIRO, Eliane. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. São Paulo: Contexto, 2001.

CAVALHEIRO, Eliane. Discriminação racial e pluralismo nas Escolas públicas da cidade de São Paulo. SECAD: **Educação antirracista**: caminhos abertos pela Lei Federal n. 10.639/03. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. p. 65-104.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Vinte Anos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)**. 2016. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/jpe/article/view/File/49964/32545>. Acesso em: 14 de agosto de 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edinilson de. **As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei 10639, 2003**. 2013. Disponível em: SciELO - Brasil - As práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva de Lei 10.639/2003: Acesso em: 17 de novembro de 2023.

GOMES, Nilma Lino; JESUS, Rodrigo Edinilson de. Diversidade étnico-racial e Educação no contexto brasileiro: algumas reflexões. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras**: educação e relações raciais. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 97-109.

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

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

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem das noções de raça, racismo e etnia. Palestra proferida no **3º Seminário Nacional Relações Raciais e Educação - PENESB-RJ**, 05/11/03. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/wp-content/uploads/2014/04/Umaabordagem-conceitual-das-nocoes-de-raca-racismo-dentidade-e-etnia.pdf>.

Acesso em: 27 nov. 2023.

NOGUEIRA, Claudio Marques; NOGUEIRA, Maria Alice. A sociologia da educação de Pierre Bourdieu: limites e contribuições. **Educação & Sociedade**, Campinas, ano XXIII, n. 78, p. 15-36, abr., 2002.

ROMÃO, Jeruse. O educador, a educação e a construção de uma autoestima positiva no educando negro. In: CAVALLEIRO, Eliane. (Org.). **Racismo e antirracismo na educação: repensando nossa escola**. São Paulo: Selo Negro, 2001. p. 161-178.

UCHÔA, Márcia Maria Rodrigues. **Currículo Intercultural na Fronteira: um estudo sobre a Política e as Práticas de Currículo na fronteira Brasil/Bolívia do estado de Rondônia**. 2019. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2019.

PARTE 2
PRÁTICAS DE EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA

7

NAS TERRAS DO PLANETA ÁGUA A CORAGEM DE ENEGRECER OS PROJETOS, OS CURRÍCULOS E A FORMAÇÃO DOCENTE

*Cláudia Maria Ribeiro
Andrêsa Helena de Lima*

Este título apresenta várias ideias-força, para fazer borbulhar os temas que compõem este artigo. A primeira delas faz com que mergulhemos no imaginário das águas, na música Planeta Água de autoria de Guilherme Arantes¹ para problematizar a referida coragem de enegrecer os processos educativos. Inspiramo-nos em Sueli Carneiro, autora do texto “Enegrecer o feminismo: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero” (2020) que diz da construção de uma sociedade multirracial e pluricultural, onde a diferença seja vivida como equivalência e não mais como inferioridade (p. 5).

Para falar desta sociedade que se paute “na possibilidade de construção de um modelo civilizatório humano, fraterno e solidário, tendo como base os valores expressos pela luta anti-racista, feminista e ecológica” faz-se necessário acionarmos a primeira ideia-força, ou seja, por que imaginário das águas? Foucault (2002) incita-nos a pensar na Terra... Planeta Água:

Na linguagem ocidental, a razão pertenceu por muito tempo à terra firme. Ilha ou continente, ela repele a água com uma obstinação maciça: ela só lhe concede sua areia. A desrazão, ela, foi aquática, desde o fundo dos tempos e até uma data bastante próxima. E, mais precisamente, oceânica: espaço infinito, incerto; figuras moventes, logo apagadas, não deixam atrás delas

¹ Álbum Amanhã. Lançamento: 1983.

senão uma esteira delgada e uma espuma; tempestades ou tempo monótono; estradas sem caminho” (FOUCAULT, 2002, p. 205).

Quantas imagens advindas da música de Guilherme Arantes potencializam nossos pensares sobre as temáticas a serem problematizadas. Quanto somos instigadas a rechaçar a terra firme e mergulhar nas transformações das águas – porque esta é a tônica das relações étnico-raciais: “nas águas que movem moinhos; [que] são as mesmas águas que encharcam o chão e sempre voltam humildes pro fundo da terra; águas que caem das pedras, no véu das cascatas, ronco de trovão e depois dormem tranquilas no leito dos lagos”. Bachelard, citado por Augras (2009), ao produzir conhecimento sobre o imaginário ele vai desenvolver paralelamente uma produção que valoriza a criação poética [...] “faz do imaginário, em vez de um modo de alienação, o lugar onde se elaboram os meios mais requintados de se abrir ao mundo” (p. 221).

Nossa abertura para o mundo busca nas águas que movem moinhos a força que urge impregnar os projetos, os currículos e a formação docente para que outro referencial teórico seja assumido nos processos educativos. “Águas que roncam e dormem tranquilas”. Nosso cotidiano não é de tranquilidade. Temos que acionar muitos roncões dos trovões para quem sabe, um dia, dormirmos tranquilas no leito dos lagos.

Para tanto nossos estudos precisam se abrir para o mundo. Os autores e autoras que navegamos a seguir são fundamentais para encharcar o chão.

“ÁGUAS ESCURAS DOS RIOS, QUE LEVAM A FERTILIDADE AO SERTÃO”: REFERENCIAIS TEÓRICOS

A simbologia do rio é a do fluir. Este é o nosso desejo nas relações étnico-raciais – influir para fluírem as mudanças, os trajetos, as fertilidades: “a descida da corrente em direção ao oceano, o remontar

do curso das águas [...] a descida para o oceano é o ajuntamento das águas” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1998, p. 780). O ajuntamento de vários autores e autoras potencializarão nossos argumentos para os mergulhos na desrazão contrapondo a razão da violação colonial implantada pelos senhores brancos: “contra as mulheres negras e indígenas e a miscigenação daí resultante [que] está na origem de todas as construções de nossa identidade nacional, estruturando o decantado mito da democracia racial latino-americana” (CARNEIRO, 2020, p. 1).

A obra de bell hooks² consiste em rios caudalosos que fertilizam nossos saberes e fazeres. No livro *Ensinando a Transgredir. A educação como prática de liberdade* diz que “o primeiro paradigma que moldou minha pedagogia foi a ideia de que a sala de aula deve ser um lugar de entusiasmo, nunca de tédio” (hooks, 2013, p. 16). Todo o livro nos subsidia a entender sua atuação em que diz que “lecionar – o educar – era fundamentalmente político, pois tinha raízes na luta antirracista” (hooks, 2013, p. 10).

A autora, professora e ativista lecionou desde os 21 anos de idade. “Na pós-graduação, dava meus cursos sobre literatura afro-americana e sobre a mulher afro-americana” (hooks, 2013, p. 179). Ela teve seu pensamento crítico influenciado pela obra de Paulo Freire. Antes de conhecê-lo, ela diz “eu já tinha aprendido muito com o trabalho dele, aprendido maneiras novas e libertadoras de pensar sobre a realidade social” (hooks, 2013, p. 65). “O pensamento de Freire me deu o apoio de que eu precisava para desafiar o sistema da “educação bancária” [...] Desde o começo, foi a insistência de Freire na educação como prática de

² “Norte-americana, é professora, escritora e ativista. Seus livros, artigos e conferências abordam as relações de classe, gênero e raça na sociedade pós-moderna. Publicou mais de trinta livros, dos quais os mais influentes são *Teaching to Transgress* e *Teaching Community*, em que propõe uma pedagogia antisssexista e libertária” (RIBEIRO, 2019, p. 127).

liberdade que me encorajou” (hooks, 2013, p. 26). A autora refere-se ao que Freire chamou de “conscientização”.

A música de Guilherme Arantes diz das “águas que banham aldeias e matam a sede da população”. É o mesmo que diz hooks:

Encontrei Freire quando estava sedenta, morrendo de sede (com aquela sede, aquela carência do sujeito colonizado, marginalizado, que ainda não tem certeza de como se libertar da prisão, do *status quo*), e encontrei na obra dele um jeito de matar essa sede (hooks, 2013, p. 71)

A autora refere-se a obra de Paulo Freire como uma água viva para ela. Simbologia muito significativa, pois, a água, ao brotar, sugere noções de vida, de regeneração e de fertilidade. “A sacralização das fontes é universal, pois constituem a boca da *água viva* ou da *água virgem* [...] A água viva que elas deitam é como a chuva, o *sangue divino*, o *sêmen do céu*” (CHEVALIER; GHEERBRANT, 1982, p. 335). O significado da água como vida conduz a um simbolismo erótico, pois a fonte é propiciadora de fecundidade. O erótico, para hooks, deveria estar em nossas salas de aula. Ela escreve: Eros, erotismo e o processo pedagógico que integra o livro *Ensinando a Transgredir* e diz de Eros como uma força que “pode proporcionar um fundamento epistemológico para entendermos como sabemos o que sabemos, habilita tanto os professores como os alunos a usar esta energia na sala de aula de maneira a revigorar as discussões e excitar a imaginação crítica” (hooks, 2013, p. 258).

Outra autora subsidia o enegrecer dos processos educativos: Nilma Lino Gomes³ que, com sua luta, fomenta a nossa luta contra o racismo no Brasil. O livro de sua autoria: “O Movimento Negro educador - Saberes

³ “Pedagoga, professora, pesquisadora e escritora. Doutora em antropologia, foi a primeira reitora negra de uma universidade federal brasileira, a Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-brasileira (Unilab). Foi secretária e ministra das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos no governo Dilma Rousseff” (RIBEIRO, 2019, p. 127).

construídos nas lutas por emancipação” (GOMES, 2017) apresenta em que consiste esse Movimento “[...] as mais diversas formas de organização e articulação das negras e negros politicamente posicionados na luta contra o racismo e que visam à superação desse perverso fenômeno na sociedade” (p. 23). Enegrecer os processos educativos significa lutar de forma explícita, assumindo uma postura política, no combate ao racismo; nos enfrentamentos em uma sociedade hierarquizada, patriarcal, capitalista, LGBTfóbica e racista. O Movimento Negro:

[...] não se reporta de forma romântica à relação entre os negros brasileiros, a ancestralidade africana e ao continente africano da atualidade, mas reconhece os vínculos históricos, políticos e culturais dessa relação, compreendendo-a como integrante da complexa diáspora africana (GOMES, 2017, p. 24).

E qual é o campo escolhido pelo Movimento Negro para “a água que nasce na fonte serena do mundo e que abre um profundo grotão” – a educação. Quanto a problematizar para que, o que deveria seguir suave, sereno, tranquilo, ou seja, os direitos de todas as pessoas, “das mais diferentes gerações, grupos étnico-raciais, pessoas de origens socioeconômicas diferentes, credos e religiões” (GOMES, 2017, p. 25) sejam contemplados.

Grotões foram sendo abertos desde a Educação Básica até a Universidade e, no ensino, na pesquisa e na extensão para que se pautasse a inserção da questão étnico-racial. A autora, no livro em tela, cita a retrospectiva das realizações borbulhantes do Movimento Negro em prol da educação no Brasil e as políticas públicas daí advindas. Abrir esses grotões exigiram muita pressão social. Destacamos: a Lei 10.639/03; as Diretrizes foram elaboradas processualmente (2004, 2005). Lei 11.645/2008 que amplia para a discussão indígena. Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das

Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena (2009); a inserção da questão étnico-racial, entre as outras expressões da diversidade, no documento final da Conferência da Educação Básica (CONEB) em 2008 e da Conferência Nacional da Educação (CONAE) em 2010 e 2014; Plano Nacional de Educação (PNE) – embora de forma dispersa; Lei Federal 12.288 de 2010 que institui o Estatuto da Igualdade Racial; Lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre as cotas sociais e raciais para ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio; aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola; sanção da Lei 12.990 de junho de 2014, que reserva aos negros 20% das vagas oferecidas nos concursos públicos (GOMES, 2017, p. 37).

Com atenção para a Lei 10.639/03 que alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação buscamos dialogar com a proposta do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana para explorar e divulgar a cultura negra brasileira assim como assegurado na lei, mais especificamente a cultura afrodescendente.

Pensar com atenção para a problematização da representação de povos africanos torna-se pertinente diante da necessidade da busca de desvelamento de lutas e enfrentamentos da população negra sem a produção de uma verdade absoluta.

Na história nacional há um exame supérfluo acerca dos negros e sua participação na trajetória brasileira, pois, o que é costumeiramente retratado diz respeito à escravidão e seu fim. Dessa forma, o negro perde visibilidade histórica e passa a ser visto como sujeito de pouca participação na construção do país. Entende-se, assim, o abandono histórico do negro e da negra, porque a história brasileira é descrita através do olhar de quem domina: o sujeito branco e europeu.

Logo, aos negros e negras restam a história enviesada na escravidão, com muita luta e sofrimento, além da abolição que foi assinada pela Princesa Isabel, retratada como “Mãe dos Pretos”.

A história dos negros e das negras faz parte da História do Brasil e dos brasileiros e brasileiras. Afinal, os negros e negras não vivem isolados/as do resto da história do país. Com isso, surge a necessidade de explicar a história dos 522 anos do Brasil colocando o negro e a negra como parte integrante dela.

O negro e a negra têm em sua história não apenas sofrimento, dores e lamentações, também têm uma cultura muito rica. Assim, seu conhecimento e valorização representam a identificação com a história brasileira. Um conhecimento que é um meio relevante para que se entenda as políticas afirmativas conquistadas pelos negros e negras atualmente, fruto de mais de 500 anos de luta.

Nesse sentido, o negro e a negra são quase sempre representados/as como escravo/a e não como escravizado. A diferença nesses termos está na aceitação da condição: enquanto o escravo/a a aceita, o escravizado não, pois foi obrigado/a a submeter-se.

Muitos livros e apostilas didáticas abordam essa população nestes termos, como escravos/as e seus descendentes, fazendo parte da trajetória histórica apenas no período da Colônia e do Império brasileiro. O desaparecimento desses sujeitos da história faz simular uma situação em que, após a abolição, os negros e negras deixaram de ser negros/as. Além do mais, pouco ou nunca se retrata a história dos negros e negras pré-Brasil, ou seja, antes de serem escravizados/as, revelando a intenção de exclusão de uma memória de luta pela cidadania e igualdade.

No ensino de História, o personagem negro está circunscrito ao período da escravidão; as mães com seus filhos que ocupam os murais escolares são brancas. Os personagens das histórias infantis são brancos; as famílias ou

os pequenos grupos que aparecem nas ilustrações ou em filmes didáticos realizando atividades cotidianas como trabalho, lazer, estudos, são brancos; os pais, que em geral pouco aparecem, também são brancos; os artistas ou cientistas estudados ou apreciados são brancos. Esse é o espaço da omissão que não é apenas didática, ele é política, pois está na base dos princípios que organizam as escolhas realizadas (BRASIL, 2006, p. 258).

Quando não se permite que a história de um povo tenha visibilidade, há o impedimento de que as próximas gerações reconheçam suas origens, sua etnia e sua nação. Desse modo, o enquadramento de negros e negras como escravos/as, inferiores, submissos/as e ignorantes constrói uma narrativa negativa para as gerações futuras e faz com que sujeitos negros sejam enxergados sem relevância no cenário brasileiro.

Ademais, a representação da população branca como heróis da nação contribui para que os estereótipos negativos dos negros e negras sejam reforçados.

Sem uma memória positiva, sem conhecer figuras de destaque do seu povo, às conquistas importantes no campo das artes, das ciências, as crianças negras têm muita dificuldade em formar uma imagem positiva de seus iguais. Consequentemente, não formam uma imagem positiva sobre o grupo negro e acabam por reproduzir o preconceito em casa (BENTO, 2004, p. 45).

Não era raro que o negro e a negra fossem retratados/as como inferior mentalmente, sem capacidade política e social. A elite dessa época construiu uma imagem negra bastante atrelada à inferioridade quando comparado aos brancos. Além disso, relações e comparações entre negros/as e animais, como macacos, eram frequentes entre os séculos XIX e XX. Muitos jornais e revistas faziam essa animalização, buscando representar o negro e a negra como mais irracional e submisso/a possível.

Essas imagens que gradualmente ensinam pessoas negras e brancas valores excludentes, que colidem com a visão paradisíaca da sociedade brasileira, assentada na noção ideal, (equivocada com relação a interação harmoniosa entre povos, democracia racial) precisam ser discutidas até o esgotamento. Disso, depende a educação formal que, no limiar de um novo tempo, permitirá as pessoas deste país a convivência com as diversidades em bases mais fraternas, mais democráticas (MEC, 2006, p. 185).

Ao representar o corpo negro há sempre algumas místicas que indicam certa anormalidade. Os traços do rosto, o caminhar e a cor da pele são retratados como se o negro e a negra fossem uma aberração. Além disso, ao associar negros/as a animais há a indicação de domesticação.

É um corpo cuja representação está associada ao que há de mais caricato, como se ele existisse justamente para demonstrar o contrário do humano. O corpo negro amedronta, porque a ele foi atribuída uma noção de força que se sobrepõe ao intelecto. Esse mesmo corpo provoca risos, porque sua leitura está vinculada a comparações que o animalizam (MEC, 2006, p. 186).

Com isso, ressalta-se ainda mais a relevância do papel do negro e da negra na história do Brasil, destacando diversos sujeitos que, direta ou indiretamente, auxiliaram na promoção de significativas mudanças históricas. Zumbi dos Palmares, Dandara, Carolina Maria de Jesus, Cruz e Sousa, Lima Barreto, Castro Alves e muitos outros lutaram pelos direitos dos negros e das negras, na busca do fim do racismo presente neste país, dada a negatividade que se relaciona a esse povo.

Dentre tantas, optamos por falar também de Lélia Gonzalez⁴. Acessamos a publicação do Projeto Memória pela Fundação Banco do Brasil, de autoria de Paulo Correa Barbosa (2015). Um dos subtítulos do Almanaque diz “Clareando a questão da identidade da mulher negra em

⁴ Foi escritora, ativista, pesquisadora (1935-94). Doutora em Antropologia, lecionou na PUC-RJ e em outras instituições. Participou da fundação do Movimento Negro Unificado (MNU), do Coletivo de Mulheres Negras N'Zinga e do Olodum (Ribeiro, 2019, p. 127).

diferentes espaços...” Lembramos que o título deste artigo diz do enegrecer. Lélia afirmou que usava peruca, esticava o cabelo:

O processo de ‘embranquecimento’ desenvolvido por anos a fio, acabava por dificultar a resistência de homens e mulheres afrodescendentes que, assim, acabavam impedidos ou com grande dificuldade de se perceberem como tais: negros/as e excluídos/as (BARBOSA, 2015, p. 36).

Lélia foi se percebendo aos poucos: “[...] uma pele negra em uma cabeça ainda ‘embranquecida” (BARBOSA, 2015, p. 52). O que fazer? Mergulhou na literatura africana. Escreveu vários artigos que explicitavam suas vivências no Brasil e mundo afora. Criou dois conceitos sociológicos: “amefricanidade” e “pretugues”. O primeiro refere-se a “todos os descendentes de africanos que não só foram trazidos pelo tráfico negreiro, como aqueles que chegaram à América antes de seu descobrimento por Colombo”. E o segundo, “[...] utilizado para evidenciar a real influência da África no pensamento e na fala dessa cultura que chamamos de brasileira” (BARBOSA, 2015, p. 71).

A autora, ativista e pesquisadora partiu, mas sua obra ecoa entre nós na luta pela construção de uma sociedade sem racismo, justa e igualitária.

A URGÊNCIA DO COMBATE AO RACISMO NAS ESCOLAS: “AS ÁGUAS DOS IGARAPÉS”

Muito já foi feito, mas há muito o que fazer. Eliane Cavalleiro (2001, p. 143) diz que “muito avançamos no entendimento de como a discriminação e o preconceito raciais operam nas escolas. Muito falamos, mas pouco mudamos o quadro social”. Perguntamos junto com a letra da música de Guilherme Arantes: navegamos nas águas dos igarapés, onde Iara, a mãe d’água, é misteriosa canção? Estamos fazendo os caminhos de canoa? Quais são as canções misteriosas que temos que

entoar? Uma delas foi a Lei 12.519, de 10 de novembro de 2011 que instituiu o Dia Nacional de Zumbi e da Consciência Negra para ser problematizado, anualmente, no dia 20 de novembro, data do falecimento do líder negro Zumbi dos Palmares.

Se os canais dos igarapés são estreitos, navegáveis por pequenas embarcações, precisamos juntar várias canoas para enfrentar as várias formas de discriminação e colonialidade. Gomes (2017, p. 126) cita Movimento Negro, Movimento Sindical, Movimento Feminista, Movimento LGBT, Movimento Indígena, Movimento de Mulheres Negras, Movimento dos Trabalhadores sem Terra e tantos outros Movimentos Sociais. E estarmos entoando misteriosas canções que tragam “[...] novas reflexões e construam conclusões provisórias que não são fechamentos de um assunto, mas portas abertas para o novo que sempre virá” (GOMES, 2017, p. 133).

A arrogância construída dentro do próprio campo progressista que consegue estabelecer hierarquias entre as lutas sociais, considerando umas mais válidas do que as outras. Dela decorre o medo de que a diversidade de movimentos, grupos progressistas e suas demandas desarticule os objetivos considerados maiores pelos poderes hegemônicos do próprio campo da esquerda. Esse tipo de postura só nos leva ao desperdício da experiência democrática e provoca ainda mais divisões (GOMES, 2017, p. 124).

A união das lutas pode ampliar nossa capacidade de indignação para a movimentação em várias frentes que justifiquem nossas ações e promovam ampla discussão sobre temáticas silenciadas. Novamente acionamos trechos da música Planeta Água: “água que o sol evapora, pro céu vai embora, virar nuvens de algodão”. Há inúmeras transformações nos processos educativos formais e não formais, que nos instigam a mergulhar na simbologia das nuvens que se revestem de formas indefinidas. São infinitas as formas que se revestem as lutas antirracistas que navegam pela negação dos rótulos, da fixidez, da

normatização, da normalização, da serialização, da classificação e encontram várias pessoas que fazem borbulhar as resistências:

É importante compreender que as fronteiras entre os diversos movimentos sociais e ações emancipatórias não precisam ser necessariamente barreiras ou zonas de conflito. Elas podem ser pontos de contato, livre-trânsito entre os diferentes movimentos sociais, com capacidade interna e externa de mobilização, vigilância epistemológica e resistência democrática (GOMES, 2017, p. 140).

Acompanhemos a história da coautora deste texto que ministra suas aulas enegrecendo o currículo. Este artigo navega pelo projeto desenvolvido com discentes do Ensino Médio de uma escola pública de Minas Gerais.

“GOTAS DE ÁGUA DA CHUVA”: RESPINGANDO NA COAUTORIA DESTES TEXTOS

Torna-se pertinente contar um pouco de mim – coautora deste texto.

Desde o primeiro ano na escola, entrei em contato com a discussão de raça e etnia. Eu era estudante da Escola Estadual Castro Alves, em Itumirim e, desde cedo, líamos os poemas do “poeta dos escravos”. Os poemas “O navio negreiro” e “Vozes da África” eram os mais estudados e declamados nas festividades da escola por estudantes, professoras e professores. Naquele tempo, aos seis anos de idade, ao frequentar a pré-escola, eu já estava preocupada com o que diziam aqueles versos.

O poema “O navio negreiro” denunciava, em 1868, o tráfico negreiro, mesmo passados dezoito anos da Lei Euzébio de Queiroz, em 1850, que extinguiu o tráfico no oceano Atlântico de negros e negras para o Brasil. Mas o poeta atento percebia a movimentação interna em nosso país com a existência de um tráfico entre as províncias.

A situação de exploração e violência vivenciada pela população negra tocava-me profundamente, principalmente com a leitura de poemas feitos para recitação em voz alta e que fazia todas e todos dedicarem-se a uma leitura teatralizada, bem à moda do poeta Castro Alves.

Essa leitura acompanhava-me, ao cursar o Ensino Fundamental, mais precisamente, quando a escola lembrava o Centenário da Abolição da Escravidão e, nesse momento, eu queria muito discutir com minha professora de História sobre a situação da população negra em nosso país. Mas, a docente somente apresentava a data e fazia-nos desenhar negros e negras acorrentadas/os ao pelourinho, sem problematizar a luta daquela população, para a efetivação da sua liberdade.

Fonseca (2002) declara a dificuldade de pesquisadores/as em estabelecer relação entre educação e negros/as. Hoje entendo que a não discussão, sobre raça e etnia, impediu-me do acesso a um diálogo aberto, que oportunizasse a desconstrução de mitos como o da democracia racial e tabus que permeiam as contribuições das populações africanas e indígenas na formação da sociedade brasileira. Munanga (2005) desvenda a precariedade da formação de professoras e professores para discussão tão pertinente. A formação eurocêntrica das professoras e dos professores ainda ignora a existência de diferenças, sejam elas de ordem cultural, religiosa, racial.

Interessada no aprofundamento da discussão, vivenciei o primeiro contato com o referencial dos Estudos Culturais e Pós-estruturalistas, depois da conquista da graduação em História, quando foi possível cursar a Especialização em Educação, no Departamento de Educação da Universidade Federal de Lavras e participar de vários projetos de extensão. Esta experiência abriu portas e janelas, apresentando-me

novas possibilidades de atuação e de reflexão sobre minha prática docente em escola pública.

Em 2013, passo a integrar o Conselho Municipal de Políticas Públicas de Igualdade Racial (CMPPIR), na cidade de Lavras. Realizo um desejo antigo de interlocução com esse espaço privilegiado de discussão, em contato com outras frentes e movimentos sociais, que resultou num processo de conscientização de lutas coletivas diferenciadas. O CMPPIR/Lavras, além do compromisso político e social, está atento à efetivação da Lei 10.639/2003. Exercendo o controle social, em 26 de fevereiro de 2006, o CMPPIR/Lavras conquista a aprovação da Lei Municipal n. 3.182 que institui, nas escolas do município de Lavras, a valorização da cultura negra. Com a criação dessa lei municipal, educadoras e educadores cobram a formação, para garantir o atendimento às legislações, assim o CMPPIR/Lavras constrói o Fórum Permanente sobre Educação Diversidade e Inclusão. Participo da construção compartilhada com o grupo para a realização do Fórum que vem acontecendo semestralmente.

Recentemente, o CMPPIR/Lavras posicionou-se e esteve mais uma vez a frente da luta para a instituição da Lei n. 4.689/2022 do Estatuto Municipal de Promoção da Igualdade Racial e dá outras providências para a cidade de Lavras.

“ÁGUA QUE FAZ INOCENTE RIACHO E DESÁGUA NA CORRENTE DO RIBEIRÃO”: A LEI 10.639/03 E O ENSINO DE HISTÓRIA E CULTURA AFRO-BRASILEIRA E AFRICANA: PERCURSOS POSSÍVEIS - UM PROJETO ANTIRRACISTA

A aprovação da Lei 10.639/03 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação e incluiu no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da presença da temática História e Cultura Afro-

brasileira e Africana. Essa legislação é considerada um marco, pois movimentou estudantes, escolas e Universidades que pararam diante de uma situação ainda não pensada ao perceberem que as licenciaturas não se dedicavam ao ensino e pesquisa do continente africano.

A Lei 10.639 não foi suficiente na tentativa de inserir a história negra nas aulas do país. Assim, algumas outras legislações foram importantes na sua complementação, como o parecer 003/04 do Conselho Nacional de Educação (CNE), que buscou oferecer caminhos para a procura de ações afirmativas da população afrodescendente.

Esse parecer propôs políticas para reparações culturais e morais aos afrodescendentes, de modo a aceitarem suas diferenças, sua cultura e sua identidade. Assim, atuou como mecanismo de autorreconhecimento de negros e pardos, que passaram a ser a maior parte da população.

Até então, apesar de mencionar, a Constituição Federal não propunha medidas para o fim da cultura do racismo. Em junho de 2004, o CNE instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana.

A partir disso, as políticas de reparações e reconhecimentos foram feitas para que ações afirmativas fossem formadas, visando a correção das desigualdades existentes criadas por meio de um modelo social de exclusão e discriminação (BRASIL, 2004). Além disso, com vistas a uma educação quanto às relações étnico-raciais, no Brasil, é relevante que as angústias e as dores sejam apresentadas entendendo que os descendentes daqueles que escravizavam não devem levar a culpa, mas devem assumir a responsabilidade moral para o combate do racismo e da discriminação, formando relações saudáveis com os negros de forma que todos tenham sua humanidade e cidadania garantidos (FANON, 1979).

Desse modo, a educação dessas relações étnico-raciais demanda aprendizados entre os grupos, com o compartilhamento de

conhecimentos, construção de confiança e a busca por uma sociedade mais justa. Contudo, essa tarefa não é apenas da escola. As instituições de ensino devem construir espaços democráticos para a exposição de conhecimentos que auxiliem na promoção de uma sociedade mais justa. Então, a escola deve participar da busca pelo fim de discriminações e exclusões, permitindo, para isso, o ensino por meio de registros culturais, conhecimentos científicos e avançados.

Deve-se, então, abandonar o pensamento racista e etnocêntrico, desalienando o ensino e o aprendizado. Inicialmente, o ensino deve ser empregado buscando explicar que a identificação negra não é limitada a características físicas, é, além disso, uma escolha política.

As pedagogias que focam o combate ao racismo visam aprimorar entre os negros e despertar entre os brancos a consciência negra, para que os primeiros se orgulhem de sua origem, e os segundos identifiquem sua influência e participação na história e na cultura negra.

Essas pedagogias devem buscar, além dos conhecimentos básicos, uma formação que permita a negros e brancos a construção de novas relações étnico-raciais. No entanto, isso demandará profissionais qualificados e sensíveis, com a capacidade de mostrar as direções para a relação entre pessoas de etnias e raças diversas.

Por isso, não se pode olvidar de investir em formações sólidas para que os professores e as professoras compreendam também a importância dessas relações, de forma a auxiliar na criação de estratégias de auxílio ao ensino e no enfrentamento positivo da diversidade étnico-racial.

Cabe também ressaltar que as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Étnico-Raciais e para o Ensino de História Afro-Brasileira e Africana esclarecem a importância de um canal de comunicação entre as escolas e os movimentos negros, além das

pessoas, entidades e organizações que atuam em prol da valorização da cultura afro-brasileira.

O projeto abaixo faz borbulhar todos esses ensinamentos.

O PROJETO: LEITURA DO PEQUENO MANUAL ANTIRRACISTA

Com a intenção de tencionar o Ensino de História em quatro turmas do Ensino Médio em uma escola da rede pública estadual, partimos para a leitura do livro “Pequeno Manual Antirracista” de Djamilia Ribeiro (2019). Percebemos que essa leitura poderia nos oferecer debates sobre questões da atualidade como a reflexão sobre a produção dos discursos de ódio nas redes sociais, violências contra a mulher, homofobia, racismo dentre outros.

Com a aspiração de repensar o Ensino de História com discussões que conectam as/os estudantes às questões da realidade brasileira, resolvemos propor atividades para realização de trabalhos em grupo. O livro, Pequeno Manual Antirracista possui dez capítulos, então resolvemos dividir a leitura entre grupos. Cada turma dentre os quatro primeiros anos, foi dividida em até dez grupos com cinco ou quatro integrantes. Os grupos ficaram responsáveis pela leitura, resumo e facilitação da problematização de um capítulo do livro. Com duas aulas por semana, foi preciso a utilização de uma primeira aula para a exposição da proposta. Em seguida foram utilizadas dez aulas para as rodas de conversa propiciadas pelos grupos e finalmente o encerramento do projeto com a exposição de materiais produzidos nas rodas de conversa.

Com a realização do trabalho, estudantes puderam conhecer a obra da autora Djamilia Ribeiro e levantar alguns pontos para discussões em grupo, analisar dados para pesquisa e propor ações em nossa escola. Orientadas/os pela leitura refletimos: “A ação antirracista é urgente e

se dá nas atitudes cotidianas” (RIBEIRO, 2019, p. 7). Ainda com Djamilia Ribeiro seguimos repensando “a noção de que o racismo é um sistema de opressão que nega direitos e não um simples ato voluntário de um indivíduo” (RIBEIRO, 2019, p. 7) que vem se solidificando nos últimos anos.



Foto 01 - O livro estudado e sua autora.

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

De acordo com o que foi estudado pode-se perceber a apropriação do conhecimento das/dos estudantes a partir da apreciação do texto. No início foi perguntado se houve algum desafio nesse processo, e as/os estudantes relataram que o livro possui uma escrita de fácil

compreensão, o que permite com que diferentes pessoas possam se apropriar do que está escrito sem grandes dificuldades.

Dos relatos, os mais recorrentes estão relacionados à taxa de mortalidade das pessoas negras no Brasil e a questão do racismo estrutural. Além disso, alguns estudantes disseram que se identificaram com situações descritas no livro. Como exemplo, temos diversos colegas no ambiente escolar que se dizem não racistas, mas o que não compreendem é que a questão mais importante é o posicionamento em relação ao racismo que não é concreto. Djamila ainda acrescenta: “[...] o que está em questão não é um posicionamento moral, individual, mas um problema estrutural. A questão é: o que você está fazendo ativamente para combater o racismo?” (RIBEIRO, 2019, p. 8).

Entende-se que as pessoas admitem haver realmente racismo no Brasil, mas dificilmente alguém se assumiria em tal posição. A primeira reação de uma grande maioria é negar a possibilidade de ser racista, justificando alguns comportamentos cotidianos, como cita a mesma autora “claro que não, afinal tenho amigos negros”, “Como eu seria racista, se empreguei uma pessoa negra?” “Racista, eu, que nunca xinguei uma pessoa negra?” (RIBEIRO, 2019, p. 37).



Foto 02 – Problematizando o racismo.

Fonte: Arquivo pessoal (2023).

Quando se consegue perceber o racismo como algo arraigado em nossa sociedade, entende-se que estas repostas são infundadas e sem efeito. Fomos criados em uma sociedade racista. Esta é uma batalha que não se deve esmorecer e sim torná-la cada dia mais intensa e constante.

O racismo escolar é um fator importante no agravamento da problemática enfrentada principalmente entre as meninas negras. Segundo Ribeiro (2019, p.12) “o mundo apresentado na escola era o dos brancos, no qual as culturas europeias eram vistas como superiores, o ideal a ser seguido”. Ela ainda acrescenta: “Eu reparava que minhas colegas brancas não precisavam pensar o lugar social da branquitude, pois eram vistas como normais: a errada era eu”.

Tendo como modelo central a sociedade “branca”, as meninas negras se sentiam fora do padrão estereotipado imposto pela sociedade brasileira europeizada. Neste contexto, muitas meninas negras se neutralizam para não sofrerem ainda mais com a violência do racismo à sua volta. Seus cabelos principalmente eram motivo de grande parte

deste ambiente opressor. Eram duramente amarrados para não expressarem seu volume.

A pesquisadora Grada Kilomba (2019) nos fala da invasão do corpo negro. É necessário que se fale muito mais a respeito de todos os aspectos estruturais que enfatizam o racismo entre todos e todas nós. “A diferença é utilizada como uma marca para a invasão. Ser tocada, assim como ser interrogada, é uma experiência de invasão, uma violação” (KILOMBA, 2019, p. 121).

Entre as meninas negras e brancas é muito comum ouvirmos a frase “nossa, como seu cabelo é bom!” Enquanto menina branca responde: “É nada! Não consigo fazer o penteado que gosto”. Neste diálogo é possível perceber que a menina negra acredita fielmente que o cabelo da menina branca seria o ideal, enquanto a menina branca com seu cabelo fino e sem volume gostaria de poder modificá-lo e não consegue. Por esta razão, o empoderamento feminino é importante para vencermos esta luta contra a neutralidade entre raça, etnia, cor e gênero.

Para isso, políticas públicas que façam valer o direito de espaço em todos os diversos ambientes sociais, inclusive o escolar é necessário. É importante que valorizem e sejam disponibilizados acervos de leituras para todos os níveis de aprendizagem, materiais de personalidades históricas para conhecimento dos estudantes. Trazer ao conhecimento a grande influência cultural que muitas personalidades negras trouxeram para o nosso país desde tratamentos para doenças letais até mesmo a construção de naves que ultrapassaram a atmosfera e conquistaram o espaço.

A pesquisadora nigeriana, referência nos estudos de África, Chimamanda Ngozi Adichie (2019, p. 12) nos alerta sobre quão “[...] impressionáveis e vulneráveis somos, face a uma história,

principalmente quando somos crianças. [...] É assim que se cria uma única história. Mostre um povo como uma coisa, como somente uma coisa, repetidamente, e será o que eles se tornarão...”

A arrogância construída dentro do próprio campo progressista que consegue estabelecer hierarquias entre as lutas sociais, considerando umas mais válidas do que as outras. Dela decorre o medo de que a diversidade de movimentos, grupos progressistas e suas demandas desarticule os objetivos considerados maiores pelos poderes hegemônicos do próprio campo da esquerda. Esse tipo de postura só nos leva ao desperdício da experiência democrática e provoca ainda mais divisões (GOMES, 2017, p. 124).

A união das lutas pode ampliar nossa capacidade de indignação para a movimentação em várias frentes que justifiquem nossas ações e promovam ampla discussão sobre temáticas silenciadas.

FINALIZANDO COM O “ALEGRE ARCO-ÍRIS, SOBRE A PLANTAÇÃO”

Mergulhamos na simbologia do arco-íris que significa promessa. “Assim foi na história bíblica do dilúvio, quando baixaram as águas abundantes do juízo divino [...] O arco-íris é o sinal de renovação, das mudanças transformadoras do coração e o eros do pacto entre céu e terra” (RONNBERG; MARTIN, s.d.). Promessa... renovação... transformação... Esta simbologia nos instiga a perguntar: seria possível afirmar que há promessa de novas formas de ser-em-grupo nas relações étnico-raciais? Que renovações vivemos e ansiamos viver? Que transformações borbulham em nosso país? Que multiplicidade de aspectos encharcam as relações étnico-raciais? Como as nuvens que podem ser lúdicas, mas também estranhas, assustadoras. Suas formas irregulares, instáveis e muitas vezes turvas, reafirmam o simbolismo de coisa oculta. Abrangem tudo e não abrangem nada: são bruma, orvalho, vapor (RIBEIRO, 2012a). Perguntamos: quais as tempestades anunciadas

quando os temas são as relações étnico-raciais considerando que elas são “agitação violenta da atmosfera, às vezes acompanhada de chuvas, ventos, granizo ou trovões; procela temporal. Grande estrondo” (DICIONÁRIO, 1988 *apud* RIBEIRO, 2012b, p. 37). Uma delas é a violência:

O Atlas da Violência de 2018, realizado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, revelou que a população negra está mais exposta à violência no Brasil. Os negros representam 55,8% da população brasileira e são 71,5% das pessoas assassinadas. Entre 2006 e 2016, a taxa de homicídios de indivíduos não negros (brancos, amarelos e indígenas) diminuiu 6,8%, enquanto no mesmo período a taxa de homicídios da população negra aumentou 23,1%. Segundo dados da Anistia Internacional, a cada 23 minutos um jovem negro é assassinado no Brasil, o que evidencia que está em curso o genocídio da população negra, sobretudo jovens (RIBEIRO, 2019, p. 45).

Depois das tempestades há a ludicidade das nuvens. Já dissemos que muito foi feito, mas muito há que se fazer. No dia de ontem – 13/11/2023 – o presidente Luís Inácio Lula da Silva sancionou a reformulação da Lei de Cotas PL 5.384/2020. Incluiu os quilombolas na reserva de vagas e indica a diminuição da renda per capita máxima.

Quantos saberes e quantos fazeres – muitas vezes inimigáveis – são importantes para enegrecer os projetos, os currículos e a formação docente: um caleidoscópio! Movimentos que geram movimentos. A experiência problematizada neste artigo instigou a mudança do currículo, assumidamente pós-crítico, que colocou em discussão identidade, alteridade, diferença, subjetividade, discurso, representação, cultura, gênero, raça, etnia, sexualidade, dentre outros.

Novamente acionamos a simbologia do arco-íris que remete à ponte, para afirmarmos quantas pontes são necessárias para construir caminhos. Inserimos aqui as pontes construídas pela Mostra Internacional do Cinema Negro. A dissertação escrita por Ana Vitória Luiz e Silva Prudente (2023) objetivou “sustentar que a Mostra

Internacional do Cinema Negro pode ser recepcionada como espaço sociopolítico-educativo que coloca o afrodescendente como sujeito construtor da sua própria imagem (s.p.). A autora investiga os processos históricos-sociais desde “a chegada das pessoas negras no Brasil, a luta antirracista articulada pelo Movimento Negro, o surgimento e o estabelecimento da tendência cinematográfica do Cinema Negro” (PRUDENTE, 2023, p. 3). Esta dissertação apresenta a seleção curatorial dos filmes apresentados nas Mostras, pelo seu curador Celso Luiz Prudente, os livros publicados e lançados – 19 anos ininterruptos, as homenagens e as músicas temáticas. Entretecendo pessoas, publicações, músicas, debates.

Enfim... não têm fim as inúmeras “revoluções diárias”.

REFERÊNCIAS

- ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019. 64 p.
- AUGRAS, Monique. **Imaginário da magia: magia do imaginário**. Petrópolis: Vozes; Rio de Janeiro: Editora PUC, 2009.
- BARBOSA, Paulo Correa. **Lélia Gonzalez: o feminismo negro no palco da história**. Brasília: ABravídeo, 2015.
- BENTO, Maria Aparecida Silva. **Cidadania em preto e branco**. São Paulo: Editora Ática, 2004.
- BRASIL. **Lei 10.639 de 9 de janeiro de 2003**. D.O.U. Poder Executivo. Brasília. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm. Acesso em: 30 nov. 2023.
- BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Brasília: MEC, 2004. Acesso em: 30 nov. 2023.

BRASIL. Secretaria Especial de Políticas de Promoção da Igualdade Racial. **Dia Nacional da Consciência Negra**, 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/seppir/20_novembro/artigos/art11.html. Acesso em: 30 nov. 2023.

CARNEIRO, Sueli. **Enegrecer o feminismo**: a situação da mulher negra na América Latina a partir de uma perspectiva de gênero. In: NEABI - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena. Universidade Católica de Pernambuco. www.unicamp.br/neabi/?page_id=137 (2020).

CAVALLEIRO, Eliane. Educação anti-racista: compromisso indispensável para um mundo melhor. In: **Racismo e anti-racismo na educação**: repensando nossa escola. CAVALLEIRO, Eliane (Org.). São Paulo: Simmus, 2001.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário de Símbolos**. 12ª ed. Colaboração: André Barbault *et al.*; coordenação Carlos Sussekind; tradução: Vera da Costa e Silva *et al.* Rio de Janeiro: José Olympio, 1998.

CHEVALIER, Jean; GHEERBRANT, Alain. **Dicionário dos Símbolos**. Mitos, sonhos, costumes, gestos, formas, figuras, cores, números. Tradução de Cristina Rodriguez e Artur Guerra. Lisboa: Editorial Teorema, 1982.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

FONSECA, Marcus Vinícius. Educação e escravidão: um desafio para a análise historiográfica. **Revista Brasileira de História da Educação**, Campinas, n. 4, p. 123-144, jul./dez., 2002.

FOUCAULT, Michel. **Problemática do Sujeito**: psicologia, psiquiatria e psicanálise. Tradução de Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Organização e Seleção de textos: Manoel Barros da Motta. 2ª ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2002. Coleção Ditos & Escritos I.

GOMES, Laurentino. **1889**. Rio de Janeiro: Editora Globo, 2013.

GOMES, Nilma Lino Gomes. **O Movimento Negro Educador**: saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

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

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. 1ª ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. SECRETARIA DO CEAD. **Educação Africanidades**. Brasil, 2006.

MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, 2005. 206 p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdfhttp://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf. Acesso em: 30 nov. 2023.

PRUDENTE, Ana Vitória Luiz e Silva. **Mostra Internacional do Cinema Negro**: a educação nas relações étnico-raciais para além da heteronormatividade. Dissertação de Mestrado: Programa de Pós-graduação em Educação PPGE Universidade Federal de São Paulo. Guarulhos, 2023.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Pedagogizando prazeres de crianças pequenas ou educando para as sexualidades nas nuvens. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012a.

RIBEIRO, Cláudia Maria. Educação para a sexualidade nas nuvens: quando há o anúncio das tempestades. In: XAVIER FILHA, Constantina (Org.). **Sexualidades gênero e diferenças na educação das infâncias**. Campo Grande: Ed. UFMS, 2012b.

RIBEIRO, Djamilá. **Pequeno Manual Antirracista**. 1ª ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

RONNBERG, Ami; MARTIN, Kathleen. **O livro dos símbolos**: reflexões sobre imagens arquetípicas. Tashen.

8

AS CONSTRUÇÕES DAS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS DE DOCENTES EM ESCOLAS INTERIORANAS DA BAHIA

Eva Fonseca Silva Spínola

Marcos Lopes de Souza

Ana Cláudia Lemos Pacheco

CONSIDERAÇÕES INICIAIS...

Parte integrante da dissertação intitulada “Isso não é coisa de professora”: intersecções entre gênero, sexualidade e etnia/raça na construção da docência”, este texto tem como escopo publicizar tal pesquisa, e, por conseguinte, as discussões acerca das relações entre gênero, raça, sexualidade e identidade docente, e de como as narrativas destinadas à produção do feminino e da feminilidade hegemônicas encontram eco no magistério, locus para a sua (re)produção e para a constituição de um modelo estético e performático da mulher professora.

Ancorado numa perspectiva pós-estruturalista e decolonial, o metatexto apresenta os depoimentos de duas mulheres-professoras, Apoema e Oyá, atuantes em escolas da educação básica, em uma cidade interioriana, na região sudoeste da Bahia. Elas concordaram em participar da pesquisa e assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Destacamos que a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), número CAAE: 15750919.9.0000.0055.

Para a construção das informações da pesquisa, utilizamos das entrevistas, definidas por Uwe Flick (2009) como um meio de produção onde os pontos de vistas dos/as sujeitos/as são expressos, de forma a facilitar a obtenção das informações nas pesquisas qualitativas. Para

tanto, elaboramos um roteiro organizado de modo básico e com perguntas gerais para nortear o diálogo com as entrevistadas. De acordo com Eduardo José Manzini (2003), que classifica esse tipo de entrevista como semiestruturada, a simplicidade das questões acaba dando mais liberdade a pessoa entrevistada, viabilizando com que ela seja mais espontânea.

Por meio de entrevistas semiestruturadas, essas docentes nos relataram um pouco das suas impressões sobre algumas das identidades que as constituem, em especial a étnico-racial, relatando experiências positivas e negativas dentro e fora do espaço escolar.

Apoema tinha 45 anos de idade (época da pesquisa - 2019) e se graduou em Letras Vernáculas pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). É docente desde os 26 anos e atuava, no momento da pesquisa, como vice-diretora de uma escola estadual de ensino médio. Ela tem duas filhas e, atualmente, é casada.

Apoema definia-se como uma mulher branca, não heterossexual, bruxa, professora, diretora, mãe, esposa, ciclista, estudante, aprendiz de pesquisadora da influência da cultura na constituição de si e do outro. Ela se reconhece como a professora sensual e gostosa, dona do seu corpo e sem repressão de vocabulário. Suas aulas visam fornecer os subsídios necessários à compreensão dos dispositivos sociais dominantes, desconstruir conceitos e despertar elucubrações sobre temas como sexo, masturbação, sexualidade, aborto, maternidade, raça, gênero, beleza, religião, família, desejo. Parafraseando-a, “o anseio é desanuviar, sobre o conceito tradicional de mulher e feminino”.

Oyá tinha 38 anos no ano da pesquisa (2019) e leciona desde os 17 anos. É graduada em Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna – Espanhol pela UESB. Ela se casou quatro vezes e tem duas filhas, quais são consideradas, por Oyá, como sua família.

Poética, Oyá cita Clarice Lispector para descrever-se como literatura e invenção. Consciente da sua própria historicidade e provisoriedade, a professora destacou estar heterossexual, apresentando a si como uma existência que deseja, ama e sente prazer ao se relacionar com pessoas. Conforme Oyá, há uma normatividade desempenhada pelos(as) colegas, e por alguns(algumas) alunos(as) e seus familiares, que por meio de falas e /ou gestualidades, demonstram o adequado e o inadequado para uma professora vestir, engessando-a em um rótulo, que não dá conta de traduzi-la.

Faz-se mister destacar, que o verbo no passado visa destacar o caráter contingencial das identidades, dos desejos e das pesquisas. Atualmente, nada impede que as mulheres-professoras entrevistadas estejam vivendo outras experiências e identidades. Tal reconhecimento longe de imprimir uma relatividade irresponsável ao conhecimento, somente atesta o seu caráter temporal, transitório e limitado. Pesquisar e escrever na ótica pós-estruturalista significa abandonar a pretensão de trabalhar com verdades inquestionáveis. “Implica entender que qualquer verdade ou certeza (incluindo, obviamente, as nossas) está ancorada no que é possível conhecer num dado momento, portanto é provisória, situada” (LOURO, 2007, p. 241).

Assim sendo, convém destacar, que ao analisarmos os depoimentos das sujeitas de pesquisa, não pretendemos com isso apontá-las como paradigmáticas da categoria docente, muito menos da categoria mulher, pois, se assim o fizéssemos, estaríamos traindo aquilo que vemos de mais belo e interessante nessa proposta, a especificidade. É na busca pelo que as tornam diferentes e, ao mesmo tempo únicas, realizando a prazerosa tarefa de esquadrihar quais marcadores sociais e étnicos confluem para esta ou/e aquela produção docente, que processar-se-á a análise social. Na concepção de Cláudia Fonseca (1999,

p. 60) “é o dado particular que abre o caminho para interpretações abrangentes” e o que, por ora, nos interessa.

A particularidade é também uma marca dos estudos decoloniais, imprescindíveis para o reconhecimento de outros saberes e existenciais, bem como para a quebra de um conhecimento hegemônico produzido, sobretudo, a partir de um olhar europeu e estadunidense. Fazemos deste trabalho um espaço para ratificar a importância de substituímos o diálogo sobre por aquele com as mulheres-professoras. Ancoramo-nos no pressuposto foucaultiano de que as identidades sociais são fruto da forma como o conhecimento é produzido e organizado. Então, sejamos nós mulheres-professoras nossas próprias enunciadoras, nos expondo e nos encontrando em discursos mais atentos a nossa pluralidade.

Assim, neste trabalho apresentaremos uma discussão sobre as identidades étnico-raciais das duas professoras que aceitaram participar da pesquisa e, posteriormente, nos debruçaremos sobre os efeitos do racismo na construção da docência dessas professoras.

AS IDENTIDADES ÉTNICO-RACIAIS DAS PROFESSORAS PARTICIPANTES DA PESQUISA

Oyá, uma das nossas sujeitas de pesquisa, se autoidentificou como negra enquanto Apoema se definiu como uma mulher branca. Durante a entrevista, observei que a cor da pele, o cabelo, o grupo de origem, o corpo, as situações de preconceitos e a religião foram alguns dos elementos usados pelas professoras para a definição das suas identidades étnico-raciais, (des)construídas continuamente no seio das relações sociais. Com base nesses critérios podemos entender o/a negro/a brasileiro/a como um grupo étnico-racial? Qual a relação

existente entre raça e etnicidade? Qual o principal traço diacrítico usado para diferenciar negros/as e não negros/as em nosso país?

Max Weber (1991) chama de grupo étnico os agrupamentos humanos, que em função de semelhanças no *habitus* externo ou nos costumes, ou em ambos, ou em virtude de *lembranças de colonização e migração*, nutrem uma crença subjetiva na descendência comum, independente se existe ou não uma comunidade de sangue efetiva.

Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998) sinalizam que a peça-chave para a manutenção desses grupos é a crença na origem comum e o próprio sentido da etnicidade, definida por ele e ela como uma organização social baseada na atribuição categorial que classifica as pessoas em função da sua origem suposta e se acha validada na interação social pela ativação de signos culturais socialmente diferenciadores. Segundo o autor e a autora, a menos que possuam lealdades substanciais existentes desde sempre, os grupos étnicos só se formam e se mantêm a partir de uma memória histórica. Esta, por sua vez, pode manter-se das lembranças de um passado prestigioso ou serem apenas lembranças da dominação e do sofrimento compartilhados.

Para Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998), uma categoria torna-se étnica quando utilizada pelos diversos sujeitos históricos para a edificação e manutenção de fronteiras entre si. É o que Oyá faz quando recorre às características físicas, dentre outros traços diacríticos, para definir a sua auto atribuição. Já Apoema nos disse que, anteriormente, se assumia como negra. Nas palavras da professora:

[...] Eu sempre me declarava como negra e sempre percebia nas pessoas um certo espanto, principalmente nas jovens: “- Professora, a senhora é negra?” Elas me veem como branca. Mas eu sempre falava sou negra e começava a mostrar algumas características biológicas que poderiam ser encontradas

no negro né, e depois ia para a cultura, mas isso para o jovem, mesmo agora em pleno século XXI é muito confuso. Até para nós adultos isso é muito confuso, nós adultos sofremos muito com isso (Trecho da segunda entrevista realizada com Apoema).

Diante da declaração da docente, convém perguntarmos: O que é ser negra e o que é ser branca? Que traços físicos e culturais constroem essas identidades? Como se dá a construção das identidades étnico-raciais? Mesmo Philippe Poutignat e Jocelyne Streiff-Fenart (1998) utilizando o conceito de identidade étnica e não étnico-racial, parto dela e dele para analisar as identidades étnico-raciais como dinâmicas, constituindo-se a partir da dialética entre concepções endógenas e exógenas de um determinado grupo. É por meio da relação Nós/Eles, da demarcação das diferenças, que se produzem os atributos e sentimentos de pertença étnicos.

De acordo com a visão barthiana, são as fronteiras étnicas e não o conteúdo cultural interno que define o grupo étnico e sua existência. Nessa perspectiva, um grupo pode adotar os signos culturais de outro, como a língua e a religião, e continuar a ser percebido e a perceber-se como distintivo, sem que isso afete sua pertinência social. Trata-se da reestruturação dos sinais diacríticos. Na prática, por mais rígidas que as fronteiras étnicas possam parecer, estas estarão sujeitas às flutuações.

Isso acontece porque a manipulação dos limites étnicos sofre uma relação de forças dual. Ou seja, no interior do grupo, as definições de pertença nunca são objeto de consenso entre todas as pessoas, estando continuamente sujeitas à contestação e à redefinição por parte de seus/suas integrantes. Externamente, existe uma categorização que lhe é socialmente atribuída. Nesse processo dialógico, a significação conferida pelos/as atores/atrizes sociais pode oscilar conforme o lugar que ocupam, de onde falam, dos seus valores e crenças.

Fredrik Barth (2000) acredita que os/as sujeitos/as “optam/utilizam” ou “descartam” uma identidade étnica de acordo com as circunstâncias. Diego Villar (2004), por sua vez, discorda de que as pessoas tenham essa autonomia. Para este último, talvez essa situação seja possível em alguns contextos específicos, mas não nos casos em que o fenótipo seja usado para identificar os indivíduos, como é o caso do Brasil, em que a raça está em relação contínua com a etnicidade.

Ao analisar o processo de etnização de nacionalidades estrangeiras em sociedades anfitriãs, Roberto Cardoso de Oliveira (2000) cita Oracy Nogueira (1955) para explicar, que os conflitos inter-raciais ou interétnicos no Brasil se expressam, sobretudo, por meio do preconceito de cor ou de raça, situação que nos convida a entender um pouco mais esse conceito.

Segundo Kabengele Munanga (2004), proveniente do latim *ratio*, a palavra raça significa categoria, espécie, sendo primeiramente usada para classificar as espécies de animais e vegetais. A partir do século XVII, a fim de dar uma explicação diferente da teológica para a existência dos “outros” emergentes dos processos de descobertas dos séculos XV e XVI, o termo passa a ser empregado para classificar a diversidade humana em grupos fisicamente diferentes. No decorrer dos séculos XVIII e XIX critérios como a cor da pele, dentre outras característica morfológicas, como forma do nariz, dos lábios, dos cabelos, do queixo, formato do crânio etc., serviram para operacionalizar a divisão da humanidade em três raças estanques: a raça branca, a negra e a amarela.

Para Kabengele Munanga (2004), se os naturalistas oitocentistas tivessem limitado o seu trabalho à classificação da espécie humana de acordo com as suas características físicas, nesse momento as teorias raciais teriam sucumbido. Contudo, par a par com a raciologia

oitocentista estabeleceu-se uma hierarquização de valores entre as raças, relacionando-as aos condicionantes estético-morais e intelectuais. Havia uma escala em que a raça branca, tida como superior, em função de características físicas hereditárias, era considerada a mais bela, inteligente, inventiva e ocupava o topo da pirâmide racial, enquanto a raça negra, produzida como a mais estúpida, feia, menos inteligente e mais propensa à escravidão, encontrava-se na sua base.

Outrossim, Anibal Quijano (2005) destaca que a ideia de raça, em seu sentido moderno, ou seja, a partir da instituição colonial, não tem história conhecida antes da América. Provavelmente se originou como referência às diferenças fenotípicas entre conquistadores e conquistados, mas o que importa é que *a priori* essas diferenças “raciais”, construídas como referência a supostas estruturas biológicas contrastantes entre esses grupos, foram transferidas para as relações sociais, ocasionando a produção de identidades sociais historicamente novas como: índios, negros, mestiços, dentre outras. Nesse contexto, termos como português e europeu, usados mormente para indicar a procedência geográfica, adquirem também uma conotação racial.

Tida como a expressão máxima do fenótipo, a cor fora transformada no emblema da categoria racial, principal elemento usado para justificar as relações de dominação impostas pela conquista, em uma lógica na qual o/a negro/a era a raça mais explorada pelo colonizador, autodenominado de branco. De acordo com Anibal Quijano (2005, p. 118), no mundo moderno a “raça converteu-se no primeiro critério fundamental para a distribuição da população mundial nos níveis, lugares e papéis na estrutura de poder da nova sociedade”.

Com o passar do tempo e a sua derrocada no campo científico, a raça ainda existe no imaginário social e nas representações coletivas de diversas populações contemporâneas. De modo que, o conceito continua

sendo usado tanto nas relações sociais, quanto em trabalhos nas áreas das ciências sociais, ora empregado para ratificar essencialismos ora abordado como uma construção sociológica e uma categoria social de dominação e exclusão, quando não como uma confluência dos dois.

Conforme podemos observar, os depoimentos das entrevistadas ratificam, de certa maneira, os escritos dos autores supraditos, ou seja, elas utilizam o critério racial para se definirem como negra e branca e demarcarem fronteiras entre si, o que, com base na teoria barthiana de grupo étnico, nos permite compreender o negro nessa esfera. Porém, isso não significa dizer que raça e etnia sejam sinônimos ou que nós podemos substituir um léxico por outro sem prejuízo do entendimento das categorias e das identidades por elas produzidas. O que pretendemos é demonstrar como a raça pode ser utilizada como elemento da etnicidade e como fator agregador para a organização de um grupo étnico, de tal forma que, no nosso contexto, raça está atrelada à etnia.

A fim de diferenciar ambos os conceitos, Kabengele Munanga (2004) defende que enquanto a raça carrega um conteúdo morfológico, a etnia diz respeito à construção sociocultural. Para ele, “uma etnia é um conjunto de indivíduos que, histórica ou mitologicamente, têm um ancestral comum, uma mesma religião ou cosmovisão; uma mesma cultura e moram geograficamente num mesmo território” (MUNANGA, 2004, p. 12). O autor ainda comenta que se o racismo clássico se alimentava da raça, com a estigmatização desse conceito em decorrência do holocausto, o racismo atual se baseia, *a fortiori*, na noção de etnia, tida como um grupo cultural.

Na sua concepção, essa permuta não mudou a realidade do racismo, uma vez que tanto os traços fenotípicos quanto culturais dos diversos grupos étnico-raciais foram inferiorizados pelo colonizador,

de modo que essa substituição não altera a hierarquização entre culturas diferentes, um dos componentes básicos do racismo. Lia Vainer Schucman (2014) chega a falar em um novo racismo, um racismo sem “raça” também denominado de racismo cultural. Neste último, as ideias de superioridade/inferioridade se voltam para as diferenças linguísticas, religiosas e do modo de vida dos diversos grupos.

Todavia, apesar do apelo aos elementos culturais, esse racismo encontra-se igualmente relacionado aos fenótipos dos indivíduos que possuem uma cultura oposta à hegemônica. Em outras palavras, continuam associando a cultura de um grupo aos seus traços morfológicos. Em todo caso, “as vítimas de hoje são as mesmas de ontem e as raças de ontem são as etnias de hoje. O que mudou na realidade são os termos ou conceitos, mas o esquema ideológico que subentende a dominação e a exclusão ficou intacto” (MUNANGA, 2004, p. 12-13).

Nesse debate sobre o racismo, também é importante destacar o privilégio da branquitude que sustenta o racismo. Uma de nossas entrevistadas, Apoema, nos conta como se reconheceu enquanto branca.

Aí li o livro: Lugar de Fala, e pensei: Como é que eu vou falar que sou negra se eu nunca fui discriminada? Nunca tive problemas por causa de cabelo, sempre adentrei em todos os espaços, nunca fui vista como a empregada. Ao contrário, sempre me deram um título a mais. As pessoas sempre falam: “você não tem cara de professora, você tem cara de doutora”. Sempre como doutora, advogada e quando eu vejo relatos de mulheres negras não é a realidade delas, aí eu falei assim eu não posso me autodeclarar negra porque eu vou estar iludindo a minha adolescente. A minha aluna vai acreditar que o mundo é do jeito que eu estou organizando e não é. Ele não é organizado assim. Falei parda também não quero ser, parda não. Eu vi que na minha certidão de nascimento constava branca, hoje me declaro branca (Trecho da segunda entrevista realizada com Apoema).

Diante do apresentado por Apoema, nos questionamos: O que significa para um/uma branco/branca assumir uma identidade étnico-

racial branca em nosso país? Quais os efeitos dela se assumir branca e expor os privilégios proporcionados pela branquitude, visibilizando-os? São questões que nos inquietam.

Conforme Liv Sovik (2004), ser branco para nós “exige pele clara, feições europeias, cabelo liso”. Porém, há outros elementos culturais que se somam aos traços físicos como a religiosidade, a ascendência, a vestimenta, a língua e a crença na origem comum que tornam a identidade étnico-racial mais complexa em muitos casos. Categorias outras como classe e educação também influenciam na auto atribuição e nas avaliações subjetivas que orientam o comportamento intergrupual (GOMES, 1996).

No relato de Apoema, o que nos chama a atenção é a compreensão da sua branquitude por nunca ter sido alvo do preconceito étnico-racial, inclusive, por ser branca, é sempre lida com alguém que apresenta características a serem valorizadas.

Maria Aparecida da Silva Bento (2002) ressalta que o exame da branquitude visa a problematização deste lugar de privilégio, pouco problematizado, mas curiosamente reivindicado quando ameaçado. A polêmica em torno das cotas é um exemplo disso. Os/As brancos/as indagam por que o/a negro/a, o/a quilombola e o/a indígena precisam da lei para adentrar em determinados espaços, mas não questionam o fato de, como brancos(as), serem a maioria nesses lugares. No interior das instituições e em outros meios sociais, essas pessoas tendem a proteger suas vantagens raciais, silenciando-se sobre a posição privilegiada que ocupam na sociedade. Tal silenciamento, mantido pelo que Maria Aparecida da Silva Bento (2002) chama de “pacto narcísico”, os/as manteriam a salvo de análises e avaliações protegendo os seus interesses que só existem em relação à desvantagem do outro grupo.

Quando o assunto é racismo não se trata somente da discriminação motivada pelo preconceito, pelo sentimento de rejeição aos/às negros/as, mas também pela conveniência, pela manutenção da discriminação que, em geral, significa privilégios para uns/umas e desvantagens para outros/as. Apoema nos mostra como ela tem privilégios por ser branca, os quais se manifestam, por exemplo, quando ela não é impedida de entrar nos espaços públicos e privados e quando ela é lida pelas pessoas como alguém que tem uma profissão mais reconhecida, no caso, ser a doutora, tanto que muitos(as) estranham quando ela diz ser professora.

No caso específico das mulheres brancas, embora elas se encontrem em situação de marginalização quanto às questões de gênero, por serem mulheres e não homens, em relação aos marcadores étnico-raciais, elas se beneficiam dos privilégios da branquitude. Portanto, não basta ao feminismo a luta contra o patriarcado, o classismo e o sexismo, também é necessário a luta contra o racismo e o etnocentrismo. Desta forma, é necessário que as mulheres brancas assumam sua identidade étnico-racial e reconheçam suas vantagens simbólicas e materiais para que assim, lutem contra esses privilégios que, independentemente de suas vontades, sustentam o racismo (DIEUWERTJE DYI HUIJG, 2011).

OS EFEITOS DO RACISMO NA CONSTRUÇÃO IDENTITÁRIA DAS PROFESSORAS

O depoimento a seguir não é de uma pessoa que viveu no século XIX, mas de alguém que nos fala a partir do segundo quartel do século XX e início do século XXI, o que torna insustentável a afirmação de que não existe racismo no Brasil.

Eu sou de uma família racista. Na casa da minha vó nem homem nem mulher negra poderia entrar. Era proibido, a não ser pelas portas do fundo. Tinha banheiro separado, lá na fazenda, o local separado para sentar: no mesmo local que uma pessoa negra sentasse nenhuma pessoa da família poderia sentar e eu não percebia o preconceito. Até aí eu não sabia o que era racismo. Eu via aquilo como natural, o normal é esse, não existe diferença. Foi no Odeere, quando a professora Marise trouxe pela primeira vez a especialização em Antropologia com ênfase em cultura afro-brasileira que eu me reconheci racista. E você vê como é. Eu me descobri racista sendo feminista, mas sem saber que eu também era feminista, vendo a história. Eu cheguei há quantos anos meu Deus? Dezesete anos! Só tem dezesete anos que eu vim me descobrir racista, que eu vim perceber que eu tinha um padrão de beleza europeu. Eu olhava, eu selecionava, eu já induzia qual era a função daquela pessoa pela cor dela, olhando pra ela. Apesar de eu ser socialista, comunista eu não via o negro como uma igualdade com o branco... falei: — poxa! Há dezesete anos atrás com a minha descoberta eu falei: - Bom o Brasil só vai mudar quando ele de fato aceitar que ele é racista, porque a gente só muda aquilo quando percebe que está errado. Se você não se percebe racista, você não sabe o que é isso. Eu conversei com alunas minhas negras, e elas não sabem que são negras. Elas falam da cultura afro-brasileira como se tivesse falando de algo distante (Trecho da primeira entrevista realizada com Apoema).

Longe de nos tomarmos a parte pelo todo, não obstante, é sabido que Apoema representa uma parcela da população brasileira - as mulheres brancas. Para a nossa alegria, a parte já questionadora da indiferença teórica e prática da desigualdade étnico-racial uma vez que, além de estudiosa do assunto, a professora também é reconhecida por seu empenho na constituição de uma identidade negra positiva entre os seus alunos e suas alunas.

Ao analisar a questão racial latino-americana, Lélia Gonzalez (1988) diferencia dois tipos de racismos presentes nesta região: o racismo aberto e o racismo disfarçado. No primeiro, típico das sociedades de origem anglo-saxônicas, germânicas ou holandesas, o/a negro/a é aquele/a que possui o sangue negro. Como o seu objetivo é

manter a “pureza” do grupo branco privilegiam-se as relações intrarraciais e a consequente segregação racial dos não-brancos. A miscigenação apresenta-se aqui como algo impensável. “A África do Sul, com a sua doutrina do desenvolvimento ‘igual’, mas separado, com o seu ‘apartheid’, é o modelo acabado desse tipo de teoria e práticas racistas” (GONZALEZ, 1988, p. 72).

Já o segundo, também denominado por Lélia Gonzalez (1988) como “racismo por denegação”, é o racismo disfarçado, caracterizado pela defesa da miscigenação, da assimilação e da democracia racial, e tem, no Brasil, o seu maior exemplo. Tendo em vista a sua efetividade nos países de colonização luso-espanhóis, vale lembrar que o processo de constituição histórica de Portugal e Espanha se deu em meio a luta da Reconquista contra os mouros, povos que se diferenciavam tanto em relação à cor (eram negros) quanto à religião (muçulmana), marcando as sociedades ibéricas sob diversos aspectos. De modo que, quando da colonização da América, Portugal e Espanha já tinham experiência na articulação das relações raciais.

No interior da Europa, portugueses e espanhóis exerciam um rígido controle social e político sobre os grupos étnicos subordinados, transferindo seu modelo jurídico-administrativo e ideologias de classificação social (racial e sexual) para as suas colônias. Nestas, as próprias hierarquias garantiam a superioridade dos brancos, dispensando formas abertas de segregação.

Apoema nos conta como essa estratificação racial se materializou em seu lar, detalhando que a mulher negra e o homem negro só poderiam entrar em sua casa pelos fundos, havendo o lugar certo para se sentar e o banheiro destinado às negras e aos negros. Embora pensemos que isso seja algo improvável nos dias mais atuais, podemos

nos deparar com várias situações em que negras e negros ainda são segregados/as pelos/as brancos/as em diferentes contextos.

Somente no segundo semestre do ano de 2020 ganharam os noticiários de todo o Brasil dois casos que tiveram repercussão nacional: Um deles, ocorreu no dia 31 de julho, quando Matheus Pires, entregador do iFood, foi humilhado por um sujeito branco de short preto e camisa azul que o ofende com uma série de gestos e afirmações racistas. O caso foi registrado num condomínio de classe alta, em Valinhos, São Paulo. O outro aconteceu em um shopping center, na Ilha do Governador no Rio de Janeiro, no dia 6 de agosto, quando o também entregador Matheus Fernandes foi trocar um relógio que comprou para o Dia dos Pais, sendo abordado por dois homens que o agrediram e o ameaçaram.

Os dois casos foram filmados por testemunhas e divulgados na grande mídia. De igual modo, foram publicados diferentes episódios de professoras negras atacadas durante a realização de lives, a exemplo da historiadora Lucilene Reginaldo, professora do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Unicamp, vítima de ataque cibernético no dia 8 de junho de 2020, na exibição do seminário on-line intitulado: “Atlântico Negro” foi realizado.

Com base nos pressupostos anteriores, a alegação de que somos todos iguais perante a lei assume em nosso cotidiano um caráter meramente formal. Sutil, o racismo latino-americano fragmenta as identidades étnico-raciais. Longe de se restringir à força bruta, “a violência racista do branco é exercida, antes de tudo, pela impiedosa tendência a destruir a identidade do sujeito negro” (VERGNE *et al.*, 2015, p. 526). Em sociedades como a nossa, a principal forma de resistência encontra-se no plano cultural. Lélia Gonzalez (1988) cita intelectuais que, ao denunciarem o colonialismo e as armadilhas do

assimilacionismo, como o brasileiro Abdias do Nascimento e o martinicano Frantz Fanon, foram acusados de “racismo às avessas”.

Essa expressão por si só carrega a ideia de que algo está errado, ou seja, o racismo só tem legitimidade e razão de ser se for contra não-brancos. Silvio Luiz de Almeida (2019, p. 25) faz importantes reflexões sobre a naturalização do racismo e o descreve como “uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertencam”.

Com base nessa narrativa, ele questiona: o que leva as pessoas a “normalizarem” a ausência ou a presença minoritária de negro/as nas bancadas dos telejornais, nos cursos de medicina, nos escritórios de advocacia e no parlamento? Por que nos parece comum ver negros/as em serviços insalubres ou mal remunerados, nos presídios ou em situação de rua? De acordo com esse autor, isso acontece porque enquanto processo político e histórico, o racismo interfere diretamente na produção da nossa subjetividade. Os nossos afetos e pensamentos encontram-se ligados às práticas sociais que o reforçam.

Ainda conforme Silvio Luiz de Almeida (2019), essas práticas que alimentam a perenidade do racismo dependem da produção de um sistema de ideias capaz de dar uma explicação “racional” para a desigualdade racial e da constituição de sujeitos/as que sejam indiferentes à discriminação e à violência decorrente desta. O racismo não se restringe ao plano da consciência, ele também molda o inconsciente. O modo como desejamos, nos relacionamos, a nossa maneira de pensar e o nosso comportamento são atravessados pelo racismo e isso não depende de uma atitude consciente para existir.

Os privilégios de ser branco/a não dependem de um indivíduo assumir-se branco/a ou dele/a reivindicar as vantagens conferidas a sua raça. O racismo integra todo um imaginário social reforçado continuamente pelos produtos culturais, pela mídia e até pelo sistema educacional. O autor comenta:

Após anos vendo telenovelas brasileiras, um indivíduo vai acabar se convencendo que mulheres negras têm uma vocação natural para o emprego doméstico, que a personalidade de homens negros oscila invariavelmente entre criminosos e pessoas profundamente ingênuas, ou que homens brancos sempre têm personalidades complexas e são líderes natos, meticolosos e racionais em suas ações. E a escola reforça todas essas percepções ao apresentar um mundo em que negros e negras não têm muitas contribuições importantes para a história, literatura, ciência e afins, resumindo-se a comemorar a própria libertação graças à bondade de brancos conscientes (ALMEIDA, 2019, p. 51).

Ao olharmos ao redor, poderíamos dizer que esta é uma fiel representação da realidade. Porém, Silvio Luiz de Almeida (2019) diz que não, apontando-a como uma representação do imaginário acerca dos lugares de negros e negras nesta sociedade. Na sua concepção, a ideologia não é a realidade material, mas a representação da forma como nos relacionamos com essa realidade material. Assim, para que as pessoas não percebam o racismo ou não se sensibilizem com a situação da maioria da população negra neste país não basta ler autores/as e teorias racistas, é preciso que essa realidade produzida para os/as negros/as exista no seu dia a dia, na cozinha da sua casa, no sistema carcerário, na portaria da escola, do trabalho etc.

No interior dessa lógica racista, não são as raças e as pessoas racializadas que criam o racismo, mas sim o contrário. Trata-se de um movimento cíclico. Segundo o mesmo autor, ninguém nasce branco/a ou negro/a, mas, uma vez conectado a uma rede de significados

anteriores à sua consciência e seus afetos, acaba se tornando. Na mesma medida, negros e negras podem reproduzir esse mesmo racismo do qual são vítimas. “Somente a reflexão crítica sobre a sociedade e sobre a própria condição pode fazer um indivíduo, mesmo negro, enxergar a si próprio e ao mundo que o circunda para além do imaginário racista” (ALMEIDA, 2019, p. 53).

De acordo com Kenia Soares Maia e Maria Helena Navas Zamora (2018), o pensamento foucaultiano nos ajuda a compreender como as teorias raciais, de cunho cientificista, em circulação no Brasil durante o final do século XIX e início do século XX, contribuíram para a constituição de uma subjetividade racista entre os/as brasileiros/as. E quanto o discurso de teóricos como Arthur Goubeineau, Oliveira Vianna e Nina Rodrigues, por exemplo, influenciaram na “produção de verdades que, de forma direta ou indireta, definiram hierarquias sociais, códigos legais, políticas públicas, estabelecimentos de ensino, instituições como prisões, manicômios e hospitais, endereçadas a um grupo específico da sociedade” (MAIA; ZAMORA, 2018, p. 267).

Kenia Soares Maia e Maria Helena Navas Zamora (2018) demonstram os esforços dos intelectuais supraditos em explicar a hierarquia racial com base na biologia oitocentista, que fundamentada no evolucionismo e no determinismo biológico, fora utilizada para a classificação e fixação das populações em superiores e inferiores, legitimando processos de dominação política e econômica, bem como definindo regiões de miséria e exploração. As autoras também abordam o monogéismo e poligéismo, teorias pré-evolucionistas sobre as diferenças raciais. Na primeira defendia-se a ideia de que a humanidade provinha de Adão e Eva e a variação climática definia a diversidade humana, assim, acreditava-se que, quanto mais frio, mais desenvolvido era o cérebro, o que explicava o fato dos/as europeus/europeias de

países mais setentrionais serem o modelo de homem/mulher civilizado/a. No poligeísmo, se dizia que o Adão dos grupos não-brancos era outro que não o Adão caucasiano.

Essas teses demonstram que a preocupação em justificar as diferenças entre os/as homens/mulheres precede a expansão do cientificismo como uma lógica dominante, porém a modernidade concede uma nova roupagem aos preconceitos de outrora. Acerca do assunto, Celso de Moraes Vergne e col. (2015) acrescentam:

Anteriormente ao século XIX, contudo, os critérios de raça ainda não possuíam um caráter de cientificidade. A modernidade redefine preconceitos de outros tempos, dando-lhes novo status. Não é mais a crença religiosa a base da fé na escravidão de negros como estratégia para sua salvação, mas a convicção da ‘verdade’ que processos evolutivos produziram lugares diferentes no mundo para diferentes espécies de humanos. E com as ideias de evolução e progresso, veio também o medo da ‘desgenerescência’ (VERGNE *et al.*, 2005, p. 524).

Diante disso, era bastante presente na literatura científica no século XIX e primeiro quartel do século XX a ideia de que a mestiçagem era um mal. Contudo, se por um lado, a mistura de raças colocava em xeque as características genuinamente superiores dos/as brancos/as, por outro, pelo processo de seleção natural, a miscigenação provocaria a extinção das raças inferiores, apresentando-se como o meio do caminho. Isso levou a República brasileira a colocar em prática uma intensa política imigratória (1888-1920), objetivando assim acelerar a extinção de um grupo fadado a desaparecer (MAIA; ZAMORA, 2018). Ciência e darwinismo social fundamentavam uma proposta de eugenia justificada por critérios de racionalidade e ordem, como apontam Celso de Moraes Vergne *et al.* (2005, p. 525). “Na jardinagem do novo mundo a ser criado pela razão, plantas úteis seriam cuidadas e estimuladas, e ervas daninhas deveriam ser destruídas”.

Kenia Soares Maia e Maria Helena Navas Zamora (2018) nos lembram de que a política de branqueamento não foi a única realização do Estado responsável pela capilarização do racismo na sociedade brasileira, as principais instituições sociais republicanas foram tecidas com base no racismo científico. Elas evidenciam uma forte articulação entre o Estado e as teorias científicas, usadas para evitar que o Brasil não fosse visto como uma nação em função da sua diversidade racial, e afastar as ameaças à inserção do país na lógica liberal e capitalista na passagem para o século XX.

Como dito por Cesar Candiotto (2006), isso explica a crítica foucaultiana aos limites de um conhecimento autorreferente, que se preocupa apenas em analisar os seus aspectos epistêmicos, negligenciando as dimensões ético-políticas. Não se trata de questionar a validade de todo o conhecimento científico, mas de perceber a articulação entre verdade, poder e sujeito ético em determinados espaços e contextos. Trata-se de compreender a historicidade de “verdades” que muito contribuíram para o sucesso de regimes segregacionistas como o colonialismo, o nazismo e o apartheid, e que, em respostas às necessidades do seu tempo, não cessam de se transformar e se reinventar.

Silvio Luiz de Almeida (2019) assevera que o desenvolvimento do capitalismo e da tecnologia industrial passaram a exigir formas mais finas de dominação, provocando a substituição do racismo científico e suas teorias de inferioridade das raças pelo “multiculturalismo”.

Tal mudança fora acompanhada de uma sofisticação nas técnicas de violência e opressão. No mundo globalizado e de mercados livres, a desumanização dos corpos cede espaço para a sua domesticação, enquanto as culturas, outrora destruídas, ganham valores e significados. Neste contexto, “as culturas negras ou indígenas, por

exemplo, não precisam ser eliminadas, desde que seja possível tratá-las como exóticas” (ALMEIDA, 2019, p. 57). Esse exotismo é vendido como mercadoria. Dessa maneira, o cinema, o teatro e as artes não escondem o racismo, tratam-no abertamente, por vezes a produção torna-se objeto de reflexão e se reintegra a “normalidade” social.

Conforme Silvio Luiz de Almeida (2019), o racismo, multifacetado, permeia e envolve a sociedade como um todo, fazendo emergir episódios de preconceito e discriminação raciais determinados por diferentes níveis de violência. Diferente do preconceito racial, conceituado como uma ideia pré-concebida sobre determinado/a indivíduo/a ou grupo, a discriminação racial é o ato de menosprezar alguém em função da raça. Por exemplo, no ambiente educacional, as crianças negras são inferiorizadas por profissionais e outras crianças da escola, por ações, pelo silêncio e/ou distanciamento. Situação que no universo escolar não é exclusividade dos(as) discentes. Oyá protagoniza um desses episódios e nos conta:

Eu cheguei à escola com o cabelo black, e fui, de certo modo, constrangida na sala dos professores. Assim, uma certa pessoa, de um certo lugar de autoridade naquele espaço de administração, começou a perguntar a cada professor se tinha entendido o meu cabelo, e isso foi acontecendo subsequentemente até que todos os professores entrassem na sala de aula. Aí eu disse pra ela que massa ia ficar quando eu colocasse os meus dreads e ela disse: ‘Você não vai estar ensinando aqui’. Eu falei: ‘não, eu vou estar ensinando na UESB!’ E aí acabou a conversa (Trecho da entrevista realizada com Oyá).

Por que o cabelo black de Oyá tornou-se incompreensível por parte da equipe gestora e de docentes da escola? Por que o cabelo black tornou-se um dos motivos para retirar a professora da escola? Segundo a pesquisadora Nilma Lino Gomes (2003a), no complexo processo de constituição da identidade negra, o corpo e o cabelo destacam-se como

fortes símbolos identitários. Isso porque nas diferentes culturas o corpo é um emblema étnico, sendo tratado e manipulado no campo das relações de poder e de dominação para classificar e hierarquizar grupos em contextos interétnicos.

O cabelo possui uma simbologia própria, sendo considerado entre os diversos segmentos da população negra como uma marca de pertencimento, ou seja, como um sinal diacrítico que imprime a negritude nos corpos. A esse respeito, Nilma Lino Gomes (2003a) coloca:

O cabelo crespo na sociedade brasileira é uma linguagem e, enquanto tal, ele comunica e informa sobre as relações raciais. Dessa forma, ele também pode ser pensado como um signo, pois representa algo mais, algo distinto de si mesmo. Assim como a democracia racial encobre os conflitos raciais, o estilo de cabelo, o tipo de penteado, de manipulação e o sentido a eles atribuídos pelo sujeito que os adota podem ser usados para camuflar o pertencimento étnico/racial, na tentativa de encobrir dilemas referentes ao processo de construção da identidade negra. Mas tal comportamento pode também representar um processo de reconhecimento das raízes africanas assim como de reação, resistência e denúncia contra o racismo. E ainda pode expressar um estilo de vida (GOMES, 2003a, p. 8).

Oyá evidencia os diversos sentidos atribuídos ao seu cabelo e fala sobre a importância de ter morado na Liberdade, em Salvador (BA) para o desenvolvimento de uma atitude positiva frente aos símbolos dessa identidade negra, ainda em formação. Ela destaca o momento em que se descobriu negra, demonstrando que ser negro(a) é uma construção complexa, instável e plural, “que diz respeito a um lugar social e simbólico, a um modo de ser/estar na sociedade e de se relacionar com outros membros” (MELO, 2016, p. 2). Outrossim, para Nilma Lino Gomes (2003a), ser negra/o está associada/o a uma determinada estética, a um corpo e a uma aparência que pode ou não resgatar positivamente a ancestralidade afro-brasileira. Ouçamos Oyá:

Quando eu morei na Liberdade foi o momento em que eu me descobri negra, e não só isso, descobri que ser negra é muito bonito, então eu comecei a ir para festas da senzala do barro preto. Eu vi aquelas mulheres e aqueles homens. Antes eu me sentia a pessoa mais feia do mundo, eu tinha o cabelo bem grande, no meio das costas e era bem cacheado assim, e aí eu comecei a ter orgulho do meu cabelo cacheado sabe e por incrível que pareça, nesse momento, eu também tive orgulho do meu corpo, porque meu corpo teria traços afro-brasileiros, seios pequenos, bunda grande, perna grossa e tal, eu me via naquelas outras mulheres, então eu me achava muito bonita. Bom, isso é fato. A questão do cabelo foi muito importante na minha vida, é muito importante, em relação à minha sexualidade assim como mulher, no ponto de vista estético, e não é que ele tenha sido grande, mas estar sempre crespo, o mais cacheado possível, e isso é algo que marca. Bom, mas isso também marca do ponto de vista do preconceito, né? Como por exemplo, quando eu sofro aquele assédio e eu não venho no outro dia na escola de cabelo liso, escovado nem preso, eu continuo com ele cacheado, cada vez mais cacheado e marcando cada vez mais essa identidade étnica (Trecho da entrevista realizada com Oyá).

A docente expressa a importância do cabelo na construção da sua estética corporal, apresentando o cabelo e o corpo em si como expressões da sua negritude. Nilma Lino Gomes (2003a) destaca que o cuidado dos/as negros/as com seus cabelos não se restringe ao plano da vaidade, guardando uma forte relação com a sua raiz ancestral, com a recriação de um dos aspectos da cultura africana em nosso país. Ela sublinha o caráter cultural desses elementos, cujas representações são construídas em meio às relações sociais e raciais específicas.

Não foi por acaso que Oyá teve seu cabelo questionado por sua colega de trabalho, pois, de acordo com Nilma Lino Gomes (2003a), uma sociedade racista usa de vários mecanismos para discriminar a mulher negra e o homem negro, sendo o pior deles a transformação das diferenças corporais em marcas de inferioridade. Nesse processo marcado pelo estabelecimento de padrões de superioridade/inferioridade, beleza/feiura, o cabelo crespo apresenta-se como uma justifica para retirar a/o negra/o do lugar da beleza.

Cabe aqui um parêntese em como Oyá trata a sua sexualidade. Mesmo diante de todo um emaranhado de representações acerca do corpo da mulher negra, figura com a qual Oyá se identifica, ela foge da ideia de uma sexualidade ligada exclusivamente ao prazer sexual, apresentando-nos outra dimensão, a necessidade do gosto e admiração pelo próprio corpo.

Oyá resiste à objetificação que lhe é imputada e nos alerta para a importância de se frequentar lugares de valorização, de identificação da beleza negra, e para o valor da autossatisfação, do prazer de sentir-se bem com o seu corpo independente do desejo, do olhar e da aprovação do/a outro/a. O seu depoimento vai ao encontro do que é apresentado na obra de Nilma Lino Gomes (2003a), onde se lê que falar sobre identidade étnico-racial é falar também de corporeidade e estética e, conseqüentemente, da constituição de um ideal subjetivo de beleza onde cada grupo acaba definindo o que é belo para si. Por outro lado, não podemos negar que essa autonomia esbarra na consolidação de um padrão hegemônico de beleza que tem como referência o colonizador. Nesta escala, quanto mais próximo da aparência e proporcionalidades europeias, mais belo se é.

No entanto, precisamos destacar que este ideal, visto por muitos/as como universal, nada tem de neutro ou natural. Como nos relata Nilma Lino Gomes (2003b), esse conjunto de ideais, bem como a forma como aprendemos a ver e a trabalhar os corpos integram um projeto pedagógico que orienta a nossa percepção das coisas e das pessoas. Sendo assim, nada impede que o olhar dirigido ao/à negro/a, representado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental como o corpo escravo, servil e acorrentado, seja modificado. Aliás, esse é o papel da discussão da cultura negra na educação: ressignificar e construir representações positivas sobre o/a negro/a, sua história, sua cultura, sua corporeidade e sua estética.

Para essa pesquisadora, não podemos desconsiderar que o corpo é uma linguagem, um meio de comunicação e suporte das nossas identidades. De modo que, nós professoras/es, precisamos estar atentas/os às mensagens transmitidas pelas/os nossas/os alunas/os e colegas negras/os por meio dos seus corpos, pela forma como encaram e apresentam sua estética. Nilma Lino Gomes (2003a) nos tira do nosso lugar de conforto com as seguintes perguntas:

[...] quais são as representações que nós, docentes, construímos desde a infância sobre o negro, seu corpo e sua estética? Será que essas representações, quando negativas, tornam-se mais fortes no exercício do trabalho docente, a ponto de nos tornar cegos e surdos para entender o que os nossos alunos tentam nos comunicar? Quantas vezes não ouvimos frases como 'o negro fede'; 'o cabelo rastafari é sujo e não se pode lavá-lo'; 'o negro que alisa o cabelo tem desejo de embranquecer'; 'aquele é um negro escovadinho'; 'por que você não penteia esse cabelo pixaim'; 'esses meninos de hoje usam roupas estranhas, parecem pivetes'? Quantas vezes essas frases não são repetidas pelos próprios docentes, dentro de sala de aula, nas conversas informais e nos conselhos de classe? Quantas vezes essas frases não são emitidas nos corredores das faculdades de educação e nas universidades? (GOMES, 2003a, p. 173-174).

Na sua análise, a escola negligencia os estudos étnico-culturais, subvalorizando-os. Situação que, talvez, também seja reflexo de uma ausência verificável nos cursos de licenciatura, muitas vezes ausentes de articulações entre etnia/raça e educação. Para Nilma Lino Gomes (1996), o recurso do silenciamento e do discurso da igualdade ainda são os mais usados no contexto escolar perpetuando-se como um círculo vicioso.

A autora nos aponta como as teorias racistas dos séculos XIX e XX se manifestam no dia a dia de docentes e discentes. Frases, como: “‘Esta aluna é negra, mas é tão inteligente!’” “‘Eu pensava que a professora do meu filho fosse assim... mais clarinha!’” “‘A professora usa caneta preta porque é preta!’” (GOMES, 1996, p. 69), são citadas em seu artigo para

lembrar que a escola não é um ambiente indiferente, onde os conflitos e contradições são apagados. Muito pelo contrário, o racismo e o sexismo arraigados na cultura e na estrutura da sociedade brasileira também estão presentes nas salas de aula e influenciam diretamente na forma como vemos a nós e ao/à outro/a nesse espaço.

Focadas/os na ideia da escola como meio de ascensão social e nas discussões entre classe e instituição escolar, esquecemos que os valores construídos neste ambiente são mais abrangentes e relacionais e se integram às questões de gênero e raça. No momento em que o/a professor/a coloca que a aluna é inteligente apesar da sua cor, ele/a está (re)produzindo elementos do racismo científico novecentista que preconizava a incapacidade intelectual dos/as negros/as “essencialmente” inferiores.

E não para por aí, nas festas como do Dia do Folclore e em outras ocasiões em que se buscam abordar as contribuições das três “raças formadoras” deste país, de um lado, nós temos a cultura europeia, apresentada como matriz e superior e, do outro, a negra e a indígena, vistas como meros adendos e carregadas de primitividade. Diante disso, Nilma Lino Gomes (1996) comenta que a discriminação racial no interior da escola usualmente é um discurso que produz os/as sujeitos/as como inferiores. Mas, como mudar essa realidade?

Segundo Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998), uma atitude aberta contra o racismo por meio da problematização da invisibilidade da população negra nas diversas esferas da vida nacional e a análise da negligência com que a cor tem sido tratada nas estatísticas e nos estudos oficiais constituem-se para nós, professoras/es, objetivos a serem alcançados. A estudiosa cita que a maioria das meninas negras com dez anos ou mais não tem quatro anos de estudo, poucas chegam ao ensino superior e, quando o fazem, buscam cursos de licenciatura, fazendo do

magistério a profissão, quando não são também discriminadas por docentes universitários/as, nos próprios cursos de licenciatura. A situação de desvantagem de negros/as na educação é tão grande que os dados, por si só, fazem a denúncia.

Ainda conforme esta autora, um currículo atento às questões étnico-raciais levaria em consideração nos diferentes níveis de ensino e cursos, a etnia e raça como categorias sociais e políticas para serem trabalhadas, a fim de evitar que negras e negros desistam de determinadas carreiras por serem alvos de racismo, mesmo tendo investido anos de estudos. Além disso, “se currículos escolares levarem professores e alunos a se deparar com as amargas circunstâncias da vida de mulheres negras, permitirão que conheçam formas de organização dessas mulheres” (SILVA, 1998, p. 5).

Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (1998) afirma não alimentar a ilusão de que transformar a raça em objeto de estudo na escola, denunciando a violência sofrida pela comunidade negra, em especial pela mulher negra, provocará uma consciência geral da sociedade ocasionando uma melhoria drástica na vida delas. A seu ver, contudo, há esperança de que se professores/as e alunos/as, de todos os níveis de ensino, se propuserem a analisar os diversos problemas sociais que assolam o país, dentre eles a questão racial, formaremos cidadãos/ãs que construam ações de enfrentamento e resistência ao racismo, etnocentrismo e sexismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo, nos pautamos em dialogar sobre as construções das identidades étnico-raciais de professoras que lecionam em escolas no interior da Bahia.

De um lado, nós discutimos o privilégio de uma professora que, embora de início, se percebesse como negra, por conta do pensamento racista de que todos(as) somos frutos da mestiçagem, posteriormente, vai se reconhecendo como branca e, como tal, passa a entender as vantagens que têm em relação aos outros grupos étnico-raciais, como o de ser lida enquanto doutora e de não ser barrada em nenhum lugar por conta de sua etnia/raça.

Do outro lado, vimos outra professora que, ao afirmar sua identidade negra por meio do cabelo black, é discriminada pelas(os) suas(seus) colegas. Percebemos como a luta de uma professora negra é antes de tudo o enfrentamento ao estereótipo e à violência psicológica causada pelo racismo que, nas escolas, toma formas nos olhares, piadas, apelidos, queixas, assédios, dentre uma série de outros constrangimentos.

Diante do exposto, não duvidamos de que os currículos destinados à formação docente, bem como a própria escola básica, precisam comprometer-se com uma educação antirracista e decolonial, o que certamente contribuiria para a produção de identidades negras positivas entre professoras e alunos/alunas e para combater os privilégios da branquitude.

REFERÊNCIAS

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

BARTH, Fredrik. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contracapa Livraria, 2000.

BENTO, Maria Aparecida da Silva. Branqueamento e branquitude no Brasil. In: CARONE, Iray; BENTO, Maria Aparecida da Silva (Orgs.). **Psicologia social do racismo: estudos sobre branquitude e branqueamento no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes Limitadas, 2002, p. 28-63

CANDIOTTO, Cesar. Foucault: uma história crítica da verdade. **Trans/Form/Ação** [online]. São Paulo, v. 29, n. 2, p. 65-78, 2006.

FLICK, Uwe. **Desenho na pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Bookman/Artmed, 2009.

FONSECA, Claudia. Quando cada caso NÃO é um caso. Pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, ANPED, Rio de Janeiro, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr., 1999.

GOMES, Nilma Lino. Educação, raça e gênero: relações imersas na alteridade. **Cadernos Pagu**, Campinas, v. 6, n. 7, p. 67-82, 1996.

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

GOMES, Nilma Lino. Cultura Negra e educação. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 23, p.75 - 85, maio/jun./jul./ago., 2003b.

GONZALEZ, Lélia. Por um feminismo afrolatinoamericano. **Revista Isis Internacional**, Santiago, v. 9, p. 133-141, 1988.

HUIJG, Dieuwertje Dyi. Eu não preciso falar que eu sou branca, cara, eu sou Latina! Ou a complexidade da identificação racial na ideologia de ativistas jovens (não)brancas. **Cadernos Pagu** [online], São Paulo, n. 36, p.77-116, 2011.

LOURO, Guacira Lopes. Conhecer, pesquisar, escrever. **Educação, sociedade & Cultura**, Porto, n. 25, p. 235-245, 2007.

MAIA, Kenia Soares; ZAMORA, Maria Helena Navas. O Brasil e a lógica racial: do branqueamento à produção de subjetividade do racismo. **Psicol. Clin.** [online], Rio de Janeiro, v. 30, n. 2, p. 265-286, 2018.

MANZINI, Eduardo José. Considerações sobre a elaboração de roteiro para entrevista semi-estruturada. In: MARQUEZINE, Maria Cristina; ALMEIDA, Maria Amélia; OMOTE, Sadão. (Org.). **Colóquios sobre pesquisa em educação especial**. 1ed. Londrina: Eduel, 2003, v. 1, p. 11-25.

MELO, Débora de Jesus Lima. A produção social da identidade étnico-racial e o “lugar” do negro no Brasil: entre construções e desconstruções. In: REUNIÃO EQUATORIAL DE ANTROPOLOGIA, REUNIÃO DE ANTROPOLOGIA DO NORTE E NORDESTE, 5., 2016, Maceió, AL. **Anais eletrônicos...**Maceió, AL: REA; ABANNE, 2016. Disponível em: http://www.evento.ufal.br/anaisreaabanne/gts_download/Debora%20de%20Jesus%20Lima%20Melo%20-%201019805%20-%20203319%20-%20corrigido.pdf. Acesso em: 10 ago. 2019.

MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. **Cadernos PENESB (Programa de Educação sobre o Negro na Sociedade Brasileira)**, UFF, Rio de Janeiro, n. 5, p. 15-34, 2004.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. Os (des)caminhos da identidade. **Revista Brasileira de Ciências Sociais** [online], São Paulo, v. 15, n. 42, p. 7-21, 2000.

POUTIGNAT, Philippe; STREIFF-FENART, Jocelyne. **Teorias da etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Fredrik Barth. Tradução: Elcio Fernandes. São Paulo: UNESP, 1998.

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, Argentina: Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma, 2005. p. 107-130.

SCHUCMAN, Lia Vainer. Sim, nós somos racistas: estudo psicossocial da branquitude paulistana. **Psicologia & Sociedade**, Recife, v. 26, n.1, p. 83-94, 2014.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves e. “Chegou a hora de darmos a luz a nós mesmas”:
situando-nos enquanto mulheres e negras. **Cadernos CEDES** [online], Campinas v. 19, n. 45, p. 7-23, 1998.

SOVIK, Liv. Aqui ninguém é branco: hegemonia branca no Brasil. In: WARE, Vron (org.). **Branquidade**: identidade branca e multiculturalismo. Rio de Janeiro: Garamond, 2004. p. 363-386.

VERGNE, Celso de Moraes; VILHENA, Junia de; ZAMORA, Maria Helena; ROSA, Carlos. Mendes. A palavra é... genocídio: a continuidade de práticas racistas no Brasil. **Psicologia & Sociedade**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 3, p. 516-528, 2015.

VILLAR, Diego. Uma abordagem crítica do conceito de “etnicidade” na obra de Fredrik Barth. **MANA**, v. 10, n.1, p. 165-192, 2004.

WEBER, Max. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília, Editora Universidade de Brasília, v. 1, 1991.

9

DOCÊNCIA E HISTÓRIA EM PERSPECTIVA COMUNITÁRIA E AFRODIASPÓRICA: EDUCAR RELAÇÕES RACIAIS NA ESCOLA

Carla Beatriz Meinerz

Maurício Lemos Leão

INTRODUÇÃO

Agindo nos seus locais, seja no ‘terreiro’ místico, nas comunidades familiares, nas favelas, nos espaços recreativos (manifestando a música de origem africana, afro-americana ou afro-brasileira), os povos africanos da América provocam mudanças nas relações raciais e sociais (NASCIMENTO, 2021, p. 251).

Unimo-nos em coautoria, após experimentarmos aprendizagens mútuas pela parceria vivida na prática de lecionar no Ensino Fundamental, a partir do estágio curricular obrigatório realizado em escolas públicas, como requisito da formação docente no curso de História da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Somos professora da Educação Superior e professor em formação inicial e intentamos formar comunidade de aprendizagem (hooks, 2021), entre nós no espaço acadêmico, e com as comunidades escolares, notadamente negras e empobrecidas. Colocamo-nos num lugar de escuta e pensamos ações segundo a problematização básica: “Que diferença faremos na e com a comunidade?”. Trata-se de uma escrita criada na autorreflexão e reflexão crítica, comprometida com os projetos educativos emancipatórios construídos e escritos por corpos em mãos negras, destacadamente o nomeado Educação das Relações Étnico-Raciais (ERER).

Tematizamos o ensino de História engajado com histórias escritas e praticadas por historiadoras como Beatriz Nascimento (2021), até

alguns anos pouco lidas, miradas com afeto, escutadas ou estudadas pelos corpos em geral embranquecidos dos coletivos científicos brasileiros. Trata-se dos desafios de aprender e ensinar a contar histórias num viés de positivação das pessoas e comunidades locais negras, em perspectiva afro diaspórica, observando os segredos e apagamentos como estratégias da branquitude. Porque a imersão na vida comunitária é uma complexa possibilidade de estabelecer relações raciais e sociais saudáveis e afetuosas, rompendo na prática com as sistemáticas racistas que se recriam no nosso jeito cotidiano de viver, quando em sociedades capitalistas, patriarcais e racistas, como a sul-rio-grandense. Assim, nosso tema não se restringe à suspeição das relações raciais como conteúdo, mas como dimensão vivida em cada momento pedagógico escolar.

A história da população negra no estado do Rio Grande do Sul, durante muito tempo, foi uma história não contada pelos manuais didáticos, marcada pela visibilidade perversa ou pela invisibilidade recorrente na narrativa oficial acerca da identidade gaúcha, desejada como unicamente branca. A carência de investimento em pesquisa e acesso aos registros históricos da população negra é alvo de urgente necessidade de reparação.

Ensejamos contribuir com tal reparação no campo da história ensinada. Os fatos e personagens ainda vêm sendo contados e recontados por meio de uma narrativa predominantemente eurobranca (AZEVEDO, 2004), que coloca em lugar de destaque as histórias dos imigrantes vindos da Europa e silencia, nega ou invisibiliza as pessoas negras e a sua presença nos espaços públicos e de memória do Estado, bem como a sua contribuição cultural, econômica e social local. Assim, perpetua-se no imaginário cultural e nas práticas sociais cotidianas a falácia de que não existem negros no sul do Brasil.

Nesta escrita, trataremos, sobretudo, desse processo, usando a categoria esquecimento, antônimo de rememoração, para considerar o fenômeno da presença ou ausência dos negros e sua história na educação básica e superior, tendo em vista que tal memória está guardada fora desses espaços, justamente na prática dos movimentos e agremiações sociais negras. São esses movimentos que educam (GOMES, 2017) e ativam a implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER) e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana (BRASIL, 2004). Tais Diretrizes apontam pedagogicamente para o ensino da História que rememora positivamente as histórias relacionadas com as pessoas e comunidades negras, destacando suas práticas culturais, que construíram a nação brasileira, de fato pluricultural e diversa (BRASIL, 2004).

A escrita foi provocada por uma experiência vivida numa visita de campo a uma escola municipal, a EMEB Doutor Liberato Salzano Vieira da Cunha, no bairro Sarandi, zona norte do município de Porto Alegre. Ressaltamos que essa experiência ocorreu no verão, quando as escolas estavam sem estudantes, pois houve uma dissociação entre os calendários escolares e o calendário acadêmico da universidade, em decorrência dos ajustes pós-Covid-19, a partir da qual se fez memória e solidariedade com as vítimas, suas famílias e comunidades.

A escola em questão é um espaço de obrigação do ensino da história quilombola, pois atende cerca de 50 estudantes do Quilombo dos Machado, que fica em seu entorno. A turma do estágio de docência, mediada pela professora orientadora na UFRGS, realizou uma atividade de formação com os professores da escola sobre a educação escolar quilombola e contou com a presença do líder comunitário do Quilombo dos Machado, Luiz Rogério Machado (Jamaika). Durante a sua fala,

Jamaika comentou que, em uma viagem a Brasília/DF, para discutir questões quilombolas, um dos membros do governo presente na reunião questionou se ele era realmente do Rio Grande do Sul, pois, até onde ele sabia, “não havia negros e quilombolas no RS”. Tal imagem do Rio Grande do Sul incita o professorado de História para seu compromisso de publicizar as histórias das pessoas negras e indígenas em solo sul-rio-grandense, pluralizando as narrativas sobre o passado e o presente.

Com esse intuito, desenvolvemos experiências no estágio de docência no início de 2023. Inspirados por Bispo dos Santos (2023), entendemos que os desafios da construção de um estágio docente, num momento em que as escolas estavam sem atividades de aulas, fez-nos confluir para a compreensão de outros espaços educativos para além da escola, como campos de estágio possíveis. Intentamos confluir para espaços comunitários, como comunidades quilombolas e espaços de *Hip Hop* da cena porto-alegrense, numa busca de compartilhamento de saberes. A professora orientadora na UFRGS fez contato prévio com professores e gestores de escolas do município e do estado, assim como entre lideranças comunitárias quilombolas e do *Hip Hop*, criando-se o seguinte horizonte para as atividades de ensino do estágio fundamental: estudos sobre ensino de História com ênfase no conceito de quilombo e comunitarismo; planejamento de formação para professores e visitação/observações nas escolas e nas comunidades quilombolas; estudo e resenha das Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica (BRASIL, 2012); formação preparada pelo grupo de estágio e oferecida nas escolas com sugestões de atividades; atividades com estudantes em aula, após retorno das escolas; compartilhamentos em seminários e produção de relatório reflexivo sobre docência em história na dimensão do comunitarismo, com desenvolvimento reflexivo sobre os conhecimentos construídos,

tendo em vista a literatura acadêmica contemporânea da área da formação docente e da didática. Nos estudos realizados, utilizamos Beatriz Nascimento (2021), para ampliar o conceito de Quilombo/Kilombo como experiência da diáspora africana no Brasil. Igualmente, estudamos os quilombos urbanos por intermédio do Atlas da presença quilombola em Porto Alegre/RS (PIRES; BITENCOURT, 2021).

Um dos efeitos do processo de invisibilização do negro e das práticas de construção de imagem única e eurobranca, sobre a Região Sul do País, é a exaltação e hipervisibilização positiva das origens dos migrantes europeus para esse espaço do Brasil. Para reverter esse processo e democratizar o ensino de História, pensamos na necessidade de criar didáticas articuladas com a história das pessoas e comunidades negras, em sua inteireza humana, não reduzida apenas à violência da escravização colonial, mas à construção de vidas e resistências em condições adversas provocadas pela sobreposição do lucro sobre a existência plena para todos.

Com base nas indagações originadas nessa escuta, desenvolveu-se nova parceria, após a experiência do estágio, na orientação de Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), com o intuito de realizar-se uma pesquisa sobre os Clubes Negros Marcílio Dias e Associação Satélite Prontidão (ASP) e elaborar-se um site¹ voltado para o ensino da história da presença negra em Porto Alegre, com acervo documental digital e elaboração de uma sequência didática, buscando a aplicação nos moldes da Lei 10.639 (Brasil, 2003), cuja redação estabeleceu o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana, e que completou 20 anos em 2023. O

¹ Site disponível no endereço eletrônico: <https://www.ensinodehistoriaclubesnegrosnaescola.xyz/>. Acesso em: 11 nov., 2023.

artigo aqui redigido conjuntamente resulta de reflexões compartilhadas nas práticas de formação docente que desejam cumprir de fato e de direito o que prescreve o marco legal inaugurado com a referida Lei 10.639/03.

DOCÊNCIA EM HISTÓRIA E RELAÇÕES RACIAIS A PARTIR DO MARCO LEGAL DA LEI 10.639/03: IMPACTOS NO CURRÍCULO

A Lei 10.639/03 é um marco no Brasil, pois ela representa uma conquista decorrente das lutas do movimento negro contra o racismo e a discriminação racial no País, forjando a edificação de relações raciais equitativas e democráticas. A Lei 10.639/03 (BRASIL, 2003) alterou a Lei 9.394/96 (BRASIL, 1996) e estabeleceu na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional a inclusão da obrigatoriedade da Educação das Relações Étnico Raciais (ERER), do ensino de História e Cultura da África e dos afro-brasileiros em escolas de Ensino Fundamental e Médio, públicas e privadas de todo o País. Tal lei foi fruto das lutas e reivindicações de movimentos sociais e intelectuais negros, que enxergavam na educação brasileira o silenciamento, esquecimento e apagamento do negro e das afro-inscrições, compreendidas como elementos fundantes das “[...] contribuições de africanos e afrodescendentes de ordem intelectual, técnica, científica, religiosa, de intervenção urbana, de alteração da flora, de modos de produção” (SILVA, 2019, p. 33). Resulta do colonialismo e do capitalismo, que atravessam o passado e o presente, engendrando um currículo eurobranco, que valoriza os ideais brancos de hegemonia europeia e que narra a história da África e do Brasil a partir do prisma do colonizador, reforçando visões distorcidas e tentando subalternizar a cultura e história de grupos raciais negros, como demonstrou em seus estudos Célia Maria Marinho de Azevedo (2004), já nos anos 1980. É importante

salientar que a EREER visa sobretudo reeducar as pessoas brancas, e que somente a educação não resolverá as tensões sociais, práticas de racismo recreativo e invisibilidades das populações negras e de suas contribuições na construção do Brasil. Trata-se, no entanto, de um caminho que precisa ser percorrido em busca de uma maior pluralidade epistêmica e do rompimento com o racismo numa sociedade que se declara descendente de europeus, quando de fato, conforme Jesus e Cunha Júnior (2020), resulta de uma história centralmente marcada pela presença de africanos em diáspora forçada para o Brasil.

O ensino de História incide sobre tais declarações na medida em que sua base curricular é pautada pela criação de referências de memória no passado e no presente. O currículo escolar que propõe os direitos de aprendizagem e deveres de ensino ocorre na relação entre o que está prescrito e editado (BENITO, 2017) com aquilo que é vivido e praticado na mediação docente. O currículo prescrito é aquele que é formulado e proposto pelos órgãos oficiais do Estado a partir das diretrizes do Ministério da Educação (MEC) e pareceres debatidos pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), tornando-se obrigatório nas instituições de ensino do País, tendo como principal finalidade ser um norteador e auxiliar nas práticas educacionais da escola e dos professores e no que é indispensável de ser transmitido para a formação discente. As DCNERER (BRASIL, 2004) são uma resposta ao que demanda o artigo constitucional 26-A e ampara a Base Nacional Comum Curricular, por exemplo.

O currículo editado é composto pelos artefatos da materialidade didática disponibilizada para o ensino e, no caso brasileiro, temos a distribuição de livros por programas nacionais, como o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). O currículo praticado consiste no processo de reestruturação consoante o ambiente escolar no qual a ação

docente está inserida, ou seja, por meio das experiências vividas nas relações de ensino, em decorrência das opções político-pedagógicas da comunidade escolar. Destacam-se as experiências realizadas entre as pessoas envolvidas na relação pedagógica, considerando a intersecção de classe, raça, gênero, orientação sexual, pertencimento religioso, entre outros. Tais diferenças convocam a lidar com a pluralidade da existência humana, adotando-se uma perspectiva afrocentrada nos currículos educacionais.

Por meio da experiência do estágio em Docência em Ensino de História – Ensino Fundamental, realizado em 2023, na cidade de Porto Alegre, no Colégio Estadual Coronel Afonso Emílio Massot, com uma turma de 6º ano do Ensino Fundamental da educação regular, no início do ano letivo, foi possível considerar a relevância da prática docente em História e da implementação da Lei 10.639 no currículo escolar para rememorar a presença africana e afro-brasileira. Foi realizado um *brainstorm* (tempestade de ideias) com a turma, no qual cada estudante disse algo que conhecia sobre o continente africano, para ser anotado no quadro e debatido com a turma como forma de uma avaliação de diagnóstico dos conhecimentos prévios sobre a África, a fim de dar início ao conteúdo curricular sobre a Pré-História e o registro da História.

As respostas fornecidas pelos alunos demonstraram um pouco de como o currículo de história é afetado ou não pela implementação da Lei 10.639/03, pois as falas da turma eram carregadas apenas por estereótipos e visões racistas, que enfocam apenas a inferioridade, por meio da pobreza, fome, escassez de água, vida selvagem, escravização, pessoas humilhadas e acorrentadas. Inferimos, a partir de nossa concepção acerca do racismo presente nos currículos e nas formas de pensar da média dos estudantes brasileiros, que seria possível substituir

a palavra África por Restinga, um bairro periférico de maioria negra do município de Porto Alegre, encontrando adjetivos similares. Os estudos de Oliva (2009; 2021) indicam que “existe uma clara tendência em sintetizarmos e relacionarmos as imagens dos africanos com aquelas veiculadas pela Comunicação Social”, em geral estereotipadas e preconceituosas. A sociedade reproduz no seu imaginário compartilhado aquilo que a mídia mostra diariamente nas redes sociais, filmes, séries, jornais, revistas, formando uma memória coletiva inventada e repleta de visões negativas e racistas na relação com pessoas negras.

Mas a responsabilidade do ato educativo escolar também é observada nos estudos sobre a abordagem acerca da África e dos africanos em diáspora nos livros didáticos, na medida em que denunciam a ausência ou a presença mínima. Observam-se alterações após as avaliações impetradas pelo PNLD a partir da implementação das DCNERER (2004), pois até ainda na primeira década do século XXI havia uma “desinformação completa” e um “silêncio perturbador” acerca da África nos livros didáticos de história (OLIVA, 2009). Atualmente observa-se também a folclorização ou o isolamento de narrativas sobre a África e os africanos, geralmente relegados a seções próprias, ainda na qualidade de elementos separados de uma narrativa humana global ou geral. Parece que a presença qualificada da complexidade da história e da cultura africana e negro-brasileira está por vir na escrita dos livros didáticos brasileiros.

Reiteramos que a Restinga, na qualidade de bairro periférico e marcado por experiências negras singulares e potentes, assim como o continente africano, é um território negro marcado por corporeidades e epistemologias próprias. Para definir território negro, como espaço onde a vida de corpos e mentes negras é pungente, emprestamos a

definição da professora e pesquisadora Daniele Machado Vieira (2017, p. 42), reiterando-os como “[...] espaços físicos habitados por pessoas negras. [...] mais do que isso, são espaços simbólicos, repletos de sentidos e significados relacionados às práticas ali existentes”. Conforme Frantz Fanon (1965, p. 130), a alienação e colonização das mentes

[...] não se demonstrou talvez suficientemente que o colonialismo não se contenta em impor sua lei ao presente e ao futuro do país dominado. O colonialismo não se contenta em apertar nas suas redes o povo, em esvaziar o cérebro colonizado de qualquer forma e conteúdo. Por uma espécie de perversão da lógica, orienta-se para o passado do povo oprimido, distorce-o, desfigura-o, anula-o.

No que tange à ocupação dos espaços urbanos, o racismo de base colonialista permanece reproduzindo-se na busca de dominação estabelecida pelas estratégias das pessoas brancas, reeditando em pequena escala uma partilha da África nas cidades, através de práticas higienistas e de segregação geográfica, determinando em quais locais das cidades as populações negras devem viver, operando em todos os momentos de maneira a reforçar um estereótipo depreciativo delas. Por outro lado, as afro-inscrições, ou seja, os territórios povoados e desenvolvidos por negros e por seus conhecimentos técnico-científicos (SILVA, 2019) criam movimentos de resistência por intermédio do associativismo, por exemplo.

Por meio dos relatos experimentados no estágio, foi possível ter uma noção da ausência de abordagem inicial sobre o continente africano na escola e até mesmo da necessidade de aproximar o estudo da África à realidade local dos educandos, alterando essa percepção negativa sobre as comunidades brasileiras, em geral, e dos clubes negros, em específico. A experiência do estágio demonstrou a carência

da real implementação e execução da Lei 10.639 de forma a combater e problematizar o racismo epistemológico e descolonizar a história, visando mudar os estereótipos não apenas sobre a África e a Restinga, mas também sobre os negros, os povos originários, a nossa história, cultura, religião, para trazer as contribuições positivadas de diferentes cosmo percepções, seja das populações negras ou dos povos indígenas.

O papel das professoras e professores de História nessa transformação curricular é fundamental, capaz de ensinar outros valores civilizatórios, a partir das fontes africanas e negro-brasileiras, assim como explorar os acervos existentes em instituições como os clubes negros. A doutora, professora e pesquisadora Giane Vargas Escobar (2017, p. 37), especialista nessa temática, afirma que os Clubes Sociais Negros são

[...] detentores de acervos materiais e imateriais, verdadeiros 'tesouros' da comunidade negra, como fotografias, documentos, fichas de associados, carteirinhas, quadros de antigos presidentes, estandartes, placas de bronze com homenagens aos primeiros fundadores, dentre outros que ainda podem e devem ser coletados e que fazem parte do imaginário da população negra, quando se trata de relembrar determinadas épocas, festas, vivências e tradições.

Conforme a autora, precisamos reconhecer os clubes negros como espaços de representação de parte da história e memória negra que não pode desaparecer, pois eles se constituem como patrimônio imaterial, devendo ser preservados e valorizados. A mesma defesa é realizada por Jesus e Cunha Júnior (2020, p. 1046), quando definem o patrimônio cultural negro como “[...] um artefato, material ou imaterial, que confere a ele uma memória afetiva de determinado grupo da sociedade, atribuído de valores à sua história, cultura e identidade”. Qualquer objetivo ou meta que vá na contramão da preservação e difusão desse conhecimento nega o direito ao próprio passado, estabelecendo uma

monocultura, pois embora a Lei 10.639 seja recente, corremos o risco de ver decorrer mais 20 anos focando na história de grupos hegemônicos e sem a real efetivação desse princípio reparatório no campo do currículo. As escolas, comunidades escolares, destacadamente as professoras e professores de História são fundamentais para essa afirmação positiva e legal. Abordar esses temas de maneira interdisciplinar, ao longo do ano e não apenas em datas celebrativas, como o 13 de maio² e o 20 de novembro³, faz parte desse dever e função social. Essas práticas precisam ser institucionalizadas, sempre se recorrendo a novas ferramentas e formas de abordar esses temas. Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva (2023) reitera:

Acredito, até onde tenho podido observar, que tudo depende do comprometimento político e do projeto de nação do professor, no caso de história. Se ele está contente com o que foi, com o projeto colonialista que se prolonga por todos esses séculos, ele vai ser contrário ao que propõe a Lei. Se ele tem um projeto de sociedade em que todos sejam conhecidos e respeitados na sua especificidade. Que sejam conhecidos não para ficar cada um no seu quadrado, mas para poder justamente se comunicar e fazer, estabelecer, conceber e contar um projeto de nação que seja comum, então ele vai se comprometer (MEINERZ; SILVA, 2023, p. 224).

É importante destacar que se trata de uma escolha e de uma posição política combativa ao enfrentamento da lógica colonial racista que nos atrasa e desune. Conforme aponta Munanga (2015), o melhor caminho é acompanhar as dinâmicas e reivindicações da sociedade, pois a prática de superação da mistura racial congelou durante anos os debates sobre diversidade cultural e racial no Brasil, vistos apenas como uma monocultura e uma identidade mestiça. A comunidade escolar como um todo precisa estar unida e empenhada em fiscalizar e cobrar a

² 13 de maio de 1888, data da abolição da escravidão no Brasil com a assinatura da Lei Áurea.

³ 20 de novembro, dia nacional do Zumbi dos Palmares e da Consciência Negra.

implementação da legislação antirracista no currículo, para colocarmos em prática um projeto de nação que seja comum e pluricultural, com equidade e cidadania para todos, superando as violências do passado que atravessam o presente.

ESTRATÉGIAS COMUNITARISTAS QUE ENSINAM INSERÇÃO CIDADÃ

A população negra diaspórica, desde o período do Império, enfrentou percalços para o acesso à escolarização e o reconhecimento de sua cidadania plena. A Constituição de 1824 declarava que todos os cidadãos possuíam direito à educação primária gratuita, no entanto a realidade para a população negra livre e liberta era outra, pois em alguns casos o acesso à educação lhes era negado por meio da legislação das províncias (BARROS, 2016), como a Lei de Instrução Primaria de São Pedro do Rio Grande do Sul, mencionada por Silva *et al.* (2017): “Serão proibidos de frequentar as Escolas Publicas 2º Os escravos, e pretos ainda que sejam livres ou libertos” (SILVA *apud* BARROS, 2016).

Com o exposto acima, é possível verificar que as populações negras não estavam incluídas no projeto de nação do Estado e das províncias, e tampouco eram reconhecidas como cidadãos de pleno direito. Ainda que houvesse exceções, com a presença de livres e libertos na educação, o quadro geral era o de negação da cidadania e de acesso ao letramento.

No período Republicano, existia em Porto Alegre o jornal *O Exemplo*, um jornal feito por e para negros, sobretudo os de classe operária, conforme apontam Silva *et al.* (2017, p. 74), ao lembrarem que “[...] os caminhos propostos por redatores e redadoras do jornal *O Exemplo* rumo à emancipação real da ‘classe’ eram a instrução e a aglutinação do povo ‘de cor’ em torno de uma identidade negra positiva e das lutas operárias”. É possível verificar essa postura em defesa da

educação registrada nas páginas do jornal *O Exemplo*, por meio de um dos seus interlocutores, Lindolpho Ramos, que denunciava as práticas realizadas no âmbito das escolas públicas de instrução e letramento da província:

[...] as creanças de côr preta; o mal começa no descaso dos professores e termina nos máos tratos que lhes são infregidos pelos condscipulos. Aqui, nas aulas publicas, as crianças de côr preta, são uma especie de boneca lustrado que somente vão á escola para polir os bancos: os professores nada ensinam aos negrinhos e aproveitam-nos muito bem como seu creadinho [...]. Conheci uma senhora, professora em Caçapava que votava tal ogeriza ás crianças de côr preta que, quando iam matricular em sua aula uma criança que não fosse branca, era tal a raiva que della se apoderava que não poucas vezes teve accessos hystericos; outras ocasiões, dando expansão á sua cólera em torrentes de palavras, vociferava furiosa: - Onde se viu negro na escolla! Negro só serve para a cosinha! (*As Aulas...*, 18 de dezembro de 1904).

Por meio dessas experiências no Pós-Abolição, a comunidade negra percebeu que o Estado não seria um aliado, pois ainda estava em pleno vigor na sociedade as práticas racistas e escravistas, ainda muito arraigadas e servindo como perpetuação da manutenção de uma hierarquia social entre negros e brancos. Os clubes sociais negros e o associativismo se fizeram ainda mais presentes ao proporem a criação de estabelecimentos de alfabetização e esportes não oficiais para a população negra, resistindo e lutando para suprir o vazio deixado pelo Estado e pelos locais onde não eram aceitos.

No caso do Clube Náutico Marcílio Dias, já se lia, em seu estatuto de fundação, no artigo primeiro: “[...] é constituído de cidadãos pertencentes a todos os ramos de atividade honesta, sem distinção de raça, côr ou religião” (CLUBE NÁUTICO MARCÍLIO DIAS, 1949), demonstrando-se uma segregação latente e a necessidade de abertura desses espaços de convivência, ainda em meados do século XX. O clube

realizou ao longo de sua existência a implementação de várias estratégias para a inserção cidadã da população negra na sociedade, como as já citadas: prática de esportes náuticos e terrestres, a Olimpíada Marciliense, o campeonato de disputa cultural e a criação de grupos de teatro. Apesar disso, o clube sofreu contínuos reveses por parte das federações de Basquete e Federação Aquática, o que impedia o registro e a participação das equipes do clube em competições.

Logo, em 1970, o clube não mais apresentava atividades voltadas para o esporte ou culturais, como aponta a professora e pesquisadora Pereira (2008), não conseguindo cumprir uma de suas principais funções sociais e motivo de sua fundação, que seria a prática de esportes, o que evidentemente contribuiria para a sua descontinuidade, caso que se agravaria com o aterramento da região central de Porto Alegre e a perda da sua sede. A Associação Satélite Prontidão, desde a sua fundação em 1902, manteve em seu estatuto a obrigação da manutenção de uma biblioteca, assim como a formação de um pecúlio para o pagamento de consultas médicas e odontológicas de seus associados e aulas de alfabetização realizadas pelas senhoras prontistas para os membros do clube e a comunidade do entorno. Era uma prática comum das associações negras, o próprio jornal *O Exemplo* defendia que o trabalho de educação e alfabetização deveria ser realizado pelas mulheres, pois havia a imagem de que elas eram as responsáveis pela educação das crianças (SILVA *et al.*, 2017).

A partir de 1970, como indica a professora e pesquisadora Feijó (2013), houve o início das primeiras atividades artísticas do clube, como teatro, desfiles de moda e palestras educacionais sobre educação, direitos e saúde e, por volta dos anos 1980, iniciou-se um processo de maior ênfase na educação, esportes, combate ao racismo, sempre

voltado para eventos culturais e artísticos mais abrangentes para os sócios e a comunidade.

Percebe-se que as estratégias para a inserção social cidadã dos clubes Marcílio Dias e Satélite Prontidão em alguns momentos convergem, como na educação, manutenção de bibliotecas, realização de eventos de cunho cultural, prática de esportes, luta e resistência por espaços na sociedade, e em outros momentos divergem, como na preocupação da ASP de proporcionar aos seus associados um espaço de lazer, mas também, como aponta Feijó (2013), de “qualidade de vida”, por meio de cuidados com a saúde, ao disponibilizar consultas médicas e odontológicas, assim como um local contínuo para a alfabetização básica e cursos pré-vestibulares.

A ASP conseguiu passar por um processo de adaptação constante, mantendo a geração mais jovem engajada e ativa na vida social do clube, assim como tornando-se um território negro em movimento ao aproximar-se sempre das comunidades negras ao buscar por novas sedes, dando maior ênfase a práticas culturais, de educação e valorização das populações negras, transformando-se no palco de resistência e luta. É possível observar esses motivos como potenciais características que levaram à sua continuidade até os dias atuais.

É preciso reconhecer a influência das pessoas negras na formação da nação e da identidade cultural brasileira, sem silenciar ou invisibilizar essas histórias nos livros didáticos e na sala de aula. Essa negligência ao longo dos anos foi um terreno fértil para a perpetuação de estereótipos e para o falso mito da democracia racial e do monoculturalismo no Brasil, significando sobretudo a violência contra os corpos e mentes das pessoas a elas associadas.

Como aponta Abdias Nascimento (1978, p. 41-42),

[...] erigiu-se no Brasil o conceito de democracia racial; segundo esta, pretos e brancos convivem harmoniosamente, desfrutando iguais oportunidades de existência. [...] A existência dessa pretendida igualdade racial constitui o maior motivo de orgulho nacional [...]. No entanto, devemos compreender democracia racial como significando a metáfora perfeita para designar o racismo estilo brasileiro: não tão óbvio como o racismo dos Estados Unidos e nem legalizado qual o apartheid da África do Sul, mas eficazmente institucionalizado nos níveis oficiais de governo assim como difuso no tecido social, psicológico, econômico, político e cultural da sociedade do país.

O Pós-Abolição não foi o fim dos conflitos inter-raciais, a população negra aprendeu que não era aceita em determinados espaços da sociedade brasileira, necessitando assim criar os seus próprios locais de socialização, lazer, educação e auxílio mútuo (SANTOS, 2005)⁴.

O ensino de História comprometido com a Educação das Relações Étnico-Raciais provoca uma formação docente diferenciada, forjando um currículo praticado em perspectiva afrodiáspórica. Trataremos dessa perspectiva a seguir.

FORMAÇÃO DOCENTE E CURRÍCULOS PRATICADOS EM ERER

A formação docente diferenciada, detalhadamente no caso da docência inicial vivida em estágios curriculares de História, pode ser forjada por meio de um currículo praticado em perspectiva afrodiáspórica e que transforme as relações raciais hegemônicas, marcadas pela branquitude. Tal formação é atravessada pelo estar junto, compartilhando histórias complexas, porque desenvolvidas em contextos adversos de colonialismo violento e migração forçada por motivos de acumulação de capital pelo comércio através do Atlântico negro, que entrecruza África, América e Europa. Nesse cruzo está a violência pautada pela supremacia branca (conceituar). Esses contextos,

⁴ Historiadora, pesquisadora e fotógrafa.

porém, são experimentados com a força vital dos diversos povos e etnias que, por intermédio de corpos individuais, constroem estratégias próprias de sobrevivência com alternativas marcadas pela matriarcalidade comunitarista e pelo pensamento de mulheres negras.

Dessa tradição viva decorre a perspectiva de ensinar em comunidade (hooks, 2021), atravessada pelo estar junto, compartilhando histórias complexas e positivadas, esquecidas pela branquitude hegemônica nas instituições de saber escolar e universitário, cujo ensino não é mais uma sugestão, mas uma obrigação que tem urgência. Trata-se da urgência da reparação de uma história mal contada ou perspectivada apenas pelas epistemes eurobrancas. Tais histórias são conhecidas, escritas, estudadas e escutadas em comunidades negras, possuindo seus próprios tempos e espaços, cânones e epistemes. Nilma Lino Gomes (2017) aborda essas epistemes na qualidade de saberes emancipatórios construídos nas lutas estratégicas do movimento negro que educa a si, à sociedade e ao Estado.

Ao ensinar histórias negras de qualidade, precisamos buscar nesses coletivos ancestrais os caminhos da docência mediadora efetiva e afetiva da História (com H maiúsculo, pois assim é a tradição de nomear o que se narra pela historiografia), com as comunidades não acadêmicas, no caso de nossa reflexão, e as escolares, em conexão com as agremiações negras. Nessa mediação, encontramos novas denominações e aqui lembramos a “guerra de denominações” (Bispo dos Santos, 2023) como forma de se fortalecer e estabelecer maneiras distintas de conhecer e explicar as realidades históricas. Vejamos, nas palavras de Bispo dos Santos (2013, p. 13):

Em outros escritos em que traduzi os saberes ancestrais de nossa geração avó da oralidade para a escrita, trouxemos algumas denominações que as pessoas da academia chamam de *conceitos*. A partir daí, seguimos na prática

das denominações dos modos e das falas, para contrariar o colonialismo. É o que chamamos de *guerra das denominações*: o jogo de contrariar as palavras coloniais como modo de enfraquecê-las.

É uma crítica que atinge sobremaneira a narrativa histórica, que por vezes se utiliza predominantemente dos conceitos de base explicativa colonialista. O autor considera a “[...] guerra de denominações” como uma aprendizagem que surge das experiências nas comunidades quilombolas, capazes de “transformar as armas dos inimigos em defesa” (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 23). Podemos seguir essas experiências, contrapondo palavras e práticas ancestrais às narrativas hegemônicas eurobrancas. O autor aponta que as gírias, utilizadas nas favelas e comunidades por todo o País, nada mais são do que uma forma de disputar os espaços de poder e de se comunicar de um modo que o colonizador jamais faria e que não compreende.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência nos estágios em docência traz evidências, em geral, acerca do fato de que a aplicação do artigo 26-A da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, criado pela Lei 10.639/03, ainda exige esforços de efetivação com afetividade, demonstrando a necessidade de se trabalhar mais a EREER nos cursos de licenciatura e aperfeiçoamento de professores, assim como a considerar a implementação da Lei nas práticas de gestão e de ensino, por meio de posicionamento político ativo por um ensino da história plural.

No caso deste texto, destacamos os clubes sociais negros Marcílio Dias e Satélite Prontidão como exemplos na rememoração da luta e resistência de grupos afrodiaspóricos em Porto Alegre, pois se constituíram como espaços de resistência, luta e inserção cidadã, pela via da educação, cultura e esporte em uma sociedade extremamente

racializada e hierarquizada por um racismo legitimado, ora pela sociedade, ora pelo Estado, onde espaços de educação, lazer, recreação e cidadania efetiva eram negados para uma camada da população.

Outrossim, esses espaços, ao longo de toda sua existência, constituíram-se como verdadeiros territórios negros e patrimônios culturais. Os clubes sociais atuaram sempre positivando e trazendo novas perspectivas e significados para a memória e identidade cultural das populações negras onde estavam inseridos, como agentes de memórias educadoras e empoderadoras essenciais para o ensino de História da África e Cultura negro-brasileira, por meio da educação, cultura, esporte, questionando de fato as estruturas do racismo no sul do Brasil.

Os resultados da análise mostraram os desafios do estudo da história dos clubes negros em Porto Alegre, tanto na Educação Básica como na Educação Superior.

REFERÊNCIAS

- AS AULAS publicas. **O Exemplo**, Porto Alegre, 18 dez. 1904 (BNDigital). Disponível em: <https://acesse.dev/LOVvg>. Acesso em: 23 jul. 2023.
- AZEVEDO, Célia Maria Marinho de. **Onda negra, medo branco**: o negro no imaginário das elites, século XIX. São Paulo: Annablume, 2004.
- BARROS, Surya Pombo de. Escravos, libertos, filhos de africanos livres, não livres, pretos, ingênuos: negros nas legislações educacionais do XIX. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 3, p. 591-605, jul., 2016.
- BENITO, Agustín Escolano. **A Escola como Cultura**: experiência, memória e arqueologia. Campinas: Editora Alínea, 2017.
- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A Terra Dá, a Terra Quer**. São Paulo: Ubu Editora/PISEAGRAMA, 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 9.394/96. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 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. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2003.

BRASIL. Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CP n. 003/2004 de 10 de março de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei n. 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”. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Resolução n. 08, de 20 de novembro de 2012. Parecer CNE/CEB n. 16 de 2012. Define Diretrizes Curriculares nacionais para educação escolar quilombola na educação básica. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 20 nov. 2012.

CLUBE NÁUTICO MARCÍLIO DIAS. **Estatuto do Clube Náutico Marcílio Dias**. Porto Alegre/RS, 4 de julho de 1949. Integra o Centro de Memória do Esporte. <Disponível em <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/94407>>. <Acesso em 15 de setembro de 2023.>

ESCOBAR, Giane. Clubes Sociais Negros: Memória e Ações Para o Reconhecimento Como Patrimônio Cultural Afro-brasileiro. In: PAIXÃO, Cassiane de Freitas; LOBATO, Anderson O. C. **Os Clubes Sociais Negros no Estado do Rio Grande do Sul**. Rio Grande: EDIGRAF, 2017. 190 p.

FANON, Frantz. **Os Condenados da Terra**. Tradução de Serafim Ferreira. Lisboa: Ulisseia, 1965.

- FEIJÓ, Ana Lúcia Felipe. **Os 110 anos da Associação Satélite Prontidão em uma viagem através da fotografia**. 2013. Monografia - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- GOMES, Nilma Lino. **O movimento Negro Educador: saberes construídos nas lutas por emancipação**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- hooks, bell. **Ensinando Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.
- JESUS, Tiago Souza de; CUNHA JÚNIOR, Henrique Antunes. Bairros Negros: Patrimônio Cultural Negro em Fortaleza-CE. **ID on line. Revista Multidisciplinar e de Psicologia**, Cariri, v. 14, n. 51, jul., 2020.
- MEINERZ, Carla Beatriz; SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Entrevista com a Professora Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva - Educação das Relações Étnico Raciais, Ensino de História e os Vinte Anos da Lei 10.639/2003. **Revista História Hoje**, São Paulo, v. 12, n. 25, 2023.
- MUNANGA, Kabengele. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Revista do Instituto de Estudos Brasileiros**, São Paulo, n. 62, p. 20-31, dez., 2015.
- NASCIMENTO, Abdias. **O Genocídio do Negro Brasileiro**. O processo de um racismo mascarado. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978. p. 62-64.
- NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Organização de Alex Ratts. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. A história africana nas escolas brasileiras: entre o prescrito e o vivido, a da legislação educacional aos olhares dos especialistas (1955-2006). **História (São Paulo)**, São Paulo, v. 28, n. 2, p. 143-172, 2009.
- OLIVA, Anderson Ribeiro. Visões sobre a África: representações e estereótipos coloniais nas capas da revista Visão, Portugal (2006-2019). **Revista Crítica Histórica**, Aracaju, p. 111-141, 2021.
- PEREIRA, Lúcia Regina Brito. **Cultura e afrodescendência: organizações negras e suas estratégias educacionais em Porto Alegre (1872-2002)**. 2008. Tese (Doutorado em História) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2008.

- PIRES, Cláudia Luísa Zeferino; BITENCOURT, Lara Machado (Org.). **Atlas da presença quilombola em Porto Alegre/RS**. Ilustrador Gabriel Muniz de Souza Queiroz. Porto Alegre: Letra 1, 2021.
- SANTOS, Irene (Org.). **Negro em Preto e Branco**: História Fotográfica da População Negra de Porto Alegre. Porto Alegre: Fumproarte, 2005.
- SILVA, Fernanda Oliveira et al. **Pessoas comuns, histórias incríveis**: a construção da liberdade na sociedade sul-rio-grandense. Porto Alegre: Ed. UFRGS; EST Edições, 2017.
- SILVA, Renata Aquino da. **Afroinscrições em Petrópolis**: história, memória e territorialidades. 2019. 154 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Ceará, Faculdade de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Fortaleza, 2019.
- VIEIRA, Daniele Machado. **Territórios negros em Porto Alegre/RS (1800-1970)**: Geografia histórica da presença negra no espaço urbano. 2017. Tese (Doutorado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2017.

10

ESCOLA, EMPODERAMENTO E RELAÇÕES RACIAIS: UM DEBATE PERTINENTE E NECESSÁRIO

*Lucielma Lobato Silva*¹

INTRODUÇÃO

A formação cultural do Brasil nasceu da fusão de etnias e culturas diferentes, pela constante ocupação de diferentes e diversas regiões geográficas deste país. Pela diversidade de fisionomias e paisagens e pela multiplicidade de visões sobre a miscigenação em sentido amplo, algumas ainda presas à desinformação e ao preconceito. Essa miscelânea cultural e étnica muitas vezes tem causado conflitos no seio social, em larga escala e, em especial aqui me reponho compreender essas ações no âmbito da inserção da escola.

A escola é uma ramificação da sociedade, onde podemos perceber todas as suas virtudes e todos os seus mais variados vícios. Podemos perceber no chão da sala de aula, muitos avanços contra o preconceito racial, mas mesmo diante a todos os esforços advindos da conquista da lei 10.639/2003 ou mesmo a lei 11.645/2011, onde há a obrigatoriedade no ensino de história, artes e letras dos conhecimentos acerca dos povos africanos e afro-brasileiros, com o intuito justamente de diminuir o preconceito e a discriminação racial na escola.

Mesmo diante a tais esforços o racismo, a discriminação e o preconceito racial se fazem fortemente presente na escola. Vale lembrar

¹ Doutora em Antropologia, mestra em ciências da religião e especialista para as relações étnico-raciais. Professora da secretaria de estado e educação do Pará – Seduc, atuando como professora do componente curricular História no Sistema de Organização Modular de Ensino - SOME. Professora colaboradora da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará. E-mail: lucielma.lobato@gmail.com

que o racismo é uma política ideológica firmada e sedimentada pelo sistema colonial. Este por sua vez, esteve pautado sob as orientações e diretrizes da chamada ciência moderna do século XIX, que se propunha a provar que os negros e seus descendentes eram as “ditas raças inferiores”. Diante disso, “os negros eram vistos como seres-homens e seres-animais, havia anatomias fantasiosas, cientistas como Paul Broca afirmara que os homens tinham pênis extensos e mulheres vaginas estreita, sendo então, impossível reprodução com as demais raças” (MUNANGA, 1988, p 44).

Essas questões de cunho científico ficaram mais abruptas com o passar do tempo, em especial na Europa ocidental, de onde os chamados cientistas positivistas e evolucionistas se debruçavam para provar a inferioridade do povo negro (SILVA, 1987). Nesse mesmo âmbito, no Brasil nada era diferente tínhamos grandes intelectuais voltados a provar o mesmo, o Conde Arthur Gobineau, que “[...] não só afirmava que os negros eram uma raça inferior como profetizou uma degeneração genética para os brasileiros em menos de duzentos anos” (CHIAVENATO, 1980, p. 170). Para outros, como Nina Rodrigues, o atraso econômico deste país se dava em decorrência do grande número de negros. Para tanto, era preciso “branquear, eliminar o mal”.

Por tudo isso, podemos ver com clareza como o racismo foi ideologicamente se impregnando em nossa sociedade, chegando em todos os espaços, sejam eles: o doméstico, os de lazer, religiosos e até no espaço da escola. Nos ensaios de Nilma Lino Gomes e de Véra Neusa Lopes, interpelando o papel do professor, recuperando os marcos oficiais de qual deve ser o papel da escola na construção da cidadania, reposicionam o combate ao racismo, ao preconceito e à discriminação no plano da atitude política do professor. “Todos nós estamos desafiados a pensar diferentes maneiras de trabalhar com a questão racial na escola”, constata Nilma Lino Gomes. “Será que estamos

dispostos?”, questiona. Que dizer de educadores que colocam a criança negra para dançar com um cabo de vassoura, durante a festa junina, por que ninguém quer ser seu par? Ou que estabelecem como “castigo”, para os desobedientes, sentarem-se ao lado da criança negra da sala? Ou que são coniventes, e no máximo “sentem pena”, quando presenciam calados e omissos agressões racistas à criança negra?

Diante disso, discuto nesse ensaio uma pequena ação realizada na escola de ensino fundamental Santo Afonso, localizada no Rio Xingu e pertencente ao Sistema de Organização de Ensino Modular - SOME, no município de Abaetetuba. Esta ação derivou de discussão de alguns alunos estarem agindo de forma preconceituosa e racista para com alunos negros também pertencentes a referida escola. Tal ação resultou na semana da consciência negra, onde foi feito o dia da beleza negra, com maquiagens, discussão sobre raça e racismo, preconceito. Assim, este trabalho tem por finalidade compreender algumas práticas de racismo levando em consideração as reações preconceituosas dos alunos e como nós professores atuamos no sentido de levar aos discentes a possibilidade da reflexão e possibilidade de mudança, bem como a valorização da beleza e da identidade do ser negra.

CONTEXTUALIZANDO AS AÇÕES RACISTAS: UMA PRÁXIS DA ESTRUTURA SOCIAL

O Sistema de Organização Modular de Ensino é uma modalidade de ensino da rede estadual de ensino do Estado do Pará, que ofertada em Abaetetuba o fundamental maior e ensino médio. As disciplinas ocorrem em blocos de áreas de conhecimentos, onde Ciências Humanas, Ciências da Natureza, Linguagens e suas tecnologias e Matemática e suas tecnologias caminham em quatro localidades diferentes no ano, permanecendo em cada um deles 52 dias letivos.

Estávamos no Rio Xingu, circuito 05, no último módulo de 2023, com as ciências humanas, em especial eu com o componente curricular História. Se tratava de uma manhã que até o momento se transcorria normalmente, até alguns alunos do 8º ano se reportaram a umas alunas do 6º ano a chamando-as de **preta feia, macaca, nariz de abano**. Faziam tais falas e saíam rindo junto com outros colegas de outras turmas. A cena se dava de alunos que por sua vez, também são negros com arquétipo físico semelhante ao que naquele momento seria motivo de “brincadeira”, ao segundo eles “professora isso é só bandalheira, não é nada sério!”.

O barulho ensurdecedor durou todo o intervalo e provavelmente uma vida inteira. Nas Orientações e Ações para Educação das Relações Étnico-Raciais (BRASIL, 2006) trata-se de:

Sentimento e opinião que cada pessoa tem de si mesma. É na infância, no contato com o outro, que construímos ou não a nossa autoconfiança. As experiências do racismo determinam significativamente a autoestima dos adultos (as) negras e somente a reelaboração de uma nova consciência é capaz de mudar o processo cruel de uma sociedade desigual que não os(as) estimula e nem respeita (BRASIL, 2006, p. 216).

Nesse bojo faz-se necessário pensar aqui brevemente sobre dois caros conceitos para a sociedade, sendo eles raça e racismo. Segundo Mbembe (2014) afirma que a “raça” é uma construção social e foi utilizada pelos europeus para justificar a exploração de uns todos como superiores sobre outros tidos como inferiores. Herbert Spencer foi um dos grandes cabeças pensantes sobre o tema, demonstrando a superioridade racial do povo branco europeu, sendo eles os únicos detentores de civilização, cultura e progresso e todos os demais povos sendo atrasados, bárbaros e selvagens. Nesse âmbito, havia muito claro a noção de raça construída sob o prisma da desigualdade social, separando hierarquicamente seres humanos.

Kabenguele Munanga (1986, p. 02), afirma:

Os conceitos e as classificações servem de ferramentas para operacionalizar o pensamento. É neste sentido que o conceito de raça e a classificação da diversidade humana em raças teriam servido. Infelizmente, desembocaram numa operação de hierarquização que pavimentou o caminho do racismo. A classificação é um dado da unidade do espírito humana.

Segundo o mesmo autor esse conceito não é atual, já no século XVI, Munanga (2017) afirma:

Em sua evolução, a ciência biológica demonstrou, já na segunda metade do século XX, que a raça não existe e, conseqüentemente, que são absurdas as crenças baseadas na superioridade e inferioridades dos grupos humanos (MUNANGA, 2017, p. 33).

Por essa razão Stuart Hall (2003) menciona que é um conceito político, portanto, um construto social, de onde foi estabelecido toda uma exclusão social, cultural e política de seres humanos:

Conceitualmente, a categoria 'raça' não é científica. As diferenças atribuíveis a 'raça' uma mesma população é tão grande quanto aquelas encontradas entre populações racialmente definidas. 'Raça' é uma construção política e social. E a categoria discursiva em torno da qual se organiza um sistema de poder socioeconômico, de exploração e exclusão - ou seja, o racismo (HALL, 2003, p. 68).

Almeida (2018) vai ratificar essa afirmação, ao apresentar que:

Raça não é um termo fixo, estático. Seu sentido está inevitavelmente atrelado às circunstâncias históricas em que é utilizado. Por trás da raça sempre há contingência, conflito, poder e decisão, de tal sorte que se trata de um conceito relacional e histórico. Assim, a história da raça ou das raças é a história da constituição política e econômica das sociedades contemporâneas (ALMEIDA, 2018, p. 21).

Por essa razão, podemos afirmar que nas diferentes e mais diversas sociedades do mundo foram construídas e formuladas os conceitos de

raça diante desse expecto, negros devem estar em condição de subalternidade em relação aos brancos. Nesse âmbito, que o *estigma*, conceito discutido por Ervin Goffman (1982) demonstra como a identidade do sujeito ou do grupo de pessoas pode ser manipulada e inclusive deteriorada. Essa trajetória foi realizada pelo racismo, embasada na teoria de raça, o racismo, para Almeida (2018):

[...] o racismo é uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios para indivíduos, a depender do grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

O racismo pode ocorrer tanto de forma consciente e inconsciente, e os sujeitos negros são os alvos principais, pois vão sofrer as diferentes mazelas de desigualdades sociais. O racismo faz com que ocorram desvantagens sociais para a população negra em diferentes âmbitos da vida social, inclusive na área de educação. é importante considerar que o racismo institucional também opera na polícia, conforme afirma a Articulação Política de Juventudes Negras (BRASIL, 2012):

O racismo institucional opera na polícia, que desenha o suspeito de qualquer crime sempre com o rosto negro, e na sua omissão incompetente não promove cursos sobre os direitos humanos para aqueles que vão criminalizar grande parte dessa população de modo a superlotar presídios. Assim, o racismo institucional utiliza mecanismos jurídicos e de segurança pública para agir com rigidez diante dos delitos de bagatela (sem violência contra a pessoa), desde que seus acusados sejam negros, mas esses mesmos mecanismos permitem aos mensaleiros permanecer em liberdade enquanto seus advogados recorrem diversas vezes de sua condenação (BRASIL, 2012, p. 88).

Para Munanga (2003, p. 05):

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é geralmente abordado a partir da raça, dentro da extrema variedade das possíveis relações existentes entre as duas noções. Com efeito, com base nas relações entre 'raça' e 'racismo', o racismo seria teoricamente uma ideologia essencialista que postula a divisão

da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural.

Assim, o conceito de raça e racismo é um construto social que vem sendo reforçado na sociedade brasileira ao longo dos anos. É uma estrutura impregnada no dia a dia, estando presente em todos os setores dela, inclusive na escola. No espaço acadêmico donde este debate já deveria ser algo esgotado e vencido, porém é no chão da sala de aula que, nós professores e alunos nos deparamos com muita agressividade, suavizada em “brincadeiras”, em “bandalheiras”, em “momentos de distração”, até porque “você não vê que somos todos negros?”.

A BOA APARÊNCIA? UMA ANÁLISE NO DISCURSO DE BELEZA QUANDO FALAMOS DE MULHERES NEGRAS

O racismo como já vimos acima é um adoecimento social que está impregnado nas mais diversas esferas sociais. Contudo, isso se torna ainda mais pernicioso quando pensamos nas mulheres negras, pois elas sofrem toda carga racial somada ao padrão branco de beleza, isto é, a chamada “boa aparência”. Este é um processo de naturalização e de imposição do padrão estético do branco eurocêntrico que nega a outros grupos raciais, aqui estou me referindo ao povo negro, mais especificadamente à mulher negra.

A mulher negra quando pensamos em racismo de imposição estética vemos a sociedade, aqui a brasileira, como impositora de padrão, mas acima de tudo a que contribui para a exclusão do direito à identidade. Segundo Freyre (2002), isso também tem suas raízes no patriarcado:

Também é característico do regime patriarcal o homem fazer da mulher criatura tão diferente dele quanto possível. Ele, o sexo forte, ela o sexo fraco; ele o sexo nobre, ela o sexo belo. Mas a beleza que se quer da mulher, dentro do sistema patriarcal, é a beleza meio mórbida. A menina de tipo franzino, quase doente. Ou então a senhor gorda, mole, caseira, maternal, coxas e nádegas largas. Nada do tipo vigoroso e ágil de moça aproximando-se da figura do rapaz (FREYRE, 2002, p. 207).

Nesse âmbito que Suelli Carneiro (2002) afirma que esse ideal de mulher patriarcal não caberia a mulher negra, que por sua vez era exatamente o oposto ao que Freyre estava afirmando ser o ideal de mulher. Ela sempre trabalhou e por longo tempo na história do Brasil ela era o único sustentáculo financeiro da família, basta ver o trabalho de Cecília Soares intitulado “As ganhadeiras: mulher e resistência negra em Salvador do século XIX”, na qual a mesma apresenta as famílias baianas vindas do processo de escravidão, sendo elas as únicas a trabalhar e a sustentar financeiramente suas numerosas famílias, por meio da atividade de vendas de quitutes nas ruas, elas eram as grandes matriarcas da Bahia, como mencionou Ruth Landes (2002).

Diante disso, Carneiro (2003), se perguntava qual era o espaço feminino para a mulher negra no cenário patriarcal?² A resposta é clara, a mulher negra não tem espaço se quiser ser aceita além de sofrer o racismo tem que alto-branquear. Por essa razão, não é descontraído afirmar que as mulheres negras formam um segmento da sociedade vítimas da maior discriminação, sendo ela tanto de gênero quanto de cor.

Para tanto, Suelli Carneiro (1985, p. 15):

Em geral, a unidade na luta das mulheres em nossas sociedades não depende apenas da nossa capacidade de superar as desigualdades geradas pela histórica hegemonia masculina, mas exige, também, a superação de ideologias complementares desse sistema de opressão, como é o caso do racismo. O

² Ver os trabalhos de Carneiro (1995), onde ela debate o lugar da mulher negra na ascensão do próprio movimento negro.

racismo estabelece a inferioridade social dos segmentos negros da população em geral e das mulheres negras em particular, operando ademais como fator de divisão na luta das mulheres pelos privilégios que se instituem para as mulheres brancas. Nessa perspectiva, a luta das mulheres negras contra a opressão de gênero e de raça vem desenhando novos contornos para a ação política feminista e anti-racista, enriquecendo tanto a discussão da questão racial, como a questão de gênero na sociedade brasileira.

Sendo assim, se faz necessário ter duas visões em mente uma que dê visibilidade a condição de opressão gerada pelo racismo sofrido pelo povo negro em geral e uma outra que marca a invisibilidade e não aceitação da identidade da mulher negra pela sociedade. Por meio dessas duas vertentes podemos fazer o que Hall (2002, p. 12) menciona: “a identidade torna-se uma celebração móvel: formada e transformada continuamente em relação as formas pelas quais somos apresentados ou interpelados nos sistemas culturais que nos rodeiam”. Então, essa “boa aparência” que nossa sociedade tanto exige deve ser veemente cambitada, no sentido de não aceitar os ditos padrões de beleza europeus, colonizadores. Construindo outras formas de beleza e empoderamento, os quais a mulher negra seja vista como bela, e não como o patriarcado a vê: como mero símbolo sexual ou uma “senhora idosa que cuida da casa e da família dos outros”.

AQUI SÓ GENTE PRETA E LINDA: BELEZA, EMPODERAMENTO NEGRO E IDENTIDADE

Conhece-te a ti mesmo, torna-te consciente de tua ignorância e serás sábio (Sócrates).

A identidade deteriorada a qual é mencionada por Goffman (2004) é uma questão muito cara e absolutamente presente em nossa sociedade em diversas frentes sociais, aqui quanto a questão de reconhecimento negro e feminino, podemos perceber o imenso valor. Nos corredores de

uma escola das ilhas de um município afro-indígena, paraense, amazônica, urge frases de poder destrutivo: **“sua preta feia”, “sai daqui sua pretinha macumbeira”**, seguido de risadas compartilhadas por muitas outras pessoas, as vezes inclusive das próprias agredidas.

Essas frases ecoam nas “brincadeiras”, nas “bandalheiras”, no dia a dia. Obviamente não passaram por nós docentes de forma despercebida. Escutamos tudo com muita atenção, fomos para o debate sócio-histórico a respeito de tema em questão. Contudo, o racismo, como já fora apresentado, é uma doença encrustada e estratificada na sociedade difícil de ser combatida, isso devido, como já apresentava Max Weber, estar e ser antes do indivíduo, por tanto infelizmente podemos denominar o racismo de *fato social*.

Algumas vezes esse racismo é escancarado, aberto e sem medo das consequências, mas diversas outras vezes ele surge de forma velada, escondida e sutil. Roberto Damatta (1997) menciona essa assertiva no livro *Carnavais, malandro e heróis*, no qual o antropólogo afirma que o brasileiro não se assume racista, isto porque, ser racista ou se assumir como tal é vergonhoso e malvisto, dessa maneira, não se assume, mas age como tal nas “falas”, “brincadeiras” do cotidiano. Diferente dos EUA onde o racismo como prática cotidiana, aqui no Brasil, a teoria ou mesmo a fabula das três raças nos difere como se fossemos um país sem racismo. Lugar em que convive harmonicamente com as diferentes raças.

Pelo que vemos diariamente e o Brasil está longe de ser esse lugar de harmonia racial tal como fora visto por Gilberto Freyre (2002), mas antes um país que não se assume racista, mesmo tendo muitas práticas condenáveis de racismo. Isso desde a primeira infância, como vimos na escola Santo Afonso. Para tanto, a questão das ditas “brincadeiras” não foi solucionada com o debate teórico, necessitamos entrar com a discussão por meio de uma ação.

Esta ação consistiu em conjunto de debates e, pôr fim, a ação do empoderamento e beleza negra no dia 24 de novembro de 2023. As rodas de conversas ocorreram na sala onde foi trabalhado temas como **trabalho, religião, educação, sistemas sociais agroflorestais**, onde a figura do negro foi exaltada. Mas o que mais impactou foi a valorização da **beleza da mulher negra**. Isso devido, esse tema ser o mais frequente no tocante do racismo.

O trabalho de ação iniciou com o debate em que todas as turmas se fizeram presentes, como podemos ver na imagem abaixo:



Imagem 01: Discussão sobre racismo à brasileira.
Fonte: Acervo da professora Lucielma Lobato.

Após dividimos por pequenas áreas, sendo elas as turmas de ensino fundamental, que produziram pinturas em desenhos, os quais traziam mensagem sobre a história do povo negro. Tais desenhos continham imagens de reis, rainhas, deusas e deuses, além de diversas imagens

apresentando um breve histórico do que essas pessoas ajudaram a construir ao chegarem no Brasil. Na imagem 02 abaixo podemos ver a produção e a apresentação delas.



Imagem 02: Apresentação de alguns alunos com suas respectivas pinturas de valorização ao negro.

Fonte: Acervo da professora Lucielma Lobato.

Por fim, a ação deste dia foi abrilhantada com a discussão sobre mulher negra e ribeirinha no contexto atual. Podemos identificar que muitas das alunas negras daquele meio, não se identificavam enquanto negras, se diziam morenas ou algumas pardas, ainda que em sua melanina a negritude falasse por si só. No meio do debate acalorado e por vezes muito doloroso, uma menina afirmou “agora eu sei que sou negra e que devo me orgulhar de ser”, para fechar o momento de muitas emoções e encontro com o conhecimento “talvez hoje eu tenha me reconhecido”.

Outras também estiveram imersas sobre a emoção de se encontrar consigo e com a história de seus antepassados. Demonstraram carinho pela sua fisionomia, pois “eu confesso que não gostava da minha boca, porque aprendi que ela é feia, grossa, que sou bocuda”, quanto mais escutava as meninas falarem mais elas se sentiam à vontade para dizer, coisas como “eu odiava meu cabelo, não gostava de pentear, achava que ele era mesmo uma palha de aço”. Por fim, outra aluna disse “quase sempre as graças que os meninos fazem eram para mim, eu não ligava até porque não me via como preta, hoje sei quem sou e o que sou...” num silêncio estarrecedor, perguntei, quem você é?

A resposta queria gritar aos sete ventos: sou mulher, sou preta, sou ribeirinha!



Imagem 03: Pintura de valorização afro.
Fonte: Acervo da professora Lucielma Lobato.

Toda a ação e as diversas discussões em sala de aula e fora dela foram de suma importância para o debate que estava aflorado na escola, sendo ele o racismo. Não podemos afirmar que este fora banido da escola, mas certamente que as meninas atacadas de forma violenta pelo mesmo, são mulheres que se reconhecem enquanto identidade negra, mulher e ribeirinha. Tal identidade não faz delas isentas do ato racista de outras pessoas, mas as possibilita reagir e enfrentar de frente a sociedade e a escola que muita das vezes não sabe como se impor contra esses atos corriqueiros.

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES: SOU MULHER, SOU PRETA, SOU RIBEIRINHA!

O racismo no Brasil, como disse Roberto Damatta (1997), é um tipo de racismo “à brasileira”, não nos assumimos racistas e nem intolerante para com o outro, porém diversas vezes presenciamos cenas e ações de cunho racistas, discriminatórias e intolerante para com a população negra. A escola que deveria ser palco da construção do saber alicerçado em boas atitudes e livre do racismo ou quaisquer outras práticas, socialmente perniciosas, é o local onde presenciamos constantemente tais atos.

Mas, também é lá o espaço do debate, das construções e compartilhamentos de saber. É na escola que temos um amplo lugar onde os grupos subalternos podem acessar o conhecimento e por si mudarem suas atitudes contra o outro, contra si próprio. Por meio de ações que têm sido realizadas diariamente estou certa de que podemos melhorar, ainda que o trabalho seja de formiguinhas, mesmo assim teremos uma escola melhor, e por consequência, uma sociedade menos excludente e racista.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Sílvio. **O que é racismo estrutural?** Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- CARNEIRO, Suelli. “A mulher negra na década: a busca da autonomia. Apresentação”. **Cadernos Geledés**, São Paulo, n. 05, outono, 1995.
- CARNEIRO, Suelli; SANTOS, Tereza. **Mulher negra**. São Paulo, Conselho Estadual da Condição Feminina/Nobel, 1985.
- CHIAVENATO, Julio José. **O negro no Brasil: da senzala à Guerra do Paraguai**. 1ª ed., São Paulo: Livraria Brasiliense, 1980.
- DAMATTA, Roberto. **Carnavais, malandros e heróis: para uma sociologia do dilema brasileiro**. 6ª ed. Rio de Janeiro: Rocco, 1997.
- FANON, Frantz. Racismo e cultura. In: FANON, Frantz. **Em defesa da revolução africana**. Tradução: Isabel Pascoal. Lisboa: Sá da Costa, 1980.
- FREYRE, Gilberto. **Casa grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. Edição crítica de Guillermo Giucci, Enrique Larreta, Edson Fonseca. Paris: Allca XX, 2002.
- GOFFMAN, Erving. **Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: Identidades e Mediações Culturais**. Organização Liv Sovik; Isabel Pascoal. 1ª ed. Lisboa: Sá da Costa Editora, 1980.
- MBEMBE, Achille. **Crítica da Razão Negra**. Tradução: Marta Lança. Lisboa: MEC/SECAD. Lei 10.639/03. MEC/SECAD. Orientações e Ações para a Educação das Relações Étnico-Raciais. Brasília: SECAD, 2006.
- MUNANGA, Kabengele. As ambiguidades do racismo à brasileira. In: KON, Noemi Moritz; SILVA, Maria Lúcia da.; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil: questões para a psicanálise**. São Paulo: Editora Antígona, 2014.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e sentidos**. São Paulo: Ática, 1988.
- MUNANGA, Kabengele. **Negritude: usos e Sentidos**. São Paulo: Ática, 1986.

NOEMI Moritz; SILVA, Maria Lúcia da Silva; ABUD, Cristiane Curi (Orgs.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a Psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017.

SILVA, Ana Célia da. Estereótipos e preconceitos em relação ao negro no livro de Comunicação e Expressão de 1º grau, nível I. Projeto de pesquisa. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, Fundação Carlos Chagas, n. 63, p. 96-98, 1987.

11

A RACIALIZAÇÃO NA POLÍTICA CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ

Joyce Otânia Seixas Ribeiro ¹

ROTAS INICIAIS

Este artigo analisa a *racIALIZAÇÃO* da política curricular do estado do Pará, e consiste em uma composição de três artigos² publicados sobre a temática, com aporte teórico do *giro decolonial*, e a *arte do fazer* da etnografia multilocal, um procedimento emergente para a análise de documentos (MARCUS, 2001). O campo de investigação é o Documento Curricular do Estado do Pará.

A etnografia multilocal é uma ferramenta para o trabalho de campo em documentos, tendo surgido como resposta à crise científica e sociocultural experimentada pela Antropologia (MARCUS, 2001). A crise científica refere-se a desconfiança da racionalidade moderna o que abalou os pilares da episteme hegemônica, e a crise sociocultural, refere-se ao novo mapa cultural do mundo, resultado de múltiplos processos interconectados como a acelerada industrialização, a descolonização e a globalização, que diluíram fronteiras, geraram o consumismo, e fizeram desaparecer as culturas e povos nativos, objetos clássicos da Antropologia. Diante desse cenário, os antropólogos elegem

¹ Professora de Didática do Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA; doutora em educação, com interesse na relação currículo e cultura. Líder do Gepege – Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação. E-mail: joyce@ufpa.br

² RIBEIRO, Joyce O.S. A política de identidade do Documento Curricular do Estado do Pará. Revista de Estudios de las culturas contemporâneas. Colima, v. 26, série 52, 2021; RIBEIRO, Joyce O.S. Rastreado as conexões entre a política curricular do estado do Pará e o sistema-mundo moderno/colonial. Revista Cocar, Belém, v.13, n.15, jan./abr., 2021; RIBEIRO, Joyce O.S.; Seguindo os traços da episteme moderno/colonial no Documento Curricular do Estado do Pará. Revista Ibero-americana de Educação, Araraquara, v. 16, n. 03, jul./set., 2021

outros terrenos e objetos de investigação, e produzem outras *artes do fazer* como a etnografia multilocal.

A etnografia multilocal surgiu nos anos 80 do século XX, sendo inusitada, emergente, e marcada por trajetórias inesperadas ao rastrear formações culturais em espaços múltiplos. São muitos seus objetos de estudo, como discursos, representações, objetos, identidades e significados, intencionando rastrear conexões nos cenários móveis do sistema-mundo. Há duas modalidades de etnografia multilocal: a etnografia móvel e a etnografia em arquivos. Aqui explorarei apenas a última. A etnografia de arquivos se ocupa de outras linguagens como as das obras de Arte, da Literatura e dos meios de comunicação (filmes, TV, música, redes sociais, jogos eletrônicos) e dos arquivos - documentos.

A etnografia multilocal considera os documentos como espaços sociais constituídos em meio a jogos de poder na condução do Estado. Tais documentos são padronizados por leis e resoluções, e condensam uma multiplicidade de experiências sociais, o que os torna fonte privilegiada de informação (ZARIAS, 2004). Considerados vestígios, os documentos comportam significados, interesses, unificações, dispersões, logo, não se constituem em verdade definitiva.

Nessa *arte do fazer*, estão em jogo certos compromissos convencionais que têm animado o debate metodológico nos últimos anos (MARCUS, 2001), em razão de não haver um *modus operandi* sistematizado, mas unicamente pistas, entre as quais: seguir o discurso, a metáfora e a trama. Seguir o discurso é identificar pensamentos, signos e símbolos que os constituem; seguir a metáfora é traçar relações políticas e sociais; e, seguir a trama é situar as histórias narradas pelos grupos sociais envolvidos. Muzzopappa e Villalta (2011), pontuam outras pistas, como: estranhar as condições de produção do documento, a partir do contexto de sua elaboração, relacionando passado e presente;

considerar o Estado em suas relações internas e externas - como organismos internacionais e demais nações; seguir os grupos sociais e atores individuais, buscando compreender sua atuação na garantia de legitimação estatal, considerando marcos de significação, hierarquias, assimetrias, conflitos, negociações e acordos; evitar a interpretação literal do documento, para rastrear a lógica do discurso oficial, desconstruindo sua linguagem hermética e os significados que expressam.

O *ethos* que orienta a postura do\o etnografo\o segue o princípio “o pessoal é político”, o que induz a uma postura de autopercepção sobre sua integração no terreno de pesquisa, e a negociar sua identidade e subjetividade. Essa ética produz uma agência ativista, singular e circunstancial, com compromissos pessoais, políticos e científicos que afetam a tradução - ação politizada, capaz de conectar diferentes espaços e discursos dissonantes -, e a escritura - sempre móvel, negociada e atravessada pelo saber-poder.

Destaco que mesmo ciente da consolidação do campo dos estudos Curriculares no Brasil, aceitei o desafio de descolonizar o currículo colocado por Tomaz Tadeu da Silva (1999). Ao abrir a trilha para a realização dessa tarefa, Silva o faz acionando a teoria pós-colonial. Trilhando outra rota, decidi apostar em uma *episteme-em-formação*, o giro decolonial e suas ferramentas analíticas inovadoras.

Organizei o texto de modo a iniciar apresentando o DCEPará para, em seguida, explorar a noção de *racialização*, e apontar dois de seus efeitos na política do conhecimento oficial.

1 O DOCUMENTO CURRICULAR DO ESTADO DO PARÁ - DCEPARÁ

Após a aprovação da Base Nacional Comum Curricular - BNCC pelo Conselho Nacional de Educação no mês de março de 2018, e sua ampla divulgação, a Secretaria Estadual de Educação - SEDUC/Pará iniciou o processo de elaboração da versão estadual. O documento aprovado foi elaborado por uma equipe de especialistas e técnicos da instituição, sendo apresentado em 462 páginas, contendo na capa várias imagens em alusão a multiplicidade da cultura paraense.

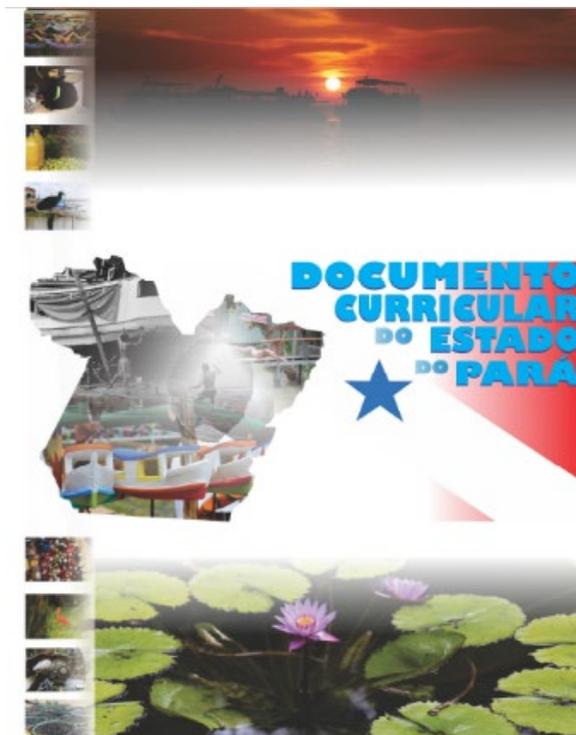


Imagem 1 – Capa do DCEPará, aprovado em dezembro de 2018.

Fonte: <http://www.seduc.pa.gov.br/site/seduc> Acesso em: 25/04/2019.

O DCEPará está organizado em cinco partes: 1 - O processo de construção do documento curricular do estado do Pará, 2 - A Concepção

de currículo, com destaque para os Princípios que orientam o documento, como o Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo, Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica e A Interdisciplinaridade no Processo Ensino-Aprendizagem. O item 3 - Etapas de ensino às quais a base é destinada, informa as Bases legais da oferta para o atendimento educacional. São duas as etapas de ensino: A educação infantil e o ensino fundamental. Ao apresentar a educação infantil na Amazônia Paraense, inicia esclarecendo: Concepções de infância, em seguida avança para A Educação Infantil: importante etapa do processo de aprendizagem da criança; Educação Infantil e a Criança do Campo, das Águas e Florestas; Educação Infantil e a Criança Indígena; Educação Infantil e a Criança Quilombola; o Brincar como Direito; o Atendimento Especializado como Direito; a Relação Família e Escola; Formação do Professor da Educação Infantil; Registro de Práticas; Organização dos Espaços, Materiais e Tempos; Organização Curricular da Educação Infantil: Campos de Experiências; Objetivos de Aprendizagem e Desenvolvimento; e as Aprendizagens a serem Vivenciadas. Esta parte encerra com um item que busca esclarecer sobre a Transição para o Ensino Fundamental.

A parte destinada a Etapa do Ensino Fundamental, inicia com a apresentação de seus Eixos Estruturantes, que são: o Espaço/Tempo e suas Transformações; Linguagem e Suas Formas Comunicativas; Valores à Vida Social; Cultura e Identidade. A partir desse ponto, o documento apresenta os Ciclos de Aprendizagem e Avaliação Formativa, e os componentes curriculares por área do conhecimento são: Língua Portuguesa, Educação Física, Arte e Língua Inglesa; História, Geografia e Estudos Amazônicos, Ciências, Matemática e Ensino Religioso.

O documento encerra com o item 4 - Parte diversificada e item 5 - Modalidades de ensino: Educação especial (a escola comum na

perspectiva da inclusão escolar e educação hospitalar); Educação de Jovens e Adultos; Educação para sujeitos privados de liberdade; Educação indígena, Educação do campo; Educação das relações étnico-raciais e quilombolas; A consciência política e histórica da diversidade; O Fortalecimento de Identidades e de Direitos e Ações Educativas de Combate ao Racismo e a Discriminações, encerrando com a indicação das Referências.

No DCEPará consta que foram muitos os momentos organizados pela Secretaria de Estado de Educação - SEDUC/Pará, objetivando a adequação do currículo das três redes de ensino, estadual, municipal e privada. Rastreado virtualmente a memória destes momentos, consegui mapear reportagens e entrevistas sobre as ações pró-BNCC. Um dos primeiros eventos nesta direção foi o “Dia D de Discussão da BNCC”, realizado no dia 06 de março de 2018, um dia de mobilização em prol da BNCC, que reuniu técnicos, gestores das Unidades SEDUC na Escola - USEs e Unidades Regionais de Educação - UREs, bem como diretores e professores de escolas de todo o Estado. O *Dia D* representou o início da mobilização das escolas estaduais e municipais a fim de que no ano de 2019, as redes de ensino pudessem contar com currículos adaptados à BNCC.

Outra ação de apoio à implantação da BNCC da educação infantil e do ensino fundamental no estado do Pará, foi a consulta pública sobre a versão preliminar da proposta de Documento Curricular do Estado do Pará, disponibilizada no portal do Conselho Municipal de Educação de Belém do Pará, no período de 21 de agosto a 21 de outubro de 2018. O portal orientava o passo-a-passo para a participação dos interessados, disponibilizava documentos relevantes, destacando a importância da participação da comunidade educacional.

Na breve retrospectiva histórica sobre o longo processo de elaboração, circunscrito em um período de doze anos, entre os anos de 2007 e 2019, o DCEPará destaca a promoção e realização de debates e encontros, sugerindo elaboração coletiva. Mesmo que o documento registre muitos sujeitos institucionais participantes do processo de elaboração como professores, técnicos e gestores, não há menção de diálogo com os sujeitos da sociedade civil organizada – sindicatos, movimentos sociais – e representantes de comunidades tradicionais.

Acredito que o apagamento dos sujeitos sociais se deve aos conflitos havidos durante o bastante curto processo de elaboração do documento, nove meses, a contar da aprovação da BNCC, o que revela certa urgência institucional. Outra razão, se deve ao fato de toda seleção de conhecimento ser um campo contestado, o que envolve relações de poder e conflitos, logo, no estado Pará não foi diferente. Aliás, registro que nesta arena, não houve apenas resistência, mas insurgência, amplamente noticiada por vários veículos de comunicação do estado como O Liberal e a RedePará, durante o ano de 2018.

A resistência iniciou no ano de 2017, organizada pelo movimento denominado Frente Estadual em Defesa da educação Pública, formado por um coletivo de entidades da sociedade civil, como: movimentos populares, sindicatos (Sindicatos de professores da rede pública, sindicato de professores da rede particular, Sindicato dos professores das Instituições Federais da Educação Superior, Intersindical), pelo movimento estudantil (União Brasileira dos Estudantes Secundaristas), pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação – ANPAE/seção Pará, pelo Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Educação Básica – PPEB, do Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica da Universidade Federal do Pará, contrários à Reforma do Ensino Médio¹, a BNCC, e a política

curricular do Estado do Pará. Esta Frente Estadual em defesa da Escola Pública protagonizou um ato político, ocupando o plenário com cartazes e palavras de ordem, impedindo a sessão de Audiência Pública realizada no dia 10 de agosto de 2018, nas dependências do Conselho Estadual de Educação – CEE, com o objetivo de aprovar o documento curricular do Pará; na oportunidade, a Frente lançou o Manifesto em Defesa da Educação Pública.

O Manifesto em Defesa da Educação Pública (2018)³, considera que a proposta curricular do Estado do Pará é ilegítima, antidemocrática e privatista. O ato político culminou com o cancelamento desta audiência pública, porém, o documento foi protocolado novamente no Conselho Estadual de Educação, em 10 de dezembro de 2018, para ser analisado. Outra audiência foi convocada para o dia 20 de dezembro de 2018, na qual o documento foi aprovado, para ser posteriormente publicizado no portal da SEDUC/Pará.

O DCEPará tem conexão com a política interna, o que fica expressa na afirmação de que “[...] o MEC convocou os estados para realizar a implementação da referida Base visto que a mesma passa a ser a referência nacional e obrigatória para a (re)formulação dos currículos” (DCEPará, 2019, p. 12 – grifos meus), bem como na organização do currículo da Educação Infantil e do Ensino Fundamental a partir de

³ Assinaram o Manifesto: Associação Brasileira de Ensino de Biologia (SBEnBio), Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Associação Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciências (ABRAPEC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Forumdir – Fórum Nacional de Diretores de Faculdades, Centros de Educação e equivalentes das Universidades Públicas, Associação Nacional de Pesquisadores em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio, Sociedade Brasileira de Educação Matemática (SBEM), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência (SBPC-PA), Sindicato dos Professores do Ensino Superior Público Federal (SindProifes) (Manifesto em Defesa da Educação Pública, 2018, p. 03).

objetivos de aprendizagem e habilidades propostas pela BNCC. Assim fazendo, a política curricular do estado do Pará expressa seu alinhamento com a política nacional e apoia a implementação da BNCC. Para além da sintonia política interna que legitima o estado, há a sintonia política externa com o que está acima do estado, o sistema-mundo moderno/colonial.

2 A RACIALIZAÇÃO COMO MECANISMO DE DOMÍNIO COLONIAL

Nesta parte pretendo explorar um pouco sobre um dos mecanismos de domínio colonial, a racialização, produto das três colonialidades, a colonialidade do poder, do saber e do ser, urdida para dominar o território, a cultura, a episteme e o ser.

Para o giro decolonial, a racialização funciona como um mecanismo disciplinar por meio do qual as nações imperiais produzem a diferença colonial, inferiorizam as culturas (costumes, conhecimentos, línguas, religião, memórias), os povos de regiões colonizadas aprisionando alteridades e produzem conhecimentos descorporizados (RIBEIRO, 2019). Neste processo intencional que funciona nos marcos de uma lógica excludente, institui verdades a partir de um padrão supostamente universal, o europeu.

A lógica da racialização possui duas dimensões, a epistêmica e a ontológica, que se expressam interconectadas, e inferiorizam os povos colonizados, por sua suposta dificuldade cognitiva para produzir conhecimento, a qual seria atestada pelo fato desses povos não dominarem a escrita, não serem cristãos e não falarem uma das seis línguas imperiais modernas (português, inglês, francês, italiano, alemão, espanhol); por isso, as línguas nativas são consideradas estranhas e/ou inaptas para o pensamento racional (teológico ou secular). Com esta

certeza, a racialização epistêmica hierarquizou saber e conhecimento, ao afirmar que os povos das Américas produziam e produzem sabedoria, e os povos da Europa produziam e produzem conhecimentos válidos universalmente (MIGNOLO, 2007). Por seu turno, a racialização ontológica reduziu distintos grupos étnicos das Américas a índios e negros, disseminando discursos de que estes não são parte da história e da humanidade, ou melhor, da humanidade propriamente dita: branca, civilizada, masculina e cristã. Os povos nativos, bem como os negros/as, são considerados selvagens, rudes, sem cultura, bestiais, enfim, não-humanos.

As colonialidades mencionadas sedimentam a modernidade que, para Mignolo (2008), não é um marco temporal, nem um período histórico do qual não possamos escapar, é, sim, a narrativa de um período histórico elaborado por aqueles que se perceberam como os reais protagonistas, os europeus. Mignolo (2007) representa a modernidade como uma hidra de três cabeças, argumentando que apenas uma delas é visível: a retórica salvacionista – esta distrai a atenção da *violência epistêmica* ao disseminar discursos que enaltecem a modernidade, por seus supostos benefícios como o progresso, a democracia, liberdade e a felicidade para todos os povos, considerados como iguais em todo o globo. De modo que as outras duas cabeças são ocultadas, por se constituírem o lado obscuro da modernidade: o domínio territorial e a racialização.

Um dos traços mais definidores da modernidade é a episteme moderno/colonial, ancorada em três pilares: a teologia cristã dos países ibéricos, a egologia cartesiana e a teoria política ilustrada – liberalismo e marxismo. Tal episteme foi imposta nas nações colonizadas por meio da violência epistêmica, uma ação com o objetivo de constituir o conhecimento a partir da negação de qualquer conhecimento diferente do

européu e de subjetivar os povos colonizados a partir do centro (MIGNOLO, 2007, 2008). Nestes pouco mais de 500 anos, esta lógica de domínio sofreu mudanças superficiais. Ainda para Mignolo (2005, 2007), tem sido assim em razão da experiência colonial ter sido ignorada por Descartes, e por Marx não ter articulado raça e classe na leitura dos problemas econômicos. Desse modo, os conhecimentos produzidos pela teologia cristã, pela geologia cartesiana e pela teoria política ilustrada ocultaram a localização geo-histórica, por meio de uma política de conhecimento fundamentada no apagamento de territórios e da cosmovisão nativa como forma de garantir a universalidade do conhecimento.

Ao defender o universalismo abstrato, a episteme europeia disseminou o eurocentrismo, que não diz respeito a um local geográfico, mas a hegemonia de uma forma de pensar, o padrão ouro que as nações colonizadas devem seguir para serem consideradas civilizadas. Seus conceitos e categorias de pensamento foram-são usados como armas para impor representações das Américas como bárbaras, mutilar o pensamento e silenciar as vozes nativas, em uma palavra, racializar, promovendo a exotização e a fetichização da diferença, adormecendo a ferida colonial.

3 OS EFEITOS DA RACIALIZAÇÃO EPISTÊMICA NO DCEPARÁ

Apesar de perceber que há muitos traços para a reflexão sobre os efeitos da episteme moderno/colonial no conhecimento, na cultura e no ser, nesta parte me deterei em apenas dois, a estrutura disciplinar e a homogeneização cultural, na medida em que ancoram a política curricular em tela.

O primeiro traço fica expresso quando o DCEPará critica o currículo do tipo coleção e a compartimentação do saber, propondo

organizar o conhecimento em eixos estruturantes e campos de experiência; porém, este intento não se materializa, pois o conhecimento acaba sendo organizado na tradicional estrutura disciplinar, arbórea e canônica.

Na educação infantil é perceptível a dificuldade de pensar uma organização alternativa a estrutura disciplinar, logo, o documento se mantém no lugar comum dessa lógica, ao associar os campos de experiência a campos de saber como o numeramento, a linguagem oral e escrita, hierarquizando o conhecimento. No Ensino Fundamental não é diferente, aliás, a estrutura disciplinar, arbórea e canônica é confirmada pelos componentes curriculares previstos. A estrutura disciplinar compartimentada fica clara nas fronteiras disciplinares bem definidas, sugerindo limites que não devem ser ultrapassados, o que pode dificultar o diálogo e as trocas. A organização curricular é arbórea pois as disciplinas são hierarquizadas de modo que Português e Matemática são priorizados, o que é comprovado pelo elevado quantitativo de objetivos e de habilidades esperadas.

Em relação ao cânone, este é mantido conforme a BNCC, o que se expressa pela indicação de temas e obras consideradas clássicas e indispensáveis na tradição pedagógica ocidental, com referência paradigmáticas (TIRIBA; FLORES, 2016), no detrimento dos conhecimentos das comunidades tradicionais brasileiras. O cânone é composto por um conjunto de obras com valor cultural e científico, logo, obras que não atendam a este critério são descartadas por serem supostamente irrelevantes, como é o caso de obras elaboradas por autores/as de grupos minoritários (FRANCO, 2008).

Sobre a estrutura disciplinar, Lopes (2008) destaca que na sociedade ocidental há a hegemonia do currículo disciplinar, fato que não impede outras formas de organização do conhecimento. Apesar de

a autora argumentar que nos últimos 20 anos é perceptível certa flexibilização curricular, com organização contextualizada e interdisciplinar do conhecimento, a política do conhecimento no Brasil tem sido marcada pela ambivalência na medida em que recupera tradições curriculares instrumentais (como a BNCC), o que permite a crítica as disciplinas escolares, consideradas retrógradas e descoladas da vida dos estudantes. Refletindo sobre as disciplinas escolares, a autora conclui que estas não são “boas” ou “ruins”, “certas” ou “erradas” em si, sendo possível considerá-las e negociar os significados da política curricular. Intencionar quebrar a disciplinaridade pode ser um objetivo inalcançável, caso o diálogo necessário com as comunidades disciplinares, com as práticas discursivas e as identidades docentes seja ignorado (LOPES, 2019). Contudo, Lopes (2019), conclui de modo surpreendente, que a organização disciplinar não precisa ser superada.

Quanto ao segundo traço, a homogeneização cultural, ao rastrear o documento curricular em análise, mapeei discursos ancorados em teorias educacionais críticas, metáforas que traduzem intenções sócio educacionais críticas como “construção”, “quebrar o olhar” e “pilar fundador” para mencionar apenas estas. Contudo, conforme crítica elaborada pelo Manifesto em Defesa da Educação Pública (2018), a trama política articulada durante o processo de elaboração do documento curricular, com reuniões, encontros e seminários preparatórios consultivos, se revelou excludente, na medida em que participaram unicamente os professores e as professoras da rede, não havendo menção a participação efetiva da sociedade civil organizada e das comunidades tradicionais. O DCEPará promove, assim, a homogeneização cultural, pois não é possível enfrentá-la com práticas hierárquicas, burocratizantes e excludentes como essa. Para enfrentar e combater a homogeneização cultural é imperativo garantir da efetiva

participação dos grupos excluídos, para o diálogo, a escuta e a troca sobre suas demandas culturais.

A homogeneização cultural é uma estratégia central de apagamento das culturas nativas e das diferenças, materializada por meio da imposição de políticas culturais uniformizadoras – como as reformas curriculares – às nações periféricas e semi periféricas (WALLERSTEIN, 2004), para garantir a coesão social e a acumulação incessante no sistema-mundo contemporâneo. No Brasil, a finalidade do currículo homogeneizador é unificar a nação por meio de uma cultura comum nacional (GABRIEL, 2015).

A trama política foi assim articulada porque o estado neutro e objetivo é uma ficção, pois sua pesada máquina burocrática - documentos, rituais, normas e interesses - institui um poder temeroso e de longa duração (WEBER, 1999). A sociedade civil organizada foi impedida de participar devido a racionalização excessiva da burocracia estatal com foco na ordem, na hierarquia, e por considerar que as massas são irracionais, logo, diluem a hierarquia e promovem a desorganização. No fim, a mentalidade burocrática dos agentes estatais da SEDUC/Pará ao conduzir a elaboração do DCEPará de modo excludente, e impediu efetivas mudanças na política de conhecimento do estado do Pará, que segue em sintonia com a episteme moderno/colonial.

4 A INTERVINCULAÇÃO EPISTÊMICA E A COMPOSIÇÃO DE UM CURRÍCULO QUE RESTITUA O SER

Mencionei antes os argumentos de Lopes (2008, 2019) sobre as disciplinas não se constituem em um problema a ser superado, porém, conforme o giro decolonial as disciplinas estão implicadas no projeto de colonização das Américas.

Um dos argumentos do giro decolonial é sobre a existência de uma cumplicidade entre a colonialidade do saber e a política de estado de conhecimento, que é mascarada pela “identidade disciplinar”, já que na América Latina ainda pensamos, analisamos, sentimos, descrevemos e escrevemos a partir de excessiva obediência aos conceitos, categorias, axiomas e métodos europeus, com sua cosmovisão monotópica e hermeticamente fechada (MIGNOLO, 2005, 2008).

Como é possível notar, Mignolo contesta a sujeição epistêmica, adicionando mais um argumento, o de que os gregos inventaram o pensamento filosófico, mas não o pensamento, colocando-se a favor do desprendimento da episteme moderno/colonial, indicando uma rota epistêmica outra, que pode ser localizada no reservatório das cosmologias nativas. Ao permanecer atados a episteme hegemônica, não conseguiremos visualizar outro modo de pensar e produzir conhecimento na América Latina. Cientes da colonialidade do saber, é preciso ousar e praticar a desobediência epistêmica, uma ação de resistência e desprendimento da episteme moderno/colonial que se expressa como pensar-agir decolonial, com responsabilidade política, científica e ética no fazer intelectual em nossa região.

Mignolo (2005) aponta a necessidade de aprender a desaprender e a reaprender: aprender a desaprender os conhecimentos eurocêntricos que foram recontextualizados em conteúdos escolares, produzem e reproduzem as representações estereotipadas e inferiorizadas sobre as culturas e os conhecimentos nativos, para reaprender a ser e a viver no diálogo com a diferença. O conhecimento orientado pelos princípios éticos, políticos e culturais do giro decolonial, precisa ser produzido a partir do questionamento da episteme moderno-colonial. Esse pode ser um caminho para que crianças e jovens da escola básica reconheçam a racialização, mas, para questioná-la é preciso considerar a política do

lugar e a interculturalidade, ferramentas capazes de enfrentar desafio de pensar uma justa seleção de conhecimento para a América Latina e para a Amazônia.

A política do lugar é um processo de reconhecimento da violência colonial do passado e do presente, para se dar conta da localidade geo-histórica e da fratura de viver no Sul global; é capaz de incitar o pensar-fazer-sentir desde o reconhecimento da história, das memórias e dos conhecimentos ancestrais, para constituir identidades e subjetividades decoloniais. Por seu turno, a interculturalidade é uma noção introduzida por intelectuais indígenas para reivindicar direitos epistêmicos no contexto dos projetos coloniais⁴; é uma tática ético-política materializada no diálogo intenso entre a cosmologia não-ocidental (afros, indígenas, mestiças, asiáticas, árabe-islâmicos, entre outras) e a ocidental, capaz de promover a intervinculação entre epistemes, delineando a episteme mestiça e constituindo sujeitos outros.

No âmbito da política de *currículum*, Palermo (2014) informa que desde seu surgimento na Europa, no século XIX, sua finalidade foi formar o/a cidadão/ã para as nações republicanas nascentes, por meio de planos e programas que anulavam os conhecimentos das nações preexistentes. Na contemporaneidade, o *pensamento único* em educação se manifesta na imposição do livre mercado e nas ações uniformizadoras que silenciam as comunidades tradicionais e invisibilizam o outro, em razão da vergonha de sua cultura supostamente rude, de sua linguagem “terrível”, o que gera surdez hegemônica relativa as suas vozes e demandas culturais. Diante de tais ações e intenções, é preciso relativizar o currículo oficial, universal e

⁴ Mignolo (2005) diferencia a interculturalidade do multiculturalismo, pois considera este último como um produto do Estado americano/EUA, objetivando conceder “cultura” mantendo a episteme europeia.

homogêneo, para reagir com afetividade e empatia em relação aos conhecimentos ancestrais. Para ela, não se trata de deixar de teorizar ou de descartar as ferramentas da episteme moderno/colonial, mas ousar mapear outras experiências das culturas locais, já que a pedagogia ocidental é incapaz de considerar as diferenças devido suas finalidades homogeneizadoras. Nesse sentido, uma ação pedagógica que seja capaz de alterar a subjetividade pedagógica eurocêntrica, as representações inferiorizadas da cultura local e do conhecimento é demandada, pois a escola tem se limitado a disseminar discursos sobre flexibilidade disciplinar e diversidade, sem promover um amplo diálogo com as comunidades tradicionais, excluindo-as.

No Brasil, historicamente o currículo tem sido narrado pelo colonizador e subordinado ao cânone europeu, transmitindo conhecimentos supostamente objetivos, o que tem efeitos cruéis nas identidades e subjetividades de crianças e jovens (COSTA, 1998). O espaço curricular é um terreno aberto, de modo que é preciso seguir tensionando para distendê-lo, desafiando a estrutura disciplinar e a homogeneização cultural, instaurando outra forma de organizar o conhecimento.

Mas é preciso ter em mente que a tarefa decolonial na educação é necessária, mas árdua, como bem situa Maldonado-Torres (2017), especialmente quanto a colonialidade do ser, que segue constituindo identidades e subjetividades desejáveis ao sistema-mundo moderno/colonial, por meio de uma pedagogia colonial, portanto, é uma responsabilidade política, científica e ética um pensar-fazer que desobedeça a tudo o que as colonialidades ensinaram e ensinam. Tal compromisso ético capaz de restituir o *ser*, Maldonado-Torres (2007, 2008) precisa ser materializado em ações de resistência e de insurgência, as quais têm sido recorrentes em todo o Sul global.

Retomando Mignolo (2003, 2005, 2007), estas ações reivindicam uma educação que considera a política do lugar e da interculturalidade como rotas para a intervinculação entre conhecimentos ocidentais e conhecimentos ancestrais. Acompanhando esta lógica de pensamento, fica evidente a necessidade de interconexão entre as diferentes cosmologias. Neste sentido, uma política curricular que considere a cultura local e a cultura ocidental, precisa saltar a barreira imposta pelo discurso do reconhecimento e da inclusão, e praticar outra ética capaz de ouvir as comunidades tradicionais.

DESFECHO PROVISÓRIO

Tentei entretecer argumentos evidenciando que o discurso do DCPará é dissonante quanto ao contexto, ao conhecimento e as diferenças culturais, já que se alinha a BNCC privatista e as demandas subjetivas do sistema-mundo moderno/colonial contemporâneo. Ainda que o documento curricular em tela seja contrário a compartimentação disciplinar, reproduz e produz a lógica disciplinar, arbórea e canônica clássica da episteme ocidental, bem como a homogeneização cultural resultante da conexão com o sistema-mundo modernocolonial, apagando as culturas minoritárias do mundo, e impondo subjetividades colonizadas. Assim fazendo, o DCEPará formar o empreendedor de si, competitivo, consumista e racista.

A despeito da racialização da política curricular como arena de produção de significados, é possível negociações entre os interesses do estado e das comunidades tradicionais, desde que se tenha em mente a intervinculaõ entre epistemes diferentes. Uma política curricular que recuse a objetificação do lugar, da cultura e do outro, que avance para além da retórica do reconhecimento, da valorização da diversidade, das

práticas interdisciplinares e da retórica da participação, precisa praticar a desobediência epistêmica e promover redes interculturais de conhecimentos.

Considerando a racialização, é imperativo se dar conta do lugar, da violência epistêmica e do aprisionamento do sujeito, para resistir, desobedecer e desarticular compartimentações, hierarquias, bem como a homogeneização e a inferiorização. A resistência reivindica uma educação outra, orientada por uma ética que seja capaz de restituir o sujeito. Na escola, esta ética se traduzirá em políticas pedagógico-culturais que enfrentem a racialização, que considerem os conhecimentos ancestrais, que desconstruam representações inferiorizadas do outro e alterem da subjetividade pedagógica.

Ao encerrar por agora, não intenciono esgotar possibilidades, até porque o rastreio do discurso, da metáfora e da trama de um documento é sempre provisório. Adicionalmente, a interpretação está ancorada no giro decolonial, uma episteme-em-formação, logo, aberta, inconclusa e em processo de refinamento. Contudo, ainda que em formação, as ferramentas analíticas decoloniais são potentes e contribuem com a reflexão dos problemas socioculturais e educativos da América latina e da região Amazônica. Por fim, penso que é possível nos aventurarmos em novas experimentações e alquimias.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: MEC, 2018.

COSTA, Mariza Vorraber. Currículo e política cultural. In: COSTA, Mariza Vorraber. (Org.). **O currículo: nos limiares do contemporâneo**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

FRANCO, Sandra Aparecida Pires. **O cânone literário no material didático do Ensino Médio**. 2008. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/>

File/producoes_pde/artigo_sandra_aparecida_pires_franco.pdf Acesso em: 05 out. 2019.

GABRIEL, Carmem Tereza. Quando “nacional” e “comum” adjetivam o currículo da escola pública. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 283-297, jul./dez. 2015. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>> Acesso em: 10/03/2018.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Las Humanidades y el Giro Decolonial en el Siglo XXI. Entrevista a Abdiel Rodríguez Reyes, **Analéctica**, Buenos Aires, año 3, n. 21, mar., 2017.

MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade, **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, mar., 2008.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la colonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSFUGUEL, Ramón (Comp.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007.

LOPES, Alice Casemiro. Itinerários formativos na BNCC do Ensino Médio: identificações docentes e projetos de vida juvenis. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, p. 59-75, jan./mai., 2019.

LOPES, Alice Casemiro. Por que somos tão disciplinares? **Educação Tempo Digital**, Campinas, v. 9, n. esp., p. 201-212, out., 2008.

LOPES, Alice Casemiro. Políticas curriculares: continuidade ou mudança de rumos? **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v.10, n. 26, mai./ago., 2004.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Comum para currículos: direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento para quem? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 36, n. 133, p. 891-908, out./dez., 2015.

MACEDO, Elizabeth. Base Nacional Curricular Comum: novas formas de sociabilidade produzindo sentidos para educação. **Revista e-Curriculum**, São Paulo, v. 12, n. 3, p. 1530-1555 out./dez., 2014.

MARCUS, George. Etnografía en/el sistema mundo: el surgimiento de la etnografía multilocal. **Alteridades**, Ciudad de México, v. 11, n. 22, p. 111-127, 2001.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Revista Gragoatá**, Niterói, n. 22, p. 11-41, 2008.

MIGNOLO, Walter. **La idea de America Latina**: la herida colonial y la opción decolonial. Barcelona: Gedisa, 2007.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo (Org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MIGNOLO, Walter. **Histórias locais/projetos globais**: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.

MUZZOPAPPA, Eva.; VILLALTA, Carla. Los documentos como campo: reflexiones teórico-metodológicas sobre un enfoque etnográfico de archivos y documentos estatales. **Revista Colombiana de Antropología**, Bogotá, v. 47, n. 1, pp. 13-42, 2011.

PALERMO, Zulma. Irrupción de saberes “otros” en el espacio pedagógico: hacia una “democracia decolonial”. In: BORSANI, Maria Eugènia; QUINTERO, Pablo. (Comp.). Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo. 1ª ed. Neuquén: EDUCO/Universidad Nacional del Comahue, 2014.

PARÁ. **Documento Curricular do Estado do Pará**. Belém: CEE, 2018.

RIBEIRO, Joyce Otânia Seixas. A produção generificada do brinquedo de miriti: marcas de colonialidade. **Revista Cocar**, Belém, v. 13, n. 25, p.136-159, jan./abr., 2019.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

TIRIBA, Lea; FLORES, Maria Luiza Rodrigues. A educação infantil no contexto da base nacional comum curricular: em defesa das crianças como seres da natureza, herdeiras das tradições culturais brasileiras. **Debates em Educação**, Maceió, v. 8, n. 16, jul./dez., 2016

ZABALA, Mariela Eleonora. Hacer estudios etnográficos en archivos sobre hechos sociales del pasado. La reconstrucción de la trayectoria académica y religiosa de Monseñor Pablo Cabrera a través de los archivos de la ciudad de Córdoba. **Tabula Rasa**, Bogotá, n.16, p. 265-282, ene./jun., 2012.

ZARIAS, Alexandre. O tempo da etnografia, da pesquisa em arquivos e processos judiciais. **Seminário Quando o campo é o arquivo**: etnografias, histórias e outras memórias guardadas. 24 e 26 de novembro. Rio de Janeiro: CPDOC/LAH/IFCS/UFRJ, 2004.

WALLERSTEIN, Immanuel. **Análisis de sistemas-mundo**: una introducción. Buenos Aires: Siglo Vintiuno editores, 2004.

WEBER, M. **Economia e sociedade**: fundamentos da sociologia compreensiva. Tradução: Regis Barbosa e Karen Elsabe Barbosa. v. 2. São Paulo/Brasília: Editora UnB, 1999.

AUTORAS E AUTORES

Alba Cristina Couto dos Santos Salatino

Doutora em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS) com Estágio Doutoral no Centro de Estudios Historicos - CeHis - da Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires (UNMDP). Mestra em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS) e licenciada pela UNISINOS em História. Compõe a Diretoria da Associação Nacional de História - Seção RS ocupando o cargo de vice-presidente (gestão 2020-2022). Compõe a Rede de Historiadores/as Negros/as (RHN) e o Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação, Antirracismo, Gênero e Juventude. Atualmente é Assessora de relações étnico-raciais do IFRS (desde julho/2020) e professora convidada de educação cooperativa no curso de Especialização em Cooperativismo da UNISINOS (Turma 2021). Possui experiência docente na rede pública de ensino, municipal e estadual, desde a Educação Infantil a Séries Finais da Educação Básica. Trabalhou em editoração de periódico e exerceu a gerência editorial da Revista Latino-Americana de História da Pós-Graduação da UNISINOS (2016-2017). E-mail: alba.salatino@ifrs.edu.br

Ana Cláudia Lemos Pacheco

Bacharel e Licenciada em Ciências Sociais pela UFBA. Mestre em Sociologia pela UFBA. Doutora em Ciências Sociais pela UNICAMP. Pós-Doutora em Ciência Política pela UFMG. É professora Titular de Sociologia da UNEB; Campus I e docente do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade da UESB. Desenvolve pesquisas sobre mulheres negras, feminismo negro e interseccional, estudos pós-coloniais e decoloniais, empoderamento negro e feminista. É líder do CANDACES: Grupo de pesquisa sobre Gênero, raça, cultura & sociedade. E-mail: ana_pachecau@hotmail.com

Andrêsa Helena de Lima

Especialização Educação das Relações Étnico-Raciais (2022-2023). Professora na E.E. Cinira Carvalho/UFLA. Especialização em Educação Ambiental e Aperfeiçoamento em Escolas Sustentáveis e COM-Vida. Trabalha no CEAD/UFLA como Designer Instrucional dos Cursos de Especialização em Gênero e Diversidade na Escola da SECADI/MEC. E-mail: andresahelenalima@gmail.com

Carla Beatriz Meinerz

Licenciada em História, Mestra e Doutora em Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Docente no Departamento Interdisciplinar e no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação/UFRGS. Atuou em acompanhamento de estágios de docência em História, comprometido com o projeto educativo da Educação das Relações Étnico-Raciais e no ensino de história e cultura africana, afro-brasileira, indígena e quilombola. E-mail: carlameinerz@gmail.com

Cibelly Brito Freitas

Aluna do curso L.P. Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Bolsista PIBIC/Interior. Integrante do Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: cibellybritofreitas@gmail.com

Cláudia Maria Ribeiro

Possui graduação em Pedagogia pela Fundação Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Lavras (1974), mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (1994) e doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (2001). Atualmente é professora Titular Aposentada da Universidade Federal de Lavras e continua atuando na pesquisa e na extensão produzindo conhecimento nas temáticas de Sexualidade, Gênero e o Imaginário das Águas. Ex-coordenadora do Grupo de Pesquisa Relações entre Filosofia e Educação para a Sexualidade na contemporaneidade: a problemática da Formação Docente (2009 até novembro de 2018). Ex-coordenadora do Mestrado Profissional em Educação/Departamento de Educação/UFLA. Pós-doutorado na Universidade do Minho - Braga, Portugal. Ex-coordenadora do PIBID Pedagogia/Gênero e Sexualidade - Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência. Coordenadora do Projeto aprovado PROEXT/MEC 2015 - Borbulhando Enfrentamentos às Violências Sexuais nas Infâncias no Sul de Minas Gerais realizando seminários para estudo do livro produzido pelo projeto (2016 a 2018). E-mail: ribeiro.ded@ufla.br

Deusa Maria de Sousa

Graduação em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2003), Mestrado em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos (2006) e Doutorado em Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Santa Catarina (2011). Atualmente é professora adjunta da Universidade Federal do Pará, Campus de

Abaetetuba. Tem experiência na área de História, com ênfase em História do Brasil, atuando principalmente nos seguintes temas: Memória, Guerrilha do Araguaia, Desaparecimento políticos, Educação do Campo, Ensino de História e Relações Étnico-Raciais. E-mail: msdeusa@ufpa.br

Eva Fonseca Silva Spínola

Graduada em História pela UESB. Especialista em Memória, História e Historiografia pela UESB. Mestre em Relações Étnicas e Contemporaneidade também pela UESB. É professora do Colégio da Polícia Militar Professor Poeta Luis Neves Cotrim em Jequié/BA. É membro do Acuedações - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais. E-mail: evafonsecasilva@yahoo.com.br

Gilcilene Dias da Costa

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU/UFRGS). Docente da Universidade Federal do Pará/CUNTINS/Faculdade de Linguagem. Docente permanente dos Programas de Pós-graduação PPGEDUC/UFPA e PGEDA/EDUCANORTE. E-mail: gilcileneufpa@gmail.com

Jaçanã Lima Bouças Correia

Química, mestranda em Informação e Comunicação em Saúde pelo Instituto de Comunicação e Informação Científica e Tecnológica em Saúde (ICICTC/Fiocruz); Coordenadora do Centro de Referência em Economia Solidária de Niterói. Membro do Comitê Técnico de Saúde da População Negra de Niterói\RJ e do Coletivo Pretas Baobab. E-mail: jaboucas@gmail.com

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Professora de Didática da Faculdade de Educação e Ciências Sociais do Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Líder do Gepege/Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: joyce@ufpa.br

Juliana Luz Cardoso

Aluna do curso L.P. Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba/UFPA. Bolsista PIBIC-Interior. Integrante do Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: julianaluz7383@gmail.com

Lucielma Lobato Silva

Doutora em Antropologia, mestra em ciências da religião e especialista para as relações étnico-raciais. Professora da secretaria de estado e educação do Pará/Seduc, atuando como professora do componente curricular História no Sistema de Organização Modular de Ensino/SOME. Professora colaboradora da Universidade Federal do Pará e da Universidade do Estado do Pará. E-mail: lucielma.lobato@gmail.com

Lucimar Felisberto dos Santos

Pós-doutorado pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (2015); Doutora em História Social do Brasil pela Universidade federal da Bahia (21013); Mestra em História pela Universidade Federal Fluminense (2006); Graduada em História pela Universidade Federal Fluminense (2003). Pesquisadora do Centro de Altos Estudos Afrikana e Afrodiáspórica do Instituto Hoju. E-mail: lucimarfelisbertodossantos@gmail.com

Marcos Lopes de Souza

Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pela USP. Mestre e Doutor em Educação pela UFSCar. Pós-doutor em Educação pela UFJF. Professor Pleno da UESB, campus de Jequié/BA. Docente dos Programas de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade e de Educação Científica e Formação de Professores da UESB. Desenvolve pesquisas sobre gênero, sexualidade e relações étnico-raciais nas diferentes instâncias sociais. É líder do Acuações - Grupo de Estudos e Pesquisas em Gênero, Sexualidade e Relações Étnico-raciais. E-mail: markuslopesouza@gmail.com

Maria Madalena Silva da Silva

Doutoranda em Educação no PPGEDA/EDUCANORTE. Técnica intérprete de Libras da Universidade Federal do Pará, Campus Universitário de Abaetetuba, Pará/Brasil. E-mail: madceg@yahoo.com.br

Maurício Lemos Leão

Licenciado em História na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Tem experiência na área de História. E-mail: sr.mauricioll@gmail.com

Marley Antonia Silva da Silva

Doutora em História pelo PPHIST/UFPA, docente do IFPA/Tucuruí, coordenadora do grupo de pesquisa Linguagem, Cultura e Educação na Amazônia, membro do grupo de

Estudos e Pesquisas da Escravidão e Abolicionismo na Amazônia, membro do grupo de História do Livro Didático na Amazônia. E-mail: marley.silva@ifpa.rdu.br

Raysa Gomes Costa

Aluna do curso L.P. Pedagogia da Faculdade de Educação e Ciências Sociais, Campus Universitário de Abaetetuba/UFGPA. Bolsista PIBIC-AF. Integrante do Gepege - Grupo de Estudos e Pesquisa Gênero e Educação/CNPq. E-mail: raysacosta54@gmail.com

Vilma Aparecida Pinho

Doutora em Educação pela Universidade Federal Fluminense/UFG-RJ. Docente da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação do Campus de Altamira/CUALTA. É Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura/PPGEDUC/Cametá/Pará/Brasil. E-mail: vilmaaparecidapinho@gmail.com

ÍNDICE REMISSIVO

A

abandono escolar, 18, 19, 34, 36, 39, 40
ação afirmativa, 29, 34, 66, 71, 81
Ação Afirmativa, 16, 42, 66, 74, 131
ações afirmativas, 19, 20, 29, 30, 33, 34,
66, 70, 71, 113, 121, 130, 131, 166
África, 48, 69, 72, 105, 107, 108, 131, 161,
163, 172, 191, 214, 216, 217, 218, 225,
228, 230
afro diaspórica, 210
afro-brasileira, 31, 59, 69, 101, 105, 106,
110, 119, 136, 137, 138, 139, 141, 190,
199, 209, 216, 271
afrodescendentes, 37, 102, 117, 161, 166,
214
afrodiaspórica, 6, 102, 104, 118, 209, 225
América Latina, 88, 90, 94, 152, 175, 207,
262, 263

B

Base Nacional Comum Curricular, 144,
215, 251, 266
branquitude, 113, 122, 171, 187, 188, 189,
205, 207, 210, 225, 226
Brasil colonial, 47

C

classe, 17, 25, 80, 84, 112, 113, 125, 154, 188,
192, 202, 203, 216, 221, 258

colonialidade, 92, 118, 162, 207, 256, 262,
267, 268
colonialidade do ser, 264
colonialismo interno, 93, 94, 95
cor, 17, 20, 21, 24, 25, 45, 47, 52, 57, 58, 64,
65, 71, 127, 139, 141, 146, 160, 172, 181,
184, 185, 190, 191, 203, 221, 239
cultura africana, 69, 102, 104, 110, 136,
138, 139, 141, 200, 217
cultura afro-brasileira, 7, 31, 32, 37, 40,
108, 109, 138, 147, 168, 190, 213, 229
cultura afro-indígena, 38
cultura europeia, 94, 203
culturas nativas, 261
currículo, 8, 30, 35, 67, 69, 73, 76, 78, 107,
108, 109, 126, 127, 129, 145, 163, 165,
174, 204, 214, 215, 216, 220, 221, 225,
229, 248, 250, 252, 253, 255, 258, 259,
261, 263, 264, 266, 267, 268

D

darwinismo social, 196
democracia racial, 7, 24, 25, 30, 31, 32, 154,
160, 164, 191, 199, 224, 225
descolonizar o olhar, 95, 99
desigualdade, 18, 21, 32, 82, 93, 109, 112,
113, 127, 130, 190, 193, 235
desigualdades, 11, 18, 19, 21, 25, 33, 34, 35,
37, 38, 64, 66, 68, 69, 71, 78, 80, 106,
126, 129, 130, 131, 135, 166, 237, 239

- diáspora africana, 59, 67, 156, 213
- diáspora Africana, 68
- Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana e Indígena, 157
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais, 41, 82, 211, 229
- Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação escolar Quilombola, 157
- Diretrizes das Relações Étnico-raciais, 31
- discriminação, 7, 19, 25, 29, 33, 77, 92, 128, 130, 149, 161, 162, 166, 175, 189, 193, 198, 203, 214, 232, 233, 237, 239
- discriminação racial, 19, 25, 33, 77, 130, 198, 203, 214, 232
- diversidade, 11, 12, 28, 31, 32, 37, 38, 78, 81, 115, 116, 118, 121, 122, 123, 128, 131, 134, 136, 138, 140, 147, 157, 162, 167, 172, 184, 195, 197, 220, 232, 236, 253, 264, 265
- E**
- educação, 1, 3, 4, 5, 6, 7, 8, 9, 10, 12, 13, 15, 16, 17, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 69, 70, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 83, 101, 102, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 113, 115, 116, 119, 120, 121, 123, 124, 125, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 138, 139, 142, 143, 145, 146, 147, 148, 149, 150, 151, 154, 156, 160, 164, 166, 175, 176, 177, 178, 188, 201, 202, 204, 205, 206, 211, 214, 216, 221, 222, 223, 224, 225, 227, 228, 229, 232, 237, 242, 248, 252, 253, 254, 259, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 270, 273
- educação antirracista, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 13, 15, 39, 43, 59, 60, 61, 65, 66, 70, 77, 78, 81, 83, 125, 129, 131, 132, 133, 134, 138, 139, 147, 148, 151, 205
- Educação antirracista, 5, 59, 115
- educação básica, 16, 18, 30, 62, 72, 73, 81, 134, 145, 146, 147, 178, 211, 229
- Educação Básica, 11, 13, 18, 30, 41, 42, 68, 126, 136, 145, 156, 212, 228, 254, 270
- educação das relações étnico-raciais, 31, 38, 40, 80
- Educação das Relações Étnico-Raciais, 10, 11, 82, 209, 225, 235, 246, 270, 271
- educação das relações raciais, 69
- educação étnico-racial, 66, 81, 110
- enegrecer os processos educativos, 152
- ensino de história e cultura africana, 101, 271
- ensino superior, 20, 21, 62, 65, 66, 69, 76, 101, 104, 110, 111, 112, 116, 203
- episteme Ch'ixi, 97
- episteme mestiça, 263
- equidade racial, 40, 102, 105, 110, 131
- escravidão, 5, 45, 47, 51, 54, 55, 56, 58, 157, 158, 176, 185, 196, 220, 239
- Estado do Grão-Pará, 47, 52, 58
- Estatuto da Igualdade Racial, 41, 157
- estereótipo, 205, 218

estereótipos, 32, 38, 81, 83, 106, 121, 159,
216, 219, 224, 230

estudantes negros, 5, 16, 17, 19, 20, 25, 27,
28, 29, 30, 36, 37, 38, 39, 40

Estudos Culturais latino-americanos, 84

estudos decoloniais, 181

estudos descoloniais, 87, 99

etnia, 71, 84, 129, 150, 159, 163, 164, 172,
174, 178, 186, 202, 204, 205, 207

etnocentrismo, 189, 204

F

formação docente, 6, 8, 31, 83, 116, 152,
153, 174, 205, 209, 213, 214, 225

formação inicial e continuada, 66, 76

G

giro decolonial, 89, 95, 248, 250, 256, 261,
262, 266, 267

H

hierarquia racial, 93, 195

hierarquização racial, 21

história de vida, 60

história do negro, 76

História e Cultura Afro-brasileira, 60,
66, 166, 211

História e Culturas Africanas e Afro-
brasileira, 68

I

identidade, 31, 37, 61, 81, 88, 97, 100, 123,
126, 131, 132, 144, 154, 160, 166, 174,
178, 183, 184, 187, 188, 190, 192, 198,
199, 200, 201, 205, 206, 207, 210, 219,

220, 221, 224, 228, 234, 237, 238, 240,
245, 246, 248, 250, 262, 268

identidade étnico-racial, 37, 144, 188,
189, 201, 207

identidades, 6, 7, 19, 30, 32, 53, 55, 58, 94,
132, 178, 179, 180, 181, 183, 185, 186,
192, 202, 204, 205, 249, 260, 263, 264

identidades negras, 32, 205

igualdade, 8, 33, 70, 102, 103, 109, 111, 115,
122, 123, 129, 131, 138, 142, 147, 148,
158, 190, 202, 225

igualdade étnico-racial, 142, 148

L

Lei 10.639/03, 60, 156, 157, 165, 214, 216,
227, 246

Lei 10.639/2003, 32, 37, 123, 149, 165, 230

lei 11.645/2008, 107, 108

Lei 11.645/2008, 156

Lei de Diretrizes e Bases da educação,
125

Lei de Diretrizes e Bases da Educação
Nacional, 64, 67, 144, 149, 214, 227

lei n. 10.639/03, 105, 124

Lei n. 10.639/03, 64, 67

Lei n. 10.639/2003, 11, 125, 126, 148

Lei n. 11.645/2008, 125

liberdade, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53,
54, 55, 56, 58, 71, 86, 127, 147, 149, 154,
155, 164, 176, 179, 231, 237, 253, 257

luta anti-racista, 105, 124, 152

M

marginalização, 189

memória, 38, 92, 95, 99, 137, 144, 158, 159,
182, 210, 211, 215, 217, 219, 228, 231, 253
mestiçagem, 5, 13, 15, 45, 47, 58, 84, 85, 87,
97, 98, 99, 100, 119, 123, 196, 205
monoculturalismo, 224
movimento negro, 77
Movimento Negro, 13, 14, 105, 124, 155,
156, 160, 162, 174, 176
movimento negro brasileiro, 60
movimentos sociais negros, 10, 11, 18, 38,
109, 131
mulher escravizada, 46
mulher negra, 67, 152, 160, 175, 190, 191,
200, 201, 204, 238, 239, 240, 242, 243,
246
mulheres negras escravizadas, 47

N

negritude, 199, 200, 243
negro, 18, 29, 32, 39, 43, 47, 55, 58, 59, 60,
64, 65, 66, 67, 68, 69, 74, 75, 76, 77, 78,
80, 81, 83, 107, 108, 111, 119, 120, 123,
124, 130, 148, 149, 150, 157, 158, 159,
160, 162, 171, 173, 175, 181, 183, 185, 186,
188, 190, 191, 192, 193, 194, 199, 200,
201, 202, 206, 207, 213, 214, 217, 219,
222, 224, 225, 226, 228, 230, 233, 237,
238, 239, 240, 242, 243, 246, 247, 270
Núcleos de Estudos Afro-Brasileiros, 118

P

poder colonial, 89
políticas de reparação racial, 114
políticas públicas, 13, 22, 25, 29, 30, 33, 35,
64, 113, 121, 156, 172, 195

população negra, 12, 18, 22, 24, 29, 38, 59,
60, 64, 66, 67, 68, 69, 70, 73, 76, 79, 80,
81, 82, 105, 106, 131, 136, 157, 164, 173,
194, 199, 203, 210, 219, 221, 222, 223,
225, 237, 245
populações negras, 24, 59, 67, 71, 72, 79,
127, 215, 218, 219, 221, 224, 228
povos indígenas, 31, 89, 92, 108, 109, 219
povos originários, 144, 219
práticas pedagógicas descolonizadoras,
94
preconceito, 65, 119, 124, 149, 159, 161,
175, 184, 188, 189, 190, 198, 200, 232,
233, 234
preconceitos, 19, 32, 114, 120, 121, 141, 181,
196, 247

R

raça, 17, 19, 20, 22, 23, 31, 43, 64, 66, 71, 80,
83, 84, 100, 101, 110, 112, 113, 115, 118,
129, 150, 154, 163, 164, 172, 174, 178,
179, 182, 184, 185, 186, 187, 193, 194,
196, 198, 202, 203, 204, 205, 206, 207,
216, 222, 233, 234, 235, 236, 237, 238,
240, 258, 270
Raça, 32, 69, 73, 82, 130, 236
raciais, 1, 3, 4, 6, 7, 8, 9, 13, 16, 20, 22, 30,
31, 34, 37, 39, 60, 64, 66, 68, 69, 71, 73,
74, 76, 79, 80, 81, 101, 102, 104, 106, 110,
111, 112, 114, 119, 121, 124, 126, 127, 131,
132, 136, 140, 149, 156, 161, 173, 175,
178, 181, 183, 184, 185, 186, 188,
189, 191, 192, 195, 198, 199, 200, 204,
205, 209, 210, 214, 225, 230, 232, 238,
272, 273

racialização, 6, 248, 250, 256, 257, 258,
262, 265, 266

racismo, 7, 10, 11, 13, 19, 25, 28, 30, 31, 32,
33, 36, 37, 38, 39, 43, 59, 60, 65, 67, 68,
71, 72, 73, 74, 77, 78, 79, 80, 81, 93, 106,
111, 112, 113, 114, 116, 122, 124, 125, 126,
127, 128, 131, 132, 134, 139, 140, 148,
149, 150, 155, 160, 161, 166, 167, 168,
169, 170, 171, 175, 176, 181, 186, 187,
189, 190, 191, 192, 193, 194, 197, 198,
199, 203, 204, 205, 206, 207, 214, 216,
218, 219, 223, 225, 228, 230, 232, 233,
234, 235, 236, 237, 238, 239, 240, 241,
242, 245, 246, 247

racismo científico, 197, 203

racismos, 19, 39, 190

relações étnico-raciais, 5, 10, 13, 16, 19,
20, 32, 38, 39, 43, 64, 68, 72, 76, 82, 108,
114, 119, 122, 125, 131, 144, 149, 153, 166,
167, 173, 177, 232, 253, 270, 273

relações raciais, 7, 69, 74, 101, 210

Relações Raciais, 13, 66, 69, 82, 83, 150

relações-étnico raciais, 125

resistência, 28, 72, 73, 85, 92, 97, 99, 132,
144, 161, 163, 192, 199, 204, 218, 224,
227, 239, 254, 262, 264, 266

S

segregação, 17, 191, 218, 222

sistema de cotas, 29, 76, 112

sistema-mundo, 248, 249, 256, 261, 264,
265

sociedade brasileira, 21, 22, 59, 60, 64, 66,
68, 78, 81, 160, 164, 171, 197, 199, 203,
225, 238, 240

sociedade multirracial, 152

Sociologia da imagem, 84, 85, 87, 88, 90, 91,
92, 95, 96, 98, 99

T

teorias racistas, 194, 202

V

violência, 33, 48, 142, 164, 171, 173, 192,
193, 197, 198, 204, 205, 213, 224, 225,
237, 257, 263, 266

violências, 33, 71, 126, 141, 168, 221

violências raciais, 33, 126, 141



A Editora Fi é especializada na editoração, publicação e divulgação de produção e pesquisa científica/acadêmica das ciências humanas, distribuída exclusivamente sob acesso aberto, com parceria das mais diversas instituições de ensino superior no Brasil e exterior, assim como monografias, dissertações, teses, tal como coletâneas de grupos de pesquisa e anais de eventos.

Conheça nosso catálogo e siga as nossas páginas nas principais redes sociais para acompanhar novos lançamentos e eventos.



www.editorafi.org
contato@editorafi.org

Os movimentos sociais negros (e, depois, os indígenas) demandaram uma mudança na narrativa consagrada no século XIX e presente na história, operada em todo o sistema educacional. Por meio das Diretrizes para a Educação das Relações Étnico-Raciais, pretende-se proceder à uma crítica à perspectiva eurocentrada, além de promover uma educação antirracista que promova rupturas em tais narrativas, que assumiram um estatuto de verdade no imaginário social em nossa sociedade. O pressuposto de que se parte é que o racismo é socialmente apreendido, ele não é inato. Logo, o antirracismo pode ser apreendido. A escola é percebida, então, como uma instituição essencial na promoção de uma educação que promova a equidade, a inclusão e o respeito à diferença e à diversidade no combate às práticas racistas que foram naturalizadas e que concorrem para a perpetuação das desigualdades originadas na condição étnico-racial. A demanda dos movimentos sociais negros pela mudança não atinge somente as escolas, mas também os processos de formação de professores no Ensino Superior. Na verdade, atinge todo o sistema educacional brasileiro, com destaque para a necessidade perene em torno do fortalecimento de nossa democracia. Desde o processo de redemocratização, esse instituto fundamental da nossa democracia tem contribuído para a conformação da cidadania que almejamos, demarcada pelo combate e erradicação do racismo, pela justiça social, pela diminuição das desigualdades sociais e pela valorização da diferença e da diversidade. A Lei n. 10.639/2003 é uma expressão da luta desse movimento e de sua inteligência política, expressa na valorização do diálogo com diferentes esferas da sociedade civil e com o Estado. No cenário em que debates e iniciativas oficiais foram mobilizadas em torno dos mais de vinte anos de promulgação da Lei n. 10.639/2003, modificada em 2008 pela Lei n. 11.648, demandas oriundas dessas leis sinalizam para a articulação com propostas de enfrentamento dos problemas encontrados na Escola Básica, dentre outros aspectos.



editora *fi*.org

