Katia Cristina Norões
Organizadora



Entre Fronteiras e Insurgências

Epistemologias, Culturas Negras e Práticas Educativas Antirracistas

Pedro & João editores

Entre Fronteiras e Insurgências:

Epistemologias, Culturas Negras e Práticas Educativas Antirracistas

20 AÑOS
Pedro & João editores

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
Ministro da Educação
Camilo Santana

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI
Secretária da SECADI
Zara Figueiredo
Diretora de Políticas de Educação Étnico-Racial e Educação Escolar Quilombola
Clélia Mara dos Santos
Coordenadora-Geral de Educação para a Relações Étnico-Raciais
Lara Vilela
Coordenadora de Educação para Relações Étnico-Raciais
Giane Vargas

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
Reitor
Prof. Dr. André Maurício Conceição de Souza
Vice-reitora
Profa. Dra. Silvana Aparecida Bretas

Pró-Reitora de Extensão e Cultura
Profa. Dra. Josefa de Lisboa Santos

Coordenação do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica
Profa. Dra. Katia Cristina Norões

Apoio Institucional:

PNEERQ
Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO

GOVERNO FEDERAL
BRASIL
UNIÃO E RECONSTRUÇÃO

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE

DEDI
Departamento de Educação
ITABAIANA - SE

Katia Cristina Norões
(Organizadora)

Entre Fronteiras e Insurgências:

Epistemologias, Culturas Negras e Práticas Educativas Antirracistas

Pedro & João editores
20 AÑOS

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Katia Cristina Norões [Org.]

Entre Fronteiras e Insurgências: Epistemologias, Culturas Negras e Práticas Educativas Antirracistas. São Carlos: Pedro & João Editores, 2025. 258p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-2579-1 [Impresso]
978-65-265-2580-7 [Digital]

1. ERER. 2. Educação Antirracista. 3. Culturas Negras. 4. Práticas Educativas. I. Título.

CDD – 370

Capa: Marcos Della Porta
Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB – 8-8828
Revisão: Lourdes Kaminski
Diagramação: Diany Akiko Lee
Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Editorial da Pedro & João Editores:
Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil); Ana Patrícia da Silva (UERJ/Brasil).

Pedro & João Editores
www.pedroejoaoeditores.com.br
13568-878 – São Carlos – SP
2025

Apresentação

Oh, surdas são as ondas deste mar suspenso
entre os teus dedos e o teu sonho.
(Fragmentos Poéticos. Conceição Lima)

A imagem evocada por Conceição Lima[1] nos convoca a reconhecer que toda travessia — histórica, política ou pedagógica — nasce nesse espaço 'suspenso' entre o que é possível tocar e o que ainda é sonho. As ondas que não escutam, mas vem e insistem em retornar, lembram-nos das memórias que atravessam (e atravessaram) o Atlântico e seus silêncios. Das ancestralidades que nos constituem mesmo quando parecem distantes, e dos gestos que buscamos erguer em direção a um futuro, por vezes, mais justo. É nesse intervalo — frágil, porém insurgente — entre o vivido e o sonhado, entre o que herdamos e o que projetamos, que este livro encontra sua nascente.

Entre Fronteiras e Insurgências: Epistemologias, Culturas Negras e Práticas Educativas Antirracistas emerge de um processo formativo singular. Foi organizado no âmbito do Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, promovido pelo MEC/SECADI em parceria com a Universidade Federal de Sergipe, no contexto de implementação da Política Nacional de Equidade, Educação para as Relações Étnico-Raciais e Educação Escolar Quilombola (PNEERQ), em 2024.

---

[1] Em 1987, a jornalista e pesquisadora Cremilda de Araújo Medina publicou a coletânea *Sonha Mamana África*. Entre as três poetisas presentes na antologia encontra-se Conceição Lima (ou São Lima) — hoje reconhecida como uma das escritoras mais traduzidas da literatura de São Tomé e Príncipe. Medina nos brindou com o ineditismo ao incluir *Fragmentos Poéticos* da autora, reunidos na obra: MEDINA, Cremilda de Araújo (org.). *Sonha Mamana África***.** São Paulo: Epopeia, 1987

Sua elaboração nasce do encontro entre políticas públicas, trajetórias intelectuais, compromissos éticos e uma profunda disposição coletiva para enfrentar a urgência de uma educação antirracista enraizada nos territórios e nas histórias que nos constituem. A convite do Professor Petrônio Domingues (UFS), assumi a coordenação do curso no estado de Sergipe, quase vinte anos após a primeira formação ofertada nesta mesma Universidade — um intervalo temporal que, como bem destacou o Professor Hippolyte Brice Sogbossi (UFS) na aula inaugural, sinaliza tanto o desafio da continuidade quanto urgências por permanências e recomeços.

O curso foi concebido a partir de duas forças complementares. De um lado, buscou responder às necessidades já amplamente apontadas por pesquisas nacionais acerca da implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008, particularmente no que diz respeito aos entraves estruturais, epistemológicos e políticos que ainda dificultam a efetivação de uma educação comprometida com a equidade racial. De outro, nasceu do desejo profundo de construir uma formação que nós próprios — coordenadores, professores-pesquisadores, tutores e formadores — gostaríamos de cursar: um espaço de diálogo crítico, de escuta sensível, de cultivo das memórias negras, indígenas e afro-sergipanas na abertura para refletir sobre epistemologias insurgentes que tensionam hierarquias e, quiçá, desestabilizam as narrativas coloniais, tão evidentes em nossos cotidianos.

A equipe responsável pelo curso constituiu um verdadeiro coletivo, composto por uma supervisora de curso, quatro tutores, quatro professores-pesquisadores e quatorze formadores, além da coordenação-geral. Cada uma dessas pessoas trouxe consigo experiências, repertórios teóricos, práticas educativas e histórias de vida que se entrelaçaram de maneira orgânica ao longo do percurso. Essa tessitura coletiva não apenas sustentou o processo formativo, mas também deu forma ao próprio espírito deste livro: plural, dialógico, comprometido com a justiça racial e atento às

complexidades de ensinar e aprender em um país marcado pela diáspora, pelos escravismos ainda presentes, pela colonialidade.

Entre setembro de 2024 e abril de 2025, formamos setenta e três cursistas oriundos de vinte e dois municípios sergipanos, representando diferentes regiões do estado — do agreste ao litoral, do sertão aos territórios de identidade rurais e urbanos — além de duas participantes vindas de Penedo e Piranhas, cidades alagoanas que atravessaram divisas geográficas para se juntar a nós neste processo. Essa diversidade territorial e humana fez da formação um espaço vibrante, onde as fronteiras — simbólicas, disciplinares, epistêmicas — puderam ser continuamente interrogadas e deslocadas.

O percurso que aqui se registra não foi apenas uma sucessão de aulas, debates e oficinas. Constituiu-se, sobretudo, como uma experiência de (re)encontro com nossa própria formação enquanto povo, que começou em *Sergipe del Rei* — outrora capitania dependente da Província da Bahia e hoje um estado que abriga São Cristóvão, a quarta cidade mais antiga do Brasil. Foi também um mergulho em um início pouco narrado aos demais estados brasileiros: um retorno às ancestralidades que nos sustentam, à afirmação das culturas africanas, afro-brasileiras e indígenas, ao reconhecimento dos saberes produzidos nas comunidades e ao fortalecimento das práticas educativas antirracistas que precisam sustentar, no cotidiano das escolas, as lutas por dignidade, memória e pertencimento.

Este livro, a meu ver, é mais do que um "produto final"; é testemunho, celebração e continuidade de presenças que já passaram por aqui ou de povos que daqui partiram, cruzando caminhos em suspenso — caminhos que, como as ondas do mar, insistem em retornar. É um convite para que sigamos atravessando fronteiras, produzindo insurgências e reinventando a educação como espaço de libertação coletiva.

A partir desse lugar de encontros — feito na ancestralidade, nas partilhas e nas insurgências — é que se abre a **Parte I: Perspectivas Históricas, Teóricas e Epistemológicas da Educação**

e das Relações Raciais. Esta seção reúne reflexões que interrogam as bases coloniais que estruturam nossas práticas educativas e convocam outras epistemologias, capazes de reposicionar sujeitos, histórias e saberes marginalizados. O capítulo inaugural, *Quem São os Sujeitos da Educação? Subalternidade e decolonialidade na educação contemporânea*, do Professor Luis Thiago Dantas (UERJ), revisita criticamente a constituição do sujeito moderno e evidencia como a escola, mesmo sob discursos universalistas, continua a produzir silenciamentos e a operar fronteiras raciais, epistêmicas e de classe. Dialogando com Stuart Hall, Spivak, bell hooks e Sueli Carneiro, o autor revela os mecanismos de representação desigual e de epistemicídio que atravessam a vida escolar, convertendo-a em território de tensão entre projetos de emancipação e dispositivos de violência simbólica.

Em contraponto a esses limites, o ensaio convoca uma descolonização radical do sujeito e da educação, inspirada na pedagogia freireana, no amor como prática política formulado por hooks e em epistemologias africanas, como o cosmograma Bakongo, que articulam corpo, ancestralidade, comunidade e natureza como dimensões inseparáveis do ato de conhecer. Descolonizar, aqui, significa assumir a reexistência como gesto político, reparar ausências históricas e afirmar modos outros de humanidade, permitindo a emergência de sujeitos educativos plurais, insurgentes e comprometidos com a transformação social. Esta parte, assim, inaugura um percurso que nos convida a olhar criticamente para o passado, ao mesmo tempo em que abrimos caminhos para as possibilidades de futuro que ainda precisamos construir.

O capítulo *As Cores do Racismo à Brasileira*, do Professor Petrônio Domingues (UFS), analisa a especificidade do racismo no Brasil, estruturado não pela segregação formal, mas por uma lógica classificatória ambígua marcada pelo ideal de branqueamento, pela herança escravocrata e por um imaginário nacional que fez da mestiçagem o emblema enganoso da harmonia racial. Domingues demonstra que essa narrativa opera como dispositivo ideológico

que oculta desigualdades profundas e mascara mecanismos sutis, institucionalizados e persistentes de discriminação que atravessam a escola, o trabalho, a mídia e o cotidiano. Ao revelar como a branquitude se impõe como norma e símbolo de valor, o autor argumenta que enfrentar o racismo à brasileira exige desmontar o mito da cordialidade racial, assumir políticas efetivas de reparação e equidade e trazer à superfície as camadas históricas, simbólicas e estruturais que sustentam a desigualdade. Assim, reinscreve a questão racial como eixo incontornável das práticas educativas e do debate público, condição necessária para a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática.

No capítulo *Branquitude na Educação: entre a ilusão de neutralidade e o desafio da mudança*, as Professoras Lia Vainer Schucman (UFSC) e Ângela Della Flora (UFSC) evidenciam que a formação continuada docente só pode ser verdadeiramente antirracista quando enfrenta, de modo direto, a branquitude como estrutura histórica de poder que organiza currículos, práticas pedagógicas, afetos e expectativas escolares sob a aparência de neutralidade. As autoras demonstram que a branquitude atua como norma silenciosa que distribui privilégios, naturaliza ausências, legitima epistemologias eurocentradas e produz subjetividades marcadas pela desigualdade, reforçando um currículo oculto que marginaliza saberes, corpos e narrativas negras e indígenas. Ao analisar como projetos raciais operam no cotidiano escolar — desde escolhas de conteúdos até interações afetivas — o texto revela que o racismo se reproduz tanto em violências explícitas quanto em gestos sutis, nos silêncios institucionais e nas representações que moldam o imaginário coletivo. Para romper com essa lógica, Schucman e Della Flora defendem mudanças estruturais: revisão profunda do currículo, institucionalização da formação docente crítica, ampliação da presença de profissionais negros em posições de liderança, políticas de acolhimento e permanência para estudantes racializados e engajamento ativo das famílias no enfrentamento ao racismo. Assim, o capítulo afirma que desestabilizar a neutralidade branca

é condição para reconstruir a escola como espaço democrático, plural e comprometido com a justiça racial.

Encerrando a primeira parte do livro, o capítulo "O Medo da Reescravização – o recenseamento de 1890 e o pós-abolição em Sergipe", do Professor Edvaldo Alves de Souza Neto (SEMED-Aracaju; UFS), revela, a partir de uma análise minuciosa dos relatórios das comissões censitárias, como o primeiro censo republicano se tornou um palco privilegiado para observar as tensões, conflitos e medos que marcaram os dias posteriores ao 13 de maio de 1888. O autor demonstra que, longe de ser uma operação meramente administrativa, o recenseamento de 1890 foi interpretado pelos libertos — imersos em um contexto de incerteza, repressão policial, disputas políticas e permanências escravistas — como uma possível ameaça à liberdade recém-conquistada, gerando resistências diversas, desde a recusa em receber os mapas até ocultações e deslocamentos estratégicos. Ao reconstruir os encontros entre recenseadores (muitos ligados às forças repressoras e apoiados por antigos escravistas) e a população liberta, Souza Neto evidencia desconfianças mútuas, negociações tensas, punições previstas em lei e estratégias de mediação, revelando um cenário no qual a própria noção de cidadania ainda estava em disputa. Assim, o capítulo mostra que, mais do que números, o censo de 1890 produziu rastros das experiências sociais dos libertos e de seus temores diante da fragilidade das promessas republicanas, iluminando as contradições estruturais do pós-abolição em Sergipe.

Abrindo a **Parte II — Pedagogias Insurgentes: Feminismos Negros, Ecofeminismos e Lutas Antirracistas na Educação**, o capítulo *Pedagogia Feminista Negra como Referência para Práticas Pedagógicas Insurgentes: subvertendo o poder desde as margens*, da Professora Carolina Santos Barroso de Pinho (IFBA), propõe uma inflexão teórico-política decisiva ao compreender a educação como campo de disputa estruturado pelo colonialismo, pelo patriarcado e pelo racismo. A autora apresenta a Pedagogia Feminista Negra como uma teoria crítica que emerge da experiência histórica e epistêmica

das mulheres negras na diáspora, articulando ancestralidade, produção coletiva de saberes e enfrentamento às estruturas de dominação. Sustentando que o empoderamento é um ato político coletivo — e não um atributo individual capturado pelo neoliberalismo — Pinho reposiciona o conceito como ferramenta de reorganização do poder desde as margens, ancorada nas contribuições de Lélia Gonzalez, Sueli Carneiro, bell hooks, Patricia Hill Collins, Joice Berth e outras pensadoras negras que formulam rupturas profundas com os paradigmas educativos hegemônicos. Ao discutir criticamente as disputas em torno do poder, da produção do conhecimento e da própria noção de educação, o capítulo argumenta que práticas pedagógicas insurgentes já existentes em territórios negros, quilombolas, periféricos e acadêmicos materializam essa pedagogia como práxis de transformação social, afirmando que a reinvenção da educação — e, por extensão, da própria vida coletiva — só pode ser construída sobre bases críticas, afetivas, interseccionais e radicalmente antirracistas.

No capítulo *Educação Ecofeminista: afeto como prática e formação docente*, a Professora Fernanda Amorim Accorsi (UEM) propõe uma tessitura conceitual em que o afeto opera como eixo estruturante das práticas pedagógicas comprometidas com a cultura da paz, articulando Paulo Freire, os ecofeminismos e os estudos decoloniais para evidenciar que afetar e ser afetado são movimentos político-éticos de enfrentamento às múltiplas violências. A autora demonstra que tais violências — ancoradas em raça, classe, gênero, sexualidade, território e espécie — são produzidas por uma lógica colonial e capitalista que hierarquiza vidas, explora corpos e destrói ecossistemas, reiterando a centralidade dos ecofeminismos como fundamentos para pedagogias não-violentas capazes de reconhecer diferenças, ampliar responsabilidades e integrar humanos, natureza e outros seres vivos em uma ética sensível do cuidado. Accorsi indica que a cultura da paz não é conciliatória nem ingênua, mas insurgente, pois exige a politização da raiva (Lorde), o desmonte das dicotomias que separam razão e emoção, natureza e cultura,

civilizado e bárbaro, e a recusa das naturalizações coloniais que moldam identidades, relações e afetos, inclusive no âmbito das sexualidades e das formas de amar. Nesse percurso, a autora convoca docentes e discentes a exercerem uma leitura de mundo ampliada que reconheça as interdependências entre pandemia, crise climática, colonialidade do poder, destruição ambiental e desigualdades sociais, afirmando que a educação ecofeminista é, antes de tudo, um projeto ético-político de (re)existência coletiva, antirracista, antissexista, antielitista e antiantropocêntrica.

Em *Por Uma Educação Antirracista: saberes negros, ancestralidade e libertação*, o Professor Jairton Peterson Rodrigues dos Santos (IFS) encerra a segunda parte deste livro com uma reflexão vigorosa que expõe a permanência das lógicas coloniais que estruturam o racismo no Brasil e atravessam profundamente o campo educacional. Articulando pensadores como Munanga, Kilomba, Nego Bispo, Nilma Lino Gomes, Abdias Nascimento, Leda Maria Martins e Bárbara Carine, o autor demonstra como o projeto colonial — sustentado pelo sequestro, pela escravização e pela desumanização sistemática dos corpos negros — se reinscreve historicamente através do epistemicídio, do silenciamento epistêmico e da hegemonia dos saberes sintéticos eurocentrados que moldam o currículo escolar. Nesse percurso, o capítulo afirma que a educação antirracista não se reduz ao cumprimento legal ou à inclusão pontual de conteúdos, mas demanda uma ruptura radical com a monocultura do saber, convocando uma pedagogia fundada na ancestralidade, na confluência de saberes, na biointeração e na temporalidade espiralar que reinscreve a memória viva dos povos afrodescendentes no espaço escolar. Ao propor o envolvimento em lugar do desenvolvimento, a circularidade em lugar da hierarquia e os saberes orgânicos em lugar da neutralidade sintética, Santos evidencia que a educação antirracista é um projeto emancipatório que devolve dignidade, centralidade e potência aos sujeitos negros, afirmando-se como horizonte ético-político indispensável para a reconstrução da escola brasileira.

A **Parte III – Práticas Educativas e Expressões Culturais Negras: Infâncias, Transgressões e Artes** reúne reflexões que articulam educação, experiências culturais negras e os modos como crianças e comunidades constroem práticas formativas que envolvem arte, resistência e pertencimento. Abrindo esta parte, o capítulo *Infâncias e Educação em Territórios Quilombolas à Luz de Pesquisas Acadêmicas*, dos Professores quilombolas Luiz Marcos de França Dias (UFSCar) e Elson Alves da Silva (UFSCar) e da Professora Maria Walburga dos Santos (UFSCar), apresenta uma análise abrangente da produção científica recente sobre infâncias quilombolas, situando-a no contexto de resistências históricas, disputas territoriais e práticas educativas que atravessam o cotidiano dos quilombos. A partir de um levantamento sistemático, os autores discutem como crianças quilombolas participam ativamente das dinâmicas comunitárias e como seus modos de viver, brincar, aprender e lutar tensionam concepções hegemônicas de educação e infância. Esse capítulo inaugura a Parte III reafirmando que compreender as infâncias negras — especialmente aquelas situadas em territórios quilombolas — é fundamental para pensar práticas educativas comprometidas com justiça social, pluralidade epistêmica e valorização dos saberes ancestrais.

No capítulo *Infâncias Negras, Socialização e Formação Docente*, a Professora Katia Cristina Norões (UFS) discute como o racismo atravessa precocemente a experiência de crianças negras e exige que professores desenvolvam ferramentas teóricas, afetivas e pedagógicas para acolhê-las. Partindo de um episódio vivido na Educação Infantil, a autora articula memórias pessoais às reflexões de Fanon sobre o esquema epidérmico-racial e aos estudos de Eliane Cavalleiro e Fabiana de Oliveira, que mostram como práticas escolares naturalizam desigualdades e afetam a autoestima de crianças negras. Com apoio da psicologia social, especialmente França e Monteiro, evidencia que formas indiretas de racismo moldam relações entre pares. A autora destaca também o papel da literatura infantil na construção simbólica da negritude, apontando limites de obras pioneiras que ainda operam sob a mediação do

'olhar branco'. Em diálogo com Césaire, defende que a formação docente deve assumir práticas antirracistas intencionais, capazes de fortalecer identidades positivas e criar ambientes que acolham as infâncias negras em sua complexidade.

No capítulo *Caminhos Para Transgredir: oralidades e a literatura afro-brasileira no contexto escolar*, a Professora Raiane de Jesus Santos (PPGS-UFS) e o Professor Wendell Ramos Campos (PPGAV/UFBA) argumentam que a literatura afro-brasileira e as diversas formas de oralidade constituem práticas de resistência que tensionam a hegemonia eurocêntrica historicamente consolidada nos currículos escolares, cujo atraso na inclusão da Lei 10.639/2003 evidencia a permanência de estruturas racistas e mecanismos de apagamento. Ao revisitar autoras e autores como Maria Firmina dos Reis, Cruz e Sousa, Santo Souza e Carolina Maria de Jesus, os autores demonstram como a produção literária negra, ancorada na tradição oral africana e na figura ancestral dos griots, opera como preservação da memória coletiva e como contra-narrativa fundamental para a compreensão do Brasil. Sustentados por contribuições teóricas de Nilma Lino Gomes e Ana Célia da Silva, Santos e Campos defendem que a efetivação da lei exige uma ruptura com currículos colonizados, deslocando a população negra da margem para o centro como sujeito histórico. Por meio dessa perspectiva, mostram que a literatura e as oralidades — quando incorporadas criticamente ao cotidiano escolar — não apenas ampliam repertórios e metodologias antirracistas, mas também constituem práticas pedagógicas de transgressão capazes de reconfigurar a experiência educativa e as disputas por memória, identidade e pertencimento.

No capítulo "*O Sangue e a Esperança" e "Esperemos": literatura afro-brasileira e o fortalecimento das identidades étnico-raciais*, o Professor Cosme Eduardo Campos Silva e a Professora Sara Rogéria Santos Barbosa (UFS) analisam os poemas "Esperemos", de Solano Trindade (1961), e "O sangue e a esperança", de Abdias do Nascimento (1983), destacando como a poesia afro-brasileira atua como espaço de resistência, memória e afirmação identitária.

Trindade, em "Esperemos", articula a tensão entre o desejo de celebrar a vida e a urgência de denunciar injustiças sociais, utilizando tempos verbais que refletem frustração, expectativa e esperança coletiva, evidenciando a inseparabilidade entre experiência pessoal e memória histórica da população negra. Por sua vez, Nascimento, em "O sangue e a esperança", conjuga ancestralidade, diáspora africana e referências ao axé para construir identidades negras resilientes, articulando sofrimento histórico e luta por liberdade por meio de imagens que evocam além-mar e aquém-mar, ritmo repetitivo e uma narrativa de resistência contínua. Ao conectar passado e presente, os dois poetas subvertem estereótipos coloniais, resgatam a memória coletiva e reforçam a importância da literatura afro-brasileira como instrumento político e simbólico, alinhando-se a reflexões de Stuart Hall, Aimé Césaire, Achille Mbembe e Conceição Evaristo sobre identidade, negritude e resistência cultural, demonstrando que a palavra poética não apenas denuncia, mas também reconstrói e fortalece as identidades negras no Brasil.

No último capítulo desta parte, intitulado *Ensaio Reflexivo: o teatro negro como prática educativa na educação profissional e tecnológica*, o Professor Augusto Cesar dos Santos (PROFEPT/IFS) e a Professora Elza Ferreira Santos (IFS) concluem o livro, defendendo o teatro negro como uma prática pedagógica antirracista de grande relevância na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Os autores articulam reflexões históricas, sociais e pedagógicas, destacando o Teatro Experimental do Negro (TEN), fundado por Abdias do Nascimento em 1945, como marco da resistência cultural e afirmação da identidade afro-brasileira, que contribui para a valorização dos saberes tradicionais, da corporeidade, da musicalidade e da estética negra. O capítulo evidencia como essa prática educativa rompe com lógicas tecnicistas e eurocêntricas, oferecendo aos estudantes oportunidades de desenvolvimento integral, crítico e sensível, alinhadas aos princípios da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER). Ao propor o teatro negro como instrumento de transformação social, afirmação cultural e

resgate histórico, os autores encerram o livro com uma reflexão potente sobre a importância de práticas educativas contra-hegemônicas, capazes de ampliar a compreensão da realidade, fortalecer identidades e estimular a construção de sociedades mais justas e inclusivas.

Ao encerrarmos esta travessia, percebemos que cada reflexão, cada relato, cada prática educativa registrada aqui é um convite para seguirmos cruzando fronteiras — de conhecimento, de territórios, do fazer docente — e para reconhecer que a luta por justiça racial e equidade na educação é, simultaneamente, gesto ético, político e coletivo. Entre o passado que nos formou e o futuro que ousamos sonhar, permanecem as memórias, atravessando corpos insurgentes e sustentando saberes que resistem. Que este livro seja, assim, um dos pontos de partida, um chamado à escuta atenta, à ação comprometida e à invenção constante de pedagogias que afirmem e assegurem o direito à dignidade, à diversidade e à vida de todos os sujeitos, reafirmando que ensinar e aprender é, acima de tudo, atravessar juntos os mares da memória, da esperança e da transformação.

Manifesto, por fim, minha profunda gratidão a todas(os) autoras(es) que generosamente compartilharam seus conhecimentos e experiências, e a cada pessoa que, de alguma forma, lançou suas mãos neste Projeto — coordenadores, tutores, formadores, equipe de apoio, técnicos, gestoras(es)... e cursistas. Sem essa rede de Pessoas atentas, vozes incríveis e gestos que nos constroem, sem tantas mãos entrelaçadas, nada teria sido possível. Que estas palavras percorram, como as ondas que insistem em retornar, o cotidiano educacional, lembrando-nos de que criar e ensinar é sempre um ato coletivo, tecido de memórias, coragem e esperança compartilhada, quase já vivida.

Katia Cristina Norões
novembro, 2025.

Sumário

Parte I – Perspectivas Históricas, Teóricas e Epistemológicas da Educação e das Relações Raciais

Quem São os Sujeitos da Educação? Subalternidade e decolonialidade na educação contemporânea **21**
Luís Thiago Freire Dantas

As Cores do Racismo à Brasileira **39**
Petrônio Domingues

Branquitude na Educação: entre a ilusão de neutralidade e o desafio da mudança **61**
Lia Vainer Schucman
Ângela Della Flora

O Medo da Reescravização – o recenseamento de 1890 e o pós-abolição em Sergipe **75**
Edvaldo Alves de Souza Neto

Parte II – Pedagogias Insurgentes: Feminismos Negros, Ecofeminismos e Lutas Antirracistas na Educação

Pedagogia Feminista Negra Como Referência para Práticas Pedagógicas Insurgentes: subvertendo o poder desde as margens **103**
Carolina Santos Barroso de Pinho

Educação Ecofeminista: afeto como prática e formação docente **123**
Fernanda Amorim Accorsi

Por uma Educação Antirracista: saberes negros, ancestralidade e libertação 143
Jairton Peterson Rodrigues dos Santos

Parte III – Práticas Educativas e Expressões Culturais Negras: Infâncias, Transgressões e Artes

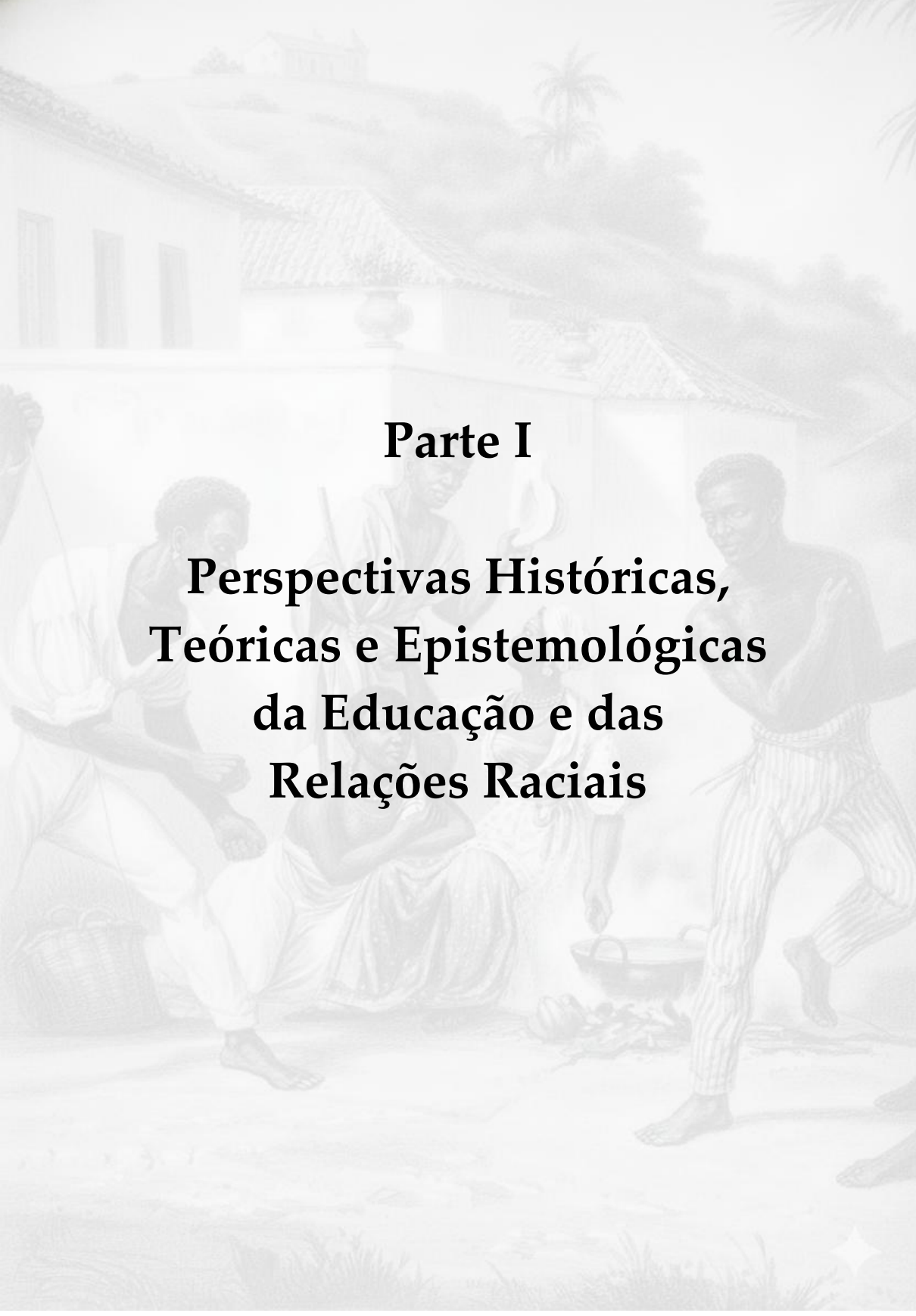
Infâncias e Educação em Territórios Quilombolas à Luz de Pesquisas Acadêmicas 169
Luiz Marcos de França Dias
Elson Alves da Silva
Maria Walburga dos Santos

Infâncias Negras, Socialização e Formação Docente 185
Katia Cristina Norões

Caminhos para Transgredir: oralidades e a literatura afro-brasileira no contexto escolar 203
Raiane de Jesus Santos
Wendell Ramos Campos

"O Sangue e a Esperança", de Abdias do Nascimento (1983) e "Esperemos", de Solano Trindade (1961): literatura afro-brasileira e o fortalecimento das identidades étnico-raciais 221
Cosme Eduardo Campos Silva
Sara Rogéria Santos Barbosa

Ensaio Reflexivo: o teatro negro como prática educativa na educação profissional e tecnológica 241
Augusto Cesar dos Santos
Elza Ferreira Santos



Parte I

Perspectivas Históricas, Teóricas e Epistemológicas da Educação e das Relações Raciais

Quem São os Sujeitos da Educação? Subalternidade e decolonialidade na educação contemporânea

Luís Thiago Freire Dantas[1]

Introdução

O sujeito humano, tal como concebido nas sociedades modernas, é uma construção historicamente alicerçada na noção de uma identidade estável, dotada de capacidades fixas e um *eu* unificado. Essa definição propicia um ideal de subjetividade "centrado" em discursos e práticas para formar o *anthropos* (homem), de tal maneira o estabelecimento do sujeito conforme esse *antropos* sustenta-se em pressupostos como a racionalidade iluminista, a autonomia individual e a soberania do "eu" (Hall, 2006). No entanto, aqueles que ainda acreditam nesse antropocentrismo assistem às nuances modernas, em sua fase tardia, ao descentramento desse sujeito em que as identidades, antes coesas, fragmentam-se diante de transformações estruturais. Somente a partir disso que principia um questionamento, pois como afirma Hall (2006), essa "identidade só se torna uma questão quando está em crise, quando algo que se supõe como fixo é deslocado pela experiência da dúvida". Essa dúvida volta-se à noção de sujeito humano, tal como concebida nas sociedades

[1] Professor adjunto de Filosofia da Educação no Departamento de Estudos da Subjetividade e Formação Humana da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPed) da UERJ na linha de pesquisa Cotidianos, Redes Educativas e Processos Culturais. Possui graduação em Filosofia pela Universidade Federal de Sergipe, e Doutorado em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná.

modernas, com seus espaços formadores que desejam constituí-lo como um ser dotado de capacidades fixas e uma identidade estável. Em outras palavras, esse sujeito "centrado" nos discursos e práticas que moldaram a modernidade, contemporaneamente está em um processo de "descentramento", no qual abre-se o flanco de um questionamento sobre a equivalência entre sujeito e identidade.

Esse questionamento emerge daquelas pessoas determinadas a não serem ouvidas, as subalternas. Por isso, neste ensaio a intenção é analisar a capacidade de fala de sujeitos subalternizados como maneira de descolonizar a própria percepção de ser sujeito. Nisso, não apenas a identidade entra em questionamento, mas também outro conceito caro aos arautos da modernidade: a representação, que enquanto ato de fala, pressupõe um diálogo entre falante e ouvinte. No entanto, socialmente a pessoa subalternizada é lida como desprovida de agenciamento, uma ausência de interação não concretizada plenamente, como apontam os estudos pós-coloniais, e a pergunta "Pode o subalterno falar?" (Spivak, 2018) revela as limitações impostas por estruturas de poder que silenciam certas vozes, já que há sempre um ressoar, um ouvir que o hegemônico ignora. Assim, tornar-se imagem de si mesmo, postular-se como sujeito e não objeto de representação, é um processo negado àqueles cuja subjetividade é constantemente mediada por narrativas hegemônicas.

Nesse caminho, este ensaio tem perguntas com a intenção de problematizar os espaços formativos aos princípios educacionais modernos: até que ponto a noção de subalternidade faz sentido hoje em dia? Talvez ela ainda esteja presente pelo uso do sujeito como referência exclusiva ao humano? Como se faz um sujeito da educação? Em sentido inicial é preciso compreender que as conceptualizações do sujeito não são imutáveis; elas emergem em contextos históricos específicos e invariavelmente impele transformações radicais. Transformações da estabilidade ontológica, da condição de possibilidade de existência, que na antiguidade e, do mesmo modo, na autonomia racional moderna houve o afã de libertar-se do dogmatismo e dependência religiosa

arvorada em mitos. O problema é que outros mitos, não vistos como tais, foram inventados, como é o caso do "indivíduo soberano". Assim, Hall (2006) nos ensinou que o tempo atual descentraliza esses mitos a partir de uma fragmentação, uma fluidez que descentra e reflete mudanças estruturais profundas, como a globalização. E a reflexividade das sociedades contemporâneas, com a produção de identidades múltiplas e contraditórias afirma a identidade, longe de ser um constructo essencialista, sendo política e mutável.

Um exemplo são as palavras de Chinua Achebe em entrevista a Appiah, em que o romancista afirma "a identidade africana ainda está em processo de formação [...] mas ela tem certo contexto e certo sentido" (Appiah, 2007, p. 241). Tal contexto e sentido convergem para quem fala e, por conseguinte, cria-se a divisão de quem fala e quem é interdito de fala. Porém, esse é o argumento deste ensaio, esta interdição não promove o apagamento da subalterna e sim revela que nenhuma identidade mestra pode unificar todas as posições de sujeito, especialmente em um mundo atravessado por antagonismos sociais. Ainda mais pela visão das paisagens políticas modernas com suas cenas de subjetivação, identificações rivais e deslocamentos contínuos, nos quais a identidade se redefine a cada interpelação. Similar ao encontro colonial em que a alteridade radical desafia categorias fixas, pois enquanto os europeus questionavam a alma dos indígenas, estes testavam a mortalidade dos colonizadores (Lévi-Strauss, 1994).

Nesse caminho, para aprofundar nesse questionamento sobre a noção de sujeito na educação a partir da subalternização e decolonialidade, dois momentos serão necessários. Inicialmente, uma análise da dualidade da teoria como ferramenta de cura e libertação (hooks, 2013), com destaque à necessidade de uma teorização engajada, enraizada nas experiências vividas das trajetórias racializadas. Com isso, reverter a dicotomia teoria-prática através daquilo que Freire (1987) e hooks (2013) definem como amor político para uma educação libertadora.

No segundo momento, problematizar os fundamentos da educação moderna a partir de uma perspectiva decolonial, seus pilares epistemológicos tais como humanismo restritivo, racionalidade instrumental e hierarquia civilizatória, que estabeleceram padrões excludentes de humanidade. Não somente isso, também refletir o processo de instauração na escola moderna como dispositivo de racialidade, particularmente dos corpos negros e indígenas, patologizando diferenças e reproduzindo epistemicídios (Carneiro, 2021). Com o intuito de contrapor a narrativa hegemônica por meio de contribuições da filosofia africana, como o cosmograma Bakongo de Busenki Fukiau (2022), proponho uma epistemologia alternativa baseada na cosmopercepção e nas relações não-hierárquicas com o cosmos. Para, com efeito, transformar radicalmente as estruturas educacionais permeadas pela colonialidade do saber e do ser.

Teoria como transformação da subjetividade

"Cheguei à teoria porque estava machucada. Cheguei à teoria desesperada, querendo compreender o que estava acontecendo ao redor e dentro de mim. Mais importante, queria fazer a dor ir embora. Vi na teoria, na época, um local de cura" (hooks, 2013, p. 59). Começar com esse relato de bell hooks é uma forma de sintetizar a potência transformadora da teoria quando ela emerge da experiência vivida. Isso porque hooks descreve a teorização como um refúgio contra a incompreensão familiar e social que vivia desde a infância, e com isso a teoria tornou-se um espaço onde podia imaginar futuros possíveis. No entanto, essa mesma teoria que curava era também motivo de castigo quando usada para desafiar o *status quo*, um paradoxo que exprimia a dualidade comum aos discursos modernos, influenciados por uma contradição: a teoria pode ser tanto instrumento de libertação quanto de opressão. Com o polo de ação dependendo de quem a produz, como é usada e a quem serve. Acerca disso, podemos entender na dinâmica de quando surgem teorias protagonizadas

por pessoas racializadas rapidamente emergem críticos que supõem e expressam o limite de relacionar-se com o mundo com essas teorias. Mas, justamente, quando a teoria envolve uma interlocução com pessoas subalternizadas, assim orientada revela então uma posição intrinsecamente revolucionária.

Obviamente, como alerta hooks, ela só cumpre uma função libertadora quando é direcionada para esse fim, pois no ambiente acadêmico, a teoria frequentemente se transforma em um mecanismo de exclusão, marcado por jargões obscuros e hierarquias intelectuais que privilegiam a abstração sobre a realidade concreta. Um exemplo desse fenômeno é particularmente evidente, para bell hooks, nos estudos feministas, em que grande parte da produção teórica falha em dialogar com as experiências cotidianas das mulheres: "Onde encontrar um corpo teórico feminista cujo objetivo seja ajudar os indivíduos a integrar o pensamento e a prática feministas em sua vida cotidiana?" (hooks, 2019, p. 72). Em suma, a mercantilização do feminismo no capitalismo branco-patriarcal agrava esse distanciamento, transformando a teoria em um produto acessível apenas a privilegiados, desvinculado da práxis transformadora.

Essa desvinculação perpassa a linguagem, pois, como destaca Frantz Fanon (2008), ela é um campo de batalha crucial para a libertação. Para o colonizado, falar a língua do colonizador significa "assumir uma cultura, suportar o peso de uma civilização" (Fanon, 2008, p. 25). Nesse contexto, a pessoa negra enclausura-se em um modo de expressão moldado por um vocabulário próprio de um mundo embranquecido, sentindo a necessidade de falar "corretamente" ao deparar-se com os reguladores da norma. Quando estes percebem que a pessoa à sua frente comete erros durante a locução, rapidamente assumem o papel de benfeitores e a corrigem. Essa correção é um processo colonial que visa ajustar uma "não-pessoa" para que ela se torne, enfim, uma pessoa, pois, como afirma Fanon: "Sim, é preciso que eu vigie minha alocução, pois também é através dela que serei julgado... Dirão de mim com desprezo: ele não sabe sequer falar o francês!…" (Fanon, 2008, p. 35).

Essa discussão sobre a linguagem ganha relevância no que se convencionou chamar de espaço de formação, pois é nesse *locus* que se estrutura aquilo que pode – ou deve – ser dito, debatido ou mesmo silenciado. Ao abordar essa temática, o primeiro ambiente que emerge no imaginário é a escola, instituição que, na modernidade, adquiriu um caráter público e supostamente democratizante do saber. No entanto, frequentemente é nesse espaço que epistemicídios são reproduzidos, transformando o conhecimento especializado em um novo dogma que cala vozes subalternas.

Nessa perspectiva, dialogando com o pensamento decolonial, pode-se afirmar que a escola funciona como um microcosmo das contradições sociais: por um lado, constitui-se como esfera de construção de um espaço público democrático; por outro, revela-se como palco onde as desigualdades se manifestam de forma crua. Não obstante essa dualidade, conforme salienta Catherine Walsh (2013, p. 19), emergem posturas, posicionamentos, horizontes e projetos de práticas pedagógicas nos quais a resistência e a transgressão se destacam, por derivarem de...

> [...] metodologias produzidas em contextos de luta, marginalização, resistência e que Adolfo Albán tem chamado de 're-existência'; pedagogias como práticas insurgentes que fraturam a modernidade / colonialidade e tornam possível outras maneiras de ser, estar, pensar, saber, sentir, existir e viver-com.

Retomando bell hooks, estabelecer uma práxis antirracista exige romper com a dicotomia teoria/prática, uma vez que a teoria só se torna verdadeiramente revolucionária quando está "fundamentalmente ligada a processos de autorrecuperação e libertação coletiva" (hooks, 1991, p. 61). Isso implica conceber um processo educativo em que a produção de conhecimento dialogue organicamente com as lutas sociais, amplifique vozes marginalizadas e reconheça a teorização de mulheres negras, indígenas e periféricas como ato de resistência epistêmica – um convite à desestabilização de nossos paradigmas hegemônicos.

Nessa perspectiva, a instituição escolar transforma-se em espaço de criação e reinvenção de pedagogias questionadoras. Como salienta Nilma Lino Gomes, trata-se de um emergir de "imagens desestabilizadoras" que problematizam a linguagem como instrumento de dominação e ressignificam saberes subalternos, conferindo-lhes legitimidade no âmbito acadêmico e social.

> [...] podemos dizer que a organização dos negros e das negras desde a escravidão até o Movimento Negro da atualidade é capaz de suscitar um tipo de subjetividade desestabilizadora que desvie do conformismo perante o racismo para a subversão, superação do mesmo para a construção de políticas raciais de igualdade racial. Diríamos que essa subjetividade desestabilizadora se apoia na ideia desestabilizadora referente ao sofrimento humano causado pela escravidão moderna e pelas diferentes formas de racismo, patriarcado, desigualdades e opressão enquanto ações conscientes e escolha de humanidade (Gomes, 2017, p. 129-130).

Portanto, enquanto a teoria for tratada como mercadoria ou ferramenta de opressão, ela continuará a falhar com aqueles que mais precisam dela. Mas quando a teorização nasce da dor e se orienta para a cura coletiva, ela se torna, como escreveu hooks (2013, p. 60) "um lugar onde a vida podia ser diferente". E essa outra vida perpassa pelos atos de descolonização.

Descolonização do sujeito

O primeiro aspecto que precisamos ter em mente é que a descolonização é uma ação contínua de refazimento de si mesmo no mundo, enquanto projetação de sentido e de envolvimento com as outras pessoas que continuam existindo. Isso quer dizer que não há uma prévia humanidade que devemos nos moldar, e sim uma percepção de abertura e acolhimento da total dessemelhança como maneira de criar uma formação humana além do antropocentrismo. Por isso, recorro a expressão de bell hooks, influenciada por Paulo Freire, acerca do "amor como práxis

libertadora", na qual fundamenta-se teoricamente na educação para a consciência crítica. Por isso, o próprio processo de descolonização e recuperação pessoal e política encontra-se consigo mesmo na consciência de que o contexto e as relações modificam as minhas crenças, e por consequência é crucial aprender outras ordens de conhecimento. O problema é que isso depende do quanto constato que a compreensão dos mecanismos operantes dos sistemas de dominação constitui-se como elemento catalisador para a emancipação. Sim, esse termo repleto de significados e orientados por um sentido iluministas, mas emancipar-se não é uma autossuficiência e sim um entendimento de como ser humano é conectar-se com outros humanos e mais-que-humanos, com aquilo visível e invisível, com a natureza e com o cosmos. Ou seja, é estabelecer uma pedagogia que revela "Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo que está, na ânsia de corporificar um modelo ideal de 'bom homem', [e por conseguinte] se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos" (Freire, 1987, p. 59).

Desse modo, o movimento dialético de observação introspectiva e análise crítica do mundo revela-se, portanto, como condição *sine qua non* para ensinagem de uma consciência libertadora. Isso porque, como postula Freire (1987), o diálogo autêntico pressupõe necessariamente um amor radical pelo mundo e pela humanidade. Nesta perspectiva, o amor transcende a dimensão afetiva individual, assumindo caráter ontológico e político para a pronúncia do mundo enquanto ato contínuo de criação e recriação da realidade. Tal concepção implica um compromisso ético inalienável com a causa dos oprimidos – compromisso este que, por sua natureza dialógica, recusa qualquer forma de manipulação ou paternalismo. "Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu que fazer, já não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso. Finalmente, não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro" (Freire, 1987, p. 91).

Como é sabido, a estruturação do diálogo libertador demanda, conforme a análise freireana, três pilares fundamentais: amor autêntico, humildade radical e fé no potencial humano. A ausência de qualquer destes elementos inviabiliza a construção de relações horizontais, nas quais a confiança intersubjetiva possa florescer como resultado do processo dialógico. Para tanto questiono: como estabelecer diálogo verdadeiro quando se projeta no outro a ignorância que se recusa reconhecer em si? Como sustentar comunicação autêntica quando se parte de pressupostos hierárquicos e essencialistas? Tais perguntas na concepção da educação libertadora operam necessariamente na relação dialética "A com B", mediada pelo mundo que a ambos desafia e interpela. Com isso, a descolonização do sujeito tem no amor a categoria política e pedagógica, para ampliar o pensamento e a prática social em sua eficácia revolucionária. Precisamente está em questão a capacidade de transformar a consciência crítica em ação transformadora, destituindo a dicotomia entre reflexão e práxis de qualquer valor. Neste sentido, o processo de libertação inicia-se com o desvelamento dos mecanismos de opressão – tanto os exteriorizados nas estruturas sociais quanto os interiorizados na subjetividade – consolidando-se na construção coletiva de novas formas de ser e estar no mundo, pois "ensinar é um ato de amor, um compromisso com a liberdade" (hooks, 2013, p. 89).

Em primeiro lugar, se dialogarmos com docentes da Educação Básica sobre a situação atual, tais palavras anteriormente escritas perdem sentido, ou menos projetam uma utopia, um não-lugar. Mas, essa sensação apenas propicia a contínua manutenção de modelos educacionais hegemônicos que inviabilizam quaisquer alternativas epistemológicas, pois para a falácia hegemônica atribuir uma perspectiva decolonial é silenciar mais uma vez as pessoas subalternizadas. No entanto, o interesse dessa preocupação é manter a conformidade com a realidade. Para exemplificar, trago a minha experiência em Filosofia da Educação, durantes as aulas sobre Paulo Freire, bell hooks, Ailton Krenak e Denise Ferreira da Silva, em que na preparação dos conteúdos e

debate em sala de aula, questionamentos ocuparam a minha mente e me mobilizou profundamente: quais os fundamentos do que entendemos por "formação humana"? Qual é essa ideia de humano que sustenta nossos sistemas educacionais? Como podemos construir uma educação que acolha verdadeiramente as diferenças e possibilite a constante reinvenção?

Tais perguntam têm um endereçamento, a construção da modernidade como paradigma fundante de nossos sistemas educacionais. Isso possui uma complexidade, pois não se restringe a um pensador, linha de pensamento, e sim constitui uma ideologia, no sentido negativo, em que ser moderno significa historicamente um afastamento radical da tradição, um elogio à racionalidade e um ocultamento das volições corpóreas. Essa condição se faz em um movimento que não foi casual, mas cuidadosamente planejado através de modelos escolares, currículos e conteúdos específicos. Principalmente, se estabelecermos ao menos três princípios básicos que sustentam este projeto:

1. Uma concepção específica de humanismo que estabelece padrões restritos de humanidade;
2. A primazia da racionalidade como capacidade de investigação e transformação da realidade;
3. A noção de civilização como processo de superação de supostos estágios ´inferiores´.

Esse ideal de modernidade criou dispositivos disciplinares para docilizar corpos, privilegiando cada vez mais a racionalidade em detrimento de nossa animalidade constitutiva. Certos corpos – negros, indígenas – foram marcados como desviantes desta humanidade idealizada, lembranças incômodas dessa animalidade recalcada. Não gratuitamente, a escola moderna surge precisamente como espaço de controle desses corpos, onde a inteligência é medida pela capacidade de controle corporal. Até hoje vemos como corpos inquietos em sala de aula são patologizados, medicalizados, uma continuidade desses dispositivos disciplinares.

Outro quesito desse dispositivo é o currículo escolar tradicional. Ele organiza rigidamente os conteúdos por etapas etárias, com o objetivo final de formar um tipo específico de cidadão. Mas que cidadania é essa? Segundo Sueli Carneiro percebe-se uma orientação racial para determinar a pessoa cidadã, mas a racialidade acontece acompanhado de outra manobra de silenciamento: o epistemicídio. Carneiro explica que o epistemicídio se trata de um processo estrutural de aniquilação e desqualificação dos sistemas de conhecimento dos povos subalternizados, como se fosse um mecanismo que amplifica a produção da indigência cultural e intelectual. Esse fenômeno não se restringe à mera exclusão de saberes marginalizados, mas efetua-se por meio de uma complexa rede de práticas que incluem a negação sistemática do acesso à educação qualificada, a construção discursiva da inferioridade intelectual de grupos racializados e a deslegitimação do sujeito negro enquanto produtor válido de conhecimento. Tais dinâmicas são reforçadas pela precarização material, que limita o desenvolvimento cognitivo, e pelos processos psicossociais de discriminação no ambiente educacional, os quais corroem a autoestima e a autopercepção intelectual dos indivíduos submetidos a essas violências epistêmicas.

Essa submissão desconhece os conhecimentos de povos subalternizados, mas especialmente a própria condição de sujeito. No ato de desqualificar formas de saber, há simultaneamente uma invisibilidade dos agentes plenos de racionalidade, privando-os dos meios necessários para acessar ou produzir conhecimento legitimado. Por isso, o epistemicídio não apenas suprime saberes, mas mutila a capacidade de pensar, aprender e interpretar o mundo de maneira autônoma, configurando-se como um sequestro da razão em duplo aspecto: seja pela negação absoluta da racionalidade do outro, seja pela imposição assimilacionista de paradigmas hegemônicos que apagam epistemologias dissidentes. Essas ações são justificadas pelos regimes de racialidade, já que se o racismo tradicional atua sobre os corpos, regulando e eliminando

vidas consideradas descartáveis, o epistemicídio estende seu alcance ao domínio das subjetividades, controlando mentes e corações por meio da normatização do conhecimento legítimo e da anulação das potencialidades intelectuais dos grupos racializados. Assim, ele combina funções disciplinares — na medida em que define e normatiza os parâmetros do saber aceitável — com funções necropolíticas (Mbembe, 2018), já que suprime as possibilidades de existência intelectual plena para aqueles marcados como inferiores.

Nesse sentido, o epistemicídio revela-se como um eixo fundamental na perpetuação das hierarquias coloniais modernas, pois assegura a reprodução da dominação não apenas no plano material, mas no âmbito epistemológico. Portanto, mais do que a inclusão formal nos espaços educacionais hegemônicos, urge um questionamento radical dos critérios de validade do conhecimento e o reconhecimento da pluralidade de fontes de conhecimento como condição para a descolonização do pensamento. Sendo que a descolonização, ainda pensando junto com Carneiro, é uma prática árdua, pois a atuação é permanente por normalmente sermos envoltos por afirmações de que a civilização é sinônimo de europeidade e, portanto, continentes como é o caso do africano apenas é possível pela presença ou contato com a branquitude, por meio de um dispositivo de racialidade, o qual "demarca e distribui de forma maniqueísta o bem e o mal entre as raças. Tal concepção buscará abarcar toda a experiência negra africana ou da diáspora e relativizar experiências diaspóricas, contrastantes com os princípios irremovíveis que asseguram a incapacidade crônica de africanos e seus descendentes para civilização, sua menoridade e necessidade de tutela" (Carneiro, 2023, p. 94).

Esse é um caso da filosofia, que, enquanto saber, foi instrumentalizada como ferramenta colonial para determinar quem estaria dentro ou fora dessa humanidade civilizada. A partir do século XVII, cria-se uma origem grega exclusiva para a filosofia, estabelecendo padrões de pensamento legítimos. Isso explica o espanto e incômodo que ainda hoje provoca a menção à filosofia africana, pois se a filosofia tem origem exclusivamente grega, então

o filósofo deve corresponder a um determinado perfil racial, geográfico e linguístico. No entanto, essa imagem criada sobre o ser filósofo revela uma contradição para Mogobe Ramose (2011, p. 11), justamente pelos defensores da "filosofia greco-europeia" reivindicarem uma universalidade exclusiva:

> Reivindicar que só há uma filosofia 'universal' sem cultura, sexo, religião, história ou cor, é afirmar que a particularidade é um ponto de partida válido para a filosofia. Esta reivindicação não é explicitamente reconhecida com frequência pelos protagonistas da "universalidade" da filosofia. Esta é a razão pela qual eles estão dispostos a reconhecer nomes como Filosofia Ocidental, Chinesa, Indiana, Japonesa ou Russa, mas se recusam a reconhecer Filosofia Africana, Australasiana, Latino-americana, Maia e (até) mesmo filosofias feministas. Esta contradição simples é repugnante tanto para a lógica como para o senso comum. A contradição precisa ser solucionada através do reconhecimento da particularidade como um critério válido para toda ou para nenhuma filosofia.

Por consequência, a filosofia africana nos desafia a pensar além desses limites. Ela afirma a negritude como contribuição essencial para a humanidade, superando a visão eurocêntrica e sua restrita imagem. Nesta perspectiva, o humano não é apenas razão, mas corpo receptáculo de afetos, em relação constante com antepassados, natureza e futuras gerações – uma verdadeira cosmopercepção (Oyewumi, 2020).

Para adentrar em outras ordens de conhecimento, recorro à Busenki Fu-Kiau que a partir do cosmograma Bakongo, explicita as quatro etapas (*Kala* - amanhecer; *Tukula* - meio-dia; *Luvemba* - anoitecer e *Musoni* - meia-noite), como representação do ciclo contínuo de criação e recriação da vida. O ser humano acompanha esse ciclo e, para pensarmos no sentido educacional, enfoco na direção de *Kala*, que expõe um nascimento a cada novo dia, projeto, planejamentos, entradas em espaços formativos. Na entrada de novos "nascimentos", nosso entendimento não consegue apreender o que acontecerá, para isso recorremos a experiências vividas para expectar alguma direção, mas vivemos na indeterminação. Outro exemplo interessante a partir de Fukiau é a

existência de um espaço de fala, em que o coletivo da comunidade se ajunta e expressa as aflições, benesses e fazeres para todas as pessoas: crianças, adultos, idosos, antepassados, vindouros e mais-que-humanos. Esse espaço é denominado de "*Boko*" - uma casa sem quartos - e como o nome sugere, os assuntos compartilhados são de todas as pessoas precisamente para fornecer protagonismo a todas elas. Por consequência, "uma aldeia sem *Boko* está morta. Uma sociedade sem instituições em que a liberdade pública é garantida caminha diretamente para a sua queda" (Fu-kiau, 2024, p. 80).

Nessa situação, para marcar ainda mais, como o processo de subjetivação das pessoas racializadas precisa ser tratado, além daquilo que modernamente determinou como civilidade, cultura e até mesmo humanidade, transcrevo um trecho da fala da Sandra Benites, em uma mesa junto com Muniz Sodré, no Museu do Amanhã no Rio de Janeiro, em 2023. Esse trecho revela como a sociedade ocidentaliza prejulga as demais interações humanas com a natureza, mas sempre com a intenção de permanecer na zona de conforto:

> Eu estou falando assim de nós, que são pessoas na sociedade, corpos racializados. Na verdade, parece que a gente o tempo todo a gente tá vivendo resistindo, vivendo como resistência. E aí a gente cria uma força espiritual, a gente tem que resistir o tempo todo, parece que a gente não tem ainda um minuto de tranquilidade para a gente respirar. Agora dá para descansar. A gente não tem ainda, eu não sei se outras pessoas têm, mais eu, eu percebo que isso ainda nós não temos. Porque que a gente não tem? Por que a gente o tempo todo tem que dizer quem somos nós? Para a sociedade imensa que não tem nenhum conhecimento sobre nós? É falta de comunicação? É falta de pesquisa? É falta de quê? Eu acho que... isso pergunto para vocês: o que falta inclusive no território brasileiro? Tem muitas sociedades não indígenas que não tem mínimo conhecimento sobre o indígena ou quando tem, é distorcido e preconceituoso. E aí, isso é uma grande questão que eu venho assim percebendo, a gente sai do nosso conforto o tempo todo. Será que essa sociedade que querem desconstruir, ou não querem desconstruir, será que tem capacidade de sair do seu conforto como nós? (Benites, 2023, 31'38''-33'13'').

Diante dessas perguntas, é importante entender que o contexto vivenciado por cada uma e um de nós impele pensarmos uma verdadeira educação antirracista, que não se limite a ser "progressista" dentro das estruturas existentes, mas que as questione radicalmente. Em suma, que não "estagnados" a referenciais éticos, políticos, estéticos, epistemológicos que nos conformam e condicionam para a confortabilidade.

Considerações finais

Como destacado no início deste ensaio, Stuart Hall concebe a identidade como elemento não-essencialista e o sujeito como construção discursiva e política, em constante processo de articulação. Nessa perspectiva, a subalternidade configura-se não como condição fixa, mas como posição dinâmica, marcada por relações de poder e potencialidades de resistência. Assim, o sujeito subalterno (particularmente racializado nos contextos colonial e pós-colonial) não se reduz à condição de oprimido, mas ressignifica sua existência através de práticas culturais, representacionais e de contestação política.

O discurso na formação identitária permeia inclusive a organização dos princípios pedagógicos contemporâneos, revelando como a colonialidade opera não apenas no plano simbólico, mas também nas estruturas materiais que perpetuam a hierarquia racial global. É nesse contexto que Gayatri Spivak, ao problematizar se a subalterna pode efetivamente "falar" dentro dos marcos epistêmicos ocidentais, conclui negativamente, pois sua voz permanece sempre mediada e silenciada pelas estruturas de poder. Outro ponto destacado se trata dos argumentos de bell hooks em que, a subalternidade é interseccional, atravessada por gênero, raça e classe, exigindo que a teoria seja instrumento de cura e transformação, e não apenas de análise.

Diante dessas tensões, torna-se crucial examinar como o cenário educacional contemporâneo agencia o sujeito subalterno através de identidades em permanente negociação. A resistência

manifesta-se justamente na capacidade de recontar a própria história seja pela arte, pelo ativismo ou pela reinvenção cultural. Nilma Lino Gomes exemplifica esse processo ao discutir a "subjetividade desestabilizadora" do movimento negro, que não aspira à assimilação nos modelos hegemônicos, mas questiona os próprios fundamentos do que é reconhecido como humano.

A teoria de Stuart Hall oferece assim ferramentas para compreender a subalternidade como campo de luta, onde identidades são disputadas e reinventadas em diálogo com vertentes que radicalizam a crítica ao poder colonial e racial. Esse diálogo revela que a subjetividade subalterna não se reduz a mero efeito do poder, mas constitui espaço de reexistências e transformação.

Paradoxalmente, a condição marginal da pessoa subalternizada confere-lhe privilégio epistemológico: enquanto o centro ignora a margem, esta enxerga o centro com clareza e pode expor suas contradições. É precisamente nessa capacidade de recriação a partir das margens que reside a possibilidade de construir novos sujeitos educacionais e relações pedagógicas genuinamente emancipatórias.

Referências

APPIAH, K. A. **Na casa do meu pai:** a África na filosofia da cultura. São Paulo: Contraponto, 2007.

BENITES, S. Encontros para o Amanhã com Muniz Sodré e Sandra Benites. **Museu do Amanhã.** Transmitido ao vivo em 4 de abr. de 2023.

CARNEIRO, S. **Dispositivo da racialidade***:* a construção do outro como não-ser como fundamento do ser. São Paulo: Zahar, 2023.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. Fátima Sá Correia. Salvador: EDUFBA, 2008.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FU-KIAU, B. **O livro africano sem título**. Rio de Janeiro: Cobogó, 2024.

GOMES, N. L. **O movimento negro educador**: Saberes construídos nas lutas por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

hooks, b. **Ensinando a transgredir**: a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

hooks, b. **Teoria feminista**: da margem ao centro. Trad. Rainer Patriota. São Paulo: Perspectiva, 2019.

LÉVI-STRAUSS, C. **Raça e História. Antropologia estrutural II.** São Paulo: Cosac & Naify, 1994.

MBEMBE, A. **Necropolítica:** Biopoder, soberania, estado de exceção, política da morte. Trad. Renata Santini. São Paulo: n-1 edições, 2018.

OYEWUMI, O. **A invenção das mulheres**: Construindo um sentido africano para os discursos ocidentais de gênero. Trad. Wanderson Flor do Nascimento. Rio de Janeiro: Bazar do Tempo, 2020.

RAMOSE, M. Sobre a Legitimidade e o Estudo da Filosofia Africana. **Ensaios filosóficos**, vol. IV. p. 6-25. Rio de Janeiro, 2011.

SPIVAK, G. C. **Pode o subalterno falar?** Belo Horizonte: EDUFMG, 2018.

WALSH, C. Lo pedagógico y lo decolonial: Entretejiendo caminos. *In*: WALSH, C. **Pedagogías decoloniales**: Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir. Tomo I. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2013.

As Cores do Racismo à Brasileira

Petrônio Domingues[1]

Durante décadas, a maioria dos estudiosos acreditava que as desigualdades raciais, no Brasil, eram uma simples herança da escravidão. Até sociólogos progressistas, como Florestan Fernandes (1978), argumentavam que o racismo era, basicamente, causado pelo fato de que os afro-brasileiros passaram pela experiência da escravidão ou pela cultura deficiente que eles herdaram do cativeiro. Esses estudiosos preconizavam que a desigualdade racial, um arcaísmo do passado, desapareceria com o tempo, à medida que o desenvolvimento industrial e a ascensão do capitalismo transformassem o Brasil em uma sociedade moderna e os negros, paulatinamente, fossem adquirindo o capital cultural necessário para competir com os brancos (Fernandes, 1978; Fernandes; Pereira; Nogueira, 2005-2006).

Atualmente, sabemos que o racismo foi compatível com o desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Desde a abolição da escravidão, as desigualdades raciais não só persistiram, como adquiriram novos sentidos e significados, atendendo aos interesses materiais e simbólicos dos brancos dominantes, por meio da desqualificação dos negros como concorrentes (Hasenbalg, 1979), embora recentemente Muniz Sodré (2023) tenha tentado ressuscitar a tese de que o racismo seja mais uma sobrevivência da época do regime de cativeiro do que uma expressão orgânica da modernidade capitalista nacional.

[1] É Doutor em História pela Universidade de São Paulo (USP), com Pós-doutorado pela Universidade Rutgers – State University of New Jersey e pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ). Bolsista produtividade em pesquisa do CNPq, é professor dos Programas de Pós-graduação tanto de História quanto de Sociologia da Universidade Federal de Sergipe (UFS).

"O Brasil é o país da mestiçagem, da cordialidade, que nunca adotou o racismo, nos moldes da legislação segregacionista Jim Crown, nos Estados Unidos, ou do *apartheid*, na África do Sul", eis uma das versões de uma ideologia batizada de "democracia racial". Se nesses países o racismo era considerado explícito, institucionalizado e oficializado pelas leis do Estado, no Brasil, ao contrário, o racismo seria implícito e nunca institucionalizado ou oficializado com base em princípios racialistas de pureza de sangue, de superioridade ou de inferioridade raciais. Por causa de ausência de leis segregacionistas, muitos brasileiros não se consideram racistas quando se comparam à experiência dos Norte-americanos e Sul-africanos.

Em outros termos, muitos brasileiros se olham nos espelhos desses países e se percebem sem nenhuma mácula, em vez de fitarem o próprio espelho. Assim, há no Brasil uma narrativa muito arraigada que ecoa como mantra: "Não somos racistas, os racistas são os outros!". Essa narrativa é o que Kabengele Munanga (2017, p. 38) chama de "inércia do mito de democracia racial brasileira. Como todos os mitos, funciona como uma crença, uma verdadeira realidade, uma ordem. Daí a dificuldade para arrancar do brasileiro uma confissão de que também seja racista".

O mito proclama que o Brasil se converteu numa espécie de paraíso racial, terra aonde as relações entre brancos e negros seriam harmoniosas, isto é, sem preconceitos e sem discriminações. Porém, quando vamos aos indicadores relativos ao lazer, à renda, a mercado de trabalho, à educação e à moradia, as evidências e os fatos são outros. Basta entrar nos clubes privados, nos teatros consagrados, nos restaurantes de alto padrão para perceber a coloração mais branca dos frequentadores desses ambientes.

Este capítulo procurará demonstrar como se configuram a dinâmica, as assimetrias e cores da discriminação racial[2] na

[2] De acordo com Pierre-André Taguieff (1997, p. 131), discriminação é um "tratamento diferencial e desigual de pessoas ou de grupos em razão das suas origens, das suas pertenças, das suas aparências (físicas ou sociais) ou das suas

sociedade brasileira. Isso inclui uma série de dispositivos institucionais, não formalizados, que criam e recriam barreiras para as pessoas negras e privilégios para as brancas, como também uma ampla rede de mecanismos não-institucionais: imagens, representações, estigmas, piadas, dissimulações, injúrias e várias outras práticas cotidianas, originadas de uma cultura que naturaliza a hierarquia racial.

A discriminação explícita voltada contra pessoas negras, especialmente nas formas de ofensas raciais, é a modalidade mais facilmente reconhecida como racismo no Brasil. Alguns desses episódios recebem a atenção da imprensa e são alvos da legislação brasileira (Guimarães, 2004). Apesar de repreensíveis, as ofensas raciais são menos importantes para a manutenção da desigualdade racial do que as sutis práticas individuais e institucionais. O racismo não se restringe a comportamentos individuais, mas antes seria o resultado do funcionamento das instituições, que passam a atuar em uma dinâmica que confere, ainda que indiretamente, desvantagens e privilégios com base na raça.

No Brasil, o censo interroga pela "cor" ou pela "raça" e as pessoas escolhem uma das categorias – branco, preto, pardo, amarelo ou indígena. Oracy Nogueira (1955) argumentava que o preconceito racial no Brasil é de "marca", em contraste com o preconceito de "origem" dos Estados Unidos. Não obstante, os brasileiros também têm dito: "preto é cor, negro é raça". Isto indica que se distingue entre o fenótipo (cor) e algo diferente (raça).

Mas, o que é raça? Trata-se de um conceito que se refere à cor da pele ou a outras características fisionômicas como traços faciais ou tipos de cabelo? Trata-se de um discurso sobre o "sangue", ou seja, a ascendência, a genealogia e às origens ancestrais? Trata-se talvez de cultura, por exemplo, o modo de falar, a música que se escuta, a roupa que se veste? Ou diz respeito mais a uma certa categoria histórica de um grupo de pessoas, como são os "brancos",

---

opiniões, reais ou supostas. O que equivale a excluir alguns indivíduos da partilha de alguns bens sociais (educação, emprego, etc.)".

os "negros", os "indígenas" e talvez os "asiáticos" ou os "africanos"? Na concepção de Peter Wade (2017, p. 48), o conceito de raça "está vinculado a todos esses critérios e não há uma definição simples do conceito".

Raça é uma categoria classificatória que deve ser apreendida como uma construção local, histórica e cultural (Banton, 1979) que, "tanto pertence à ordem das representações sociais – assim como o são fantasias, mitos e ideologias –, como exerce influência real no mundo, por meio da produção e reprodução de identidades coletivas e de hierarquias sociais politicamente poderosas" (Schwarcz, 2012, p. 34).

As instituições costumam discriminar independentemente das concepções de seus agentes. As pressões institucionais no sentido da manutenção do *status quo* frequentemente estruturam as escolhas individuais (Miles, 1989). A tradição cultural aceita e propaga a ideia da hierarquia racial – pessoas brancas superiores; negras inferiores –, que os brasileiros, por sua vez, percebem como natural; isso fornece a base de legitimação da ordem racial hegemônica.

Se a concepção de racismo institucional representou um avanço para os estudos das relações raciais, algumas questões permaneceram sem resposta. Para Francisco Bethencourt (2018), o racismo é motivado por projetos políticos. Silvio Almeida (2019) vai além, postulando que o racismo é um reflexo da própria estrutura social, isto é, do modo "normal" com que se "constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional". O racismo "é estrutural. Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção (Almeida, 2019, p. 50).

Já Luiz Campos (2017) argumenta que o racismo ainda carece de uma definição operacional. Ora o racismo é definido: "como uma doutrina, ideologia ou conjunto de ideias"; "como um conjunto de atitudes, práticas e comportamentos mais ou menos irrefletidos" e "como uma propriedade de estruturas sociais,

sistemas ou instituições" (Campos, 2017, p. 19). Diante dessas distintas perspectivas, Campos postula uma definição realista crítica do racismo como um fenômeno tridimensional, que articula, combinadamente, as dimensões estrutural, prática e ideológica.

No terreno ideológico, o preconceito envolve o julgamento ou a internalização de imagens que as pessoas alimentam a respeito umas das outras, com base em atributos como raça. Implica tecer juízos de valor apriorísticos sobre certos marcadores sociais de diferença e incluir neles uma análise moral (Schwarcz, 2012). Este tipo de preconceito é chamado de estereótipo. Apesar das provas em contrário, obtidas através das evidências científicas, as pessoas tendem a não abandonar ou corrigir as impressões depreciativas a respeito de determinados grupos.

Estereótipos de negros, no Brasil, são geralmente negativos. Eis alguns exemplos de estereótipos desabonadores: "negro, quando não suja na entrada, suja na saída"; "negro não casa, se ajunta"; "preto não penteia o cabelo, espicha". Estereótipos raciais no país incluem a ideia de que "negro bom é negro de alma branca" ou de que "as únicas coisas que os negros sabem fazer bem são músicas e esportes" (Sansone, 2004).

Mais do que os estereótipos, a educação tem assumido um papel central para a manutenção das desigualdades raciais. Não é para menos. Como alguns autores apontam, a escolaridade é responsável pela maior parte das diferenças na mobilidade social entre brancos e negros. Assim, as escolas podem constituir arenas estratégicas para examinar a discriminação racial, que se reflete na imagem estigmatizante dos negros veiculada em alguns livros didáticos e paradidáticos; tal como a discriminação se apresenta nas práticas de ensino dos profissionais da educação, que não contemplam ou promovem a valorização da diversidade étnico-racial; na postura de alguns professores, que conferem mais deferência aos estudantes brancos e são coniventes com as narrativas e atitudes discriminatórias em sala de aula. Essa cultura escolar, pouco inclusiva e acolhedora, pode gerar desmotivações múltiplas entre os estudantes negros, que lideram os índices de

indisciplina, repetência e evasão das unidades de ensino. Fato é que a desigualdade racial se apresenta ao longo de todo o ciclo educacional, da pré-escola até a universidade (Telles, 2003).

Em estudo seminal sobre o sistema educacional de São Paulo, Fúlvia Rosemberg (1991) assinalou uma correlação entre ser negro e a qualidade das escolas. Constatou que as crianças negras são mais propensas do que as brancas a frequentar escolas públicas e cursos noturnos ao invés de escolas particulares. Entre aqueles que frequentam escolas públicas, os negros tendem em maior medida a estudar em escolas com menos recursos, localizadas na periferia. Rosemberg avalia que, entre o alunado com o mesmo nível socioeconômico, os negros estão mais inclinados a frequentar escolas de qualidade mais baixa, tanto no horário diurno quanto no noturno, seja da rede de ensino pública ou privada. Isso ocorre, segundo a autora, porque há uma segregação espacial por raça no sistema educacional, independentemente da classe do alunado (Rosemberg, 1991).

No Brasil, opiniões negativas sobre negros representam uma "profecia", que se manifesta sob diversas perspectivas no campo educacional. Muitos professores, de forma consciente ou não, privilegiam crianças de pele mais clara, porque acreditam que elas são melhores ou mais inclinadas a alcançar sucesso e, portanto, partem do pressuposto de que uma boa educação poderá lhes ser benéfica.

Quando focalizamos a taxa de alfabetização, há diferenças notáveis: no grupo de indivíduos definidos como pretos chega-se a 30% de analfabetismo, dado elevado quando comparado não tanto aos 29% atribuídos à população parda, mas aos 12% entre brancos e 8% entre os amarelos, isso sem contar as variações regionais. Por outro lado, enquanto o branco brasileiro médio tem menos de quatro anos de escolaridade, a expectativa para o restante da população é de dois anos (Schwarcz, 2012).

Mesmo aqueles alunos negros que completam o ensino médio no Brasil, continuam a sofrer desvantagens quanto ao ingresso na universidade. Por receberem melhor preparação, inclusive em

cursos particulares de pré-vestibular, os estudantes mais aquinhoados são aprovados e ingressam nas melhores universidades, que geralmente são as públicas. Os estudantes brancos também são admitidos de forma desproporcional nos cursos mais prestigiados, como os de Medicina, Engenharia e Direito. Quando são admitidos para as universidades públicas, os estudantes mais pobres e negros tendem a ingressar em áreas profissionais menos reconhecidas socialmente, como Pedagogia, Letras e Geografia (Telles, 2003).

Se as assimetrias raciais se manifestam até no curso superior, elas começam cedo, durante o processo de alfabetização infantil. Em estudo baseado na observação participante em uma escola particular da educação infantil de São Paulo, Eliane Cavalleiro (2000) constatou que os professores demonstravam mais afeto e estímulo às crianças brancas e que eles negligenciavam atos discriminatórios contra as crianças negras, apesar de negarem que existisse racismo em sua escola. Cavalleiro (2000) notou que os alunos negros da escola experimentavam e reconheciam discriminação racial pelo fato de serem excluídos de jogos e amizades e até mesmo porque recebiam insultos ostensivamente racistas de outras crianças, na presença de professores que se mostravam indiferentes.

Crianças negras geralmente reagiam a tais situações de racismo com o silêncio, mas, em alguns casos, protestaram com contundência e foram punidas pelos professores. Outros tipos de discriminação racial constatados na escola foram mais velados, porém, ainda assim, nocivos. Os professores mantinham uma distância física maior das crianças negras, ao mesmo tempo em que abraçavam e faziam contato com os olhos com as crianças brancas. Por exemplo, a autora observou que, no momento da despedida no final das aulas, os professores beijavam quase todos os alunos brancos, mas apenas alguns poucos alunos negros. Além disso, algumas frases de demonstração de carinho eram frequentemente repetidas para crianças brancas, mas raramente para crianças pretas e pardas. Esse tratamento dado pelos professores se estendia

à sala de aula, onde eles ofereciam às crianças brancas da pré-escola maiores desafios, motivação e sentido de aceitação ao sinalizar para outras crianças que relações com as negras não deviam ser cultivadas (Cavalleiro, 2000).

O tratamento diferenciado conferido às crianças na escola de Educação Infantil é preocupante, porém a discriminação contra o alunado negro incide em todos os níveis da escolarização. No último censo do IBGE, de 2022, revelou-se que as desigualdades raciais persistem no campo educacional. Entre 1982 e 2021, a população branca teve, em média, mais anos de estudo que pretos e pardos. Todavia, "também se observa uma redução gradual dessa distância em favor dos pretos e pardos, iniciada especialmente na segunda metade da década de 1990 e acelerada após os anos 2000" (França; Portella, 2024, p. 258).

A universalização dos serviços de educação foi essencial para reduzir as desigualdades raciais. Ela permitiu avanços importantes para mitigar as diferenças em anos de estudo. Contudo, não devemos olhar apenas para melhorias gerais na qualidade da educação, mas considerar separadamente cada segmento étnico-racial, pois as trajetórias podem não ser as mesmas para todos os alunos. É preciso compreender quais alunos estão se beneficiando mais das melhorias educacionais. Para "a redução das diferenças raciais em desempenho e para o acesso ao ensino superior, é essencial que a melhoria da educação também venha acompanhada de grande atenção à equidade, garantindo a todos o direito de aprender" (França; Portella, 2024, p. 276).

As pessoas pretas e pardas continuam com menor acesso à educação, com maior proporção de pessoas sem instrução ou com Ensino Fundamental incompleto e menores taxas de conclusão do Ensino Superior. Essa lógica não é diferente no tocante aos serviços de saúde. Se do ponto de vista da estrutura espacial e da provisão de atenção primária à saúde as desigualdades tiveram suas barreiras de acesso reduzidas pela universalização do Sistema Único de Saúde (SUS), resta indagar sobre a qualidade desse acesso e sobre a parcela da população ainda não incluída.

Conforme pesquisas recentes têm demonstrado, os avanços e a universalização da saúde por meio do SUS reduziram as barreiras de acesso aos serviços básicos de saúde, porém, ao examinar mais detidamente as desigualdades persistentes, verifica-se que, entre a parcela que ainda apresenta dificuldades para acessar esses serviços, a população negra, sobretudo a autodeclarada preta, apresenta os piores indicadores, mesmo quando dispõem de escolaridade e renda. A população negra enfrenta inúmeros obstáculos quando se trata de acesso e adesão aos serviços de saúde, "devido a diversos fatores que resultam em oferta inadequada de atendimento, incluindo questões estruturais, desafios sociais e econômicos, abordagens inadequadas por parte dos profissionais de saúde e falta de respeito à diversidade religiosa e cultural" (França; Portella, 2024, p. 362).

A discriminação racial também se apresenta de maneira cristalina no mercado de trabalho. Embora pesquisas apontem que parte da desigualdade racial se deve à diferença nos níveis de escolaridade dos indivíduos, são fortes as evidências de que existe discriminação entre pessoas brancas e negras no mercado de trabalho brasileiro, desde a contratação até a promoção. Pelo menos até a década de 1980 era comum nos anúncios de emprego a exigência de que o candidato fosse "de boa aparência", como meio de desencorajar os negros (Damasceno, 2000).

Em pesquisa sobre o mercado de trabalho em São Paulo, Maria Aparecida Bento (2000) apurou que, hodierno, muitos Departamentos de Pessoal de grandes empresas empregam, promovem e despedem seus funcionários com base em estereótipos raciais e de gênero. Embora as empresas atuem em mercados altamente competitivos e adotem métodos de administração modernos, suas estruturas burocráticas, políticas e procedimentos na tomada de decisão geralmente incorrem em práticas discriminatórias. A autora descobriu que, uma vez que os critérios objetivos, como escolaridade e experiência profissional eram preenchidos, funcionários do Departamento Pessoal se baseavam em estereótipos raciais ou de outra natureza para decidir

acerca das vagas e das características subjetivas necessárias ao preenchimento de determinados cargos (Bento, 2000).

Além da racialização do processo de contratação, Bento (2000) notou que trabalhadores negros, uma vez contratados, encontravam muitas dificuldades para ascenderem na carreira ou mesmo se manterem em cargos de chefia. Nos raros casos em que os negros eram supervisores, seus colegas brancos sentiam-se desconfortáveis, situação na qual a discriminação se revelava mais intensa e visível. Supervisores pretos e pardos relataram que seus subordinados criavam armadilhas ou estratégias que os levavam a cometer erros, quando não os subordinados eram ingratos e não lhes conferiam a mesma deferência que davam aos brancos em funções análogas. Se isso não bastasse, os profissionais em cargos de chefia constantemente desconfiavam das ações de seus pares negros. Em síntese, nos poucos casos em que eram promovidos, os negros em posição de chefia sentem na pele que, diferentemente de seus pares brancos, eles não recebem reconhecimento por parte do corpo diretivo (empregadores) pela sua competência e qualificação profissional (Bento, 2000).

Em livro de 2022, Mário Theodoro faz um balanço do racismo à brasileira a partir da chave "sociedade desigual". Baseando-se em dados do IBGE, ele constata que os negros desocupados respondem por cerca de dois terços do total de trabalhadores nessa condição, e, dos ocupados, quase metade dos trabalhadores negros estava na informalidade: 47,3%, contra 34,6% brancos. No caso da subutilização da mão de obra, 66,1% do total eram negros. Para citar apenas um dado relato relativo à inserção nas empresas, 68,6% dos cargos gerenciais eram preenchidos por brancos, o que indica a perpetuação das desigualdades de oportunidades no mercado de trabalho (Theodoro, 2022, p. 165).

Já no que tange à renda, Theodoro (2022) verifica que 75% dos brasileiros na faixa dos 10% mais pobres são negros. Do mesmo modo, entre os 10% de maior renda, os negros representam tão somente 27,7% do total, contra 70,6% de brancos. Em 1982, o salário médio dos negros não chegava a 50% do salário médio dos brancos.

Já a renda domiciliar *per capita* média das pessoas negras era ainda menor, cerca de 45% da renda média das brancas. Foi apenas a partir dos anos 2000 que a desigualdade racial na renda passou a regredir. Em 2010, os negros alcançaram o percentual de 60% do valor médio da renda do trabalho dos brancos. A menor desigualdade foi atingida no ano de 2011 (67,2%). A partir desse ano, "a porcentagem passa a cair novamente. A renda do trabalho dos negros em comparação com a dos brancos, ao longo de quase 40 anos, passou de 49% para 60% em 1982 e 2021, respectivamente" (França; Portella, 2024, p. 192-193).

Se o senso de humor é um traço da cultura popular brasileira, o humor racista faz parte do cotidiano, refletindo a naturalidade com que as pessoas negras são desumanizadas, depreciadas e ridicularizadas. Piadas racistas são comuns nos ambientes escolares, de trabalho, de sociabilidade, de lazer e demais lugares onde os brasileiros interagem. Embora exista a crença de que tal forma de humor seja inofensiva e que não provoque maiores consequências, as piadas popularizam e reproduzem estereótipos negativos sobre os negros, podendo causar sérios danos a sua subjetividade e autoestima (Fonseca, 2012).

Por outro lado, esse segmento racial não é devidamente retratado na televisão, nos filmes e na mídia em geral. Apesar do orgulho nacional de ter uma sociedade multirracial e miscigenada (Eakin, 2017), a televisão brasileira abriga uma superabundância de pessoas brancas e, em alguns programas, veiculam-se imagens e representações de pessoas surpreendentemente louras, apresentadas como símbolos de beleza e usadas para personificar a realização dos sonhos de consumo em peças publicitárias. Apesar de sua grande presença na sociedade brasileira, os negros estão ausentes ou sub-representados na televisão, assumindo, na maior parte das vezes, posições secundárias ou papéis subalternos (Borges; Borges, 2012; Ramos, 2002).

Em pesquisa recente, Luiz Campos, Marcelle Félix e João Feres Júnior (2023) examinaram o espaço de modelos negros e brancos na publicidade brasileira ao longo de cinco décadas. A partir de uma

amostra estratificada de anúncios veiculados em edições do semanário noticioso brasileiro de maior circulação, os pesquisadores codificaram as imagens dos anúncios, focando os personagens humanos retratados. Os resultados assinalam para a "manutenção das desigualdades raciais na publicidade e para mecanismos específicos de representação que naturalizam o predomínio sistemático de pessoas brancas nas peças publicitárias" (Campos; Félix; Feres Júnior, 2023, p. 1).

As novelas exercem forte influência na cultura nacional, amiúde ditando visões de mundo, comportamentos, estilos, tendências estéticas e padrões de beleza. No entanto, em uma pesquisa sobre o assunto, Joel Zito Araújo verificou que, em um período de cinquenta anos, os autores e produtores das telenovelas retrataram o Brasil como um país de pouca diversidade étnico-racial, reforçando os valores da pele branca e eliminando muitos dos aspectos afro-diaspóricos da cultura brasileira. Araújo (2000) notou que, apesar do discurso nacional de celebração da mestiçagem, esta foi raramente incentivada ao longo dos cinquenta anos das telenovelas brasileiras. Somente nos anos 1990 os negros passaram a atuar em papéis importantes, quando os autores e produtores começaram a responder às reivindicações e demandas por maior diversidade racial na televisão brasileira (Araújo, 2000).

Nos últimos anos, houve avanços na representação de pessoas negras em telenovelas, com mais atores e atrizes desse segmento racial assumindo papéis de destaque e até mesmo de protagonista. No entanto, essa mudança tem sido mais notável em algumas emissoras, como a Globo, enquanto outras, como o SBT e a Record, ainda relutam em promover a diversidade étnico-racial de seus elencos. Seja como for, as pessoas negras, de modo geral, continuam sub-representadas no campo do audiovisual brasileiro.

Já no que diz respeito ao sistema judiciário, este exerce o seu poder de forma tendenciosa no tocante aos marcadores de raça e cor. Apesar dos avanços no campo dos direitos e da cidadania, a tortura no Brasil continua a ser empregada como método

investigativo na extração de confissões de sujeitos ligados aos grupos vulneráveis, notadamente de pele.

Sergio Adorno (1996, p. 273) investigou a existência do racismo nas práticas penais brasileiras e constatou um tratamento diferenciado, pautado na cor: "réus negros tendem a ser mais perseguidos pela vigilância policial"; "réus negros experimentam maiores obstáculos de acesso à justiça criminal e maiores dificuldades de usufruírem do direito de ampla defesa, assegurada pelas normas constitucionais vigentes"; "em decorrência, réus negros tendem a merecer um tratamento penal mais rigoroso, representado pela maior probabilidade de serem punidos comparativamente aos réus brancos".

Pesquisas recentes têm inferido que, independentemente da região (urbana ou rural), renda, educação e idade, as pessoas negras – sobretudo os jovens do sexo masculino – são mais passíveis do que as brancas de serem alvos, tanto de agressões físicas quanto da violência policial. Conforme assevera Mário Theodoro (2022, p. 302), "o negro torna-se suspeito ao ser associado automaticamente à condição de bandido potencial". Essa imagem estigmatizante mantém esse segmento populacional "em grande parte excluído das garantias legais de direito à proteção, ao justo processo legal e mesmo à vida" (Theodoro, 2022, p. 302).

A abordagem por motivação racial é comum na polícia brasileira. Em uma pesquisa realizada no estado do Rio de Janeiro, 95% da população concordou que os negros eram mais interceptados e interrogados pelas *blitzes* (operações) policiais. Um especialista das ações da polícia alega que, historicamente, a instituição trata os negros como "suspeitos natos" e avalia que os treinamentos dos policiais em São Paulo tendem a reforçar esse estereótipo racista. Um caso comumente utilizado no curso de formação na academia policial se refere a uma dada situação como "quatro crioulos em um carro" (Telles, 2003 p. 256).

A violência no Brasil também é emaranhada pelo marcador racial. Em investigação feita pela Ouvidoria de Polícia do estado de São Paulo, observou-se que as vítimas de homicídios são,

desproporcionalmente, pretos e pardos. O Movimento Nacional de Direitos Humanos criou um arquivo sobre casos de homicídios com informações coletadas em jornais de 27 estados do Brasil. Dos casos em que havia informação sobre a cor da pele da vítima em 2009, exatamente 85% dos homicídios por parte da polícia e grupo de extermínio eram negros. Entre aqueles classificados pela cor, 61% eram pretos, 18% eram morenos, 6% pardos e 15% brancos (Telles, 2003).

Uma década mais tarde, apurou-se a continuidade do processo de aprofundamento da desigualdade racial nos indicadores de violência letal no Brasil. Segundo o *Atlas da Violência* 2019, 75,5% das vítimas de homicídios, em 2017, foram indivíduos negros, sendo que a taxa de homicídios para 100 mil negros foi de 43,1, ao passo que a taxa de não negros (brancos, amarelos e indígenas) foi de 16,0. Ou seja, proporcionalmente às respectivas populações, para cada indivíduo não negro que sofreu homicídio em 2017, aproximadamente, 2,7 negros foram mortos. Em um período de dez anos, a letalidade entre as pessoas deste segmento populacional cresceu 62,3% (IPEA, 2019).

Em pesquisa realizada há pouco tempo, percebeu-se não somente um nível elevado e persistente de violência no Brasil, entre 2010 e 2021, mas também uma distância expressiva entre a taxa de homicídios de negros em relação à de indivíduos brancos. Essa "taxa entre negros chega a ser o triplo da taxa entre brancos" (França; Portella, 2024, p. 381).

Apesar da ambiguidade da classificação racial no Brasil, o racismo aqui parece inegável (Grin, 2010; Schwarcz, 2012). Este capítulo buscou evidenciar a existência de mecanismos através dos quais os impactos da discriminação racial atingem as condições de vida dos afro-brasileiros. Não apenas a desigualdade racial é um produto da questão de classe, mas também um resultado da ideologia e cultura do racismo. Nota-se a existência de barreiras, simbólicas e reais, que impedem ou dificultam tanto a inserção social quanto a ascensão dos negros na sociedade brasileira.

Durante décadas as elites negaram ou escamotearam a existência de racismo no Brasil, muito embora as práticas discriminatórias fossem constantes e reiteradas. Postulavam de modo genérico e sem questionamento uma certa harmonia racial e jogavam para o plano pessoal os possíveis conflitos. Em 1995, o jornal *Folha de São Paulo* divulgou uma pesquisa reveladora sobre o tema. Apesar de 89% dos brasileiros dizerem haver preconceito de cor contra negros no Brasil, só 10% admitem tê-lo. Tal pesquisa foi repetida em 2011, e os resultados foram semelhantes, mostrando como não se trata de supor que os brasileiros desconheçam a existência do preconceito: jogam-no, porém, para outras esferas, outros contextos ou pessoas afastadas (Turra; Venturi, 1995).

O adágio formulado por Florestan Fernandes (1978) – de que o brasileiro tem "preconceito de ter preconceito" – sintetiza bem a lógica do silêncio que predominou no racismo à brasileira (Fernandes; Pereira; Nogueira, 2005-2006). Ultimamente, entretanto, esse paradigma vem passando por mudanças substanciais, que se expressa na emergência de um novo cenário de reconhecimento da existência de racismo no Brasil e nas tentativas do governo de reparar essa situação (Paschel, 2016). Pela primeira vez na história dessa nação políticas públicas – via Ministério da Igualdade Racial, ações afirmativas, cotas raciais etc.[3] – começaram a promover a inclusão dos negros com a redistribuição de recursos e oportunidades. Tais políticas se propõem a eliminar ou mitigar as desigualdades raciais, que impedem ou dificultam o acesso da população negra à justiça social (Ribeiro, 2014).

Resta agora saber o que vai ser dessa nação depois do "mito da democracia racial" (Guimarães, 2006) – quando o Estado

[3] Há um significativo impacto das políticas de ações afirmativas, notadamente das cotas raciais, a favor da população negra. As cotas nas universidades públicas e nos institutos federais são seguramente um marco na história da educação e da democratização das oportunidades no país. Além das cotas, outras políticas públicas foram implementadas em benefício da população negra, como programas direcionados aos remanescentes de quilombos, às comunidades religiosas de matriz africana e de combate à violência contra a juventude negra.

brasileiro resolveu intervir em benefício da população negra –, mas isso já é uma outra história. Para além de medidas concretas que coíbam o racismo individual e institucionalmente no Brasil, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas, econômicas e intersubjetivas. Mas a ênfase da análise estrutural do racismo não exclui os sujeitos racializados, antes os concebe como parte integrante e ativa de um sistema que, ao mesmo tempo que torna possíveis suas ações, é por eles criado e recriado a todo momento: "entender que o racismo é estrutural, e não um ato isolado de um indivíduo ou de um grupo, nos torna ainda mais responsáveis pelo combate ao racismo e aos racistas" (Almeida, 2019, p. 51-52).

Como livros de sínteses recentes têm demonstrado, o racismo foi o fio condutor da formação da nacionalidade (Santos, 2022; Souza, 2021; Theodoro, 2022). Isto faz pensar, na esteira de Sueli Carneiro (2023), como o fenômeno do racismo no Brasil não pode ser reduzido a um só plano da vida ou a apenas uma única esfera da experiência individual. Há um dispositivo de racialidade, que é pluridimensional ou transversal e se conecta a micro e macro poderes. A transversalidade do racismo à brasileira o inscreve no corpo, nos processos de subjetivação, nas instituições, nas práticas sociais, nas estruturas, nas linguagens, nos múltiplos jogos de poder (Carneiro, 2023).

Aliás, o dispositivo da racialidade se institui como um poder particular, com regras formais e informais, que determinam lugares em um sistema de privilégios (social, político, econômico e jurídico) e das possibilidades de vida e de morte. O dispositivo da racialidade opera uma divisão ontológica entre existências nas quais os "outros" são assujeitados por um leque múltiplo de elementos ditos e não ditos, à luz de saberes e poderes que se articulam em dinâmicas complexas, permitindo a manutenção de desigualdades baseadas em hierarquias raciais. Assim, discursos, instituições, sistemas jurídicos e relações sociais cotidianas são sustentados por uma divisão social, econômica e política baseada em raça/cor (Carneiro, 2023).

Para finalizar, vale tomar de empréstimo a ponderação de Kabengele Munanga (2017, p. 40-41), quando este diz: "sempre considerei o racismo brasileiro um crime perfeito, pois além de matar fisicamente, ele alija, pelo silêncio, a consciência tanto das vítimas quanto da sociedade como um todo, brancos e negros". Com efeito, ele reconhece que todos os racismos – quer da Alemanha nazista, do Jim Crown nos Estados Unidos ou do *apartheid* na África do Sul – são abomináveis, já que cada um fez vítimas. O racismo à brasileira não seria "o pior, nem o menor, se comparado ao dos outros povos, no entanto, a dinâmica e suas consequências são diferentes" (Munanga, 2017, p. 40-41), para não dizer *sui generis*.

Referências

ADORNO, S. Violência e racismo – discriminação no acesso à justiça penal. *In*: SCHWARCZ, L. M.; QUEIROZ, R. da S. (org.). **Raça e diversidade**. São Paulo: EdUSP: Estação Ciência, 1996, p. 255-275.

ALMEIDA, S. L. de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

ARAÚJO, J. Z. A. de. **A negação do Brasil**: o negro na telenovela brasileira. São Paulo: Senac, 2000.

BANTON, M. **A ideia de raça**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BENTO, M. A. S (org.). **Ação afirmativa e diversidade no trabalho:** desafios e possibilidades. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

BETHENCOURT, F. **Racismos:** das cruzadas ao século XX. São Paulo: Companhia das Letras, 2018.

BORGES, R. C. da S.; BORGES, R. da S. (org.). **Mídia e racismo**. Petrópolis: DP, 2012.

CAMPOS, L. A. Racismo em três dimensões: uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 32, n. 95, p. 1-19, 2017.

CAMPOS, L. A. *et al*. A família Margarina recebe visitas: branquitude e publicidade em cinco décadas (1968-2017). **Revista Brasileira de Ciências Sociais**, São Paulo, v. 38, n. 111, p. 1-18, 2023.

CARNEIRO, S. **Dispositivo de racialidade**: a construção do outro como não ser como fundamento do ser. Rio de Janeiro: Zahar, 2023.

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

DAMASCENO, C. M. "Em casa de enforcado não se fala em corda": notas sobre a construção social da "boa" aparência no Brasil. *In*: HUNTLEY, L.; GUIMARÃES, A. S. A. (org.). **Tirando a máscara**: ensaios sobre o racismo no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2000, p. 165-199.

EAKIN, M. C. **Becoming Brazilians**: race and national identity in twentieth-century Brazil. New York: Cambridge University Press, 2017. (New Approaches to the Americas).

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3. ed. 2 v. São Paulo: Ática, 1978.

FERNANDES, F. *et al*. A questão racial brasileira vista por três professores. **Revista USP**, São Paulo, n. 68, p. 168-179, dez. 2005 - fev. 2006.

FONSECA, D. J. **Você conhece aquela?** A piada, o riso e o racismo à brasileira. São Paulo: Selo Negro, 2012.

FRANÇA, M.; PORTELLA, A. (org.). **Números da discriminação racial**: desenvolvimento humano, equidade e políticas públicas. São Paulo: Jandaíra, 2024.

GRIN, M. "**Raça**": debate público no Brasil (1997-2007). Rio de Janeiro: Mauad X, 2010.

GUIMARÃES, A. S. A. Depois da democracia racial. **Tempo Social,** São Paulo, v. 18, n. 2, p. 269-287, 2006.

GUIMARÃES, A. S. A. **Preconceito e discriminação**: queixas de ofensas e tratamento desigual dos negros no Brasil. 2. ed. São Paulo: Editora 34, 2004.

HASENBALG, C. A. **Discriminação e desigualdades raciais no Brasil**. Rio de Janeiro: Graal, 1979.

IPEA. **Atlas da violência 2019**. Brasília, DF: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada; São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2019.

MILES, R. **Racism**. London: Routledge, 1989.

MUNANGA, K. As ambiguidades do racismo à brasileira. *In*: KON, N. M. *et al*. (org.). **O racismo e o negro no Brasil**: questões para a psicanálise. São Paulo: Perspectiva, 2017, p. 33-44.

NOGUEIRA, O. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem. CONGRESSO INTERNACIONAL DE AMERICANISTAS, 36., 1955, São Paulo. **Anais** [...]. São Paulo: Anhembi, 1955, p. 409-434.

PASCHEL, T. S. **Becoming Black Political Subjects**: movements and ethno-racial rights in colombia and Brazil. New Jersey: Princeton University Press, 2016. (Race, Justice & Equity).

RAMOS, S. (org.). **Mídia e racismo**. Rio de Janeiro: Pallas, 2002.

RIBEIRO, M. **Políticas de promoção da igualdade racial no Brasil (1986-2010)**. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ROSEMBERG, F. Segregação espacial na escola paulista. *In*: LOVELL, P. (org.). **Desigualdade no Brasil contemporâneo**. Belo Horizonte: Cedeplar UFMG, 1991, p. 281-294.

SANSONE, L. **Negritude sem etnicidade**: o local e o global nas relações raciais e na produção cultural negra do Brasil. Trad. Vera Ribeiro. Salvador: Edufba; Rio de Janeiro: Pallas, 2004.

SANTOS, Y. L. dos. **Racismo brasileiro**: uma história da formação do país. São Paulo: Todavia, 2022.

SCHWARCZ, L. M. **Nem preto nem branco, muito pelo contrário**: cor e raça na sociabilidade brasileira. São Paulo: Claro Enigma, 2012.

SODRÉ, M**. O fascismo da cor**: uma radiografia do racismo nacional. Petrópolis: Vozes, 2023.

SOUZA, J. **Como o racismo criou o Brasil**. Rio de Janeiro: Estação Brasil, 2021.

TAGUIEFF, P.-A. **O racismo**. Lisboa: Instituto Piaget, 1997.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Trad. Ana Arruda Callado, Nadjeda Rodrigues Marques e Camila Olsen. Rio de Janeiro: Relume Dumará: Fundação Ford, 2003.

THEODORO, M. **A sociedade desigual**: racismo e branquitude na formação do Brasil. Rio de Janeiro: Zahar, 2022.

TURRA, C.; VENTURI, G. (org.). **Racismo cordial**: a mais completa análise sobre o preconceito de cor no Brasil. São Paulo: Ática, 1995.

WADE, P. Raça: natureza e cultura na ciência e na sociedade *In*: HIDA, M. G. (org.). **Raça, racismo e genética:** em debates científicos e controvérsias socias. Salvador: Edufba, 2017, p. 47-79.

Branquitude na Educação:
entre a ilusão de neutralidade e o desafio da mudança

Lia Vainer Schucman[1]
Ângela Della Flora[2]

Por que falar de branquitude na formação continuada docente

A formação continuada de professores tem sido historicamente orientada por uma ênfase na valorização da diversidade e no combate às desigualdades educacionais. Entretanto, esse movimento, embora necessário, frequentemente se limita a abordar as identidades e culturas não hegemônicas – indígenas, negras, quilombolas – sem, no entanto, questionar o lugar de onde se constrói a própria norma: a branquitude. Falar de branquitude não é inverter o foco nem promover culpabilizações individual, mas, sim, lançar luz sobre um sistema que opera como estrutura de poder, naturalizando privilégios raciais e mantendo a hierarquia social. Por isso, este capítulo propõe como fundamental o enfrentamento crítico da branquitude nos processos de formação continuada de educadoras e educadores.

A branquitude, entendida não apenas como uma identidade racial, mas como um lugar de poder historicamente constituído, é muitas vezes invisibilizada nas práticas educativas. Ela se

[1] Graduada em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2003), Mestra em Psicologia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2006) e Doutora em Psicologia Social pela Universidade de São Paulo (2012). Atualmente é Professora Adjunta da Universidade Federal de Santa Catarina.

[2] Professora na Universidade Federal de Santa Catarina, atuando no curso de Pedagogia na área de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Doutora pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC; Mestra pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia Política, também na UFSC; Bacharel e licenciada em Ciências Sociais.

manifesta nas escolhas curriculares, nos materiais didáticos, na forma como os corpos são disciplinados e nas expectativas projetadas sobre estudantes. Ao não ser tematizada, a branquitude segue operando silenciosamente como norma e medida de valor, enquanto tudo que dela diverge é percebido como "outro", "exótico", "diferente". Há, portanto, uma urgência em deslocar o olhar e incluir a branquitude como objeto de análise e crítica nos espaços formativos.

A escola, como instituição social, não está fora dessas dinâmicas. Muito pelo contrário: ela reproduz, com frequência, os pilares estruturais do racismo brasileiro, entre os quais se destaca a ideologia do embranquecimento. Essa ideologia sustenta a crença na superioridade dos padrões estéticos, culturais e epistêmicos europeus, marginalizando conhecimentos e presenças negras e indígenas. Ao fazê-lo, perpetua um currículo oculto que opera paralelamente ao currículo oficial, ensinando silenciosamente que há corpos e histórias mais legítimos do que outros.

Esse currículo oculto não está apenas nos livros didáticos ou nos conteúdos formais, mas se inscreve nos gestos cotidianos, nas omissões, na organização espacial da escola, nas políticas disciplinares e nos silêncios coniventes diante de práticas racistas. É ele que ensina a crianças negras que sua cor, seu cabelo ou sua forma de falar são inadequados. É ele que ensina às crianças brancas que seu lugar é o da liderança, do saber, do mérito. Intervir na formação docente significa, portanto, trazer à consciência essas camadas subterrâneas da pedagogia escolar, muitas vezes inconscientes, mas profundamente eficazes na reprodução das desigualdades raciais.

Ao pensar a branquitude como estrutura, é necessário reconhecer que ela se articula com outros eixos de poder – classe, gênero, território, deficiência – mas conserva sua especificidade como marcador hierárquico. A branquitude opera, muitas vezes, sob a aparência de neutralidade. Ao não ser nomeada, ela se confunde com o universal, com o padrão, com o normal. É essa suposta neutralidade que permite que práticas eurocentradas sigam sendo

reproduzidas como se fossem apenas "boas práticas" pedagógicas, ignorando a diversidade epistemológica que compõe o Brasil.

Nesse contexto, a formação continuada se apresenta como espaço estratégico para o enfrentamento da branquitude. Isso porque os profissionais da educação em exercício já vivenciam, no cotidiano escolar, os efeitos do racismo estrutural. Ao invés de responsabilizar individualmente docentes por práticas discriminatórias, é preciso oferecer instrumentos analíticos e críticos para que compreendam como operam – muitas vezes de forma involuntária – dentro de uma lógica de manutenção das desigualdades raciais.

Portanto, discutir a branquitude é um passo fundamental para a construção de uma escola antirracista. Uma escola que se comprometa com a descolonização do currículo, com o reconhecimento dos saberes afro-brasileiros e indígenas, e com a valorização da diversidade como eixo estruturante da prática pedagógica. Para isso, a formação continuada deve deixar de tratar o racismo como tema "pontual" ou "transversal" e incorporá-lo como dimensão central da formação política, ética e pedagógica de educadores e educadoras.

Por fim, é preciso destacar que essa abordagem exige coragem institucional. Falar de branquitude é desconfortável, sobretudo para quem sempre ocupou o lugar do não questionado. Mas é nesse desconforto que reside a possibilidade de transformação. Ao enfrentar a branquitude como estrutura de poder, a formação docente se alinha à construção de uma escola mais justa, democrática e verdadeiramente plural.

2. A Reafirmação de projetos raciais no ambiente escolar

Compreendemos que o fenômeno raça é produzido por um processo sócio-histórico pelo qual as identidades raciais são criadas, vividas, transformadas e destruídas. Ao tematizar a branquitude, a formação continuada possibilita também um deslocamento subjetivo e ético dos profissionais brancos. Trata-se de favorecer uma

tomada de consciência sobre os privilégios racialmente constituídos e de construir alternativas pedagógicas comprometidas com a justiça racial. Isso envolve não apenas mudar conteúdos, mas transformar práticas, escutar vozes silenciadas e reconfigurar as relações escolares a partir de princípios de equidade e respeito às múltiplas formas de ser, saber e viver.

Além disso, ao trabalhar a branquitude como tema de formação, amplia-se a compreensão do racismo para além dos episódios explícitos de violência ou discriminação. O racismo se expressa também nas ausências, nos esquecimentos e nas narrativas históricas incompletas. Ele se traduz, por exemplo, na escolha de autores exclusivamente europeus em disciplinas como filosofia, literatura ou ciências, reforçando um imaginário colonial e excludente.

A branquitude se caracteriza como ideologia que assume e sustenta a superioridade racial branca, um modo de ser, agir e pensar no mundo, decorrente da disponibilização de recursos "materiais e simbólicos" oriundos do percurso que a sociedade trilhou desde o colonialismo até o imperialismo. Essa condição, enraizada e reproduzida nas estruturas concretas do poder, mantém-se na contemporaneidade através das desigualdades raciais e sociais, exteriorizando-se na materialidade e na subjetividade dos grupos e sujeitos. Transformou-se, assim, em um eficaz instrumento de dominação. No ambiente escolar, os processos de formação racial ocorrem por meio da articulação entre estrutura e representação, onde os projetos raciais desempenham um papel central na consolidação dessas conexões.

De acordo com Omi e Winant (1994, p. 56), esses projetos fazem o "trabalho" ideológico de construir essas ligações, funcionando simultaneamente como interpretações, representações e explicações da dinâmica racial, ao mesmo tempo em que organizam e redistribuem recursos ao longo de linhas raciais específicas. No cotidiano escolar, essa lógica se manifesta na forma como a raça é compreendida nas práticas discursivas e nas interações entre professores e alunos, influenciando a organização

das estruturas sociais e as experiências educacionais. Quando a branquitude é hegemônica, e assim tem sido, ocorre a positivação das identidades brancas em detrimento da inferiorização das identidades pretas, pardas e indígenas. Nesse processo a raça entra em movimento como insígnia de subjugação apenas desses grupos racializados, enquanto os grupos brancos não são lidos como pertencentes a um grupo racial. Por outro lado, projetos raciais quando elaborados com intencionalidade pedagógica no enfrentamento ao racismo e à branquitude carregam em si a possibilidade da resistência, da organização para a luta política e na produção do antirracismo, às opressões multifacetadas produzidas pela racialização.

Com isso, os projetos raciais não apenas atribuem significados à raça no contexto escolar, mas também determinam como os privilégios e desigualdades são naturalizados, reforçando padrões que sustentam a branquitude como norma, perpetuam exclusões históricas e produzem subjetividades.

Se faz fundamental compreender que a ideologia da branquitude é aprendida desde a infância, transmitida pelas famílias e sancionada pela escola, que, ao silenciar diante dessa estrutura, legitima uma educação pautada em valores eurocêntricos e, consequentemente, racistas. Desde os primeiros anos de socialização, crianças brancas absorvem e internalizam a superioridade racial como norma, enquanto crianças negras e indígenas enfrentam obstáculos à valorização de sua identidade. Esse mecanismo não apenas define quem terá sucesso escolar e ocupará posições de poder, mas também marginaliza aqueles que não compartilham dessa herança, rotulando-os como "sem aptidão" ou "sem capacidade intelectual", justificando sua exclusão como uma consequência natural.

Por conseguinte, a escola não apenas reflete, mas reforça e perpetua a branquitude como estrutura de dominação, no ambiente escolar, essa lógica se expressa tanto de maneira sutil quanto explicitamente. Expressões como "Que menino inteligente e lindo com esses olhos azuis" ou "Um verdadeiro príncipe de

olhos azuis" reforçam uma hierarquia racial que estabelece a branquitude como padrão de beleza e excelência. Ao mesmo tempo, crianças negras e indígenas recebem menos afetos atenção dos professores, refletindo como os privilégios da branquitude se traduzem em práticas cotidianas que reafirmam desigualdades. Dessa forma, longe de ser apenas um fenômeno discursivo, a branquitude sustenta-se como um sistema de privilégios, perpetuado historicamente por relações simbólicas e materiais que consolidam desigualdades raciais e sociais.

A sociedade disfarça o fato de que os valores que promove sustentam a ideologia da branquitude, naturalizando a percepção da superioridade branca desde os primeiros anos de vida. Esse processo opera fazendo com que a ideia de privilégio racial seja assimilada como norma desde a infância.

Logo, a ausência do antirracismo como princípio educativo perpetua um sistema de exclusão, dificultando a construção da equidade racial. O sucesso da branquitude no contexto escolar reside justamente nessa reprodução ora explícita, ora silenciosa e estrutural das desigualdades, consolidando um enquadramento social que mantém privilégios raciais e limita a mobilidade das crianças que não compartilham dessa herança cultural.

Torna-se essencial preservar registros das narrativas oralizadas e ou escritas de grupos marginalizados, destacando aspectos ocultos de culturas historicamente excluídas e marginalizadas. A reconstrução da história local a partir dessas perspectivas permite expor realidades que contrastam com versões amplamente difundidas nas escolas e em seus currículos. Ao trazer à luz os impactos sofridos, como a expropriação de terras para a instalação de colonizadores, abre-se espaço para que as reivindicações dessas comunidades esquecidas sejam reconhecidas e consideradas nas políticas municipais e estaduais, garantindo sua participação na formulação de iniciativas voltadas à valorização das diferenças e ao antirracismo.

A representação do passado por determinados grupos contribui para a manutenção e expansão de seu domínio, enquanto

as histórias e memórias de comunidades indígenas e afrodescendentes são reinterpretadas e incorporadas aos discursos predominantes. Um exemplo disso é o chimarrão. No Sul do Brasil, é amplamente reconhecido como um hábito gaúcho associado aos "colonos" do Rio Grande do Sul que, mais tarde, migraram para Santa Catarina. No entanto, suas origens remontam à mais de um grupo indígena, incluindo os Guarani e os Kaingangue.

Isso demonstra que determinados discursos são mobilizados para legitimar formas de poder simbólico, social e político ao passo que se constrói como estrutura. A construção de um mito fundador, por exemplo, estabelece vínculos com o passado, atribui significados e orienta a busca por identidade por meio de uma representação hegemônica sobre a colonização do Brasil e outros processos históricos. Ao enfatizar a agência e pioneirismo dos grupos brancos sem a necessária crítica essa representação do passado se fortalece, muitas vezes em detrimento de outras perspectivas e vozes, sem considerar o impacto destruidor nas populações que foram colonizadas e escravizadas.

Vejamos o caso da política do branqueamento: ao longo da história, essa consolidou-se como uma ideologia que associa a imigração europeia ao progresso do Brasil, vinculando a suposta superioridade dos brancos à maior capacidade de trabalhar, organização, empreendimento e desenvolvimento, sem considerar os efeitos dessa concepção na estruturação social do país. Ao ser ensinada nas escolas de Educação Básica, recebe pouca atenção minimizando o debate em torno da raça, da ideologia da superioridade racial e supremacia branca.

Construir uma escola antirracista no Brasil exige muito mais do que menções esporádicas à cultura afro-brasileira ou datas comemorativas que exotificam populações indígenas. Requer, antes de tudo, uma transformação profunda na forma como a educação se estrutura, tanto em seu currículo quanto nas relações institucionais que a sustentam. A educação das relações étnico-raciais, prevista desde as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (2004), só pode ser efetiva se

for compreendida como eixo central e estruturante da prática pedagógica.

Uma primeira dimensão dessa transformação está na mudança curricular. Não se trata apenas de "incluir" histórias negras e indígenas, mas de reconhecer esses povos como constitutivos da história, da cultura e da identidade brasileira, em pé de igualdade com qualquer outro grupo. Isso significa superar a lógica da alteridade exotizante, em que indígenas e negros aparecem como "o outro", o diferente, o que está fora da norma. É preciso construir um currículo que reflita o Brasil real, plural e historicamente atravessado por experiências e resistências negras e indígenas. Esse processo exige uma crítica direta à **branquitude como norma universal**, que sustenta o currículo tradicional e silencia epistemologias não europeias, tratando-as como complementares ou secundárias.

A branquitude, enquanto estrutura de poder, opera de forma silenciosa, mas potente, no cotidiano escolar. Ela se manifesta na escolha dos autores estudados, na linguagem valorizada, nos saberes considerados legítimos e até nos corpos que ocupam os espaços de comando dentro da escola. A manutenção dessa branquitude como referência tácita gera desigualdades profundas: desqualifica saberes não brancos, deslegitima a autoridade de profissionais negros e naturaliza a ausência de pessoas negras em posições de liderança. Portanto, criticar a branquitude não é inverter o racismo, como falsamente se afirma, mas desmascarar a ideologia que sustenta a falsa neutralidade do branco e o apresenta como universal.

A presença de professores e gestores negros em todos os níveis da educação é condição necessária para romper essa lógica. Ainda hoje, a escola brasileira, sobretudo nas redes privadas e nas universidades, é marcada por uma sub-representação de profissionais negros nos espaços de decisão. Isso não é fruto do acaso, mas resultado histórico de políticas excludentes e de um imaginário social que associa a autoridade do saber à branquitude. Boas práticas em educação para as relações étnico-raciais precisam,

portanto, defender com clareza políticas de contratação que espelham a composição da sociedade brasileira – não apenas para "representar", mas para transformar.

A formação continuada de professores também precisa ser repensada a partir dessa crítica à branquitude. Atualmente, ela é frequentemente oferecida de forma precarizada, nos horários de folga, sem remuneração adequada, como uma demanda a mais imposta a docentes que já enfrentam jornadas exaustivas. Para que a formação antirracista seja efetiva, é preciso garantir **tempo institucional, condições de trabalho justas, reconhecimento profissional e apoio político**. E mais: essa formação não pode evitar a autorreflexão crítica por parte dos educadores brancos sobre seus privilégios e sobre como suas práticas, mesmo bem-intencionadas, podem reproduzir o racismo estrutural.

A pedagogia antirracista, portanto, precisa ser central no projeto político-pedagógico das escolas. Isso significa não apenas combater expressões abertas de preconceito, mas desmantelar os mecanismos sutis e profundos que mantêm a branquitude como medida de valor. Significa abrir espaço para outras formas de pensar, ensinar e viver; significa desmontar o mito da "neutralidade pedagógica" que encobre escolhas curriculares e práticas docentes racialmente marcadas. Ser antirracista implica, também, em ser antibranqueador.

Nas escolas particulares, o desafio adquire contornos ainda mais complexos. A entrada de estudantes negros por meio de programas de bolsa, por exemplo, precisa ser acompanhada por políticas que garantam sua permanência, acolhimento e sucesso. Não basta garantir o acesso: é preciso combater a violência simbólica e o racismo cotidiano que esses estudantes enfrentam. Muitas vezes, a branquitude se afirma nesses espaços como identidade de prestígio, reforçada por padrões estéticos, culturais e linguísticos excludentes. Isso exige que a escola particular promova a conscientização ativa de toda a comunidade escolar – famílias, professores, direção, funcionários e alunos – para desconstruir essa lógica.

A participação das famílias é fundamental nesse processo. Muitos dos entraves à educação antirracista nas escolas vêm da resistência de famílias brancas, que se recusam a reconhecer seus privilégios ou que se incomodam com a crítica à branquitude. Boas práticas, nesse sentido, incluem rodas de conversa, encontros formativos e produção de materiais específicos para engajar as famílias no compromisso com uma educação mais justa, plural e verdadeira.

Mais do que um conjunto de boas intenções, a educação das relações étnico-raciais exige ação institucional e coragem política. Exige que as escolas revejam suas estruturas, suas práticas e seus compromissos. Exige que educadores brancos olhem criticamente para seus lugares e escutem vozes historicamente silenciadas. Exige, sobretudo, que a branquitude deixe de ser o centro não nomeado da experiência escolar e que todos – brancos, negros e indígenas – possam construir coletivamente uma escola verdadeiramente democrática.

Em suma, uma escola antirracista não pode mais conviver com a neutralidade da branquitude. Romper com essa estrutura é um ato de justiça, de reparação e de reinvenção do próprio projeto educativo. E é esse compromisso que deve guiar toda prática pedagógica que deseje ser, de fato, transformadora.

Últimas palavras: antes do silêncio, o gesto

Compreender a branquitude como estrutura de poder é condição essencial para transformar a educação brasileira. Não se trata de um fenômeno individual, mas de um sistema enraizado que orienta práticas pedagógicas, institucionais e simbólicas desde a infância. Essa estrutura atua silenciosamente e explicitamente, estabelecendo normas de conduta, padrões estéticos e referências epistemológicas que privilegiam o branco como medida universal. A naturalização desses padrões deslegitima conhecimentos afro-brasileiros e indígenas, exclui vozes negras dos espaços de liderança e constrói um ambiente escolar em que crianças

racializadas enfrentam obstáculos profundos à valorização de sua identidade.

As escolas brasileiras, públicas e privadas, seguem operando com um currículo oculto que reforça a ideologia eurocêntrica, apagando contribuições de povos subalternizados e sustentando hierarquias raciais. O exemplo do chimarrão no Sul do Brasil evidencia como práticas culturais indígenas são apropriadas por discursos coloniais que reconfiguram a memória coletiva e reforçam mitos fundadores baseados na agência branca. Da mesma forma, a política de branqueamento, frequentemente ensinada sem a devida problematização, perpetua o imaginário da superioridade branca, vinculando-a ao progresso, ao mérito e à racionalidade. Tal construção consolida a ideia de que somente corpos brancos ocupam legitimamente os espaços do saber, enquanto corpos negros e indígenas são lidos como desviantes.

Para enfrentar essas dinâmicas, o capítulo aponta com objetividade várias mudanças estruturais urgentes. **A primeira delas** é a revisão dos currículos escolares, com base na superação da lógica da alteridade exotizante. Isso implica abandonar a ideia de que populações negras e indígenas são "complementares" ao projeto nacional, reconhecendo-as como constitutivas da história, da cultura e da identidade brasileira. Um currículo antirracista deve incorporar epistemologias não europeias como parte legítima do conhecimento escolar, valorizando narrativas historicamente marginalizadas e reconstruindo a história a partir de outras vozes.

A segunda mudança diz respeito à formação continuada de professores. O modelo atualmente praticado é precário: oferecido em horários de folga, sem remuneração ou reconhecimento, sobrecarregando profissionais já exaustos. O enfrentamento à branquitude exige que essa formação seja institucionalizada, com tempo garantido, condições de trabalho justas e suporte político. Mais ainda, é fundamental que essa formação convoque os educadores brancos à autorreflexão crítica, ao reconhecimento dos próprios privilégios e à análise das práticas que reproduzem, mesmo sem intenção, o racismo estrutural.

A terceira mudança necessária está na reconfiguração dos quadros de liderança. A presença efetiva de professores e gestores negros e indígenas em todos os níveis educacionais é fundamental para romper com o imaginário que associa o saber à branquitude. Mais do que representar, esses profissionais, transformam! Defende-se, portanto, políticas de contratação que reflitam a composição racial da sociedade brasileira, promovendo justiça e legitimando novas vozes nos espaços decisórios.

No caso das escolas particulares, os desafios são ainda mais agudos. A entrada de estudantes negros por meio de bolsas precisa ser acompanhada por ações estruturadas de acolhimento, permanência e sucesso escolar. Isso inclui combater a violência simbólica e as microagressões diárias que reforçam padrões excludentes, além de envolver ativamente toda a comunidade escolar — famílias, professores, direção e alunos — na desconstrução da branquitude como identidade de prestígio. A resistência de famílias brancas à crítica da branquitude é um dos maiores entraves à educação antirracista. Para enfrentá-la, propomos rodas de conversa, encontros formativos e materiais específicos que convoquem o engajamento coletivo em torno de um projeto educacional plural e justo.

Por fim, reforçamos que a educação das relações étnico-raciais não pode ser encarada como um tema pontual, transversal ou complementar. Ela deve ocupar o centro das políticas pedagógicas, orientando decisões curriculares, práticas institucionais e ações formativas. A neutralidade da branquitude precisa ser desestabilizada para que possamos reinventar o próprio projeto educativo brasileiro. O compromisso com a equidade racial exige coragem institucional, escuta ativa e revisão profunda da estrutura escolar. Romper com a branquitude não é uma ameaça à democracia, mas uma condição para que ela se realize plenamente. A escola que desejamos não se limita a falar sobre diversidade — ela a vive, a reconhece, a valoriza e a defende em todos os seus âmbitos.

A branquitude não se restringe ao discurso; ela é estrutura, ideologia e prática. E é no desconforto que provoca — ao

desestabilizar verdades tidas como universais — que reside seu maior potencial transformador. Enfrentá-la é um gesto político, ético e pedagógico. É compromisso com uma escola que não apenas fala de diversidade, mas a vive e a defende em sua organização, em suas relações e em seu projeto de futuro.

Referência

OMI, M.; WINANT, H. **Racial formation in the United States**: from the 1960s to the 1990s. 2. ed. New York/NY: Routledge, 1994.

O Medo da Reescravização – o recenseamento de 1890 e o pós-abolição em Sergipe[1]

Edvaldo Alves de Souza Neto[2]

Introdução

Os estudos mais recentes no Brasil sobre o pós-abolição têm argumentado que os egressos do cativeiro e seus descendentes foram, ao seu modo, se inserindo nas mais variadas áreas da sociedade, sejam resolvendo questões em torno da moradia, do trabalho, do lazer ou expondo suas concepções políticas. Junto à análise desse processo, é preciso considerar que as incertezas em relação ao futuro marcaram os dias seguintes ao 13 de maio de 1888. Definitivamente, os egressos do cativeiro estavam atentos a qualquer medida que julgassem pôr em risco a liberdade recém-conquistada. Esse temor dos libertos pode ser melhor averiguado em um rico material que localizamos no Arquivo Público do estado de Sergipe e que foi produzido pelas comissões censitárias do estado no ano de 1890. Trata-se, na verdade, dos relatórios produzidos pelos agentes censitários a fim de informar aos seus superiores e ao presidente do estado de Sergipe o andamento das atividades. Tais documentos, para além de fornecer indícios do medo dos libertos em relação à garantia da liberdade recém-

[1] Uma primeira versão desse texto foi apresentada na minha pesquisa de mestrado junto ao Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Sergipe (PROHIS/UFS): SOUZA NETO, Edvaldo Alves de. **"Ô levanta nego, cativeiro se acabou":** experiências de libertos em Sergipe durante o pós-abolição (1888-1900). Dissertação. Mestrado em História. Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão, 2016. Tal pesquisa foi publicada no formado de e-book: SOUZA NETO, Edvaldo Alves de. **Saindo das senzalas, mas não da história:** libertos em Sergipe no pós-abolição (1888-1900). São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

[2] Mestre em História pela Universidade Federal de Sergipe/PROHIS – UFS. E-mail: edvaldo.asn@gmail.com

conquistada, permitem analisar as condições, as expectativas, os conflitos e as contradições que cercavam a realização do censo de 1890 no território sergipano, colocando assim algumas interrogações sobre a confiabilidade dos seus dados.

É bem verdade que os censos sempre foram alvo de muitas discussões no Brasil do século XIX. Por vezes, a população não viu com bons olhos essa ação do governo que visava construir uma imagem da sociedade a partir da produção e da análise de dados estatísticos. No censo previsto para o ano de 1852, por exemplo, com a notícia da obrigatoriedade civil, a população ficou com receio de que a real finalidade do censo fosse produzir ações como o recrutamento militar, o aumento de impostos e até mesmo a reescravização. Diante do medo, não demorou muito para que diversos protestos eclodissem em algumas províncias do Nordeste.[3] Essas manifestações, contrárias à realização do censo, sugerem que a população não estava disposta a aceitar passivamente tais medidas. Ao que tudo indica, o receio popular em relação aos trabalhos censitários tem a ver com acontecimentos que movimentavam o contexto histórico. Vale lembrar que nesse ano de 1850, o Brasil estava envolvido nas guerras do Sul e que o fim do tráfico de escravos havia sido recentemente aprovado. Aos olhos da população, o verdadeiro intuito do governo era solucionar dois problemas da elite brasileira: o aumento da força militar e a manutenção da mão de obra escrava (Botelho, 2005, p. 329).

Considerando o contexto do pós-abolição, é necessário lançar um novo olhar para o recenseamento de 1890, a fim de ultrapassarmos as barreiras dos números e interpretar suas nuances à luz da História Social. As pesquisas sobre as sociedades pós-escravistas no Brasil dedicam-se, normalmente, às análises dos resultados desse trabalho estatístico, na medida em que pouco se

[3] Sendo elas: Paraíba; Ceará, Alagoas, Sergipe e Pernambuco. "Segundo o Visconde de Monte Alegre, Ministro do Império, estas revoltas foram estimuladas pelo boato de que o registro 'só tinha por fim escravizar a gente de cor'" (Botelho, 1998, p. 39).

reflete sobre as condições e os encontros entre os agentes do governo – responsáveis pelo trabalho de campo – e os habitantes das mais diferentes paróquias ou dos distritos. Assim, o foco das análises recai sobre a manipulação dos dados fornecidos por essa medida governamental, primeira desse caráter no regime republicano, a fim de traçar o perfil racial da população.

Embora seja de suma importância a análise de cunho estatístico, não se pode esquecer que os números são frutos das relações tecidas entre os agentes censitários e os mais variados setores de uma população bastante heterogênea que estava inserida em um dado contexto social, cuja diversidade também se reflete na forma como as atividades censitárias podem ser interpretadas. Por isso, ao analisarmos o conjunto dos relatórios atentando para as condições em que os dados foram produzidos, o nosso objetivo é investigar como os trabalhos de campo para a produção do censo de 1890, na ótica dos libertos, provocaram o medo da reescravização.

Uma história do recenseamento geral do Brasil de 1890: o caso de Sergipe

Determinado por decreto presidencial para ser realizado no dia 31 de dezembro de 1890,[4] o segundo recenseamento geral do Brasil sofreu uma série de problemas quanto à sua execução, com atrasos no repasse dos mapas, faltas de verbas, não recenseamento de algumas áreas do país e, principalmente demora na divulgação do resultado final, coisa que só aconteceu em 1898.[5] Em vista desse quadro problemático e refletindo sobre o desaparecimento da categoria cor nas fontes oficiais no período do pós-abolição, Hebe

[4] Do ponto de vista teórico, observa-se um processo cheio de detalhes e inovações, preocupado com informações de cunho individual, familiar e das relações sociais. Ver, Decreto nº 331 de 12 de abril de 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 08/03/2015.

[5] Tais limitações técnicas também puderam ser observadas no censo realizado em 1872, cuja publicação só ocorreu em 1877 (Gouvêa; Xavier, 2013, p. 104).

Mattos e Ana Rios concluem que "este recenseamento é considerado precário para qualquer análise demográfica minimamente confiável" (Mattos; Rios; 2004, p. 176). Apesar dos problemas, na ausência de outros meios oficiais de cunho geral, várias foram as reflexões em torno do produto desse recenseamento. Para um melhor entendimento do porquê de tantos problemas em torno dessa medida no cenário sergipano, recorremos às informações do trabalho de campo realizado pelo recenseador. Porém, antes disso, cabe explicar ao leitor como o censo estava organizado do ponto de vista legal.

As instruções para o segundo recenseamento da população dos Estados Unidos do Brasil foram publicadas no dia 12 de agosto de 1890, por meio de um decreto presidencial.[6] No geral, o texto do decreto estabelecia uma série de obrigações. Cabia aos "Governadores nos Estados" a função de nomear os presidentes das comissões censitárias. Esses, por sua vez, escolhiam mais três membros a fim de fechar o corpo da sua respectiva comissão.[7] Uma vez fechada essa questão, dava-se início à divisão do território da paróquia em seções ou distritos, cujo objetivo era facilitar o trabalho dos agentes recenseadores a serem nomeados pela mesma comissão.

Na escolha do agente, conforme regimento, eram preferíveis pessoas que "além de saberem ler e escrever corretamente, fossem inteligentes, ativas, probas e muito conhecedoras da paróquia ou das secções para que forem nomeadas". Havia uma preocupação notória para que os funcionários recrutados fossem pessoas que tivessem laços com a comunidade onde o trabalho seria desenvolvido. Alguém conhecedor dos seus limites e de seus

[6] Decreto nº 659 de 12 de agosto de 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 08 mar. 2015.

[7] No caso da Capital Federal, tal nomeação do presidente da Comissão foi feita pelo Ministro do Interior. Ao todo, as comissões eram formadas por quatro membros. Além do presidente, havia mais 3 funcionários por ele escolhidos. Ver Art. 9º do Decreto nº 659 de 12 de agosto de 1890. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/> Acesso em: 08 mar. 2015.

habitantes. Por essa razão, eram preferidos para o cargo de presidentes das comissões os subdelegados dos distritos e para agente recenseador, os inspetores de quarteirão.[8] O decreto ainda reservava aos agentes recenseadores o dever de aplicar os mapas e fornecer uma lista para as autoridades competentes, contendo o nome de todos habitantes que viessem a dificultar o bom andamento do processo. Estavam previstas medidas punitivas, como o pagamento de multa e o enquadramento no crime de desobediência. Por fim, todo o trabalho das comissões, no que diz respeito a conclusão das atividades, deveria ser comunicado à Diretoria Geral da Estatística.

É justamente nessa troca de informações entre as comissões e o chefe do executivo estadual, que é possível ter acesso aos encontros entre agentes recenseadores e o "povo", ver como os primeiros empregaram o poder que lhe fora conferido pela lei, e como os segundos reagiram e interpretaram, ao seu modo, essa medida governamental; além disso, à luz dos registros dos membros das comissões censitárias, buscaremos identificar o que vem a ser povo nesse jogo conflituoso de identidades. Ao todo, um conjunto de documentos oriundos de diferentes localidades do estado de Sergipe, alguns já bastante deteriorados.[9] Nessas correspondências e ofícios, as comissões comunicavam: a finalização dos trabalhos por seções ou vilas; o repasse de mapas e cadernetas; as transferências, troca ou falecimento de agentes recenseadores; o pagamento pelo trabalho realizado; como também os problemas que enfrentaram no desempenho das atividades.

---

[8] No censo anterior a função de presidente da comissão era desempenhada pelo pároco, contudo, com a laicização do Estado por conta da Proclamação da República, algumas mudanças ocorreram (Botelho, 1998, p. 62). Sobre o censo de 1890, ver Art. 9º do Decreto nº 659 de 12 de agosto de 1890. Na grande imprensa foi publicada uma nota informando que todos os subdelegados de polícia do estado haviam sido nomeados para servirem de presidentes das comissões censitárias. Consultar, "Recenciamento" [sic]. *O Republicano.* Aracaju. 11 de outubro de 1890, n. 259, p. 2.

[9] APES. G1- Correspondência Recebida - ofícios com tabela de recenseamento feito nos municípios sergipanos. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

Foi com esse propósito que o agente recenseador da terceira seção do segundo distrito de Japaratuba, Domingos Henrique de Andrade, escreveu ao presidente da comissão censitária informando que havia terminado o seu trabalho. Em seu relatório, Domingos fez questão de registrar as dificuldades encontradas e as estratégias utilizadas para contorná-las, sendo que para isso foi indispensável o amparo que recebeu de alguns moradores.[10] Um exemplo disso foi a ajuda de Trajano José da Silva,[11] cidadão membro da mesma comissão, que lhe forneceu de modo gratuito hospedagem, cavalgadura e o acompanhou em alguns lugares, sendo-lhe de grande utilidade na sua "árdua tarefa de recenseador".[12] Outro a ser citado por esse recenseador foi o delegado de polícia do termo de Japaratuba, Pinto Lívio do Nascimento, que convocou os inspetores de quarteirão para apoiá-lo em tudo que fosse relativo às suas atribuições. Nesse último caso, o auxílio foi necessário para a conclusão do trabalho no prazo previsto pela Lei, já que Domingos afirma ter preenchido, com o próprio punho, grande parte dos mapas, tendo em vista que os habitantes da sua seção não sabiam ler nem escrever.

O relatório de Domingos indica que algumas localidades eram de difícil acesso, o que explica o uso de cavalo e o acompanhamento

---

[10] É importante lembrar que no Art. 16º está previsto a obrigação das autoridades civis e militares em cooperarem com a realização do recenseamento. Já o Art. 17º informa que os "bons serviços prestados nos trabalhos do recenseamento são considerados relevantes, cumprindo à Diretoria Geral de Estatística enviar ao Ministro do Interior a relação dos cidadãos que por esses serviços, que serão especificadamente mencionados, se tiverem recomendado à consideração do Governo". Ver Decreto nº 659 de 12 de agosto de 1890.

[11] Não encontramos muitas informações sobre Trajano José da Silva, contudo, ele aparece identificado como eleitor ao assinar um manifesto encabeçado pelo Dr. Gonçalo de Faro Rollemberg – um dos mais importantes proprietários de engenho em Sergipe no século XIX – em favor do trabalho desempenhado pelo Juiz da Comarca de Japaratuba, Dr. Joaquim Pereira da Silva Moraes, datado de 10 de junho de 1887. Ver. *A Reforma*. Aracaju. 14 de agosto de 1887, n. 33, p. 4.

[12] Correspondência destinada ao presidente e membros da comissão censitária do 2º distrito de Japaratuba em 15 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

de pessoas conhecedoras da geografia da região. De certo modo, mais do que registrar a ajuda recebida, Domingos, sutilmente, informava, para os superiores da comissão censitária e ao presidente de Sergipe, o seu compromisso e de todos aqueles que o ajudavam com o devido cumprimento do decreto. Momento oportuno para dar provas de lealdade ao novo regime político.

No caso de Sergipe, não foi incomum senhores de engenhos ou cidadãos influentes da sociedade local prestar assistência aos agentes recenseadores, recebendo-os em sua casa e lhes prestando alguns serviços, como nos atestou Domingues Henrique de Andrade. Ainda em Japaratuba, interior de Sergipe, semelhante papel fez D. Jesuína Maria de São José, esposa do falecido capitão Antônio Ferreira d'Azevedo, dono do engenho Nova Conceição,[13] e Antônio Felix de Jesus, residente no engenho Papagaio.[14] Já no município de Vila Cristina, atual cidade de Cristinápolis, destacou-se a figura de Francisco José de Góis, presidente da Intendência Municipal, que mesmo doente não mediu esforços para amparar os agentes das comissões.[15]

---

[13] Através de uma nota de jornal informando a procedência do inventário do falecido capitão, foi possível identificar que Josefina era sua esposa e que ele possuía mais dois filhos, José Ferreira d'Azevedo e Júlio Ferreira d'Azevedo. No entanto, na nota não consta se eles também são filhos de Josefina ou de outro casamento. Ver. *A Reforma*. Aracaju. 20 de fevereiro de 1887, n.8, p.4.

[14] Vila de Japaratuba. 16 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[15] Comissão censitária do 2º distrito, em Umbaúba 20 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891. As informações contidas nas fontes sobre a jurisdição de Umbaúba são bastante contraditórias. No censo oficial publicado em 1898, consta que estava anexada ao município de Itabaianinha, mas nas correspondências este termo aparece como pertencente ao município de Vila Christina, cujos recenseadores também registram o importante serviço prestado pelo presidente Francisco José de Góis que "apesar do seu mal estado de saúde empregou todos os meios, guiando-nos e ajudando-nos por todos os modos para a boa condução de tão almejado fim". Comissão censitária do 2º distrito, em Umbaúba 20 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

Tal movimento, dos agentes recenseadores e dos seus "auxiliares" era observado atentamente pelos habitantes das localidades recenseadas. Os moradores conheciam muito bem os membros da comissão censitária, muitos dos quais funcionários da força repressora. Segundo Tarcísio Rodrigues Botelho, as comissões formadas no censo de 1890 assumiram a face desse "funcionário público", contribuindo para que fosse formado um cenário diferente do que ocorreu no censo anterior de 1872. Naquela ocasião, as comissões contaram com a presença de muitos párocos, favorecendo para que se estabelecesse uma relação menos tensa com a população. Para esse historiador, com a laicização repentina do Estado, promovida pela Proclamação da República, predominou a desconfiança e até mesmo a resistência ao trabalho dos recenseadores (Botelho, 1998, p.61-62). Ao que tudo indica, situação semelhante também predominou nos trabalhos dos agentes sergipanos no censo de 1890. Vejamos as dificuldades relatadas pelo agente Domingos Henrique de Andrade:

> [...] Na entrega dos mapas foram imensas as dificuldades que tive de afrontar para levar a efeito o meu trabalho, por que muito dos cidadãos moradores nos limites de minha seção ignorando a atenção da lei via no recenseador um perseguidor, e fazendo mil juízos temerários acerca do recenseamento se escusavam de receber os boletins, e tive até de sofrer ameaças da parte de alguns das quais para livrar-me recorri aos meios brandos e amigáveis para convencê-los de que o objeto do recenseamento não era tão odioso como lhe parecia e sim uma medida do governo de muito alcance.[16]

Condição análoga foi descrita pelo recenseador da primeira seção do mesmo distrito de Japaratuba, Jesuíno Antônio, que também registrou suas dificuldades, diz ele:

[16] Correspondência destinada ao presidente e membros da comissão censitária do 2º distrito de Japaratuba em 15 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

> [...] porque *o povo* da seção que me confiastes, *em toda parte ignorante*, desconhecendo mesmo o alcance de tão importante medida do governo *interpretou-a de seu modo*, vendo nela semelhante uma perseguição a si, mostrando a maior repugnância em aceitar os mapas e muito até ocultavam-se para não ser vistos insultando depois nos caminhos.
> Nesta ignorância como me competia, não quis lançar mão dos meios que a lei me faculta, e sim recorri aos meios da suavidade de acordo com a prudência para convencê-los a aceitar os ditos mapas, instruindo-os de tudo quanto neles se devia declarar, sem que me fosse preciso impor-lhes as penas que a lei preceitua, o que sem dúvida alguma prejudicaria a marcha do meu trabalho.[17]

Os registros em questão demonstram que o recenseamento não foi tão ameno como implicitamente nos faz pensar as análises calcadas exclusivamente em números. O recenseamento não se esgota em seu produto, cada número reflete num sujeito da história inserido em seu devido contexto. No caso de Sergipe, a abolição da escravidão acarretou no fim da ordem social estabelecida sem ter outra em curso. A economia sergipana, dependente do braço escravo até o último momento, ficou desestruturada com a queda do sistema escravista. Assim, com as propriedades rurais cada vez mais escassas de mão de obra, não tardou muito para que a insatisfação dos ex-senhores logo tomasse as páginas dos jornais sergipanos. Como solução para o problema, esses representantes da elite sergipana propunham que o Estado aprovasse medidas coercitivas extraeconômicas que favorecessem o engajamento da população livre ao trabalho. Como, por exemplo, a aprovação de leis que reprimissem a vadiagem e proibissem a caça e a pesca em terrenos devolutos.[18] Segundo Josué Modesto dos Passos Subrinho esse "conjunto de medidas policiais e legais, tendo em vista a compulsão de pessoas livres ao trabalho, provocou, também, reações entre a população pobre do interior do Estado" (Passos Subrinho, 2000, p. 321). Essas circunstâncias, geradas pelo fim da escravidão em 1888 e

[17] Vila de Japaratuba. 16 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891. Grifo nosso.
[18] Sobre o assunto ver (Passos Subrinho, 2000).

pela emergência do sistema político republicano no ano seguinte, apontam a existência de expectativas e percepções distintas no seio da população sobre os projetos futuros.[19]

O povo "ignorante", conforme observa o recenseador de Japaratuba Jesuíno Antônio, havia interpretado as atividades censitárias ao seu modo, vendo no recenseador um perseguidor. Os relatórios da comissão de Japaratuba mostram também que, a fim de obter êxito e amenizar a tensão provocada pela imposição do preenchimento dos mapas, os agentes tiveram que lançar mão da autoridade conferida pela lei para negociar a cooperação com os habitantes, buscando convencê-los de que o recenseamento não se tratava de uma medida repressiva. Contudo, cabe assinalar que povo é conceito muito abrangente e pouco explicativo. Para melhor esclarecer essa questão, torna-se oportuno fazer o seguinte questionamento: Quem era o "povo ignorante" tão mencionado pelos agentes recenseadores?

Longe de ser uma realidade conflituosa restrita aos limites de Japaratuba, optamos por recorrer com maior frequência aos documentos enviados por essa comissão censitária por deixar transparecer com mais detalhes informações precisas e que melhor respondem a esse questionamento. Vejamos o que diz o agente Luiz Gonzaga de Moura, da comissão censitária do 1ª distrito desse município:

> [...] Devido à crassa ignorância que infelizmente ainda lavra em alguns habitantes das imediações deste termo foi-me preciso fazer algumas viagens na época do recenseamento, porque alguns indivíduos ignorantes de minha seção entenderam de com insinuações malévolas persuadir ao povo, especialmente esses *ex-escravos* que não deviam aceitar os mapas nem tão pouco enchê-los, porque o fim do governo era de novo chamá-los ao cativeiro; resultando daí um excesso de trabalho para mim por ser-me preciso entender-me com todos a fim de arredar deles semelhante ideia.[20]

---

[19] Sobre o pós-abolição em Sergipe consultar (Souza Neto, 2017).

[20] Cidadão presidente e membros da comissão censitária do 1º distrito. 20 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891. (Grifo nosso).

Cercados pela incerteza quanto ao futuro e com medo da reescravização, os ex-escravos não viram com bons olhos aquela movimentação, pois tinham razões de sobra para desconfiar do processo de recenseamento do governo republicano. Sob a ameaça de sanções penais, os agentes invadiam a privacidade dos lares domésticos, entregavam mapas e exigiam seu pronto preenchimento, remetendo com esse procedimento impositivo e amparado na lei, às limitações que os libertos haviam experimentado no período do cativeiro. Nesse sentido, as dificuldades encontradas pelos recenseadores no trabalho de campo poderiam espelhar significados da liberdade recém-adquirida. Outro fator que provavelmente contribuiu para aumentar a desconfiança dos libertos em relação a essa determinação do Governo republicano pode estar relacionado à configuração política da época. É bom lembrar que muitos dos antigos senhores sergipanos, descontentes com a monarquia, em virtude da abolição dos escravos sem qualquer compensação indenizatória, tornaram-se republicanos de "última hora", visualizando assim, na realização do censo, um momento oportuno para mostrar a sua fidelidade ao novo regime.[21]

Esse embate político da elite sergipana em torno da abolição fica mais bem explicitado em um diálogo travado no ano de 1889, entre os correspondentes de dois dos maiores jornais de Sergipe, *O Republicano* (órgão ligado ao partido Republicano) e *A Reforma* (órgão do partido liberal e de convicções monárquicas). Naquela ocasião os editores do jornal *O Republicano*, localizados na cidade de Laranjeiras, publicaram uma matéria bastante polêmica com o título "apelo à lavoura".[22] O conteúdo do texto girou em torno de dois pontos: a denúncia da suposta criação da Guarda Negra[23] em Laranjeiras, motivada por alguns monarquistas e a convocação das

[21] O movimento de adesão à República entre o grupo dominante de Japaratuba, formado por antigos escravocratas e senhores de engenhos, foi observado pelo historiador Pedrinho dos Santos (Santos, 1990).

[22] "Apelo À Lavoura". *O Republicano*. Laranjeiras. 3 de março de 1889, n. 17, p.1.

[23] Sobre a Guarda Negra no Rio de Janeiro (Gomes, 2011).

autoridades e dos populares para se manifestarem contra esse perigoso movimento que iria prejudicar a marcha da civilização sergipana. Segundo eles, tratava-se de uma reação da Monarquia contra a República, "aproveitando-se do espírito inculto do liberto" para fazer fervilhar "os ódios implantados durante o trabalho escravo em nossas fazendas açucareiras, entre o fazendeiro e o escravo" com o propósito de incutir na mente dos egressos do cativeiro que "a ideia de que o governo republicano em seu advento, os recaptivará [sic]". Para reforçar esse intento de protestar contra a criação da Guarda Negra, publicou-se na página seguinte desse mesmo caderno, um boletim assinado por vários membros do partido republicano.[24]

Uma vez anunciada a polêmica, os monarquistas se viram obrigados a fornecer uma resposta para a sociedade sergipana. Dias depois, o jornal *A Reforma*, sediado em Aracaju, veiculou na sua segunda página uma reflexão sobre o mencionado boletim dos republicanos.[25] Diziam os redatores: "Como 'O Republicano', condenamos, e mais asperamente que eles, a criação de tal guarda negra", no entanto, "o nosso objetivo foi muito outro". Para eles, o propósito da Guarda Negra não é defender a monarquia, porque essa era a vontade do povo, tratava-se, então, de uma torpe especulação dos republicanos, uma vez que "a maioria ou unanimidade dos signatários do boletim perdeu seus escravos, com o que não se pode ainda hoje conformar; por isso, é responsável a monarquia pelo prejuízo sofrido".

Embora os libertos sejam observados por ambos os partidos como sujeitos perigosos, mas de fácil manipulação, é possível perceber que os rumores em torno do surgimento da Guarda Negra em Laranjeiras contribuíram para ampliação do clima de medo e incerteza quanto ao futuro do estado de Sergipe no pós-abolição.

---

[24] "Boletim do Republicano". *O Republicano*. Laranjeiras. 3 de março de 1889, n. 17, p.2.
[25] "Boletim d'O Republicano" *A Reforma*. Aracaju. 10 de março de 1889. n, 112, p.2. Os jornais *A Reforma* e *O Republicano* rivais no campo político protagonizaram diversas disputas no seio da imprensa sergipana.

Esse era o cenário visualizado por agentes censitários e ex-escravizados durante o desenvolvimento das atividades censitárias, cujas relações podiam ser tensionadas pela desconfiança de ambas as partes.

Os indícios nos mostram que para vencer essas desconfianças o melhor caminho parecia não ser utilizar as sanções penais, o que muito provavelmente aumentaria a resistência dos libertos. Ao que tudo indica, a maioria dos agentes optou pelo diálogo com a comunidade, visitando os locais mais de uma vez a fim de negociar formas de cooperação da população liberta com os trabalhos censitários. É o que sugere o agente recenseador Luiz Gonzaga de Moura, que diz ter sido preciso "fazer algumas viagens" e "ser-me preciso entender-me com todos a fim de arredar deles semelhante ideia [da reescravização]". Suas palavras deixam transparecer a existência de uma correlação de forças entre a imposição do decreto e a resistência dos "ex-escravizados". Desse modo, era necessário fornecer, previamente, alguns esclarecimentos para que os libertos contribuíssem com a medida legal. Uma forma de aliviar as tensões desses diálogos era recorrer à ajuda de pessoas "de boas maneiras" para que essas pudessem mediar a relação. Luiz Gonzaga de Moura, por exemplo, disse que:

> [...] indo neste trabalho auxiliado por meu tio Tenente Antônio Nunes de Moura, que voluntaria e interessadamente acompanhou-me nesta excussão conseguindo com suas boas maneiras um resultado satisfatório para o bom êxito do meu trabalho, sem que me fosse preciso usar de reação ou ameaça em castigo a sua rebeldia.[26]

Certamente o uso de medidas mais rígidas, como o castigo, comum ao tempo do cativeiro, poderia confirmar entre os antigos escravizados as suspeitas da reescravização.[27]

---

[26] Cidadão presidente e membros da comissão censitária do 1º distrito. 20 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[27] Outros recenseadores assumiram semelhantes posicionamentos. Um exemplo é a comissão responsável pelo recenseamento do povoado Samba, que atribuía

Para além dos "ex-escravos", o "povo ignorante" também era identificado através da atividade profissional ou da sua ligação com o campo. Na cidade de Simão Dias os agentes reclamavam que "foi muito difícil segundo a nova forma porque foi feito e a ignorância crassa dos matutos mais aumentou".[28] Em São Cristóvão, ao informar da transferência do presidente Herculano Benigno de S. Anna e o atraso no cumprimento das atividades, os membros da comissão censitária assim se manifestaram,

> [...] Razões involuntárias e poderosas sobrevieram, entre outras o curto prazo marcado para distribuição e recebimento dos boletins, e o estado em que se acha a população deste município, em sua maioria considerável composta de *pequenos lavradores esparsos e disseminados pelo campo*. Além disso, a instabilidade dos fogos ou habitações dos que moram no interior após embaraços irrecuperáveis ao desempenho dos trabalhos censitários. E tal foi o caso que, sem falar das dificuldades dos caminhos em certos lugares, muitas das famílias, que ao tempo da distribuição dos boletins moravam em ponto determinado e certo em ligeiras choupanas já se achavam residindo em outro, quase sempre ignorando, ao tempo do recebimento dos mesmos, de modo que graves perturbações seguiram-se, sendo mesmo impossível dar com o novo paradeiro de muitos. Outras (que para essas há os recursos da lei) obstinaram-se em não aceitar ditos boletins.[29]

Os problemas enfrentados pela comissão censitária de São Cristóvão parecem ser reveladores quanto à insígnia de cidadania dos "pequenos lavradores", muitos dos quais provavelmente libertos, no que tange ao livre arbítrio e às concepções políticas. Em outra correspondência, enviada meses depois, essa mesma comissão justificou o atraso na conclusão dos trabalhos utilizando os mesmos argumentos e acrescentando que "outras vezes eram as

---

tranquilidade do trabalho realizado "a boa maneira empregada pelos agentes no desempenho de seus deveres". Ver "Excelentíssimo cidadão". Povoado Samba 20 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[28] Comissão censitária da cidade de Simão Dias. 16 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[29] São Cristóvão. 15 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891. (Grifo nosso).

reações por parte da ignorância; grande número de família relutou e protestou não aceitar os boletins confessando que não eram republicanas".[30] Nesses casos de relutância por parte da população em cooperar com os agentes, o uso dos "recursos da lei" se apresentam como última opção nesse processo de negociação.

Não só o *modus operandi* do recenseamento, os agentes recenseadores – a maioria funcionários dos órgãos de repressão – ou os senhores de engenho e antigos escravocratas distribuídos entre as fileiras do partido republicano contribuíram diretamente para que se gerasse toda a desconfiança em torno dessa medida oficial aos olhos dos libertos. Além disso, é provável que ao defender o seu posicionamento político, inteirando o distanciamento do sistema republicano, os libertos estivessem buscando proteger os direitos adquiridos durante a monarquia com a abolição da escravatura. Nesse sentido, a mobilidade presenciada e definida pelo recenseador como um problema na realização do censo, significava para o liberto um dos componentes da liberdade, que o deixava em plenas condições de exercer sua autonomia e de seguir em busca de melhores condições, como, por exemplo, conseguir um local para erguer sua "choupana", cuidar de pequenas plantações e levar a vida como "pequeno lavrador".[31]

Contudo, é preciso reconhecer que ao enfatizar nos relatórios as dificuldades enfrentadas, os recenseadores estejam valorizando junto às autoridades o seu esforço necessário para conclusão do trabalho, por isso é até certo ponto justificável que alguns agentes, mais que outros, tenham se dedicado com mais afinco em registrar a parcela "ignorante" da população que resistiu às imposições do recenseamento. Para essa parcela obstinada "em não aceitar os

[30] São Cristóvão. 17 de abril de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[31] No entanto, isso não significa dizer que todos os libertos eram monarquistas. As pesquisas mais recentes sobre a experiência política dos libertos no pós-abolição vêm sinalizando justamente o contrário. O que se tem observado é o caráter multifacetado das diretrizes políticas no seio da "população brasileira de cor" nos últimos anos do século XIX (Domingues, 2014).

boletins", havia o "recurso da lei" que, apesar de ser a medida menos adotada, não foi descartada nos casos de insubordinação.

No povoado do Curral do Meio, distrito de Porto Grande, município de Santo Amaro das Brotas, os membros da comissão declaravam que "o pessoal do sítio Lagoa da Mata deste termo não aceitaram mapas nem quiseram dar [sic] seus nomes, portanto pedimos execução para esses indivíduos".[32] Esse caso não foi único, no município de Nossa Senhora das Dores, os membros da comissão foram mais meticulosos na descrição dos transgressores, chegando inclusive a fornecer uma lista com nomes dos desobedientes e encaminhá-la para o Governo a fim de que fossem aplicadas as disposições da lei, com multa entre 20$ e 100$ mil réis, além do enquadramento no crime de desobediência. Consta no relatório que:

> [...] pelo que a comissão em vista do disposto do artigo 12º §6º do Decreto de número 659 de 12 de Agosto do ano passado multou os transgressores: Possidonio Paes d'Araujo Costa, Angelo de tal, conhecido por Angelo "boi", José Cabloco, Antônio Sébo, Pedro Homem, Horácio de tal, Graciano de tal, Manoel e Nenem filhos de Manoel Lino, João Clara, Maximo de tal, Manoel Camillo, Pedro Gomes e Neco, irmão de Deodato, na quantia de vinte mil reis cada um e João Alves da Costa na quantia de quarenta mil reis. E para constar mando o Presidente lavrar o presente termo de multa em que assina com todos os membros.[33]

No dia 7 de fevereiro, chegava outra correspondência dessa mesma comissão, de caráter semelhante, distinguindo-se da primeira por apresentar as localidades em que cada transgressor residia, sendo elas: Sítio Forte; Povoado Cumbe; Sítio Barreiros; Sítio Lagoa; Sítio Carvãosinho [sic] e Engenho Quilombo. Outro ponto modificado pela comissão foi o valor das multas. Por se tratar de pessoas pobres, decidiram enquadrar todos no valor mínimo de

[32] Povoado do Curral do Meio. 5 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[33] Ver. Termo de multa por transgressão da Lei. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

vinte mil reis.[34] Muito provavelmente, pessoas com características parecidas com as que foram identificadas como ignorantes nos outros lugares de conflitos, durante a realização do censo em Sergipe, habitavam regiões propícias à lavoura, nos sítios e engenhos, possuíam alcunhas que remetiam a características raciais – como José Caboclo – e circulavam em uma rede de contatos que abre possibilidades de viver próximo aos familiares. Na região do Cotinguiba, marcada pela forte presença de engenhos, era comum a construção de identidades étnicas na comunidade negra por meio de alcunhas. Algumas delas eram forjadas durante o cativeiro e continuavam rotulando os sujeitos nos anos seguintes à abolição (Amaral, 2013).

Pelo visto, as dificuldades reveladas pelos agentes recenseadores de Sergipe não são singulares para esse conturbado recenseamento de 1890. Na grande imprensa de Sergipe, circularam notícias sobre a realização do recenseamento em diversas partes do território brasileiro. No estado do Pará, na região Norte do Brasil, por exemplo, consta que o "subdelegado de Tucumandaba, distrito de Abaeré, Manoel Pinto da Rocha, vendeu os mapas do recenseamento aos habitantes do lugar a cinco mil réis cada um, recebendo, às vezes, em lugar desta quantia duas ou mais galinhas".[35] Sobre o andamento dos trabalhos censitários em Goiás, já na região Centro-Oeste do país, lia-se uma intrigante notícia no jornal *O Republicano*:

> Em fins do mês de janeiro, cerca de 100 a 200 indivíduos armados e com as caras pintadas de preto invadiram a vila de Curralinho, estado do Goiás e dirigindo-se a [sic] residência do senhor Farias, encarregado ali do recenseamento, o ameaçaram de morte, e intimaram lhe [sic] a entrega dos papéis que já possuía sobre aquele serviço.

---

[34] Listas das pessoas que se recusaram receber e encher os mapas do recenseamento do distrito de N. S. das Dores. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[35] "Diz uma folha do Pará, que". *O Republicano*. Aracaju. 10 de março de 1892, n. 52, p.2.

> O ameaçado declarou que os papéis se achava [sic] em casa do cônego Marinho, vigário da freguesia, que se achava; presente.
> Este não esperou pela intimação, conduziu os *caras pretas* à sua casa e ai [sic] apresentando-lhe os papeis [sic] deu lhes fósforo para queimá-los.
> Os assaltantes queimaram tudo, até os livros de registro civil de casamento![36]

A ação dos caras-pretas, segundo o articulista, causou pânico na população de Curralinhos. Após a queima, o grupo "saiu em paz, disparando para o ar as armas, espingardas e garruchas". O chefe de polícia da localidade abriu um inquérito e cumpriu mandado de prisão contra cerca de "quarenta e tantas pessoas", mas, dias depois, o presidente da relação mandou soltar todos os "criminosos".[37] Casos como esses, à espera de pesquisadores, devem ter circulado pela imprensa de outros estados, afinal, grande era o universo em torno das expectativas, medo e aflições que movimentavam os encontros entre libertos e recenseadores, conforme buscamos demonstrar.

Somam-se a isso, as irregularidades em torno da execução desse decreto nas mais variadas regiões do país e que acabaram atrasando em 8 anos a publicação do resultado oficial. Irregularidades e contradições que, por sinal, também podem ser percebidas nos relatórios remetidos pelas comissões de Sergipe, cujas informações, em muitos casos, estão em dissonância com aquilo que consta nas instruções, ou até mesmo com o que fora apresentado na publicação oficial da Diretoria Geral da Estatística.

Um primeiro aspecto da disparidade entre as instruções e aquilo que foi registrado nos relatórios, é no que diz respeito aos dados a serem colhidos pelos recenseadores. Enquanto que nas instruções há três grandes conjuntos de questionamentos quanto à vida particular, familiar e social dos habitantes, os relatórios se resumiam em aspectos gerais, como o número total de habitantes,

---

[36] "Em fins mês de Janeiro". *O Republicano*. Aracaju. 26 de março de 1892, n. 65, p. (Grifo do autor).

[37] Provavelmente esse é um conflito em torno da laicização do Estado (Botelho, 1998, p. 62).

sua distribuição por sexo e estado civil. Em Pedra Mole, por exemplo, assim informa a comissão: cabe-me em "nome da Comissão Censitária acusar o recebimento de vosso ofício nº 328 e junto a esse remeter-vos a cópia dos habitantes deste distrito e destas [sic] quanto ao sexo masculino, feminino, casados, viúvos e solteiros".[38] Raras são as comissões que apresentaram categorias para além dessas. É importante lembrar que as categorias não são neutras muito menos estáticas e sua produção tem muito a ver com os interesses do Estado em reunir os elementos "ditos" necessários para formular a imagem da nação. Uma categoria cara aos propósitos desse período era a raça, que, de acordo com Maria Cristina Gouvêa e Ana Paula Xavier "foi historicamente ponto de tensão na construção dos censos populacionais" (Gouvêa; Xavier, 2013, p. 105). Pesquisas recentes vêm chamando a atenção para o fato de que critérios raciais nas sociedades pós-escravistas também são utilizados na definição de posições na hierarquia social.[39]

Essa categoria pouco apareceu na mostra que estudamos. De todas as comissões municipais, as de Laranjeiras e do Espírito Santo foram as únicas a apresentarem informações sobre o perfil racial da população. Em Laranjeiras, onde os agentes não entraram em detalhes quanto às dificuldades encontradas, de um total de 9.102 pessoas recenseadas, levando em consideração o critério racial, foi possível dividir a população da seguinte maneira: 2.089 brancas; 999 caboclas; 3.934 mestiças e 2.080 pretas. Porém, nos números apresentados para essa mesma localidade na publicação oficial desse censo, que foi publicada pela Diretoria Geral de Estatística,

[38] Exmo Cidadão Dr^{o} Governador do Estado Federado de Sergipe. Pedra Mole 8 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[39] Para saber como a questão definiu os lugares sociais, ver (Albuquerque, 2009). Uma discussão interessante sobre categorias raciais no pós-abolição em Louisiana e Cuba também pode ser encontrada em uma pesquisa de Rebecca J. Scott (Scott, 2005).

no ano de 1988, percebe-se certa discrepância.[40] Ao registrar o total dos habitantes e a sua divisão por cor, Laranjeiras aparece nessa fonte com um total de 11.350 pessoas recenseadas, uma disparidade de 2.248 habitantes em 7 anos, sendo: 2.514 brancos; 781 caboclos; 5.457 mestiços e 2.598 pretos. A ausência de informações nos impossibilita de saber ao certo o porquê dessa diferença. É possível que tenha ocorrido arredondamentos para cobrir paróquias não recenseadas, a exemplo do que os indícios apontam ter acontecido no município de Capela, cuja comissão assevera "que, si [sic] este recenseamento não está completo, está o mais aproximado possível".[41] Contudo, na publicação oficial do censo (1898), não localizamos pistas que comprovem essa assertiva, existindo apenas informações sobre o atraso no repasse dos mapas.[42] Quanto aos números da correspondência enviada pelo município de Espírito Santo, o mal estado de preservação do documento impediu qualquer tentativa de manuseamento, portanto, só identificamos a categoria cor, através de um fragmento disperso. Na publicação de 1898, esse município aparece com um total de 3.815 habitantes, subdivididos em: 389 brancos; 83 caboclos; 2.501 mestiços e 842 pretos.

As discrepâncias observadas, quando confrontamos as duas fontes censitárias, ou seja, os números presentes nos relatórios das comissões, com aqueles que constam na publicação oficial, não torna o caso da cidade de Laranjeiras único. Os números dessas fontes também não batem com os de outras localidades de Sergipe, embora ambas as fontes se refiram ao mesmo censo. Para a capital,

---

[40] Brasil. Diretoria Geral da Estatística. Sexo, raça, e estado civil, nacionalidade, filiação culto e analfabetismo. População recenseada em 31 de dezembro 1890. Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1898 a.

[41] Capela, 13 de fevereiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891. Em 1891 Capela apresenta 7.618 indivíduos, já em 1898 o número sobe para 11.034.

[42] Brasil. Diretoria Geral da Estatística, *Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1890.* Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1898. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227299>Acesso em: 01 fev. 2015.

Aracaju, essa prática se repete. De acordo com a soma dos números apresentados pelo relatório dos três distritos, em 1891, temos um contingente de 14.046 habitantes. Já na publicação oficial de 1898 ocorre uma elevação para 16.336 habitantes, diferença total de 2.290 pessoas entre uma fonte e outra. Em virtude da inexistência de um número total da população de Sergipe, com base nas correspondências das comissões, restou-nos apenas a publicação oficial da Diretoria Geral da Estatística (1898),[43] no qual constam 310.926 pessoas registradas, subdividas racialmente em: 48% mestiços, 30% brancos, 15% pretos e 7% caboclos.

Além da possibilidade de ter havido arredondamentos para fechar áreas não recenseadas, é possível que parte dessa discrepância no conjunto das informações primárias sobre o censo demográfico de 1890, tenha como causa problemas nos trâmites – solicitação, manuseio e transporte – dos boletins entre as comissões censitárias e a Diretoria Geral de Estatística situada na capital federal, motivo de atrasos na divulgação dos números finais que só ocorreu em 1898.[44] Isso foi o que aconteceu com a comissão censitária de Maruim, que no dia 7 de janeiro

> [...] tendo requisitado somente dez cadernetas, para o serviço do recenseamento neste município, verificando que eles não comportam o lançamento do aludido recenseamento, solicitamos de vós com urgência

[43] Brasil. Diretoria Geral da Estatística, *Synopse do recenseamento de 31 de dezembro de 1890.* Rio de Janeiro: Oficina da Estatística, 1898. Disponível em: <http://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/227299> Acesso em: 01 fev. 2015.

[44] O mesmo problema de ordem burocrática pode ser observado no censo realizado no ano de 1872. Porém, nesse recenseamento foi possível constatar, em algumas localidades, um grau surpreendente de cooperação entre os agentes da comissão censitária. De acordo com Tarcísio Rodrigues Botelho no censo de 1872 muitos agentes trabalharam gratuitamente para que as atividades pudessem ser finalizadas em algumas paróquias (Botelho, 1998, p. 13). Situação que não observamos nos relatórios do censo de 1890 enviados ao presidente de Sergipe. Nesta ocasião, uma das principais pautas de reivindicação das comissões era o pagamento referente à remuneração dos agentes.

> igual número de dez, [sic] cadernetas, para o ultimato dos referidos trabalhos.[45]

Outro exemplo são os agentes do município de Propriá, que, ao receber o material a ser utilizado no censo, reclamavam a ausência de "vinte pacotes com listas para o recenseamento"[46] do distrito de Amparo do São Francisco, o que demandará bastante empenho para o cumprimento da tarefa. Enquanto uns faltavam mapas, no município de Nossa Senhora das Dores as complicações consistiam no destino que deveriam ser dados ao "grande número de mapas e cadernetas que sobrou do referido trabalho" e da "remessa dos mapas e exemplares das cadernetas, visto como não é possível que sejam estes papeis remetidos pelos correios".[47] Porém, ao que tudo indica, os problemas dos comissionados de Dores foram resolvidos no dia 7 de fevereiro, pois localizamos outra correspondência em que consta o envio, para a Diretoria Geral da Estatística da Capital Federal, de todo o material pelo próprio correio.[48] Enfim, os encontros entre os agentes recenseadores e a população sergipana revelam nuances pouco observadas nas análises centradas no trato com os números fornecidos pelo censo. Aqui buscamos apreender o recenseamento de 1890, o primeiro do período Republicano no Brasil, por meio das experiências dos seus protagonistas no complexo cenário do pós-abolição em Sergipe.

---

[45] Ill[e]. Cidadão. Maruim 7 de janeiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[46] Propriá. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[47] Comissão Censitária de N. S. das Dores, 24 de janeiro de 1891. APES.G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão censitária. V. 2210. Ano: 1891.

[48] Comissão Censitária de N. S. das Dores, em 7 de fevereiro de 1891. APES. G1- Correspondência Recebida. Procedência: Comissão Censitária. V. 2210. Ano: 1891.

Considerações finais

A análise das fontes produzidas pelas comissões censitárias lança uma série de interrogações sobre a confiabilidade dos dados referentes ao estado de Sergipe, que foram publicados no resultado final do Recenseamento Geral de 1890. Embora os relatórios comprovem falhas na execução das atividades censitárias, eles fornecem informações significativas, sobre as quais, à luz da História Social, o recenseamento pode ser revelador não só pelos dados apresentados, mas pelas condições existentes no momento em que eles foram elaborados.

No caso de Sergipe, os ofícios e correspondências remetidas pelas diversas comissões evidenciam o quanto a população liberta, vista como ignorante, resistiu ao seu modo à implantação do recenseamento demográfico de 1890. O medo em relação ao futuro, fez com que os libertos estivessem atentos às movimentações protagonizadas pelos agentes recenseadores, muitos dos quais, subdelegados e inspetores de quarteirão, que, no exercício das atividades censitárias, eram auxiliados por antigos escravistas. Receosos de que tal medida coercitiva fosse um passo para "reescravização", em um momento em que a elite sergipana reclamava da falta de braços para a lavoura, os "ex-escravos" relutaram de diferentes maneiras em preencher e entregar os mapas e boletins, seja através da ocultação, seja pelo exercício da mobilidade ou até mesmo pela simples rejeição das atividades dos recenseadores. Por sua vez, os agentes censitários, em sua maioria, buscaram negociar com os egressos do cativeiro formas de cooperação com as atividades do censo. Para isso, visitavam mais de uma vez os distritos e contavam com ajuda de pessoas de "boas maneiras" a fim de convencer os libertos de que tal medida não tinha como objetivo extirpar a liberdade recém-conquistada com a abolição, submetendo-os novamente ao regime de cativeiro. De qualquer maneira, ao analisarmos as condições materiais da realização do Recenseamento Geral do Brasil de 1890, observamos

que as reflexões em torno dessa medida legal não se esgotam nos dados estatísticos.

Referências

ALBUQUERQUE, W. R. de. **O Jogo da dissimulação:** Abolição e cidadania negra no Brasil. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

AMARAL, S. P. do. Concepções de liberdade, autonomia e identidades étnicas na Zona da Cotinguiba (Sergipe, 1880-1910). *In*: ABREU, M. *et al*. **Histórias do pós-abolição e do mundo Atlântico**. Vol. 2. Editora UFF: Niterói, 2013, p. 65-81.

BOTELHO. R. T. **População e nação no Brasil do século XIX**. São Paulo. Tese de Doutorado (Doutorado em História). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP, 1998.

DOMINGUES, P. Cidadania levada a sério: os republicanos de cor no Brasil. *In*: DOMINGUES, P.; GOMES, F. dos S. (org.). **Políticas da raça:** experiências e legados da abolição e da pós-emancipação no Brasil. São Paulo: Selo Negro edições, 2014, p. 121-154.

GOMES, F. No meio das águas turvas - racismo e cidadania no alvorecer da República: a Guarda Negra na Corte (1888-89). *In*: DOMINGUES, P.; GOMES, F. (org.). **Experiências da emancipação:** biografias, instituições e movimentos sociais no pós-abolição (1890 – 1980). São Paulo: Selo Negro, 2011, p. 77-147.

GOUVÊA, M. C.; XAVIER, A. P. Retratos do Brasil: Raça e instrução nos censos populacionais do século XIX. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n.122, jan. – mar., 2013. p. 99-120. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-73302013000100006&script=sci_arttext> Acesso em: 05 abr. 2015.

MATTOS, H.; RIOS, A. M. O pós-abolição como problema histórico: balanços e perspectivas. **Topoi**, v. 5, n. 8, 2004, p. 170-198.

PASSOS SUBRINHO, J. M. dos. **Reordenamento do trabalho:** trabalho escravo e trabalho livre no Nordeste Açucareiro: Sergipe 1850-1930. Aracaju: FUNCAJU, 2000.

SANTOS, P. dos. **A Proclamação da República na Missão de Japaratuba.** Aracaju: Info Graphics Gráfica & Editora, 1990.

SCOTT, R. J. Fronteiras móveis, "linhas de cor" e divisões partidárias: Raça, trabalho e ação coletiva em Louisiana e Cuba, 1862-1912. *In*: COOPER, F.; SCOTT, R.; HOLT, T. **Além da escravidão**: investigações sobre raça, trabalho e cidadania em sociedades pós-emancipação. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

SOUZA NETO, E. A. de. **Saindo das senzalas, mas não da história:** libertos em Sergipe no pós-abolição (1888-1900). São Cristóvão: Editora UFS, 2017.

Parte II

Pedagogias Insurgentes: Feminismos Negros, Ecofeminismos e Lutas Antirracistas na Educação

Pedagogia Feminista Negra Como Referência Para Práticas Pedagógicas Insurgentes: subvertendo o poder desde as margens

Carolina Santos Barroso de Pinho[1]

Introdução

Falar de educação a partir de uma perspectiva crítica é, antes de tudo, reconhecer que ela se insere no interior das disputas sociais e políticas por projetos de sociedade. Tal perspectiva está fundada no entendimento de que os processos educativos são determinados histórica e socialmente e, por isso, não podem ser considerados neutros ou isolados do conjunto das relações de poder que estruturam a vida social. Essa compreensão, sistematizada por Dermeval Saviani (2018), é também reivindicada por intelectuais negras que, ao longo das últimas décadas, vêm se dedicando à construção de uma teoria social crítica ancorada na realidade da população negra nas Américas e no Caribe, a partir da ancestralidade trazida do continente africano na diáspora forçada pelo sistema escravagista. Como nos ensinam Lélia Gonzalez (2020 [1988]), bell hooks (1994, 2003), Patricia Hill Collins (2000) e Sueli Carneiro (2005), esse conjunto de elaborações constitui o que chamamos aqui de pensamento feminista negro. Este pensamento nos serve de alicerce para articular uma teoria educacional enraizada na perspectiva radical de mulheres negras, que vêm alimentando formas de enfrentar o colonialismo, o patriarcado, o heterosexismo e o racismo como estruturas constituintes das

[1] Professora no Ensino Médio Técnico no Instituto Federal da Bahia, *campus* Irecê. Doutorado em Educação pela Universidade Estadual de Campinas, 2012-2017, Mestrado pelo mesmo programa, Universidade Estadual de Campinas, 2009-2011, na área de Filosofia e História da Educação. Concluiu Doutorado Sanduíche no Exterior na T.U Braunschweig/Alemanha (2015).

relações sociais no capitalismo e, portanto, da educação. Essa teoria educacional vem sendo denominada "Pedagogia Feminista Negra".

Neste capítulo, partimos da premissa de que a Pedagogia Feminista Negra se coloca como uma elaboração crítica que tensiona os limites das pedagogias hegemônicas — não apenas por quem fala ou de onde fala, mas, principalmente, pelo projeto civilizatório que propõe: uma educação forjada na coletividade, na ancestralidade e no compromisso ético com a transformação das condições concretas de vida das pessoas negras, pobres e periféricas como eixo essencial para construir um futuro digno para toda a humanidade.

No interior dessa pedagogia (Pinho, 2022), emerge uma base central: o encorajamento do empoderamento como ato político coletivo. Esta base sustenta que o empoderamento não é um atributo individual ou uma ferramenta de ascensão pessoal, mas sim um processo histórico, pedagógico e coletivo de uso do poder a partir da perspectiva de sujeitos e grupos historicamente subalternizados.

Em tempos nos quais o termo "empoderamento" tem sido apropriado por discursos neoliberais e esvaziado de seu conteúdo político, é urgente retomá-lo como conceito em disputa. O que está em jogo não é apenas a palavra, mas os sentidos que ela mobiliza e os projetos sociais que ela serve. Essa discussão no campo da educação se coloca ainda mais necessária, considerando que a educação é um processo em que há uma disputa de poder constante, uma vez que a apreensão do patrimônio cultural e histórico e a forma como ela acontece, são determinantes na manutenção ou na subversão do poder estabelecido.

Ao longo deste capítulo, mobilizaremos uma revisão crítica do termo, considerando a oposição entre as abordagens liberais e críticas do empoderamento, como proposto por Joice Berth (2018), e articulando esse debate com a Pedagogia Feminista Negra como teoria crítica da educação. Sustentamos que, ao contrário da lógica meritocrática e individualizante que orienta o empoderamento

liberal, a Pedagogia Feminista Negra propõe uma concepção coletiva, dialética e politicamente situada de empoderamento, enraizada em saberes populares, ancestralidade e práxis anticolonial.

Nosso objetivo é, portanto, oferecer uma contribuição teórico metodológica ao campo das pedagogias críticas, defendendo que os novos marcos civilizatórios não podem emergir sem a construção de um outro poder: partilhado, coletivo, afetivo e insurgente. Um poder que se educa e se organiza a partir da resistência e da elaboração de alternativas pedagógicas gestadas nas experiências vividas das mulheres negras e de suas comunidades.

Poder e educação: disputas de sentidos

A concepção de educação como prática neutra ou descolada dos conflitos sociais expressa uma lógica dominante que historicamente serviu à reprodução das desigualdades. Essa ideia, ainda presente em muitos discursos pedagógicos e políticas públicas, constitui o que Dermeval Saviani (2018) denominou de perspectiva não crítica, que compreende a educação como um fenômeno autônomo, regido por princípios universais, abstraído da luta de classes e das determinações históricas. Tal abordagem não apenas ignora as contradições sociais como opera uma naturalização das hierarquias que estruturam a escola e o conhecimento.

Ao contrário, as teorias críticas da educação, entre elas a Pedagogia Feminista Negra, partem do reconhecimento de que a educação está atravessada por disputas de poder e por projetos societários em confronto. Essa posição encontra eco nas formulações de intelectuais como Henry Giroux (1986), que compreende a escola como espaço de hegemonia e contra-hegemonia, e Paulo Freire (1987), que afirma a natureza política e ideológica de toda prática educativa. Mas é no pensamento de mulheres negras que essa crítica ganha densidade epistemológica

e radicalidade política, ao incorporar os marcadores de raça, gênero e território como dimensões estruturantes da produção do conhecimento e da organização escolar.

Lélia Gonzalez (2020 [1988]) foi pioneira ao propor que o racismo e o sexismo não são acidentais, mas constitutivos da formação social latino-americana, e, portanto, da própria escola. Sueli Carneiro (2005), ao analisar a construção do "outro" como não-ser, nos aponta para a lógica excludente que estrutura o currículo, as relações pedagógicas e a política educacional. Patricia Hill Collins (2000) argumenta que as epistemologias negras desafiam as formas eurocêntricas de produção do saber e reivindicam a experiência como categoria legítima de conhecimento. Assim, o que está em jogo não é apenas a crítica à educação dominante, mas a proposição de outro paradigma educativo, fundado no reconhecimento e na construção coletiva do saber como uma ação politicamente situada.

Ao reivindicar o reconhecimento dessas estruturas a Pedagogia Feminista Negra se afirma como parte das críticas superadoras, que, ao contrário das teorias reprodutivistas (como Althusser, 1985; Bourdieu; Passeron, 1975), compreendem a escola não apenas como espaço de reprodução ideológica, mas como campo de disputas reais, onde é possível formular outras racionalidades, outras formas de organização social e de vida. Isso significa afirmar que os rumos da sociedade estão em disputa, e que essa disputa envolve diretamente os sentidos atribuídos à educação e ao poder. Além desta compreensão, o que nos diferencia de outras perspectivas críticas é a valorização da interseccionalidade como elemento fundamental para nossas análises, considerando os marcadores de raça, gênero, sexualidade e território como dimensões estruturantes da produção do conhecimento e da organização escolar.

Nesse contexto, se torna fundamental discutir o que entendemos por poder. As definições tradicionais, como a proposta por Max Weber (1991), associam poder à capacidade de impor a própria vontade, mesmo contra resistências. Michel Foucault

(1988), por sua vez, propõe um deslocamento dessa compreensão, analisando o poder como algo que circula nas relações sociais, presente nos discursos, nas instituições e nas práticas cotidianas. Embora esse deslocamento seja importante, é necessário dizer que mulheres negras também têm estudado o poder — e o têm feito a partir de suas experiências encarnadas nas bordas do mundo ocidental. Alzira Rufino, ativista e fundadora da Casa de Cultura da Mulher Negra, afirmou com contundência: "o poder muda de mãos, não de cor". Com isso, denuncia não apenas a continuidade de estruturas de dominação racial, mas a forma como o poder é mobilizado em nome da manutenção dessas hierarquias na sociedade capitalismo patriarcal heterocissexista racista.

A compreensão de que o poder está em permanente disputa é reforçada por Marcien Towa (2015), ao afirmar que fortalecer o pensamento filosófico desenvolvido por determinado grupo social é também uma forma de disputar e exercer poder. Para Towa, o poder não se manifesta apenas por meio das armas ou da economia, mas também por meio das ideias. A hegemonia econômica está articulada à hegemonia intelectual, pois é por meio das ferramentas de pensamento que se define o que deve ou não ser investigado, reconhecido e valorizado como saber. Assim, ao disputar os marcos do conhecimento considerado legítimo, grupos historicamente subalternizados também disputam as condições de existência, o direito à palavra e os horizontes de futuro. A filosofia, neste sentido, é instrumento de poder, e não acessório.

Essa articulação entre saber e poder é aprofundada na perspectiva decolonial, como nas reflexões de Joaze Bernardino-Costa (2016), que aponta como a dominação colonial não se deu apenas pela força militar ou pela exploração econômica, mas também pela imposição de um modo eurocentrado de produzir conhecimento. Em diálogo com Ramón Grosfoguel, o autor afirma que a colonialidade opera por meio da racialização dos saberes, definindo o que é válido e quem pode falar. O poder, nesse sentido, estrutura-se também pela capacidade de determinar os marcos epistêmicos legítimos. Disputar o poder, portanto, significa

deslocar os lugares de enunciação historicamente subalternizados e afirmar epistemologias nascidas das experiências negras e racializadas como centrais para a reconfiguração dos modos de conhecer e existir no mundo.

É nesse mesmo movimento que se inscreve a crítica das mulheres negras, que ampliam e radicalizam a compreensão de como o poder opera nos territórios colonizados. Essa crítica parte da constatação de que o poder se manifesta não apenas nos discursos científicos, mas também nas instituições, nos símbolos e nas narrativas que regulam a vida social. O poder existe nas relações sociais e está historicamente estruturado pelo capitalismo patriarcal heterocissexista racista, especialmente em sua fase imperialista. Por isso, deve ser compreendido como a capacidade de estruturar e manter hegemonias por meio desses aparatos materiais e simbólicos. Entretanto, esse poder é permanentemente contestado. Populações marginalizadas, munidas de seus saberes situados, engajam-se em disputas políticas — coletivas, simbólicas e institucionais — para desconstruir, ressignificar e reconstruir essas estruturas, reivindicando espaço, voz e justiça.

Nesse processo, o objetivo não é simplesmente negar o poder, como se sua existência implicasse necessariamente dominação. Trata-se de ressignificá-lo. A Pedagogia Feminista Negra reconhece a existência do poder na sociedade atual propondo um deslocamento de sua lógica fundante: do monopólio à partilha, da imposição à construção coletiva, da hierarquia à escuta. Reivindicar poder, nesse horizonte, é criar as condições para a existência de outro mundo, em que o poder seja exercido como compromisso ético com a coletividade e com a transformação das estruturas opressoras. Assim, a luta das mulheres negras não se limita a resistir ao poder dominante, mas propõe ativamente outras formas de poder que estejam enraizadas no cuidado, na memória, na ancestralidade e na insurgência organizada. Assim, é fundamental a compreensão do empoderamento como expressão política dessa reorganização do poder a partir das margens. Contudo, seu percurso histórico e sua apropriação por diferentes agendas exigem

uma análise crítica rigorosa. É justamente a essa disputa de sentidos que enfocamos, a seguir.

Empoderamento: crítica, disputa e reconstrução

O termo "empoderamento" surgiu no interior das lutas populares do Sul Global, especialmente nos movimentos feministas e de educação popular da segunda metade do século XX. Fortemente influenciado pela pedagogia crítica de Paulo Freire (1979), o empoderamento, naquele contexto, designava a conscientização e a ação coletiva como caminhos de transformação das condições sociais impostas aos sujeitos oprimidos. A crítica à realidade e a reorganização do poder desde os grupos marginalizados estavam no centro de seu significado. O termo passou a ser mobilizado por grupos de mulheres organizadas em países como Bolívia e Índia, assumindo-se como um processo político de base para confrontar a subordinação de gênero e de classe por meio da mobilização coletiva.

Contudo, a partir da década de 1990, o termo passou a ser incorporado ao vocabulário do desenvolvimento internacional. Nesse contexto, a Plataforma de Ação de Beijing consagrou a "capacitação das mulheres" como uma meta global. A partir daí, o empoderamento foi sendo gradativamente cooptado, diluído e despolitizado. Como mostra Anne-Emmanuèle Calvès (2009), aquilo que nasceu como uma noção profundamente insurgente foi absorvido por organismos multilaterais e por uma lógica tecnocrática que o traduziu em indicadores genéricos, sem confronto real com as estruturas de dominação. Andrea Cornwall e Karen Brock (2005) afirmam que empoderamento tornou-se uma buzzword, ou uma palavra da moda, cujo uso excessivamente amplo e impreciso mascara divergências ideológicas e esvazia seu conteúdo crítico.

A crítica feminista a esse processo é incisiva. Srilatha Batliwala (2011) denuncia que o termo passou a designar quase qualquer forma de "melhoria" na vida de mulheres pobres, sem exigir

participação política nem transformação estrutural. Cecília Sardenberg (2008), ao distinguir entre "empoderamento liberal" e "empoderamento libertador", alerta que o primeiro opera dentro da lógica do mercado e da individualização, ao passo que o segundo implica rupturas com o capitalismo patriarcal heterocissexista racista. Nessa chave crítica, empoderamento não pode ser confundido com autoajuda, empreendedorismo individual ou consumo simbólico. Pelo contrário, empoderar-se é disputar poder, reorganizar relações e promover justiça em múltiplas escalas: subjetiva, comunitária, institucional e estrutural.

As contribuições do feminismo negro e decolonial radicalizam essa crítica. Rafia Zakaria (2017) denuncia os projetos de "empoderamento" produzidos a partir de perspectivas coloniais que, em vez de escutar as mulheres do Sul Global, impõem soluções padronizadas, desconsiderando contextos, culturas e agências locais. O "empoderamento" nesses moldes transforma mulheres em destinatárias passivas de intervenções, sob uma lógica salvacionista que reforça estereótipos. Frente a essas distorções, as abordagens críticas reafirmam que empoderamento é, antes de tudo, disputa de poder. Significa criar condições para que sujeitos historicamente oprimidos se reconheçam politicamente, construam consciência crítica e se organizem para transformar a realidade. Como afirma Naila Kabeer (1999), empoderar-se não é algo que se "recebe", mas algo que se constrói a partir do engajamento coletivo. Programas que não promovem autonomia e agência real não são empoderadores, mesmo que melhorem indicadores imediatos. A crítica está no cerne do conceito: sem enfrentamento às estruturas, não há empoderamento e sim gestão da desigualdade.

Joice Berth (2018), intelectual do feminismo negro brasileiro, sintetiza essa perspectiva ao afirmar que empoderamento exige autoafirmação, autovalorização, autorreconhecimento e, principalmente, compreensão crítica da posição social e política. Não se trata apenas de um processo psicológico ou identitário, mas de um movimento que combina redefinição subjetiva e ação

coletiva organizada. Bell hooks (1994) reforça que o empoderamento de mulheres negras exige a criação de espaços onde seus saberes, histórias e estratégias possam ser validados como formas legítimas de poder e conhecimento — e que isso só é possível se houver ruptura com a lógica da dominação que estrutura o capitalismo patriarcal heterocissexista racista.

Para Patricia Hill Collins (2019), ao examinar a liderança de mulheres negras em organizações políticas ela verifica que há ali um projeto de poder distinto do hegemônico, uma vez que a estruturação e compartilhamento do poder exercido nestes casos sempre apontam para a organização da estrutura de modo que todos os membros pudessem se empoderar. Essa analise considera lutas desde o movimento abolicionista, as lutas contra os linchamentos até a atuação das mães de criação nas comunidades. No estudo realizado por Keisha Khan-Perry (2022), no território da Gamboa, em Salvador, podemos identificar o mesmo fenômeno: a liderança de mulheres negras se estrutura mirando o empoderamento coletivo. Angela Davis (2016, p.17) também reflete essa concepção quando afirma que é necessário que as mulheres se esforcem para erguer umas às outras enquanto subimos afinal "devemos subir de modo a garantir que todas as nossas irmãs, independentemente da classe social, assim como todos os nossos irmãos, subam conosco. Essa deve ser a dinâmica essencial da nossa busca por poder".

É nessa tradição que se inscreve a Pedagogia Feminista Negra, ao reivindicar o empoderamento como uma de suas bases. A pedagogia aqui não se limita à transmissão de conteúdos, mas organiza-se como práxis de libertação, de reorganização da vida coletiva e de fortalecimento político dos sujeitos. O empoderamento articula o significado de educação na Pedagogia Feminista Negra, pois compreende o processo educativo como espaço de construção da humanidade dos sujeitos e de elaboração de estratégias e ações que desafiem as opressões de forma material e simbólica. Ao invés de formar para o ajuste, essa pedagogia forma para a insubmissão, para a crítica e para a reinvenção do mundo.

O desafio contemporâneo não é abandonar o termo empoderamento, mas reivindicá-lo como conceito político, insurgente e situado, tal como formulado por intelectuais e movimentos que lutam pela justiça social desde as margens. Na perspectiva da Pedagogia Feminista Negra, o empoderamento é compreendido como um processo coletivo, não individualista, que se constrói em diálogo com a experiência histórica de opressão e com a elaboração conjunta de respostas políticas e pedagógicas. Trata-se de um processo articulado com a transformação estrutural da sociedade, pois não há empoderamento genuíno onde não há confronto com as raízes materiais e simbólicas da desigualdade. Mais do que um estado desejável, empoderar-se é uma travessia coletiva orientada pela consciência crítica, pelo fortalecimento de vínculos organizativos e pela afirmação de novos sentidos de vida. Por isso, o empoderamento é, também, um instrumento político de resistência e de criação de novas formas de existência: formas que não se limitam a responder ao sistema, mas que propõem sua superação, cultivando outros modos de produzir saberes, de se organizar, de decidir e de estruturar o futuro. É nesse horizonte que o empoderamento se torna base e prática pedagógica: não como um discurso motivacional, mas como eixo de uma pedagogia comprometida com a liberdade.

Empoderamento como base da Pedagogia Feminista Negra

A Pedagogia Feminista Negra é uma teoria crítica da educação que nasce no interior do pensamento feminista negro, um campo teórico-político que se constrói a partir das experiências, epistemologias e práticas de mulheres negras a partir da diáspora. Não se trata apenas de um recorte analítico, mas de uma gnosiologia própria articulada a partir da tensão entre opressão e resistência que caracteriza a história das mulheres negras após a dispersão forçada dos povos africanos.

A diáspora africana, conforme articulada por Paul Gilroy em *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness* (1993), não é

apenas dispersão geográfica, mas o *locus* fundante de uma cultura transnacional que constitui a própria modernidade. A partir dessa lente, o feminismo negro emerge como consequência fundamental da diáspora: ao atravessar o capitalismo atlântico, com sua violência e exploração, mulheres negras não só sofrem opressões, mas constituem práticas de resistência, tecendo saberes situados e agenciando vozes coletivas que ressignificam e subvertem essas estruturas. É nesse entrecruzamento histórico-geográfico-econômico que se desenha o pensamento feminista negro.

A diáspora negra, nesse contexto, constitui um marco fundamental na constituição do pensamento feminista negro. Assim, a condição diaspórica forjou uma consciência política transnacional, conectando diferentes lutas anticoloniais, antirracistas e feministas em territórios marcados pela violência do tráfico transatlântico, pela exploração colonial e pela resistência negra. Ao afirmar que o pensamento feminista negro é diaspórico, reconhecemos que ele não se ancora apenas na identidade racial ou de gênero, mas na articulação histórica de múltiplas formas de opressão e nas respostas organizadas a essas violências. Em "Um fim à negligência dos problemas da mulher negra!" , Claudia Jones (1949) destaca que uma vez que as mulheres negras empreendem ação, a militância de todo o povo negro, e portanto da coalizão anti-imperialista, é grandemente reforçada. Tal afirmação revela o papel decisivo das mulheres negras como agentes estruturais de mudança: articulando saberes situados e redes transnacionais tanto em contextos como Harlem, Londres ou Trinidad, elas forjam um feminismo negro que é simultaneamente antirracista, anti-imperialista e socialista, embasado na experiência complexa da diáspora.

É desse solo que emerge a Pedagogia Feminista Negra — não como adaptação de teorias existentes, mas como formulação original e situada, que assume a educação como campo estratégico de reinvenção do mundo. Seu compromisso com a transformação social não é circunstancial, mas fundante. Ao se constituir a partir

do pensamento feminista negro, essa pedagogia herda uma visão crítica sobre as estruturas de dominação e, ao mesmo tempo, elabora uma proposta própria de intervenção.

Nesse horizonte, a Pedagogia Feminista Negra parte do princípio de que a educação não é um fenômeno neutro. A crítica à neutralidade da educação não é apenas uma recusa teórica, mas uma urgência política. Lélia Gonzalez (2020 [1988]), Angela Davis (2016), Sueli Carneiro (2005) e bell hooks (1994) não tratam a educação formal como seu foco principal, mas constroem em suas obras a defesa intransigente da necessidade de posicionamento político diante das opressões. Seus escritos expressam o imperativo ético de transformar a realidade, partindo da centralidade das experiências de mulheres negras na luta antirracista, anticapitalista e antipatriarcal. A Pedagogia Feminista Negra transpõe esse princípio para o campo educacional, compreendendo que toda prática educativa carrega em si uma visão de mundo, um projeto de sociedade e um posicionamento diante das injustiças. A ideia de neutralidade é, nesse contexto, uma estratégia de manutenção do status quo. Educar é sempre uma escolha política e, no horizonte da Pedagogia Feminista Negra, essa escolha deve estar a serviço da libertação coletiva.

As mulheres negras dialogam com outras pedagogias críticas quando reconhecem que a educação é entendida como a garantia da apropriação a bens imateriais (saberes, memórias, identidades, pensamento crítico, linguagem, imaginação política) e, ao mesmo tempo, como instrumento de reorganização do poder desde as margens. Mas não se trata de qualquer saber: o que se reivindica é o saber situado, tanto aquele produzido por sujeitos historicamente desautorizados pela lógica colonial e patriarcal, como aquele produzido pela hegemonia, mas que só faz sentido a partir de uma postura crítica. O acesso a esses bens é condição para a libertação. Educar, nesse horizonte, é permitir que o sujeito compreenda o mundo onde vive, reconheça sua posição dentro das relações de poder e atue de forma crítica e coletiva para transformá-lo.

Foi a partir desse entendimento que, em 2022, iniciei a sistematização teórica da Pedagogia Feminista Negra, organizando suas bases[2] a partir de fundamentos que emergem da articulação entre prática educativa e pensamento feminista negro. Entre essas bases, encontra-se o que nomeei como "Encorajamento do empoderamento como ato político coletivo". Essa formulação parte da compreensão de que a disputa por um projeto educacional é uma disputa de poder — e que, portanto, o sentido da educação precisa ser profundamente revisado a partir das vozes, saberes e lutas das mulheres negras. No texto original, escrevi:

> Falar de educação a partir de uma perspectiva crítica é assumir que a disputa por um projeto educacional é uma disputa de poder. Mas é necessário destacar que, do mesmo jeito que existem diferentes visões de mundo, há também distintas visões de poder, o que por sua vez implica variadas perspectivas de educação. A educação para a Pedagogia Feminista Negra, como teoria crítica, tem o sentido de oferecer acesso a bens imateriais ou ferramentas que permitam ao ser humano compreender o meio onde vive para poder modificá-lo. Em outras palavras, a educação é o principal

[2] É importante diferenciar os fundamentos das bases da Pedagogia Feminista Negra, ainda que ambos componham de forma integrada a estrutura teórico-metodológica dessa pedagogia. Quando falamos em fundamento, nos referimos à prática educativa e o pensamento feminista negro enquanto campo epistêmico e político que dá sustentação profunda à teoria educacional aqui defendida. Esse pensamento é o solo teórico que reúne tradições intelectuais negras, experiências de luta coletiva e elaboração crítica sobre opressões interseccionais de raça, gênero e classe. É, portanto, o fundamento que legitima a existência da Pedagogia Feminista Negra como teoria educacional crítica. Já as bases dizem respeito às ideias estruturantes que organizam a prática pedagógica concreta. São as dez premissas apresentadas neste texto, que orientam o trabalho docente, o planejamento curricular e as relações pedagógicas em sala de aula. Elas derivam dos fundamentos, mas operam como instrumentos de ação, configurando um corpo de princípios político-metodológicos para a práxis pedagógica comprometida com a justiça social, a emancipação coletiva e a construção de uma nova civilização. Em outras palavras, o pensamento feminista negro fundamenta a pedagogia; as dez premissas baseiam a ação pedagógica. Uma dimensão sustenta a legitimidade da teoria; a outra, sua operacionalização crítica e transformadora.

> instrumento de empoderamento do ser humano para se tornar pleno, capaz de interpretar e agir criticamente (Pinho, 2022).

Ao afirmar que o empoderamento é um ato político coletivo, a Pedagogia Feminista Negra rompe com as noções individualistas que reduziram o termo a um *slogan* esvaziado. O encorajamento, neste contexto, não é uma postura abstrata, mas uma prática pedagógica concreta: ele se realiza no reconhecimento dos sujeitos em sua dignidade e potência, no fortalecimento de vínculos coletivos como forma de enfrentamento das opressões, e na construção cotidiana de estratégias de resistência. A educação, aqui, não está a serviço da adaptação, mas da insubordinação organizada. O empoderamento, portanto, é o efeito de processos pedagógicos que incentivam a consciência crítica, o pertencimento político e a elaboração coletiva de alternativas.

Essa concepção dialoga com o que afirmam Joice Berth (2018), Srilatha Batliwala (2011), Cecília Sardenberg (2008) e Patricia Hill Collins (2000): o empoderamento, para ser efetivamente transformador, precisa estar articulado à reconfiguração das relações de poder, à formação de consciência crítica e à construção de coletividades políticas capazes de produzir ruptura. Ao recusar a versão liberal e individualizante do termo, capturada por políticas de empreendedorismo, autoajuda e consumo simbólico, a Pedagogia Feminista Negra reinscreve o empoderamento em seu sentido radical: como tomada de poder coletivo. Trata-se de compreender que ninguém se empodera sozinha, e que esse processo só se realiza de forma plena quando sustentado por práticas pedagógicas que alimentam a organização, o enraizamento identitário e a ação coletiva. Se o empoderamento foi, em muitos contextos, reduzido a performance e produto, aqui ele se afirma como base para a insubordinação pedagógica e como estratégia política de reinvenção da vida comum. E essa base não permanece no plano abstrato: ela já sustenta práticas educativas concretas.

Experiências educativas alinhadas à Pedagogia Feminista Negra não são apenas possíveis como elas já existem. Em escolas

públicas, universidades, coletivos culturais, associações de mulheres negras, comunidades quilombolas e iniciativas populares de formação política, têm emergido práticas que transformam o empoderamento em eixo organizador do trabalho pedagógico. Essas práticas reconhecem que os sujeitos não são recipientes vazios, mas portadores de saberes, histórias e estratégias que precisam ser ativadas como parte da formação.

A organização de espaços de leitura crítica sobre gênero e raça; a construção de currículos que valorizam epistemologias negras; a articulação entre prática corporal e identidade política; a produção coletiva de narrativas contra-hegemônicas; a valorização das experiências vividas como fontes legítimas de conhecimento. Tudo isso são formas concretas de empoderamento político no campo da educação. Nessas experiências, o foco não está apenas no que se ensina, mas em como se produz poder junto às pessoas envolvidas no processo educativo e ao que ele deve servir.

Patricia Hill Collins (2019) percebeu isso quando concluiu que o empoderamento de mães de criação da comunidade moldou a atividade política das mulheres negras também na educação formal uma vez que sua atuação foi marcada pela rejeição a modelos de autoridade baseados em hierarquias injustas. Desde antes do movimento feminista branco questionar o poder dos homens, mulheres negras já entendiam que eles deveriam ser questionados uma vez que elas já trabalhavam o suficiente nos bastidores e, por isso, tinham total condição de assumir posições de liderança.

Essas práticas encontram ressonância nas análises de Gabrielle Antunes (2025), que, em sua dissertação de mestrado, investigou as rupturas epistemológicas promovidas por intelectuais negras na docência universitária. A autora demonstra que, ao afirmarem suas experiências como parte constitutiva do saber, essas docentes não apenas tensionam os fundamentos da universidade tradicional, mas colocam em prática um modelo de empoderamento coletivo e politicamente situado. Em vez de serem tratadas como beneficiárias de políticas de diversidade, elas se apresentam como sujeitas políticas que reorganizam o poder dentro das instituições,

desafiando o racismo epistêmico, rompendo com a lógica meritocrática e valorizando o saber como instrumento de transformação. O trabalho de Antunes evidencia que, na atuação dessas mulheres negras, o empoderamento deixa de ser um discurso e torna-se práxis pedagógica que é vivida cotidianamente na forma como se ensina, se investiga e se constrói comunidade. São formas concretas de colocar a Pedagogia Feminista Negra em movimento, não apenas como teoria, mas como prática de reorganização do mundo.

A coletividade negra e suas alianças interseccionais constituem um campo fértil para essa formação. São nesses espaços que emergem as possibilidades de elaboração de novos marcos civilizatórios que não partem da lógica da universalização excludente, mas da pluralidade insurgente. A partir da Pedagogia Feminista Negra, empoderar é ativar o poder compartilhado. É abrir espaço para que mulheres negras, jovens periféricos, povos indígenas, comunidades trans e tantas outras vozes historicamente silenciadas afirmem: não apenas existimos, mas educamos, organizamos e transformamos.

Considerações finais

A Pedagogia Feminista Negra propõe uma ruptura profunda com os paradigmas que têm sustentado o campo educacional no Ocidente moderno. Mais do que uma crítica às formas de opressão que atravessam a escola, essa pedagogia formula uma nova concepção de educação que esteja comprometida com a transformação coletiva, ancorada em epistemologias negras e na ação política de mulheres que não aceitaram o silêncio como destino. Ao propor um deslocamento das lógicas tradicionais de poder e, portanto, de educação, ela se afirma como práxis de reinvenção civilizatória.

No centro dessa proposição, está o empoderamento como fundamento pedagógico. Mas não qualquer empoderamento: trata-se de um processo coletivo, político e radicalmente antagônico à

versão liberal e individualista que passou a dominar os discursos institucionais nas últimas décadas. O empoderamento, tal como formulado na Pedagogia Feminista Negra, não é uma resposta adaptativa e sim uma recusa ativa à lógica do mérito, da culpabilização dos sujeitos e da estetização das lutas. É, sobretudo, um chamado à organização e à insurgência cotidiana daqueles e daquelas que seguem produzindo vida nas bordas do sistema.

Nesse sentido, torna-se urgente aprofundar os estudos sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas por mulheres negras, pois é nelas que esse fundamento ganha corpo, território e sentido histórico. Ao atuarem em contextos marcados pela desigualdade e pela exclusão, essas educadoras colocam em movimento formas de empoderamento que não se reduzem ao discurso, mas se realizam na valorização dos saberes situados, na construção de vínculos coletivos e na recusa da neutralidade pedagógica. Compreender essas práticas é essencial para desestabilizar as estruturas que sustentam as violências epistêmicas e construir outras formas de poder, forjadas na experiência, na escuta e na ação coletiva. A Pedagogia Feminista Negra, assim, não apenas denuncia as injustiças, mas oferece caminhos concretos de transformação social moldados pela práxis das mulheres negras — possibilidades que emergem quando se reconhece, no pensamento feminista negro, um projeto radical de reorganização da vida.

Referências

ALTHUSSER, L. **Aparelhos ideológicos de Estado**: nota sobre os aparelhos ideológicos de Estado. 2. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1985.

ANTUNES, G. **Docência afro-feminina**: rupturas epistemológicas nas práticas docentes de intelectuais negras da UNILAB–CE, 2025. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2025.

BATLIWALA, S. **Feminist leadership for social transformation**: clearing the conceptual cloud. New Delhi: CREA, 2011.

BERNARDINO-COSTA, J.; GROSFOGUEL, R. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 15–24, jan./abr. 2016. Disponível em: https://www.scielo.br/j/se/a/wKkj6xkzPZHGcFCf8K4BqCr/abstract/?lang=pt. Acesso em: 28 jun. 2025.

BERTH, J. **O que é empoderamento**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2018.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J-C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Editora Vozes, 2023.

CALVÈS, A-E. Empowerment: généalogie d'un concept clé du discours contemporain sur le développement**. Revue Tiers Monde**, Paris, v. 200, n. 4, p. 735–749, 2009.

CARNEIRO, S. **A construção do outro como não-ser como fundamento do ser.** 2005. Tese (Doutorado em Educação) − Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COLLINS, P. H. Aprendendo com a outsider within: a significação sociológica do pensamento negro. **Dados**, vol.3, nº 1, 2016.

COLLINS, P. H. **Pensamento feminista negro.** São Paulo: Boitempo, 2019.

CORNWALL, A.; BROCK, K. What do buzzwords do for development policy? A critical look at 'participation', 'empowerment' and 'poverty reduction'. **Third World Quarterly**, v. 26, n. 7, p. 1043–1060, 2005.

DAVIS, A. **Mulheres, raça e classe.** São Paulo: Boitempo, 2016.

FOUCAULT, M. **Microfísica do poder.** 15. ed. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GILROY, P. **O Atlântico Negro**: modernidade e dupla consciência. Trad. Pedro Jorgensen Jr. São Paulo: Editora 34, 2001.

GIROUX, H. **Os professores como intelectuais:** rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed, 1986.

GONZALEZ, L. A categoria político-cultural de amefricanidade**.** *In*: GONZALEZ, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Organização Flávia Rios e Márcia Lima. Rio de Janeiro: Zahar, 2020 [1988], p. 111–120.

hooks, b. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática da liberdade. Trad. Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: Editora Martins Fontes, 2017.

hooks, b. **Ensinando pensamento crítico:** sabedoria prática. São Paulo: Editora Elefante, 2020.

JONES, C. **An end to the neglect of the problems of the Negro woman!** New York: National Women's Commission, CPUSA, 1949. Disponível em: https://stars.library.ucf.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1466&context=prism. Acesso em: 20 jun. 2025.

KABEER, N. Resources, agency, achievements: reflections on the measurement of women's empowerment. **Development and Change**, v. 30, n. 3, p. 435–464, 1999.

PERRY, K-K. Y**. Daqui eu não saio, daqui ninguém me tira:** a luta das mulheres negras pelo direito à terra no Brasil. Salvador: EDUFBA, 2022.

PASSERON, J-C.; BOURDIEU, P. **A reprodução:** elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.

PINHO, C**.** Pensamento feminista negro como orientação teórico-metodológica de uma pedagogia revolucionária. *In*: PINHO, C.; MESQUITA, T. (org.). **Pedagogia Feminista Negra**. São Paulo: Serpente, 2022.

RUFINO, A. Vocês não podem adiar mais os nossos sonhos. **Revista Estudos Feministas**, v. 10, p. 215-218, 2002.

SARDENBERG, C. M. Liberal vs liberating empowerment: a Latin American feminist perspective on conceptualizing women's empowerment. **IDS Bulletin**, v. 39, n. 6, p. 18–25, 2008.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 43. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

TOWA, M. **A ideia de uma filosofia negro-africana.** São Paulo: Perspectiva, 2015.

WEBER, M. **Economia e sociedade:** fundamentos da sociologia compreensiva. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1991.

ZAKARIA, R. The myth of women's empowerment**. Al Jazeera**, 5 jul. 2017. Disponível em: https://www.aljazeera.com/opinions/2017/7/5/the-myth-of-womens-empowerment/. Acesso em: 20 mai. 2025.

Educação Ecofeminista: afeto como prática e formação docente

Fernanda Amorim Accorsi[1]

Introdução

Este capítulo é sobre afeto. É sobre como somos afetados/as e como afetamos os/as outros/as. Trabalhamos na perspectiva de Paulo Freire (2011), entendendo que, se a educação não é libertária, o sonho do/a oprimido/a é ser o/a opressor/a. Aprendemos, equivocadamente, que se fomos explorados/as, devemos explorar, se fomos perseguidos/as, devemos perseguir, a vingança é a estratégia do sistema vigente, em que a violência é um *modus operandi.* Entretanto, a violência não acomete todos os seres vivos da mesma maneira, há aqueles e aquelas que estão mais suscetíveis, porque a cultura constitui lugares e sentidos em que as relações de poder localizam formas de vida como relevantes e subjuga outras existências (Butler, 2011). Um exemplo é a relação humano-natureza, mas também nas relações entre os próprios seres humanos, que, por conta de classe social, raça, etnia, gênero, território, sexualidade e geração, se veem em condição de proteção ou em condição de violência.

Este estudo teve origem no curso de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica,

[1] Doutora e Mestra em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (UEM). Especialista em Comunicação e Educação pela Faculdade Cidade Verde (FCV). Pedagoga pela Universidade Estadual de Maringá (UEM) e jornalista pelo Centro de Ensino Superior do Paraná. Professora Adjunta do Departamento de Pedagogia (DPD) da Universidade Estadual de Maringá. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Arte, Educação e Imagens (ARTEI/UEM) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Estudos Culturais e Educação Contemporânea (GEPECEC/UNIR). Atua como professora orientadora do Laboratório de Estudos Feministas e de Violência de Gênero (LEFEVGE).

realizado entre os anos de 2024 e 2025, pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), em conjunto com o Ministério da Educação (MEC). A cada aula dos módulos, que discutiram a história africana e afro-indígena brasileira, a legislação das relações étnico-raciais (ERER) no Brasil, a organização do povo negro e indígena em Sergipe, local de realização do referido curso, e, ainda, as práticas pedagógicas em ERER, uma **pergunta** ressoava: Quais são os possíveis compromissos dos ecofeminismos com as relações étnico-raciais? Entendemos que os ecofeminismos podem ser as teorias, as vertentes, as possibilidades reflexivas para fundamentar as práticas éticas das pedagogias não-violentas, porque consideram as diferenças, compreendem as particularidades. Na mesma medida, os ecofeminismos questionam a lógica capitalista refletida na agroindústria, na exploração do trabalho, na concentração da riqueza, na degradação ambiental que ataca "[...] os fundamentos da vida, na sua expressão simbólica mais profunda: a fecundidade do ser vivo", e vemos estacamos dois alvos centrais do ataque: a natureza e as mulheres (Flores; Trevizan, 2015, p. 13).

Defendemos que a exploração assevera a desigualdade social, aniquila as diferenças e provoca violências comprometendo a cultura da paz, que pressupõe o bom convívio entre os sujeitos e interespécie. Para estabelecer formas de enfrentar as violências, discutimos pressupostos que promulgam a cultura da paz, que somente se fazem possíveis se refletirmos acerca das diferentes formas de vida, junto de professores/as e alunos/as, por isso ressaltamos que é preciso saber ler as palavras, ler os códigos linguísticos, mas também fazer a leitura de mundo (Freire, 2011).

Temos o compromisso ético-político de praticar a não-violência como dispositivo de bem-estar social, para a manutenção de direitos constitucionais dos seres humanos como à saúde e à educação, mas especialmente o direito à vida. Desdobramos a concepção de não-violência aos animais, aos rios, aos mares, às florestas como forma de integrar direitos e justiça. A não-violência, se articula à cultura da paz, não se restringe, nos moldes deste texto, aos humanos e às humanas, porque estendemos à natureza,

aos demais seres vivos, para que possamos viver em uma sociedade antissexista, antirracista, antielitista e, ainda, antiantropocêntrica, com a finalidade de respeitar todas as criaturas vivas, afinal o respeito não pode ser relativo (Rosendo; 2015; Kuhnen, 2017).

As existências estão conectadas, as divisões entre campo e cidade, por exemplo, já não são suficientes para garantir a cultura da paz, uma vez que as queimadas no Pantanal brasileiro exterminam a floresta, desequilibram a fauna e a flora do campo, mas também impulsionam os animais não humanos ao deslocamento em busca de abrigo nas cidades. Assim, vemos, em imagens noturnas das câmeras de segurança, divulgadas freneticamente pelas redes de televisão, animais silvestres caminhando pelo asfalto, atravessando ruas, procurando alimento em sacos plásticos de lixo nas residências.

Em outras palavras, podemos refletir que somos afetados/as porque afetamos, em razão de estarmos conectados/as com outras existências, queiramos ou não. A concepção disseminada de natureza como o/a outro/a, o externo e distante, foi uma estratégia dos/as colonizadores/as para separar os/as bárbaros/as dos/as civilizados/as, os/as selvagens dos/as domesticados/as, reforçando a ideia de que a barbaridade e a selvageria correspondem aos costumes e modos de vida dos outros, daqueles e daquelas que não estão no ápice da pirâmide do poder, daqueles/as que foram (e ainda o são) subalternizados por razões de prestígio, mas também de lucro e manutenção de privilégios (Gudynas; 2019; Krenak, 2019).

Neste sentido, houve a hierarquização entre racionalidade e afetividade, em que razão é uma característica e princípio ativo de poder, e a emoção, em contrapartida, esteve – e ainda está – associada à posição subalternizada social e culturalmente. A razão seria um traço do/a forte; a emoção do/a fracassado/a. Warren (2000) explica que o *status* superior do pensamento em relação à emoção dificulta o exercício da ética sensível ao cuidado, uma vez que a ética implica em relação, em conexão, em enxergar e considerar o/a outro/a, o ambiente, a situação. "[A] habilidade para

empatia pelo cuidado faz parte da inteligência emocional, o que passa a sustentar cientificamente a reinvindicação das eticistas que enfatizam a importância das emoções, especialmente do cuidado, na ética" (Rosendo, 2017, p. 226).

Warren (2000) conceitua que as práticas do cuidado não podem ser confundidas com a concepção sexista de que o cuidado é físico, implicando em abdicação, sendo um comportamento típico e exclusivo das mulheres. Entretanto, é relevante mencionar que o cuidado tem raça, uma vez que as mulheres brancas têm se emancipado ao custo do trabalho feminino gratuito, invisível e racializado. Em outras palavras, enquanto muitas brancas saem de casa em busca de oportunidades outras de vivenciar o gênero, vislumbrando o fetiche da libertação, há quem realize o trabalho doméstico, o cuidado com a prole, a parte invisível e descartável que não se chama de cuidado, mas é tido, no heteropatriarcado, como atributo feminino e constitui vidas precárias (Vergés, 2020).

Warren (2000) argumenta sobre a importância de complexificar a concepção de cuidado como práticas que elevam – ou não prejudicam – o bem-estar alheio e coletivo. A autora expande o conceito de cuidado, fazendo-nos refletir a respeito das relações humanas, mas também do relacionamento interespécie. Ela faz um alerta sobre as dicotomias, que podem implicar na falta de cuidado, na falta de preocupação, deixando, por exemplo, com que algumas violências sejam tidas como particulares e raras, embora sejam universais e cotidianas. Um exemplo que nos ocorre é o estupro, uma vez que as mulheres brancas podem ser seduzidas pelo patriarcado, considerando que as lutas estão ganhas, mas a raça não as protege da violência sexual.

Neste sentido, os ecofeminismos podem contribuir para pensarmos as violências e as opressões, uma vez que articula o feminismo ao ambiente, pois existe uma "[...] lógica de dominação que veicula conceitualmente todas as formas de opressão, seja em relação às mulheres, ao gênero, à natureza, à raça etc." (Rosendo, 2017, p. 219). Quando nos propomos a trabalhar com a cultura da paz, estamos, sobretudo, estudando formas de combate às

violências sofridas pelos grupos minorizados, cuja classificação os estagnou no silêncio, na margem, na invisibilidade, no descrédito. Por serem colocados em um patamar inferior aos demais, os referidos grupos sociais sofrem com o *bullying*, o racismo, a misoginia, a homofobia, a extinção e, especialmente, a desconsideração do mapa cultural (Santomé, 2011).

Neste sentido, as pedagogias não-violentas se fazem possíveis se vinculadas a uma pedagogia transgressora, que transformem consciências para modificar atitudes, que permitam com que alunos, alunas, professores, professoras visualizem as mais diferentes formas de opressão, inclusive aquelas que desconhecem e não vivenciam, para que os processos de inferiorização, de marginalização, sejam o ponto de partida da educação, que enxerga o outro pela ética sensível ao cuidado (Hooks, 2017; Warren, 2000).

Portanto, a referida ética evita as separações entre natureza e cultura, entre corpo e mente, entre razão e emoção, porque defende um projeto ético político de um feminismo ecológico crítico capaz de estancar a sangria causada pela violência, pela dor, pelo esquecimento, pela exploração (Warren, 2000). Defendemos a ética política, cidadã e ambiental, que almeja a troca do benefício individual, pelo bem viver do coletivo social e ambiental, que promova a educação, a escola, a docência, o ato de aprender com base no respeito e na empatia, por meio de pedagogias não-violentas, onde o/a protagonista é quem atua ativamente e criticamente pela cultura da paz (Gudynas; 2019; Hooks, 2019).

Entretanto, a cultura da paz não é ingênua, nem almeja amenizar as revoltas indispensáveis à libertação, ela não elimina a raiva, em razão de concordarmos com Lorde (2019, p. 160), em que "[...] a raiva expressa e traduzida em uma ação a favor de nossos ideais e nosso futuro é um ato de esclarecimento que liberta e dá força, pois é nesse processo doloroso de tradução que identificamos quem são os nossos aliados com quem temos sérias diferenças e quem são os nossos verdadeiros inimigos".

Metodologicamente, temos o respaldo das teorias ecofeministas, de teóricas do feminismo decolonial[2] e dos estudos afro-indígenas, cujas contribuições nos ajudam a refletir, teoricamente, sobre a educação para o pacifismo sem a pretensão de encerrar o assunto ou propor respostas conclusivas sobre o tema. Como pesquisa qualitativa, dispomos de elucubrações tecidas a partir do nosso referencial teórico, que leva em conta o cenário brasileiro da escrita deste texto.

Decolonizar é desconfiar

Lembramo-nos da Pandemia do Covid-19 e das implicações do SARS-CoV-2 no Brasil, a partir do ano de 2020. Não por acaso, um vírus advindo de um desequilíbrio da natureza fez uma primeira vítima no Brasil: uma mulher preta. Deste modo, entendemos que as consequências não foram uniformes entre a população brasileira, nem todas as pessoas sofrem ou sofreram os efeitos da mesma maneira (UOL, 2025). Há os fatores biológicos determinantes para a reação no organismo do sujeito, objeto de estudo recente de microbiologistas e demais pesquisadores/as da área da saúde, mas, aqui, nos referimos à questão social, que alavancou os números de infecção de pessoas com características similares.

A questão social mencionada refere-se à classe social, à raça/etnia, ao gênero, à sexualidade, pois nem todas as pessoas puderam seguir as orientações da Organização Mundial da Saúde (OMS) de manter o distanciamento social e intensificar os hábitos de higiene. Não puderam seguir as orientações porque, por exemplo, não tiveram acesso à água, porque não possuíram poder aquisitivo para adquirir diferentes produtos de limpeza e higiene, porque não conseguiram ficar em casa no ápice da contaminação, por conta do trabalho, da renda, da necessidade de sobrevivência econômica e financeira. Como fator agravante, há aqueles/as que

[2] Entendemos como despatriarcalização das lutas e afirmação do direito à existência (Vergès, 2020).

não possuíram acesso ao processo de testagem, de atendimento médico especializado quando infectados e/ou não possuíram condições sociais e culturais de manterem-se em isolamento pelo tempo necessário para livrarem-se dos vírus (Santos, 2020).

O que estamos tratando aqui é que há realidades distintas, as pessoas são diferentes umas das outras, a referida distinção é um conceito intitulado, pelos Estudos Culturais, de diferença. Hall (1997, p. 75) estabelece que "[...] as afirmações sobre diferença só fazem sentido se compreendidas em sua relação com as afirmações sobre a identidade. Dizer que 'ela é chinesa'' significa dizer que 'ela não é argentina', 'ela não é japonesa' etc., incluindo a afirmação de que 'ela não é brasileira', isto é, que ela não é o que eu sou". Neste sentido, a diferença tem sido determinante para a confecção das identidades dos sujeitos, o problema é que ela também tem sido o ponto de partida para a incidência da violência sobre eles. A violência pode incidir sobre alguém porque sua identidade não é respeitada, não é levada em consideração, não é tratada como viável e possível. À identidade não permitida são destinadas formas específicas de violência.

O *Bullying*, o racismo e os crimes de ódio se manifestam nesta perspectiva, uma vez que a identidade da vítima é entendida como impossível e inviável pelo algoz, que não admite sua existência e almeja, por meio da violência, exterminá-la. "A identidade e a diferença não podem ser compreendidas, pois, fora dos sistemas de significação nos quais adquirem sentido" (Hall, 1997, p. 78). Significamos culturalmente o belo, o feio, o certo, o errado, o possível e o impossível, por isso, são criados preconceitos, discriminações, que nem sempre se revelam em violências físicas, que nem sempre deixam marcas corporais, mas podem atuar simbolicamente na vida de quem violenta, mas principalmente de quem é violentado/a.

No entanto, a violência não pode ser apenas associada às ações individuais e/ou diretamente ligadas à transmissão do Covid-19, como apontamos nas linhas anteriores. A violência se intensifica com a falta de acesso aos empregos, com a precarização da saúde, com a

privatização da educação, com a invasão das terras indígenas, o fechamento das escolas do campo, com o crescimento da desigualdade social, cultural, política, raça e de gênero. Estamos explicando que a violência não é fixa, nem estável, ela se reinventa, ela é reinventada e, mais do que isso, ela tem sido uma cultura, que oprime, machuca, marca, silencia, domina. Neste sentido, este texto abre espaço para pensarmos propostas de (re)existências. Estudamos as pedagogias não-violentas para questionar o *modus operandi* da atualidade combatendo a violência e promulgando a cultura da paz.

Quando nos propomos a estudar as referidas pedagogias, que vêm na contramão da sociedade do consumo[3], e que almejam reivindicar valores coletivos de partilha, conexão e respeito, consideramos que o ambiente, os saberes indígenas, quilombolas e os ecofeminismos possam contribuir para estabelecermos conceitos e proposições científicas, mas também, propor práticas de enfrentamento da realidade vigente. Nossa reflexão leva em conta que a população indígena, por exemplo, tem sido silenciada há tempos no Brasil, porque acessamos, historicamente, os saberes, os conhecimentos, advindos da ótica do/a colonizador/a, daquele e daquela que foram autorizados/as a contar a nossa história (Gudynas, 2019).

Inclusive as relações afetivo-sexuais foram colonizadas, cuja discussão tem sido feita por Núñez (2023, p. 48), que "[q]uando os colonizadores chegaram para nos 'salvar', diziam que a não monogamia indígena era 'coisa de animal irracional' e que o único verdadeiro casamento era o cristão monogâmico". Deste modo, a colonização abrange diferentes territórios, inclusive os modos como nos relacionamos com as pessoas. Aprender que as formas de amar e de se socializar podem ser outras, que não aquelas que os colonizadores nos apresentaram como únicas, visualizar que a não-monogamia está no Brasil muito antes de 1500, é aprender, com os

[3] Com base em Douglas Kellner (2001), o consumo pode ser simbólico, não necessariamente implica em consumo financeiro.

povos indígenas, são, assim, outras alternativas de afetar e ser afetada/o pelo outro.

Nesta perspectiva, como elaboração psicossocial, a não-monogamia pode ser vista como uma forma de desnaturalizar aquilo que nos é apresentado como verdade. Núñez (2023) discute que os animais, citados como eixos orientadores por quem deseja doutrinar as afetividades alheias, não são majoritariamente monogâmicos. A autora explica que apenas 5% dos mamíferos são. Deste modo, precisamos questionar a binaridade de que a não monogamia é uma prática primitiva e a monogamia, portanto, civilizada, pois esta última tem sido pauta conservadora nacionalista dos moldes familiares no Brasil, mas também sido contexto para violências domésticas, abandono parental e feminicídios. Verificar a não monogamia como prática possível de afeto pode ser um movimento antirracista porque leva em consideração outros saberes que não aqueles impostos pelos colonizadores.

Ainda sob a ótica de Núñez (2023, p. 33), refletimos sobre o divórcio como direito constitucional adquirido em 1988. Um marco recente se o prisma de análise for a perspectiva colonial, mas como nos propomos a desconfiar do que está posto, levamos em conta que os povos indígenas consideram que "[...] desde antes de 1500 já havia o entendimento de que, se alguma das pessoas não quisesse mais permanecer naquela relação, ela tinha o livre direito de interrompê-la". O olhar ecofeminista nos orienta a aprender com os/as indígenas e, neste sentido, o que nos parece recente e libertário, como no caso do divórcio, já é costume e tradição para os povos indígenas, por isso as dicotomias acerca do que é bárbaro e civilizado não nos fazem sentido, afinal estamos interligados/as, ainda que as aprendizagens não-violentas não sejam nomeadas por conta do racismo.

A interligação também pode ser pensada pelo derretimento das geleiras, causado pelo aquecimento global, que interfere diretamente na vida das espécies aquáticas, marinhas, mas também no cotidiano da cidade, do/a cidadão/ã comum, que sofre com as

enchentes, com a escassez de água potável e alimento. Lembramos mais uma vez que as consequências não são idênticas para todos os seres vivos. O nosso modo de vida tem sido predatório, temos usurpado os benefícios da Terra em excesso, desconsiderando seu tempo, seu ritmo, suas necessidades. Os micro-organismos encontram um ambiente instável, altamente explorado e buscam sobreviver em outros corpos, em outras superfícies. A precariedade da criação de porcos, gado e frango pode ser um exemplo de lugar apropriado para a hospedagem dos micro-organismos e produção de novos habitats naturais (Gudynas, 2019).

A Organização das Nações Unidas (ONU, 2022) estabeleceu 17 objetivos[4] de ação sustentável para ação global com o intuito de estancar os problemas originados pelo modo predatório de vida na Terra. Entre eles, ressaltamos a redução das desigualdades sociais, a igualdade de gênero e o respeito às diferentes formas de vida como as terrestres e as aquáticas. A ONU (2022) reitera que não podemos nos posicionar contra uma ou outra forma de opressão, dominação e exploração. Precisamos ampliar as nossas preocupações, porque estamos todos e todas conectados e vivendo no mesmo ecossistema, assim como discutem os ecofeminismos (Warren, 2000; Rosendo, 2015).

Os/as economistas vão significar a natureza como recursos, os quais devem ser extraídos para serem desigualmente compartilhados, ressaltando a concepção de antropocentrismo. Os povos tradicionais brasileiros vão tratá-la como família, como parte da existência, como fonte de vida, em vez de conquista, respeito. Como a natureza somos nós, os seres humanos também são

[4] São eles: 1) Erradicação da pobreza; 2) Fome zero e agricultura sustentável; 3) Saúde e bem-estar; 4) educação de qualidade; 5) Igualdade de gênero; 6) Água potável e saneamento; 7) Energia limpa e acessível; 8) Trabalho decente e crescimento econômico; 9) Indústria, inovação e infraestrutura; 10) Redução das desigualdades; 11) Cidades e comunidades sustentáveis; 12) Consumo e produção responsáveis; 13) Ação contra a mudança global do clima; 14) Vida na água; 15) Vida terrestre; 16) Paz, justiça e instituições eficazes; 17) Parcerias e meios de implementação.

significados de modos distintos e são as referidas significações se tornam responsáveis por definirem quem receberá mais violência e quem receberá menos, quem estará mais vulnerável, quem será preservado (Krenak; 2019; Kuhnen, 2017).

Fomos historicamente ensinados/as a significar as coisas, os seres, as relações. Fomos ensinados/as a significar e ensinamos a reproduzir valores e condutas que significam os outros. "Uma planta, um animal ou uma cachoeira não possuem valores em si mesmos ou próprios; estes são atributos que lhe são dados pelas pessoas" (Gudynas, 2019, p. 21). Neste sentido, os significados podem ser alterados, repensados, reinventados, eis nosso papel enquanto professores/as e pesquisadores/as que praticam as pedagogias não-violentas, pois podemos asseverar que as diferenças não precisam ser apagadas, invisibilizadas, se houver uma exigência à homogeneização, apagamos a diversidade, criamos um protocolo específico e violentamos formas específicas de ser, estar e existir (Accorsi; Teruya, 2020).

"Definitivamente não somos iguais, e é maravilhoso saber que cada um de nós que está aqui é diferente do outro, como constelações", escreveu Krenak (2019, p. 33). Para o autor, a beleza de olhar para o céu é verificar as constelações, são elas que acendem as luzes da noite. Santos (2017, p. 43) analisa: "[n]ão precisamos ser iguais, para nossas lutas fazerem sentido e se conectarem, não precisamos nos diferenciar a todo custo para nos tornarmos mais humanos (por que isso importa tanto, afinal?). Como aprender a falar de nós sem silenciar as/os outras/os?".

Entretanto, não podemos pairar na ingenuidade de uma *ode* à diferença, pois, como nos alerta hooks (2019, p. 71-72), acerca das relações étnico-raciais, "[o] desejo de fazer contato com esses corpos considerados Outros, sem nenhum intuito aparente de dominar, ameniza a culpa do passado, ou ainda toma a forma de um gesto de desobediência em que o sujeito nega sua responsabilidade e conexão histórica". Em outras palavras, não há reparação social, cultural, política e econômica quando o sistema vigente utiliza a diferença para continuar explorando, amenizando,

disfarçando as violências, como quem diz que elas ficaram no passado, que os tempos são outros. Apenas identificar as diferenças não corresponde às transformações sociais, muito menos é uma prática das pedagogias não-violentas.

Bento (2022) analisa que não podemos nos concentrar, exclusivamente, na deformidade resultante do racismo na população negra, nas consequências da violência étnico-racial, sem prestar atenção em que a cometeu. A autora intitula de *cegueira conveniente* e *silêncio cúmplice* da branquitude[5] as práticas de passividade e conivência do branco que pactua, com seus pares, a manutenção dos seus privilégios. As provocações da autora caminham para a seguinte reflexão: qual grupo branco, que condena o racismo, estaria, de fato, disposto a renunciar aos seus privilégios para combater a estrutura? A provocação da autora nos é cara, porque podemos ampliá-la, na concepção dos ecofeminismos, para quem também está disposto/a a renunciar seu estilo de vida como se alimentar de animais mortos? Ainda que nossa pretensão não seja realizar uma comparação esdrúxula entre racistas e carnívoros, entendemos que repensar as relações étnico-raciais, a partir dos ecofeminismos, podem nos levar a pensar outros mundos, outros possíveis, afinal tanto o racismo como as práticas alimentares e nutricionais estão alocadas na sociedade heteropatriarcal, cuja estrutura hierarquiza - e violenta - em nome da preservação de um grupo de sujeitos (Bento, 2022; Adams, 2018).

Neste sentido, as pedagogias da não-violência se referem à reorganização das relações entre os seres humanos concomitante à reinvenção do contato e do significado que os animais humanos têm a respeito dos não humanos. Essa dupla tarefa reavalia as injustiças e não corrobora com significados estigmatizantes. Diante disso, perguntamos: como iniciar a prática das pedagogias? O processo de escolarização formal é um terreno fértil para mudar os pensamentos, os comportamentos, os significados e trabalhar pela

[5] Pacto narcísico entre as pessoas brancas como forma de autopreservação (Bento, 2022).

lente social que questiona as hierarquias opressoras. Para isso, são necessárias formações, capacitações, investimento, incentivo para professores e professoras, gestores e gestoras, pedagogas e pedagogos, cursos como o de aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-raciais na Educação Básica, mencionado na introdução do texto.

São necessários processos de sensibilização da profissão docente, de profissionais da educação, como um convite para ver o mundo por uma ótica crítica e ativa, em que o reconhecimento da existência do aquecimento global, da importância da reciclagem de lixo, dos cuidados com a água parada não seja suficiente para reconstruir a matriz cognitiva racista, antropocêntrica e heteropatriarcal. Não é suficiente porque a mera constatação da violência cotidiana e o desenvolvimento de ações estanques não promovem a reflexão, por exemplo, dos motivos da Terra estar superaquecida, bem como o lixo reciclado na escola não representa a grandiosidade do problema instaurado pelo estilo de vida contemporâneo, assim como derrubar a água parada nos recipientes não traduz a importância de falar sobre saneamento básico e o aparecimento de novos mosquitos transmissores de doenças. As pedagogias não-violentas sugerem parâmetros mais intensos no trato de assuntos relacionados ao ambiente e às questões de raça e gênero, porque entendem que trabalhar com a superfície das discussões contribui, exclusivamente, para a manutenção do *status quo* (Accorsi; Souza; Santos, 2022).

Em perspectiva semelhante, a prática das pedagogias não-violentas ultrapassa as comemorações do dia dos pais, das mães, da consciência negra, do dia internacional da mulher, porque entende o caráter mercadológico de cada uma delas, bem como analisa o aspecto excludente quando são propostos festejos para crianças, que perderam a mãe por conta da violência doméstica, não são registradas oficialmente e reconhecidas pela paternidade, ou, ainda, são apresentadas ingenuamente às datas de 20 de novembro e oito de março. Neste sentido, a escola, a docência, a infância e as pedagogias perdem sentido porque são desenvolvidas

ações de contemplação, de estagnação, que corroboram com a lógica colonizadora que precisamos questionar.

A concepção das pedagogias não-violentas é, simultaneamente, uma necessidade educativa contemporânea de ressaltar que a escola, o ensino, a educação são direitos de todos/as, mas também um ato ético, crítico e político, que colabora para sustentar o modo como a educação afeta as identidades docentes e discentes, as quais atuam em outras esferas sociais, afinal a escola não é uma ilha. Em outras palavras, as alunas e os alunos que formamos, por meio de pedagogias não-violentas, são os protagonistas sociais e culturais, que podem levar consigo a cultura da paz, que podem disseminar os preceitos da paz em outras instâncias. Aqui retornamos às ideias apresentadas no início de nosso texto, em que somos afetados/as porque afetamos/as, deste modo o afeto é uma via transformadora e funciona como prática para a formação docente. Neste sentido, a escola passa a ser um local de agentes da cultura da paz, por meio do trabalho das pedagogias não-violentas, que repensam os significados dados às coisas, aos seres vivos e defendem formas possíveis de convivência com a diferença.

As referidas formas são chamadas, por nós, de Educação Ecofeminista, realizada pela/com a paz por meio de pedagogias não-violentas. Para atingir a paz crítica, ativa e reflexiva, caminhamos metodologicamente com as pedagogias não-violentas e formamos, assim, a Educação Ecofeminista. McKay (2018) apresenta o livro *A política sexual da carne: uma teoria feminista-vegetariana*, de Carol Adams, e ilustra a Educação Ecofeminista que defendemos: "[q]uando estava na quarta série, distribuía panfletos sobre assuntos que abordavam de tudo, desde o teste de cosméticos em animais até a produção de *foie gras.* Mostrava imagens do *Peta News* para meus colegas e formei na escola primária um grupo de defesa dos animais [...]" (Adams, 2018, p. 44). Os/as agentes da cultura da paz se movimentam no sentido da não aceitação da brutalidade como parte banal do cotidiano e gritam em nome

daqueles e daquelas que foram abatidos, silenciados e violentados, muitos/as já não podem mais denunciar por si mesmos/as.

Trata-se de uma comunidade moral que ultrapassa o antropocentrismo, porque instiga a revisão dos silêncios das mulheres, da negritude, dos/as indígenas, dos animais não-humanos, dos/as idosos/as, perspectiva ancorada em princípios e direitos que repensam as existências, observando analiticamente o dia a dia, as dominações e opressões, que podem ocorrer por meio, inclusive, de sutilezas, porque como escreveu hooks (2017), o carinho e a exploração podem caminhar juntos. Há, neste sentido, a responsabilização de uns/umas pelos/as outros/as, trata-se do resgate da consciência de conexão entre nós e o todo, como mencionamos nas primeiras linhas deste texto. A revelia da nossa vontade, estamos conectados/as e a Educação Ecofeminista trabalha pela responsabilização dos modos como a conexão tem sido feita, se pela compreensão, apoio e sensibilidade, uma vez que a empatia é uma capacidade humana, ou pela violência, exclusão e opressão, conforme tem sido ensinado (Kuhnen, 2017; Warren, 2000; Krenak, 2019).

Considerações finais

Portanto, os compromissos dos ecofeminismos com as relações étnico-raciais existem e nos orientam para a prática das pedagogias não-violentas, da Educação Ecofeminista, porque seus preceitos são fundantes para a cultura da paz, que defende o cuidado em detrimento da exploração, a ética como ação humana indispensável para a sobrevivência e, ainda, a politização dos hábitos alimentares, dos relacionamentos, da concepção de diferença, da renúncia de privilégios, gerando respostas éticas, que evidenciam a maturidade moral ancorada nas concepções de mundo das mulheres, da negritude, da população indígena. São animais humanos que, historicamente, tiveram que adequar suas percepções ao machismo, à misoginia, à lesbofobia, à transfobia, ao androcentrismo, ao racismo, tiveram que viver neste lugar

violento, mas não perderam a coragem de mudança do mundo (Kuhnen, 2017; Rosendo, 2015).

São elas que levantam a bandeira do afeto como prática transformadora, porque toca e movimenta o/a outro/a. A Educação Ecofeminista leva em consideração os contextos para a intervenção pelo cuidado, cuja prática está associada à saúde, à racionalidade somada à emoção, à solução e à prevenção de conflitos que reduzam os dualismos e as dicotomias e evitem reforçar os estereótipos de raça e gênero. Ressaltamos os valores, os princípios e as óticas de mundo das mulheres politizadas, as quais podem servir à cultura da paz, porque propõem outras (re)existências, as quais podem estar ancoradas em sistemas menos insalubres para elas, mas também para a negritude, para os/as indígenas, para os homossexuais, para as crianças, para os/as vulneráveis economicamente e para o não-humanos, historicamente, discriminados/as.

O sistema vigente visibiliza que o domínio patriarcal e antropocêntrico tem sido devastador, inclusive para os homens cisheteronormativos, porque ainda que sofram menos pela aniquilação ambiental e pelos estereótipos de raça e gênero, não estão isentos das violências, das guerras, das dores que lhes são atribuídas culturalmente. Compreendemos que existem limites para a Educação Ecofeminista, porque a diferença não é universal e corremos o risco de incentivar o utilitarismo de práticas que esvaziem a profundidade das ações e das reflexões, como faz a sustentabilidade liberal, que romantiza o ambiente e mercantiliza o feminismo, que continua a tratar a natureza como infindável e as mulheres como adereços. Há riscos, ainda, no sentido de universalizar as mulheres, como se as raças, as classes e as etnias não fossem categorias que contribuam com a incidência de mais - ou menos – violência.

Entendemos que nossa proposta é audaciosa, em razão de sabermos que nem a vida humana é respeitada, a exemplo dos casos de racismo, estupro, homofobia, transfobia, feminicídios e abusos, quiçá a de animais não humanos. No entanto, reiteramos a

importância de nossa proposta de "[...] recorrer à sensibilidade humana para com outros humanos e para com outras formas de vida" (Kuhnen, 2017, p. 251), em razão de visualizarmos que o mundo produzido pelos homens brancos cisheteronormativos colonizadores não tem sido suficiente nem para garantir a sobrevivência deles, logo é chegado o momento das mulheres, com consciência de gênero, raça, classe social, localização e geração, participarem da construção coletiva, que evita o discurso único de existência e não corrobora com a dominação interespécie, porque reconhece criticamente a ética da reverência pela vida.

Referências

ACCORSI, F. A. *et al*. Mulheres e natureza: aproximações e afastamentos generificados. *In*: BALISCEI, J. P. **É de menina ou menino?** Imagens de gêneros, sexualidades e educação. 1.ed. Curitiba/PR, Editora Bagai, 2022.

ACCORSI, F. A.; TERUYA, T. K. A pesquisa como ato reflexivo de coragem e disputa por significado. **Revista Textura**, Canoas, v. 22, n. 49, p. 190-204, jan/mar.2020. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/txra/article/view/5206/3674>. Acesso em: 13 de jul. 2025.

ADAMS, C. J. **A política sexual da carne**: uma teoria feminista-vegetariana. São Paulo: Alaúde, 2018.

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

BUTLER, J. Vida Precária. **Contemporânea**. n.1. UFSCar: São Carlos, 2011 (13-33). Disponível em: https://www.contemporanea.ufscar.br/index.php/contemporanea/article/view/18. Acesso em: 26 jun. 2022.

FLORES, B. N.; TREVIZAN, S. D. P. Ecofeminismo e comunidade sustentável. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 23, n. 1, p. 11-34, abril de 2015. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-026X2015000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 14 jul. 2025.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GUDYNAS, E. **Direitos da Natureza**: ética biocêntrica e políticas ambientais. São Paulo: Elefante, 2019.

HALL, S. **Identidade e diferença:** a perspectiva dos estudos culturais Petrópolis/ RJ: Vozes, 1997.

hooks, B. **Ensinando a transgredir:** a educação como prática de liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2017.

hooks, B. **Olhares negros:** raça e representação. São Paulo: Elefante, 2019.

KELLNER, D. **A cultura da mídia** – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno. Bauru/ SP: EDUSC, 2001.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

KUHNEN, T. A. Ecofeminismo e a complementaridade entre vozes morais nas bioéticas animal e ambiental. *In*: LESSA, P.; GALINDO, D. **Relações multiespécies em rede:** feminismos, animalismos e veganismos. Maringá: EDUEM, 2017, p.239-260.

LORDE, A. Os usos da raiva: as mulheres reagem ao racismo. *In* LORDE, A. **Irmã Outsider**. Belo Horizonte: Autêntica, 2019, p. 160.

NÚÑEZ, G. **Descolonizando afetos:** experimentações sobre outras formas de amar. São Paulo: Planeta do Brasil, 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **17 objetivos de ação sustentável.** Disponível em: < https://nacoesunidas.org/pos2015/agenda2030/>. Acesso em: 15 jul. 2025.

ROSENDO, D. Filosofia Ecofeminista: a ética sensível ao cuidado, de Karen J. Warren. *In*: LESSA, P.; GALINDO, D. **Relações multiespécies em rede**: feminismos, animalismos e veganismos. Maringá: EDUEM, 2017, p. 219-237.

ROSENDO, D. **Sensível ao cuidado**: uma perspectiva ética ecofeminista. Curitiba: Prismas, 2015.

SANTOMÉ, F. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. *In*: SILVA, T. T. da. **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução ao estudos culturais em educação. Petrópolis/RJ: Vozes, 2011, p. 155-172.

SANTOS, B. de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra/PT: Almedina, 2020.

SANTOS, T. N. dos. Mas como toda opressão está conectada? *In*: LESSA, P.; GALINDO, D**. Relações multiespécies em rede**: feminismos, animalismos e veganismos. Maringá: EDUEM, 2017, p.37-46.

UOL. **Covid:** média móvel de mortes fica em 150 e completa uma semana em queda. Disponível em: < https://noticias.uol.com.br/saude/ultimas-noticias/redacao/2022/08/25/covid-19-coronavirus-casos-mortes-25-de-agosto.htm >. Acesso em: 05 jul. 2025.

VERGÈS, F. **Um feminismo decolonial.** São Paulo: Ubu Editora, 2020.

WARREN, K. **Ecofeminist philosophy**: a western perspective on what it is and why it matters. New York: Rowman & Littlefield Publishers, 2000.

Por Uma Educação Antirracista:
saberes negros, ancestralidade e libertação

Jairton Peterson Rodrigues dos Santos[1]

Introdução

O Brasil é o país que mais escravizou seres humanos vindos da África. Kabengele Munanga (2019), nos indica que entre os séculos XVI e XIX, aproximadamente 12 milhões de africanos foram sequestrados da África para América à força, desses, 4,5 milhões vieram para o Brasil, o que representa quase 40% do total de africanos escravizados que foram transportados para as Américas. A esse sequestro de homens e mulheres vindos de África, chamamos de Diáspora Transatlântica. Nosso país também foi o último do continente americano a acabar com a escravidão. Isso ocorreu apenas em 1888.

O fato de o Brasil ter sido o país que mais trouxe sequestrados da África e o derradeiro país das Américas a abolir a escravidão, reflete as origens estruturais que criaram o racismo contra a população negra. Munanga (2019) afirma que mesmo abolida a escravidão, a população negra não foi acompanhada de políticas eficazes para integrar os ex-escravizados à sociedade, o que contribuiu para a perpetuação de desigualdades sociais e raciais que persistem até hoje.

As marcas do racismo cotidiano são discutidas com profundidade por Grada Kilomba (2019), quando propõe a ideia de que a plantação, espaço simbólico e literal de violência colonial, não desapareceu com a abolição, mas foi transferida para outras dimensões da vida social. Para a autora, a sociedade

[1] Mestre em Ensino de História pela Universidade Federal de Sergipe (UFS), professor do Instituto Federal de Sergipe, membro do Coletivo Yibambé.

contemporânea ainda reproduz as lógicas da plantação por meio do racismo cotidiano, das relações de poder assimétricas, do silenciamento epistêmico e da constante negação da humanidade dos sujeitos negros.

Compreender que a abolição não foi acompanhada de políticas eficazes para integrar os ex-escravizados à sociedade, é entender os alicerces do racismo estrutural. O fim legal da escravidão não se traduziu em liberdade plena; pelo contrário, houve uma reconfiguração do controle e da subalternização dos corpos negros, agora através de novas instituições, como a escola, a polícia, o mercado de trabalho e o sistema de justiça.

Nesse sentido, o Brasil ainda vive sob os ecos da plantação. Os corpos negros continuam sendo os mais vulnerabilizados, invisibilizados e descartados em uma lógica que, embora não mais formalmente escravocrata, preserva os mecanismos de dominação e exclusão. A escola, por exemplo, segue sendo um espaço onde a presença negra muitas vezes é tolerada, mas não legitimada como produtora de saber. É nessa intersecção entre passado e presente, memória e estrutura, que Grada Kilomba (2017) convoca uma insurgência epistêmica: romper com o silenciamento e escrever ou escrevivenciar, uma nova história, na qual as vozes negras possam finalmente ser ouvidas em sua inteireza.

Assim, rememorar a historicidade da colonização e escravização brasileira, evidencia que a luta por justiça racial no Brasil exige mais do que revisões legais ou celebrações simbólicas. Exige, sobretudo, uma ruptura com a herança colonial ainda vigente, o reconhecimento da memória como espaço político e a construção de uma nova ética social baseada na reparação, na escuta e na valorização da experiência negra.

Faz-se mister compreender que a escravidão fez parte do processo de colonização europeia sobre os demais povos. Essa colonização não se deu apenas de um país para outro, ela também se perpetuou nas relações sociais. Antônio Bispo dos Santos (2019), o saudoso "Nego Bispo", verbalizou que todo o fenômeno de exploração de um território e dos seres humanos que nele habitam

sobre o outro, devemos chamar de colonialismo. Esse tipo de dominação desumanizou pessoas e espoliou dos territórios africanos boa parte de seus recursos naturais. Todo o colonizador observa seu colonizado como produto, como ser abjeto, retira dele sua subjetividade, cria narrativas históricas de dominação que potencializam as metrópoles e, em contraposição, diminui os colonos.

Reiteramos que mesmo após a abolição da escravidão no Brasil, homens e mulheres negras continuaram sendo desumanizados, em um processo contínuo de colonização de seus corpos e de suas subjetividades. Essa desumanização persistente se manifesta também no campo educacional, onde a ausência de representatividade, o apagamento histórico e o silenciamento epistêmico reafirmam cotidianamente a inferiorização do ser negro. Para Nilma Lino Gomes (2011), pensar uma educação comprometida com a diversidade étnico-racial significa romper com os alicerces eurocêntricos que estruturam o currículo, isso é promover um projeto educativo emancipatório. A autora afirma que a escola precisa se constituir como espaço de resistência e transformação, no qual os sujeitos negros possam se reconhecer e serem reconhecidos em sua dignidade, história e humanidade. Nesse sentido, a educação antirracista não se limita a conteúdos ou datas comemorativas, mas propõe uma nova lógica de formação baseada na justiça social, na valorização da ancestralidade e no enfrentamento das desigualdades raciais que estruturam a sociedade brasileira.

Essas exclusões e silenciamentos criaram em nossa sociedade uma consciência alienada, uma visão distorcida sobre a população negra e sua participação histórica da nação. Observando-a como inferior, desprovida de poder e marginalizada. Uma visão colonialista acerca dos africanos e de seus descendentes.

Pensamos também que a construção de uma educação antirracista no Brasil não pode prescindir da denúncia das formas sistemáticas de violência e exclusão impostas à população negra. Abdias Nascimento (2016) evidencia que o racismo no Brasil não se

limita a ações individuais, mas configura uma política de extermínio físico, simbólico e cultural da população negra. Ao longo da obra, o autor denuncia o apagamento histórico, a desvalorização dos saberes afro-brasileiros e o silenciamento das vozes negras nos espaços de poder — elementos que se reproduzem intensamente no sistema educacional.

A escola, ao omitir ou marginalizar a contribuição negra na formação do país, torna-se instrumento desse genocídio simbólico, reforçando estigmas e impedindo que estudantes negros se reconheçam como sujeitos históricos e produtores de conhecimento. Assim, uma educação verdadeiramente antirracista exige não apenas a inclusão de conteúdos afro-brasileiros, mas uma ruptura com a lógica genocida da branquitude dominante, promovendo a valorização da memória, da cultura e da resistência negra como pilares fundamentais de um projeto pedagógico emancipador.

Embora avanços legais tenham sido alcançados com a promulgação da Lei n. 10.639/03, que tornou obrigatória a inserção da história e da cultura africana e afro-brasileira nos currículos escolares, as práticas pedagógicas ainda estão longe de refletir uma verdadeira transformação antirracista. Persistem, no cotidiano das escolas, a marginalização de saberes afro-brasileiros, a ausência de representatividade negra nos materiais didáticos e a reprodução de epistemologias eurocentradas.

Assim, o presente texto tem como objetivo refletir sobre os caminhos para a construção de uma educação antirracista no Brasil, a partir da articulação entre epistemologias negras, saberes ancestrais e abordagens decoloniais. Ao se fundamentar nos pensamentos de autores como Antônio Bispo dos Santos (2023), Bárbara Carine (2023) e bell hooks (2017), além de exibir duas práticas antirracistas no ensino de História a partir dos trabalhos de Ana Karla Messias (2022) e Jairton Peterson Rodrigues dos Santos (2021), esse texto propõe uma análise crítica das estruturas de exclusão e silenciamento presentes na escola brasileira e defende a necessidade de um projeto educativo comprometido com a justiça

cognitiva, a dignidade dos povos negros e a valorização das memórias e experiências que foram historicamente subalternizadas.

Epistemicídio e a lógica do saber sintético

Antônio Bispo dos Santos (2023) apresenta a distinção entre saberes orgânicos e saberes sintéticos. Os primeiros, enraizados na experiência, no território, na espiritualidade e na oralidade, são os saberes ancestrais dos povos quilombolas, camponeses e afro-indígenas. Já os saberes sintéticos são produzidos nas estruturas eurocentradas, hierárquicas e coloniais. A educação formal brasileira historicamente marginalizou os saberes orgânicos, operando um verdadeiro epistemicídio, apagando as formas de conhecimento que não se alinham à racionalidade ocidental moderna.

Nossa educação, diante da perspectiva exposta, é colonialista. Parte de uma perspectiva eurocêntrica, desde o currículo até suas práticas. "Ela quer desenvolver os estudantes para a cidadania" (LDB, 2017), não os envolver, transforma em sintético o conhecimento. Uma sala de aula que parte de paradigmas eurocêntricos adestra os estudantes.

No pensamento de Antônio Bispo dos Santos, o "Nego Bispo" (2023, p. 11-12):

> Tanto o adestrador quanto o colonizador começam por desterritorializar o ente atacado quebrando-lhe a identidade, tirando-o de sua cosmologia, distanciando-o de seus sagrados, impondo-lhe novos modos de vida e colocando-lhe outro nome. O processo de dominação é uma tentativa de apagamento de uma memória para que outra possa ser composta.

A escola, como instituição forjada nos marcos da modernidade eurocentrada, historicamente privilegiou os saberes sintéticos, apagando ou desqualificando os modos de conhecimento tradicionais e ancestrais dos povos negros, indígenas e camponeses. Uma educação contra colonialista parte do

envolvimento, do respeito aos valores dos povos afro-indígenas e afrodescendentes.

A educação antirracista, ao reivindicar o reconhecimento das epistemologias negras, opera justamente como uma ação de contra colonização, no sentido proposto por "Nego Bispo". Ela propõe a ruptura com a monocultura do saber, abrindo espaço para a valorização dos conhecimentos orgânicos, que foram sistematicamente silenciados pelas estruturas coloniais do sistema educacional.

O saber sintético, para Antônio Bispo dos Santos (2023), é aquele separado da vida, da terra, do corpo e da ancestralidade; é sistematizado em estruturas formais e institucionalizadas, descolado da experiência cotidiana das comunidades. Esse tipo de saber, predominante nos moldes eurocentrados da modernidade ocidental, é frequentemente hierarquizado como superior, objetivo e universal, o que justifica, historicamente, a deslegitimação dos saberes tradicionais, quilombolas, indígenas e populares. Já o saber orgânico, segundo o autor, nasce do território, das práticas comunitárias, da oralidade, das cosmologias e das formas de vida dos povos tradicionais. É um saber que não se pretende universal, mas sim situado, ancestral e coletivo, produzido com base nas relações de cuidado, reciprocidade e pertencimento.

No campo da educação, essa distinção é fundamental para repensar o currículo, a prática pedagógica e a própria estrutura escolar. A educação brasileira, forjada nos marcos coloniais, valoriza quase exclusivamente os saberes sintéticos, desconsiderando, e muitas vezes silenciando, os saberes orgânicos que constituem a história e a identidade de grande parte da população. Uma educação antirracista, nesse sentido, precisa ser também uma educação descolonizadora, que reconheça e valorize os saberes produzidos fora da academia e das instituições eurocentradas.

Incorporar o conhecimento orgânico implica respeitar as narrativas ancestrais, as práticas culturais negras e indígenas, a oralidade e os modos de ensinar e aprender próprios das

comunidades. Assim, educar deixa de ser apenas transmitir conteúdos prontos e passa a ser um processo de escuta, troca e reconstrução coletiva do saber, em diálogo com a vida, a memória e a resistência dos povos historicamente subalternizados.

Isso significa construir práticas pedagógicas que acolham a oralidade, o corpo, a ancestralidade e os modos de vida afrocentrados como dimensões legítimas do processo formativo. Ao promover a confluência e a transfluência entre diferentes formas de saber, sem hierarquizá-las, a escola se transforma em um território de biointeração, onde se torna possível construir aprendizagens verdadeiramente plurais, contextualizadas e libertadoras. Dessa forma, a educação antirracista não apenas combate o racismo, mas também reconfigura o próprio sentido de ensinar e aprender, ao reconhecer que o conhecimento é também território, memória e vida em comunidade.

Como dito acima, a construção de uma educação antirracista e decolonial exige o rompimento com os paradigmas eurocentrados de produção e validação do conhecimento. Nesse sentido, os conceitos de transfluência, confluência e biointeração, também formulados por "Nego Bispo" (2023), oferecem caminhos epistemológicos e éticos potentes.

A transfluência refere-se à circulação e troca de saberes entre diferentes culturas sem hierarquia ou assimilação forçada. Trata-se de um diálogo horizontal, em que cada tradição mantém sua integridade ao mesmo tempo em que aprende e se transforma na relação com o outro. Já a confluência marca os encontros possíveis entre esses fluxos de conhecimento, onde diferentes experiências se entrelaçam, produzindo novas formas de compreender e intervir no mundo. Esses princípios, quando aplicados à educação, nos convidam a pensar práticas pedagógicas que não se limitem à tolerância da diversidade, mas que realmente promovam o encontro respeitoso e criativo entre os diversos modos de saber e viver.

A biointeração, por sua vez, amplia essa perspectiva ao propor uma relação de interdependência e respeito entre os seres humanos e todos os elementos do ecossistema, incluindo a natureza, os

ancestrais, o território e a coletividade. No campo educacional, ela exige que o processo de ensino-aprendizagem vá além da transmissão de conteúdos fragmentados, propondo uma formação integral que considere o corpo, o território, o tempo cíclico e a espiritualidade como dimensões legítimas do conhecimento. Incorporar esses princípios às práticas pedagógicas significa valorizar a escuta, a experiência vivida, os saberes comunitários e a ancestralidade como parte constitutiva da formação crítica. Nesse contexto, a escola se transforma em um espaço de convivência plural, onde diferentes epistemologias não apenas coexistem, mas se potencializam mutuamente, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social e epistêmica.

Ao ensinar, podemos questionar a visão ocidental eurocentrada do tempo linear que divide a história a partir dos fatos históricos importantes dos europeus, aquela que afirma e instrui que a educação, os marcos civilizatórios e os feitos científicos têm como matriz a Europa. Leda Maria Martins (2002) convida a entender as performances do tempo espiralar.

As tradições afrodiaspóricas oferecem um paradigma temporal alternativo ao modelo linear ocidental, centrado na noção de tempo espiralar (Martins, 2002, p. 70). Nesse entendimento, o passado, o presente e o futuro não estão organizados de forma sequencial e cumulativa, mas coexistem em um fluxo contínuo e dinâmico, onde o passado é constantemente revisitado para ressignificar o presente e projetar novas possibilidades de futuro. Essa visão espiralar do tempo, enraizada nos modos de existência das culturas afro-brasileiras, rompe com as narrativas coloniais que deslegitimam os saberes ancestrais por considerá-los "atrasados". Ao contrário, nas práticas culturais afrodescendentes, como os rituais, os cantos, as danças e os cultos, o tempo cíclico atua como forma de resistência epistêmica, permitindo que a memória viva dos antepassados seja convocada no presente como base para a reexistência e a reconstrução identitária.

No contexto educacional, compreender e valorizar esse paradigma é fundamental para uma prática pedagógica antirracista e decolonial. O corpo negro, enquanto arquivo vivo de saberes e experiências ancestrais, torna-se instrumento de transmissão histórica por meio da performance. Essa performance não é mero entretenimento, mas um ato político e pedagógico que reinscreve no tempo escolar a memória coletiva dos povos africanos e afro-brasileiros, frequentemente apagada ou silenciada pelas narrativas oficiais. Incorporar o tempo espiralar na educação é romper com a cronologia eurocêntrica dos livros didáticos e abrir espaço para outras temporalidades, onde a ancestralidade não é passado morto, mas força vital que orienta os processos formativos. Assim, rituais, celebrações, oralidades e expressões corporais ganham lugar de centralidade como práticas de ensino que resgatam, atualizam e projetam os saberes negros como base para a construção de um currículo comprometido com a justiça histórica e epistêmica.

Não precisamos arrumar nossas salas enfileiradas, linearmente, onde o professor seja o único portador do conhecimento e apenas reproduza o que o livro didático expõe. Podemos dispor a sala em círculo, ouvir o que o estudante traz em sua bagagem ancestral, partilhar o conhecimento, envolver todos que estão em sala de aula, permitir que esse espaço seja circular. No lugar de desenvolver, envolver.

Temos potencial para observar o currículo e agregar os conhecimentos dos povos originários do Brasil e da América, dos afrocentrados e dos afroíndigenas. Debater que boa parte do conhecimento científico também partiu desses povos e que os saberes ancestrais deles também fazem parte da história da humanidade. Romper a lógica que o garoto indígena, negro e (ou) periférico descendem de escravidão e exibir que eles nasceram de homens e mulheres que se conectaram e se envolveram com a natureza por ser parte dela. Eles vêm de pessoas que construíram saberes, em sua maior parte orgânico, que auxiliam na construção histórica do mundo.

Em sala de aula, precisamos lembrar sempre que "enquanto a sociedade se faz com os iguais, a comunidade se faz com os diversos" (Santos, 2023, p. 21). A escola, consequentemente a sala de aula, necessita, não apenas debater, mas interagir a partir da diversidade. Promover a comunidade, nesse contexto, é valorizar a escuta, a oralidade, o corpo, o território e a memória como dimensões legítimas do processo educativo. É permitir que diferentes modos de existência e conhecimento não apenas coexistam, mas dialoguem e se fortaleçam mutuamente, contribuindo para a formação de sujeitos conscientes, críticos e comprometidos com a justiça social. Assim, a sala de aula deixa de ser um espaço de reprodução de normas homogêneas para se tornar um território vivo de trocas, aprendizagens e reconstruções identitárias.

Letramento racial e prática antirracista na escola

Para Bárbara Carine (2023, p 13), a educação antirracista vai além da inclusão de conteúdos sobre história negra. Trata-se de um projeto pedagógico e político que deve atravessar o cotidiano escolar, envolvendo a formação docente, a gestão, a família e os estudantes. O letramento racial é fundamental para que todos compreendam como o racismo opera e para que a escola se torne um espaço de enfrentamento concreto das desigualdades raciais.

Precisamos reverter a lógica eurocêntrica de universalidade de saberes e a subjetividade ocidental que espaços de poder e deliberações sejam pertinentes a corpos esteticamente eurocentrados. Uma escola com cunho antirracista se faz também a partir da representatividade. "Onde a gente não se vê, a gente não se pensa, não se projeta" (Carine, 2023, p. 20).

Podemos oportunizar pessoas negras com uma simples pergunta em sala de aula, apoiá-las em espaços de liderança estudantil, em circularidades de saberes, em debates sobre sua ancestralidade e comunidade. Dentro do espaço escolar devemos problematizar os privilégios brancos e a branquitude, desconstruir

visões distorcidas que afirmavam a inferioridade negra e dos povos originários a partir de uma cientificidade europeia.

Não é só debater que a humanidade surgiu na África, que os números indo-arábicos adentraram o ocidente por muçulmanos negros, que chegamos à lua graças a habilidade científica de mulheres negra. Necessitamos dialogar com a cosmologia dos povos negros. Adentrar e debater sobre o processo de construção matrilinear de boa parte das sociedades africanas, exibir que a lógica do capital não advém desses povos e que alguns deles não partem dessa premissa.

A escola precisa debater que o racismo no Brasil não vem por questões genéticas. Bárbara Carine (2023) nos indica que no Brasil, o racismo é uma questão estética, social que animaliza corpos negros. Dentro do ambiente acadêmico esse debate deve vir à tona. Precisamos questionar a ideia de miscigenação pacífica e de democracia racial. Isso nunca existiu no Brasil. Corpos dos povos originários e negros ainda são os mais vilipendiados em nosso país[2].

O letramento racial, nesse sentido, não pode ser reduzido a datas comemorativas ou a abordagens pontuais sobre a história afro-brasileira. Ele exige uma prática contínua de reconhecimento e problematização das estruturas que sustentam o racismo institucional. Como destaca Nilma Lino Gomes (2011), letrar-se racialmente é desenvolver a capacidade de perceber como as relações raciais moldam a vida cotidiana e as instituições, inclusive a escola. Esse processo de conscientização deve ser transversal e envolver desde a formação inicial e continuada de professores até a revisão crítica do currículo, da linguagem, dos materiais didáticos e da organização dos espaços escolares. O letramento racial, assim,

[2] De acordo com o Atlas da Violência 2025, "ser uma pessoa negra no Brasil faz você enfrentar um risco 2,7 vezes maior de ser vítima de homicídio do que uma pessoa não negra". O estudo coordenado pelo pesquisador Daniel Cerqueira, do Ipea, e pela diretora executiva do FBSP, Samira Bueno, considera como negros o conjunto de pessoas pretas e pardas, que somam 55,5% da população brasileira e enfrentam as piores condições socioeconômicas.
Ver em: https://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/publicacoes

atua como instrumento pedagógico e político de enfrentamento ao racismo e promoção da equidade.

A prática antirracista precisa reconhecer que o racismo se atualiza e se manifesta de maneira simbólica, estrutural e cotidiana, por meio de silenciamentos, ausências e estereótipos. Nesse sentido, promover uma escola antirracista significa também fomentar a presença e a escuta ativa dos estudantes negros e indígenas em todos os espaços de decisão, representação e elaboração pedagógica. É preciso superar a lógica do "incluir para tolerar" e avançar para o "pertencer para transformar". Isso exige que a escola valorize a produção de conhecimento a partir das vivências negras e indígenas, legitime os saberes comunitários e ancestrais e rompa com a lógica hierarquizante que coloca o conhecimento eurocêntrico como único referencial válido. A sala de aula deve ser um território de diálogo, resistência e reinvenção, onde corpos, memórias e epistemologias negras possam florescer com dignidade.

Além disso, a prática antirracista exige uma crítica direta às estruturas de poder que perpetuam a supremacia branca e o epistemicídio. Como alerta Kabengele Munanga (2019), é fundamental que a escola questione os mecanismos que mantêm o racismo naturalizado, inclusive dentro do próprio ambiente educativo. Isso implica enfrentar a ideia da neutralidade pedagógica, pois todo ato educativo é também um ato político. Trabalhar com letramento racial é afirmar que a escola deve formar sujeitos críticos, capazes de identificar, recusar e transformar as lógicas discriminatórias que atravessam a sociedade brasileira. Portanto, uma prática antirracista é, acima de tudo, uma prática de coragem: coragem de mudar, de escutar, de compartilhar poder e de construir coletivamente outros modos de educar e existir.

As contribuições de Bárbara Carine (2023) ampliam a compreensão de que o enfrentamento ao racismo na escola deve ser estruturante e não superficial. Ao propor o letramento racial como um instrumento de transformação, Carine nos convoca a romper com a neutralidade pedagógica e a construir uma escola viva, onde

a diversidade seja o ponto de partida e não a exceção. Nesse processo, compreender o racismo como uma construção social, estética e histórica, e não como um problema individual, é fundamental para ressignificar as relações escolares e os currículos. A escola antirracista, como propomos, é aquela que se compromete com a justiça racial e com o reconhecimento pleno da humanidade de crianças, jovens e adultos negros e indígenas. Essa perspectiva implica não apenas transmitir conteúdos, mas transformar relações, afetos, linguagens e estruturas.

É justamente nesse ponto que as ideias de bell hooks (2017) se tornam um desdobramento potente e necessário. Para hooks, a sala de aula deve ser um espaço de liberdade, e essa liberdade só é possível quando a educação se faz com amor, escuta e compromisso com a transformação. Ao defender uma pedagogia da transgressão, ela nos ensina que educar é também um ato de resistência ao sistema que marginaliza, silencia e hierarquiza corpos e saberes.

O afeto, para hooks, não é um detalhe periférico, mas a base que sustenta o processo de ensino-aprendizagem em sua dimensão mais profunda: a que liberta. Assim, ao integrar as propostas de Bárbara Carine com a ética amorosa de bell hooks, é possível vislumbrar uma educação antirracista que não apenas denuncia as violências, mas que também aposta no poder criador do encontro, da escuta e do cuidado como caminhos para a liberdade.

A pedagogia da transgressão e o afeto como base da liberdade

bell hooks (2017) propõe uma pedagogia da transgressão, que rompe com o autoritarismo e valoriza a experiência vivida, o corpo, a afetividade e a subjetividade como dimensões legítimas do conhecimento. Ao propor uma educação como prática da liberdade, hooks desafia a neutralidade da educação tradicional e nos convida a repensar a sala de aula como espaço de transformação, escuta e empoderamento.

Na esteira de uma pedagogia comprometida com a justiça social e o reconhecimento das subjetividades subalternizadas, torna-se urgente adotar práticas educativas que rompam com os modelos tradicionais de ensino, historicamente estruturados para manter as desigualdades raciais, sociais e epistêmicas. Como assinala bell hooks (2017), ensinar é um ato político, e a sala de aula deve ser um espaço de resistência, diálogo e transformação. Para ela, transgredir é necessário quando a estrutura vigente silencia, oprime e exclui.

A transgressão pedagógica não se trata de desrespeitar regras por si, mas de desestabilizar as normas que perpetuam a exclusão, abrindo caminhos para uma educação emancipadora, centrada na escuta, na liberdade e na afirmação da diversidade. Isso dialoga bastante com o pensamento de "Nego Bispo" (2023) e de Bárbara Carine (2023): é necessário contra colonizar em sala de aula e isso se faz a partir da transgressão.

Nesse sentido, pensar a pedagogia da transgressão como base para a prática antirracista significa reconhecer que a escola precisa deixar de ser apenas um reprodutor de conhecimento eurocentrado para se tornar um espaço de reexistência, onde outras vozes e saberes sejam não apenas tolerados, mas legitimamente valorizados. A proposta de hooks convida educadores a acolherem suas inseguranças, refletirem sobre suas práticas e assumirem a responsabilidade ética de construir espaços multiculturais críticos e afetivos. Essa transformação não se limita ao currículo, mas implica repensar as relações dentro da escola, os afetos que circulam entre professores e estudantes e o modo como o poder é distribuído no ambiente escolar.

O afeto, para bell hooks, não é algo externo ao processo educativo, mas a base da própria liberdade. Amar os alunos, no sentido mais profundo do cuidado e do compromisso com sua libertação, é reconhecer que a educação só pode ser significativa quando há vínculo, escuta e respeito mútuo.

Uma pedagogia do afeto não se reduz à benevolência, mas se traduz em ações concretas que promovem a justiça e o

pertencimento. Nesse campo, o afeto torna-se uma força política, pois combate as práticas de desumanização e indiferença que historicamente afastaram estudantes negros, indígenas e periféricos dos processos escolares. Amar, nesse caso, é insurgir-se contra o abandono institucional e propor uma educação que reconhece os estudantes em sua completude.

Por fim, a pedagogia da transgressão e do afeto proposta por bell hooks oferece um alicerce potente para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, em que o respeito à diversidade não seja apenas um ideal retórico, mas uma prática cotidiana. Ela propõe um deslocamento epistemológico e ético: educar não é apenas instruir, mas libertar.

Esse projeto pedagógico demanda coragem, escuta ativa, envolvimento e responsabilidade compartilhada. Ao integrar afeto, criticidade e ação política, a escola torna-se capaz de formar sujeitos que não apenas resistem às estruturas opressoras, mas que também sonham, constroem e reivindicam outros mundos possíveis. Mundos onde a dignidade de todos os corpos e saberes seja reconhecida e afirmada. Uma confluência de saberes e práticas.

Nas palavras de hooks (2017, p. 279):

> [..] A sala de aula, com todas as suas limitações, continua sendo um ambiente de possibilidades. Nesse campo de possibilidades, temos a oportunidade de trabalhar pela liberdade, de exigir de nós e dos nossos camaradas uma abertura da mente e do coração e que nos permita encarar a realidade ao mesmo tempo em que, coletivamente, imaginamos esquemas para cruzar fronteiras, para transgredir. Isso é a educação como prática de liberdade.

As reflexões construídas a partir da pedagogia da transgressão e do afeto, conforme propõe bell hooks, encontram eco nas práticas cotidianas de muitos educadores comprometidos com uma educação libertadora e antirracista. Apesar dos desafios estruturais enfrentados pelas escolas brasileiras, inúmeros professores têm mobilizado estratégias pedagógicas que rompem com o silenciamento, enfrentam o epistemicídio e afirmam os saberes afro-brasileiros e indígenas como parte constitutiva do processo educativo.

Essas práticas, alinhadas a perspectivas decoloniais, buscam não apenas incluir conteúdos, mas transformar a lógica de funcionamento da escola, construindo espaços onde o afeto, a escuta e a valorização da diversidade sejam elementos centrais. A seguir, serão apresentados dois trabalhos que ilustram essas experiências pedagógicas: as práticas antirracistas no ensino de História desenvolvidas por Ana Karla Messias (2022) e por mim, Jairton Peterson Rodrigues dos Santos (2021), os quais se constituem como exemplos concretos de como o ensino pode se tornar um ato político de enfrentamento ao racismo e de construção da liberdade.

Experiências pedagógicas: práticas antirracistas no ensino de história

Com base nos pensamentos de Antônio Bispo dos Santos, Bárbara Carine e bell hooks, é possível compreender que a educação antirracista deve se constituir como prática viva, afetiva e de reexistência nos territórios onde atuamos. A partir da noção de conhecimento orgânico e das epistemologias dos povos tradicionais (Santos, 2023), da urgência de um letramento racial que ultrapasse os conteúdos e alcance as estruturas da escola (Carine, 2023), e da pedagogia do afeto e da transgressão como caminho para a liberdade (hooks, 2017), surgem práticas que materializam essas teorias no chão da escola. Exemplo disso são os trabalhos de Ana Karla Messias (2022), desenvolvidos na Escola Djalma Matheus Santana, em Arapiraca (AL), com a criação de uma "Cartilha Interativa Afrofeminista", e o projeto "A Dois Passos de Wakanda", por mim idealizado e praticado, entre os anos de 2018 a 2024, no Colégio Estadual Olavo Bilac, em Aracaju (SE), que culminou na formação do Coletivo Negro Yibambé. Ambos os projetos mostram que, quando a escola se abre à escuta das ancestralidades e das vozes subalternizadas, ela se torna espaço de emancipação e transformação social.

O trabalho desenvolvido por Ana Karla Messias[3] na Escola Djalma Matheus Santana, em Arapiraca-AL, é um exemplo potente de prática pedagógica antirracista, centrada na valorização da identidade e do protagonismo da mulher negra. A elaboração de uma "Cartilha Interativa de Ensino de História Afrofeminista" representa um esforço teórico-metodológico que integra os fundamentos da Lei n. 10.639/03, à vivência escolar real, aproximando os conteúdos escolares das experiências cotidianas das estudantes negras. O foco no afrofeminismo como eixo articulador permite que questões de raça, gênero e classe sejam debatidas de forma transversal, fortalecendo a criticidade das alunas e promovendo uma educação alinhada à justiça social. Ao priorizar o papel das mulheres negras na História, a cartilha não apenas preenche uma lacuna curricular, mas rompe com os silêncios históricos produzidos pelas epistemologias eurocentradas.

A atuação do Grupo de Estudos Tereza de Benguela, formado por alunas das séries finais do Ensino Fundamental, mostra como o espaço escolar pode se tornar um território de escuta, criação e ressignificação. Por meio de oficinas artísticas, produção textual, análise de imagens e trocas de experiências, o grupo constrói um saber coletivo e insurgente, onde as vozes das estudantes são o ponto de partida para reflexões críticas sobre identidade, ancestralidade e empoderamento. Essa abordagem metodológica vai além da transmissão de conteúdo: ela engaja as alunas como produtoras de conhecimento e promove o letramento racial e de gênero de maneira vivencial, dialógica e afetiva. A cartilha, assim, torna-se não apenas um material didático, mas um instrumento de transformação curricular e social, cuja força reside na escuta e na representatividade.

Um dos aspectos inovadores da proposta é a utilização de tecnologias digitais, como QR Codes e podcasts, para ampliar o

[3] Indicamos a leitura completa do trabalho primoroso da Ana Karla Messias no seguinte endereço eletrônico: https://ri.ufs.br/jspui/handle/riufs/18178

acesso a vídeos, debates e conteúdos complementares. Esse recurso interativo aproxima a linguagem pedagógica da linguagem das juventudes, valorizando seus modos de se comunicar e aprender. Além disso, ao articular o produto pedagógico com uma metodologia qualitativa, Ana Karla propõe uma prática investigativa-reflexiva, em que o fazer educativo é também um processo de pesquisa e criação compartilhada. A presença de referências teóricas de autoras negras como Suely Carneiro, bell hooks, Angela Davis e Djamila Ribeiro garante a profundidade crítica do material e reforça o compromisso com uma pedagogia do enfrentamento ao racismo e ao sexismo.

Por fim, o trabalho de Ana Karla Messias materializa aquilo que bell hooks (2017) define como uma pedagogia engajada e afetiva, onde o conhecimento se torna libertador quando vinculado à experiência, à escuta e à construção coletiva. Sua cartilha não apenas instrumentaliza professores com estratégias práticas para o ensino da História a partir de uma perspectiva afrofeminista, como também aponta caminhos para uma escola que acolhe, empodera e transforma. Nesse sentido, o projeto em Arapiraca (Alagoas) pode ser compreendido como um exemplo inspirador de educação decolonial e antirracista, que coloca no centro do processo educativo os saberes e as vidas de meninas negras, contribuindo para a reconfiguração do espaço escolar como um lugar de resistência e liberdade.

O projeto "A Dois Passos de Wakanda"[4], por nós[5] idealizado no Colégio Estadual Olavo Bilac, em Aracaju (SE), constitui-se como uma prática pedagógica antirracista, em consonância com os pressupostos da Lei n. 10.639/03. Inspirado na obra cinematográfica Pantera Negra (2018), o trabalho vai além da análise fílmica: torna-

[4] Indicamos a leitura do trabalho em: https://ri.ufs.br/handle/riufs/14953?locale=en

[5] O termo está na primeira pessoa do plural porque apesar de ser idealizado por mim, foi refletido e posto em prática por diversos agentes tanto dentro da instituição escolar quanto com a comunidade externa.

se uma experiência educativa que reposiciona os estudantes negros como protagonistas de sua própria história.

A partir da representação de Wakanda, símbolo de uma África não colonizada, potente e tecnológica, o projeto ressignifica imaginários, gera identificação e promove o empoderamento juvenil, sobretudo em um contexto marcado por vulnerabilidades sociais e apagamento histórico. Ancorado em bases teóricas sólidas, como Paulo Freire, Frantz Fanon e bell hooks, o trabalho inscreve-se em uma perspectiva decolonial que rompe com a tradição eurocentrada no ensino de História.

A proposta metodológica contempla tanto o campo teórico quanto o prático, por meio da produção coletiva de um documentário[6] e da vivência cinematográfica como forma de letramento visual e político. Os alunos, muitos deles indo ao cinema pela primeira vez, não apenas assistiram a um filme, mas se reconheceram nas imagens projetadas, perceberam-se como sujeitos históricos e reconstruíram suas próprias narrativas. A exibição do documentário "A Dois Passos de Wakanda", produzido pelos estudantes, é um marco simbólico e pedagógico: trata-se de uma devolutiva em que os corpos negros, tantas vezes invisibilizados, assumem o centro da cena. Isso é profundamente coerente com a ideia de bell hooks (2017) sobre a pedagogia da transgressão, que valoriza o afeto, a escuta e a insurgência como práticas de libertação.

Mais do que um evento pontual, o projeto torna-se um espaço de reconstrução de identidades e de fortalecimento comunitário. Ao promover oficinas, debates, atividades artísticas e visitas culturais,[7] "A Dois Passos de Wakanda" amplia a escola para além de seus muros, conectando o cotidiano dos alunos às matrizes africanas e afro-brasileiras. A valorização da estética negra, o

[6] Para assistir o documentário produzido: https://www.youtube.com/watch?v=761YjffbQvc

[7] Disponível em: https://infonet.com.br/blogs/a-dois-passos-de-wakanda-uma-proposta-para-consciencia-negra-no-ensino-de-historia/

estímulo à produção cultural e o engajamento com questões raciais demonstram que o ensino de História pode, e deve, ser sensível, politizado e afetivo. Nesse sentido, o projeto se articula diretamente com os princípios de uma pedagogia antirracista, como a proposta por Ana Karla Messias em Arapiraca, criando uma rede de práticas educativas que enfrentam o racismo de forma concreta e transformadora.

A valorização da estética negra, o estímulo à produção cultural e o engajamento com questões raciais produziu uma grande semente, lançada no cotidiano escolar, germinou em ações ainda mais amplas, como a criação do Coletivo Negro Yibambé,[8] fundado por estudantes e professores envolvidos no projeto.

O Coletivo Yibambé, palavra oriunda do idioma xhosa que significa “estar em formação”, "persistir" ou "resistir", surgiu como uma extensão do projeto educativo. Em Aracaju e em outras localidades, como o Quilombo Porto da Areia, em Estância (SE, o coletivo promove ações culturais, educativas e políticas voltadas ao fortalecimento da identidade negra, à valorização da ancestralidade e ao enfrentamento do racismo estrutural. Yibambé tornou-se um espaço de escuta, articulação e protagonismo para juventudes negras, reafirmando que a escola pode ser o ponto de partida para a mobilização social e a construção de uma educação libertadora. Dessa forma, o projeto “A Dois Passos de Wakanda” ultrapassa os limites da sala de aula, consolidando-se como uma prática viva de resistência e transformação.

As práticas pedagógicas implementadas por Ana Karla Messias e em nosso trabalho, indicam que a luta antirracista no ensino de História não se limita à inserção de conteúdos, mas se concretiza na criação de metodologias que reorganizam afetos, pertencimentos e saberes dentro do espaço escolar. Ao mobilizarem experiências sensíveis e politizadas, esses trabalhos materializam um outro modo de ensinar e aprender: um ensino que

[8] Para saber mais sobre o coletivo, indicamos: https://www.instagram.com/yibambecoletivo/

escuta os silenciados, que convoca a ancestralidade como potência formativa e que reposiciona os estudantes negros como agentes ativos da construção histórica.

A cartilha afrofeminista e o projeto "A Dois Passos de Wakanda" revelam que, quando a prática educativa se alinha à coletividade e à valorização das identidades negras, ela deixa de apenas reproduzir conteúdos e passa a disputar os sentidos da escola pública, convertendo-a em campo de afirmação, criação e liberdade. Essas experiências demonstram que a educação antirracista é, sobretudo, um gesto de responsabilidade com o presente e de reinvenção do futuro.

Considerações finais

Construir uma educação antirracista implica romper com as estruturas hierárquicas que negam os saberes não ocidentais e instaurar práticas pedagógicas enraizadas na pluralidade de visões de mundo. Antônio Bispo dos Santos, o "Nego Bispo" (2023), nos provoca a compreender que os conhecimentos produzidos pelos povos negros, indígenas e camponeses não são apenas diferentes, mas inteiros, completos em suas próprias lógicas e fundamentos. Ele aponta para a urgência de valorizarmos o que chama contra colonização, onde saberes se entrelaçam de forma relacional, comunitária e afetiva.

Bárbara Carine (2023) reforça que uma educação antirracista exige um projeto político e pedagógico estruturante, que permeie a gestão, a formação docente, o currículo e o afeto. Sua proposta de letramento racial convoca a escola a enfrentar o racismo como estrutura social, e não como exceção pontual. Isso implica rever práticas, mudar as imagens que povoam os livros, repensar o corpo docente e garantir que as vozes negras sejam ouvidas e legitimadas. Em sintonia com essa perspectiva, o trabalho de Ana Karla Messias, ao elaborar uma cartilha interativa afrofeminista com alunas do Ensino Fundamental em Arapiraca (AL), mostra como a escuta, a arte, a representação e o protagonismo podem reorganizar a

experiência escolar, sobretudo para meninas negras que, historicamente, foram apagadas do processo educativo.

bell hooks (2017), por sua vez, nos lembra que ensinar é um ato de amor e de transgressão. A pedagogia da liberdade, segundo ela, exige que sejamos capazes de afetar e nos deixar afetar. O projeto "A Dois Passos de Wakanda", por nós realizado em Aracaju (SE), materializa essa pedagogia ao permitir que estudantes negros se vejam, se reconheçam e se projetem para além das margens. Ao utilizar o cinema como dispositivo de reflexão e criação, o projeto coloca em prática aquilo que hooks defende: uma educação que é corpo, voz, movimento e pertencimento. A criação do Coletivo Yibambé a partir dessa experiência amplia ainda mais essa prática educativa, tornando-a permanente e comunitária.

Conclui-se, portanto, que uma educação verdadeiramente antirracista exige mais do que reformas superficiais: requer uma reconfiguração ética, estética e política da escola. É urgente descolonizar o currículo, valorizar as epistemologias negras e transformar a sala de aula em espaço de ancestralidade e resistência. Como afirmam Carine, hooks e tantos educadores engajados, educar é também disputar narrativas, afetos e futuros. As experiências citadas de Ana Karla e em nosso trabalho demonstram que esse caminho é possível, desde que se reconheça a escola como um lugar de luta, de criação de sentidos e de construção de um mundo em que todos, especialmente os historicamente excluídos, possam existir com dignidade, liberdade e potência. Que cada sala de aula possa se tornar, enfim, um quilombo de saberes e de esperança.

Referências

BRASIL. **LDB - Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2017.

CARINE, B. **Como ser um educador antirracista**. São Paulo: Planeta, 2023.

GOMES, N. L. Diversidade Étnico-Racial: Por um Projeto Educativo Emancipatório. *In*: FONSECA, M. V. *et al*. (org.). **Relações Étnico-Raciais e Educação no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2011, p. 93-144.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira e Stephanie Ribeiro. São Paulo: Cobogó, 2019.

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

MARTINS, L. M. Performances do tempo espiralar. *In*. RAVETTI, G.; ARBEX, M. (org.). **Performance, exílio, fronteiras**: errâncias territoriais e textuais. Belo Horizonte: Departamento de Letras Românicas, Faculdade de Letras/UFMG: Poslit, 2002, p. 69-92.

MESSIAS, A. K. **Kantayeni - Cartilha de Ensino de História Afrofeminista**. São Cristóvão: ProfHistória/UFS, 2022. 66 p. Parte integrante da Dissertação de Mestrado ProfHistória/UFS.

MUNANGA, K. **Rediscutindo a mestiçagem no Brasil:** identidade nacional versus identidade negra. 5. ed. rev. e ampl. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

NASCIMENTO, A. do. **O genocídio do negro brasileiro**: processo de um racismo mascarado. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 2016.

SANTOS, A. B. dos. **Colonização, quilombo:** modos e significações. 2. ed. Brasília: Ayo, 2023.

SANTOS, A. B. dos. **A terra dá, a terra quer**. Belo Horizonte: Piseagrama; São Paulo: Ubu, 2023.

SANTOS, J. P. R. dos. **A dois passos de Wakanda:** uma proposta de uso do cinema com temática negra para o ensino de história. 2021. 131f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História) – Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2021.

Parte III

Práticas Educativas e Expressões Culturais Negras: Infâncias, Transgressões e Artes

Infâncias e Educação em Territórios Quilombolas à Luz de Pesquisas Acadêmicas

Luiz Marcos de França Dias[1]
Elson Alves da Silva[2]
Maria Walburga dos Santos[3]

Introdução

Pensar e falar a respeito dos quilombos é abordar um histórico de resistência de um povo, que atravessa séculos, contra diversas opressões, dentro de um sistema capitalista/moderno/colonial.

As infâncias e educação em territórios quilombolas não se dissociam como um recorte a parte ou campo de estudo diverso ou selecionado, sem considerar o contexto. Elas se dão e acontecem dentro de um espaço geográfico, atravessado por outros campos como o espiritual, ambiental, de afetos, de saberes, mas também de conflitos, nas relações de poder, do ser e do saber (Quijano, 2005; Escobar, 2015). Dessa maneira, o nosso foco neste escrito é verificar as produções científicas existentes sobre esse tema, considerando como base o Portal de Periódicos da CAPES, vislumbrando discutir a produção de conhecimento acadêmico sobre a temática.

No Brasil, existem mais de 6 mil territórios quilombolas, segundo dados do IBGE[4]. No estado de São Paulo, a Coordenação Estadual de Quilombos (CONAQ-SP) aponta ao menos 60

[1] Luiz Marcos de França Dias é quilombola da comunidade São Pedro, no Vale do Ribeira-SP, Doutorando em Educação (PPGEd/UFSCar) e bolsista CAPES.

[2] Elson Alves da Silva é quilombola da comunidade Ivaporunduva, no Vale do Ribeira-SP, Doutorando em Educação (PPGEd/UFSCar) e bolsista CNPq.

[3] Docente e pesquisadora UFSCar. Coordena grupo de pesquisa CRIEI (CNPq) e Núcleo de Educação e Estudos da Infância, ambos da UFSCar.

[4] Disponível em: https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/22327-quilombolas.html

territórios, sendo apenas 36 reconhecidos pelo estado e só 9 titulados. A demora no processo de regularização inviabiliza e dificulta o acesso a políticas públicas diversas e deixa as comunidades mais vulneráveis a diferentes tipos de embates (Souza, 2008), ameaças, restrição de direitos e ao racismo ambiental (Herculano; Pacheco, 2006). Na região do Vale do Ribeira-SP, de onde emergem nossas falas (Kilomba, 2019), nosso povo carrega o histórico de assassinatos de lideranças quilombolas; invasões dos territórios por fazendeiros, palmiteiros e garimpeiros; sobreposição de Unidades de Conservação (UCs) aos territórios; tentativas de construção de barragens, criminalização das roças, entre outros (Dias, 2020; Hayama, 2017), ancorados no ideal do sistema capitalista, cuja manutenção da vida futura é garantida pelo sacrifício humano, expropriação e destruição da natureza em prol de um sacrifício fértil e justificado (Coelho, 2014).

No campo da educação escolar, devem ser levados em conta fatores como a ausência de infraestrutura ou estruturas precárias, alta rotatividade e ausências sucessivas de docentes, problemas na alimentação escolar, espaços escolares inexistentes ou inadequados, ausência de aperfeiçoamento docente (Dias, 2020b). Essa problemática, mesmo que constatada na região do Vale do Ribeira, no estado de São Paulo, não difere da realidade de muitos outros territórios quilombolas Brasil afora. Esse rol de ausências no campo educacional, somado a falta ou ineficácia dos poderes públicos quanto a garantia de políticas públicas para quilombos, que ocasionam em ameaças territoriais e no racismo, evidenciam as relações de poder, do ser e do saber (Quijano, 2005; Escobar, 2015) em que estamos inseridos na modernidade/colonialidade. Tal processo se estende, também ao campo científico/acadêmico, como será abordado mais adiante neste texto.

Ressaltamos que a Educação Quilombola vai além da educação escolar. A Educação Quilombola, como nos escreve Edimara Soares "é tecida pelos sujeitos quilombolas nas suas práticas cotidianas, seja na família, no trabalho, na comunidade, nos movimentos sociais quilombolas, na relação com recursos

naturais, enfim, no modo de ser e de estar no mundo" (Soares, 2022). E as crianças participam e vivem todo esse processo, em que a comunidade em seus movimentos acolhe, envolve, constrói, luta educa e se auto educa na relação com todas as pessoas, incluindo crianças (desde bebês) nesse processo. Em outras palavras, "pensar a Educação Quilombola agrega a diversidade dos saberes/ conhecimentos, fazeres, jeitos de produzir, de ser, de ver e de estar no mundo, pela concepção de cada quilombo" (Soares, 2022).

E se cada quilombo parte de concepções e vivências próprias, consideramos que não é possível tratar as crianças e a infância quilombola como categoria única ou estática. Adotamos infâncias para dimensionar a pluralidade de experiências infantis nos diversos territórios quilombolas.

Ainda assim, talvez o leitor ou a leitora esteja se perguntando onde está a temática da infância nesse escrito, mas como evidenciado, inicialmente, ela não se dissocia do campo maior de aprendizados e lutas. Os nossos movimentos de defesa (Dias, 2020) também integram junto a vivência dos adultos, crianças e bebês, cada um e cada uma em seu local de inserção, não dissociando ou apartando-os do contexto comunitário. Elas vivenciam os dramas comunitários e participam do processo de organização e resistência às opressões diversas sofridas, junto a toda a comunidade. Entendemos que as crianças fazem parte das relações de pertencimento às comunidades, partilhando o "corpo-movimento-quilombo" e

> atentar às suas formas de conhecer, interagir e inventar o mundo possibilitam-nos compreender e agir considerando suas especificidades, mas também como chave para impulsionar as referências coletivas que atravessam as vidas dessas crianças, tidas como marcadores sociais da diferença e que da mesma forma coexistem nas comunidades quilombolas nas interfaces possíveis entre comunidade, subjetividade, identidade (Santos; Souza, 2022, p.238).

No contexto de quilombos do Vale do Ribeira, a infância se faz presente nas reuniões, nas rezas, nos velórios, na Feira de

Sementes[5], nas festividades, nas roças, brincando, fazendo e aprendendo junto, numa mescla do seu mundo de faz de conta e fantasia, utilizando-se dos elementos reais, como a espiga de milho, a abóbora ainda no pé e o arroz sendo colhido cacho a cacho e amontoado nas mãos. O saber vai sendo adquirido pela tradição oral (Hampaté BÂ, 2010), sendo constituído, elaborado e aperfeiçoado através das práticas, que envolvem a experimentação, o faz de conta, o brincar e a vivência, com ou sem os mais velhos e mais velhas, o que denomino de educação não escolar territorializada (Dias, 2025).

Outro exemplo ainda do mesmo contexto territorial supracitado diz respeito ao arbitrário fechamento da Escola Técnica do Quilombo André Lopes, em Eldorado, pelo Governo do Estado, no ano de 2024, ocasião em que quilombolas se reuniram e ocuparam a Rodovia entre os municípios de Eldorado e Iporanga-SP, em frente ao prédio. Entre as pessoas mais velhas, crianças de todos os tamanhos e idades se mantinham, também manifestando. Boa parte delas sentada no meio da pista, desenhando ou fazendo cartazes contrários ao fechamento da escola, juntamente a mais velhos e mais velhas[6].

O fazer junto não é o obrigar a fazer, mas deixar a criança livre para que ela o faça em seu momento, que mescla entre o brincar com outras crianças de outros territórios ou de seu próprio quilombo, celebrando o encontro e ao mesmo tempo, compreendendo o que está se passando naquele momento

[5] Feira de Troca de Sementes e mudas das comunidades quilombolas do Vale do Ribeira ocorre anualmente desde o ano de 2008 e é um evento de grande importância para o Sistema Agrícola Tradicional Quilombola, que integra diversos quilombos da região. Ver mais em: https://www.socioambiental.org/noticias-socioambientais/feira-de-troca-de-sementes-e-mudas-tradicionais-das-comunidades

[6] https://portalribeira.com.br/noticia/25333/liderancas-quilombolas-de-eldorado-sao-recebidas-em-audiencia-na-secretaria-de-educacao; https://globoplay.globo.com/v/12329672/;

comunitário (Dias, 2025). É, portanto respeitar a autonomia da criança, dentro do contexto em que ela está inserida.

Figura 1: Crianças participam da manifestação contra o fechamento da ETEC.



Fonte: Site portalribeira.com.br

Ousamos dizer que a infância quilombola é o Legado[7] de um rico saber ancestral quilombola, herdado da tradição africana, que alimenta a Esperança[8] e enche de vida os territórios coletivos, alicerçando o conceito de *começo, meio e começo* (Santos, 2023). Dessa maneira, mesmo em processos e espaços não formais, a educação nas comunidades quilombolas é compreendida e medida pelos traços culturais da comunidade (Santos, 2010). Estão os espaços escolares preparados para receber as crianças quilombolas e considerá-las como sujeitas e protagonistas de seus territórios? E para aceitar que essa criança já carrega consigo uma série de fatores, contextos, emoções, aprendizados e vivências e que devem ser considerados no ambiente escolar? Como as pesquisas

[7] Alusão ao personagem Legado, do livro *Na Companhia de Dona Fartura, uma história sobre cultura alimentar quilombola* (Dias *et al.*, 2022).

[8] Alusão à personagem Esperança, do livro *Roça é vida* (Dias *et al.*, 2020).

acadêmicas têm abordado o tema infâncias quilombolas? Qual o quantitativo de trabalhos científicos nesse campo?

O foco aqui não é o de esgotar as questões, mas provocar o diálogo e mais questionamentos ainda. Desta maneira, apontado o contexto cotidiano, emergimos neste momento a outro campo, o das produções acadêmicas.

O percurso do levantamento de dados

No mês de julho de 2025, realizamos levantamento no Portal de Periódicos da CAPES, utilizando o acesso CAFÉ (Comunidade Acadêmica Federada). Primeiramente, considerando o período disponível, de 2015 a 2025, no "Escopo da Busca" selecionamos "Buscar tudo", e buscamos pelos termos "infância" "quilombola" e "Vale do Ribeira" associados, considerando a menção em qualquer campo do trabalho, porém não foram encontrados resultados.

Na busca utilizando os mesmos parâmetros, com os termos *infância* e *quilombola* associados ou separados, em ambos os casos chegamos a 27 artigos, sendo que 20 deles correspondem a produções nacionais, mas somente 19 têm acesso aberto. Considerando as áreas de conhecimento, 12 estão alocados no campo das Ciências Humanas, 7 são das ciências da saúde, 7 de áreas multidisciplinares, 4 das ciências sociais aplicadas e 1 das ciências agrárias. É necessário pautar que a soma das áreas não corresponde ao número total, porque uma produção pode estar inserida em mais de uma área, simultaneamente, por exemplo, um artigo das ciências humanas, pode também ter uma interface com as ciências agrárias.

Ao observar as temáticas apresentadas nos resumos dos trabalhos, chegamos a um número de 11 produções.

Quadro 1: Compilado de produções, após filtros de pesquisa

	Título	Autoria	Ano
1	Um diálogo entre os direitos das crianças quilombolas e a convenção sobre os direitos das crianças.	André Ricardo Fonsêca da Silva	2017
2	Experiências de "Escola[s]" que educam a infância em comunidade quilombola na Amazônia Paraense	Ellen Rodrigues da Silva Miranda, Doriedson do Socorro Rodrigues	2020
3	Os conceitos de Vivência e Reelaboração Criadora para as crianças de uma comunidade quilombola	Maria Lídia Bueno Fernandes	2017
4	Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola	Elaine Kristhine Rocha Monteiro, Maria Clareth Gonçalves Reis	2019
5	"Aqui é o lugar que a gente vive!" as brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense	Elaine de Paula	2019
6	Os saberes e fazeres das crianças quilombolas Marajoara-Salvaterra-Pará	Erica De Sousa Peres, Nazaré Cristina Carvalho	2018
7	Estar junto no campo: pesquisa-extensão com crianças indígenas e quilombolas no sertão nordestino	Suzana Santos Libardi, Alana Silva, Lisa Victória Lopes Gonzaga de Souza, Maria Thaís Mota do Nascimento	2024
8	Educação do/no campo	Maria Natalina Mendes Freitas, Eliana Campos Pojo Toutonge, Maria Walburga dos Santos	2023
9	Culturas da infância: um olhar para as crianças quilombolas	Maria Tarcília Alves dos Santos, Margareth Araújo e Silva	2024
10	A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais	Georgina Helena Lima Nunes	2015
11	"Como é bom brincar, cafuringar": transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas	Beatriz Corsino Pérez, Estefani Peixinho de Souza	2022

Fonte: Elaborado pelos autores

Após leitura dos resumos dos trabalhos, foi possível identificar e agrupar as produções por temática ou grupo de temas.

Grupo	Temáticas	Nº de produções
1	Brincadeiras, modo de vida, território, práticas educativas não escolares	6
2	Políticas públicas, normativas e direitos	2
3	Práticas educativas escolares	3
4	Metodologia de pesquisa	1

Somente uma das produções foi alocada em dois grupos, simultaneamente, a partir da nossa leitura, porém não se descarta a possibilidade dialógica, considerando que todos os trabalhos discorrem sobre o mesmo tema central: infâncias quilombolas. Tal categorização foi necessária para fins metodológicos de análise.

Dialogando com as temáticas

No artigo "Estar junto no campo: pesquisa-extensão com crianças indígenas e quilombolas no sertão nordestino", (Libardi *et*

al., 2024) (grupo 4), as autoras visam contribuições para a "reflexão teórico-metodológica do trabalho acadêmico junto a crianças de povos e comunidades tradicionais". Elas baseiam-se em um projeto de pesquisa-extensão desenvolvido com crianças residentes de uma aldeia indígena e crianças de um quilombo, localizadas no sertão do nordeste brasileiro. Trazem discussões sobre a relação entre pesquisadoras(es) não quilombolas e não indígenas e crianças quilombolas e indígenas.

No grupo 2, Políticas públicas, normativas e direitos, no texto "Um diálogo entre os direitos das crianças quilombolas e a convenção sobre os direitos da criança", Silva (2017) estabelece um diálogo entre os direitos das crianças quilombolas e o tratado internacional, incorporado ao ordenamento jurídico brasileiro, denominado Convenção sobre os Direitos da Criança. O autor conclui que apesar de importante para construir e assegurar direitos da criança, o tratado não dá conta de abarcar todos os diferentes contextos e realidades existentes em nosso país, de modo especial o contexto da infância quilombola, foco do escrito.

Na mesma discussão sobre normativas, o texto "A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais", de Nunes (2015), traz discussões mais próximas da nossa base inicial de pesquisa. A autora discorre sobre as "concepções de infância nas políticas públicas de assistência" ao público dessa faixa etária. De acordo com o ordenamento cronológico em que vão sendo criadas, segundo a autora, as políticas públicas vão assumindo diferentes objetivos que permeiam o campo punitivo, compensatório, educativo, entre outros; ademais, agregam diferentes posições sociais, pautadas na origem do público atendido, segundo sua classe social, gênero, etnia/raça, entre outras.

Nunes (2015) pontua que as infâncias negras são plurais e ressalta as infâncias quilombolas como presença no processo de criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, onde crianças, bebês, jovens, adultos e idosos, integrando uma circularidade geracional, são partícipes de uma

construção, em seus movimentos sociais, cujo objetivo foi o de criar mais um instrumento de reivindicação de instituição de políticas públicas para uma parcela da sociedade alijada, historicamente, de seus direitos, o povo quilombola.

No Grupo 3, que categorizamos como "Práticas educativas escolares", Freitas, Toutange e Santos (2023), no texto "Educação no/do campo: Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias", articulam duas pesquisas sobre Educação Infantil realizadas na Região Norte do Brasil. As autoras reafirmam a necessidade de um "compromisso político, social e ético", no que diz respeito ao atendimento a educação escolar do/no campo. As experiências, os conhecimentos e saberes oriundos dos locais onde se inserem as diversas infâncias devem ser considerados e fomentados a dialogar com as práticas pedagógicas escolares. Tais ponderações convergem com as ideias defendidas por Miranda e Rodrigues (2020), em "Experiências de 'Escola[s]' que educam a infância em comunidade quilombola na Amazônia Paraense", ao tratarem do contexto de uma comunidade quilombola do município de Mocajuba, no estado do Pará.

O texto "Culturas da infância: um olhar para as crianças quilombolas", de Santos e Silva (2024), dialoga com os escritos do mesmo grupo, por buscar tratar da compreensão de identidade e das experiências formativas escolares e não escolares, a partir de um olhar para as infâncias quilombolas.

Por fim, o Grupo 1, que condensou 6 trabalhos, englobando os temas "brincadeiras, modo de vida, território e práticas educativas não escolares". No artigo "Os conceitos de Vivência e Reelaboração Criadora para as crianças de uma comunidade quilombola", Fernandes (2017) traz reflexões sobre a infância no Quilombo Vão de Almas, que integra o Território Quilombola Kalunga, no município de Cavalcante, Goiás. O escrito converge com o trabalho de Monteiro e Reis (2019), "Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar", que trata da inserção do jongo como prática educativa não escolar, enfatizando a importância de afirmação da identidade quilombola, no contexto do Rio de Janeiro.

Tanto Peres e Carvalho (2018), em "Os saberes e fazeres das crianças quilombolas marajoara- Salvaterra-Pará"[9], quanto Pérez e Souza (2022) em "Como é bom brincar, cafuringar: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas"[10] e Paula (2019), em "Aqui é o lugar que a gente vive!, as brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense",[11] evidenciam o brincar das crianças quilombolas, mesmo em diferentes contextos e regiões, relacionando-o com a identidade, os saberes, a educação, entre outros elementos que compõem os territórios quilombolas.

Monteiro e Reis (2019) problematizam os desafios postos à implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, além de apresentarem a educação quilombola como "dever e direito de memória e de afirmação da identidade negra". E nesse mesmo pensamento, Paula (2019) evidencia que a criação de brincadeira e a autonomia das crianças quilombolas em seus territórios corrobora com a ideia de que suas "formas de expressão ou de sociabilidade podem suscitar outras maneiras de pensar a educação institucionalizada", considerando que a escola está envolta em um contexto maior que não pode ser desconsiderado.

Palavras finais

Ao pensar o campo das produções acadêmicas evolvendo as infâncias quilombolas, pudemos identificar que, mesmo passados mais de 20 anos da promulgação da Lei n. 10639/03 e mais de 10 anos da criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, ainda há muito o que ser debatido em diversos campos.

---

[9] Ver: https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/10315

[10] Ver: https://revistas.ufrj.br/index.php/desidades/article/view/46737

[11] Ver: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100271

A presença de pouquíssimas produções científicas dentro desses campos, com foco nas infâncias quilombolas evidencia um contexto maior que envolve as relações de poder, de ser e do saber, que alicerçam a continuidade do colonialismo, a colonialidade. Ela se faz presente nos "manuais de aprendizagem, nos critérios para trabalhos acadêmicos, na cultura, no senso comum, na autoimagem dos povos, nas aspirações dos sujeitos" (Maldonado-Torres, 2007, p. 131). Impregna todos os setores da sociedade moderna capitalista, incluindo os sistemas de ensino e de produção de conhecimento acadêmico.

Há possibilidades de contribuições das infâncias quilombolas para a sociedade? Com certeza essa pergunta não é para ser respondida em uma conclusão de um texto, mas deve ser encarada como uma provocação para não encerrarmos esse diálogo aqui e sim suscitar outros questionamentos. A partir das pouquíssimas produções existentes na base de dados pesquisada pudemos identificar que a infância quilombola pode ser potencial fonte de saberes, que podem contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem os diversos conhecimentos presentes na sociedade. Para tanto, é necessário considerar que as crianças em seus territórios coletivos, encontram-se envoltas em um contexto maior, que envolve uma série de elementos, lutas e resistências que integram o território. Dessa maneira, a escola, através das práticas pedagógicas, deve deslocar-se para fora dos muros, considerando os contextos de inserção das infâncias quilombolas.

Por outro lado, pensando no campo das produções científicas, é preciso que a descolonização seja também epistêmica (Mignolo, 2008), que propicie diálogos entre os saberes diversos, sem hierarquização (Gomes, 2009), mas para isso, é necessária a construção de caminhos que possibilitem, realmente, o tratamento da história, cultura, saberes e modo de vida quilombola, a ser encarada como necessária de um (re)pensar e (re)organizar a educação brasileira (Silva, 2012). Pensar sobre a educação, a produção de conhecimento no contexto das infâncias quilombolas

é refletir sobre um processo amplo, contínuo, que perpassa também as práticas e políticas educacionais. É pensar que a criança quilombola que têm acesso aos espaços escolares, vêm de uma comunidade ancestral, que é produtora de conhecimentos antes mesmo da escola ser como a conhecemos.

Referências

COELHO, A. da S. **Capitalismo como religião:** uma crítica a seus fundamentos mítico-teológicos. Tese (Doutorado em História)- Universidade Metodista de São Paulo- UMESP, São Bernardo do Campo, 2014.

DIAS, L. M. de F. *et.al.* **Na companhia de Dona Fartura:** história sobre cultura alimentar quilombola. São Paulo: ISA, 2022.

DIAS, L. M. de F. **Comunidades quilombolas em territórios coletivos do Vale do Ribeira, SP: saberes da roça em construção de um projeto político epistêmico**. Dissertação (Mestrado em história)- Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2020a.

DIAS, L. M. de F. Educação: o poder público no controle do poder. *In:* NASCIMENTO, L. K.; TEIXEIRA, G. S. **Comunidades** tradicionais e educação escolar diferenciada no Vale do Ribeira: violações de direitos e conflitos. São José do Rio Preto, SP: Balão Editorial: 2020b, p.35-48.

DIAS, L. M. de F. Infância e educação em territórios quilombolas do Vale do Ribeira-SP. *In*: **X Congresso Paulista de Educação Infantil**, 10, 2025, São Bernardo do Campo. [Em fase de preparação para publicação].

ESCOBAR, A. Territórios da diferença: a ontologia política dos "direitos ao território". **Cuadernos de antropologia social** , no. 41, p. 25-38, 2015.

FERNANDES, M. L. B. Os conceitos de Vivência e Reelaboração Criadora para as crianças de uma comunidade quilombola. **Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales**, Niñez y Juventud, vol. 16, nº. 1 (enero - junio), 2018, p. 213-226.

FONSECA, da S. A. R. Um diálogo entre os direitos das crianças quilombolas e a convenção sobre os direitos da criança. **Direito e Desenvolvimento**, *[S. l.]*, v. 7, n. 2, p. 267–279, 2017. Disponível em: https://periodicos.unipe.br/index.php/d'ireitoedesenvolvimento/article/view/328. Acesso em: 20 jul. 2025.

GOMES, N. L. As práticas pedagógicas com as relações étnico-raciais nas escolas públicas: desafios e perspectivas. *In*: GOMES, N. L. (org.). **Práticas pedagógicas de trabalho com relações étnico-raciais na escola na perspectiva da Lei nº 10.639/03**. 1. ed. Brasília: MEC / UNESCO, 2012.

HAMPATÉ BÂ, A. Tradição viva. *In*: **História geral da África I**. ZERBO, J. K. (org.). Brasília: MEC/Unesco, 2010.

HAYAMA, A. T. **Unidades de conservação em territórios quilombolas**: conflitos socioambientais e atuação da defensoria pública. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em História) – Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Curitiba, 2017.

HERCULANO, S.; PACHECO, T. **Racismo Ambiental:** I Seminário Brasileiro sobre racismo ambiental. Rio de Janeiro: FASE, 2006.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

FREITAS, M. N. M. *et al*. Educação do/no campo: experiências multiterritoriais e as especificidades das infâncias. **Retratos da Escola**, v. 17, n. 39, 2023. *S. l.]*, v. 17, n. 39, 2023. DOI: 10.22420/rde.v17i39.1913. Disponível em: https://retratosdaescola .emnuvens.com.br/rde/article/view/1913. Acesso em: 19 jul. 2025.

LIBARDI, S. S. *et al*. Estar junto no campo: pesquisa-extensão com crianças indígenas e quilombolas no sertão nordestino. **Desidades**, v. 17, p. 1-20, mar. 2024.

LUIZ, V. M. *et.al*. **Roça é vida**. São Paulo: IPHAN, 2020.

MIGNOLO, W. D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Rev. bras. Ci. Soc**., São Paulo, v.32, n.94, e329402, 2017. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69092017000200507&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 20 fev. 2020. http://dx.doi.org/10.17666/329402/2017.

MIRANDA, E. R. da S.; RODRIGUES, D. do S. Experiências de "Escola[s]" que educam a infância em comunidade quilombola na Amazônia Paraense. **ODEERE**: Revista do Programa de Pós-Graduação em Relações Étnicas e Contemporaneidade, ano 2020, v. 5, p. 95-108.

MONTEIRO, E.; REIS, M. C. G. Patrimônio Afro-Brasileiro no Contexto da Educação Escolar Quilombola. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 44, n. 2, 2019. Disponível em: https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/88369. Acesso em: 19 jul. 2025

NUNES, G. H. L. A construção social da infância nas políticas públicas, nos discursos científicos e nas práticas sociais. **Revista Eletrônica de Educação**, *[S. l.]*, v. 9, n. 2, p. 615–636, 2015. Disponível em: https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/1152. Acesso em: 20 jul. 2025.

PAULA, E. de. “Aqui é o lugar que a gente vive!” as brincadeiras das crianças de um quilombo catarinense. **Contrapontos**, Florianópolis , v. 19, n. 1, p. 271-286, jan. 2019 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-71142019000100271&lng=pt&nrm=iso>. Acessos em: 19 jul. 2025. Epub 26-Set-2019. https://doi.org/10.14210/contrapontos.v19n1.p271-286

PERES, E. de S.; CARVALHO, N. C. Os saberes e fazeres das crianças quilombolas Marajoara-Salvaterra-Pará**. Cadernos de Pós-graduação**, [S. l.], v. 17, n. 2, p. 99–119, 2018. DOI: 10.5585/cpg.v17n2.10315. Disponível em: https://periodicos.uninove.br/cadernosdepos/article/view/10315. Acesso em: 19 jul. 2025.

PÉREZ, B. C.; SOUZA, E. P. “Como é bom brincar, cafuringar”: transmissão intergeracional e apropriação do território pelas crianças quilombolas. **Desidades,** n. 32, abril. 2022.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *In*: LANDER, E. (org.). **A colonialidade do saber:** eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas. Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina: Clacso, 2005.

SANTOS, A. B. dos**. A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora/Piseagrama, 2023.

SANTOS, M. W. dos; SOUZA, M. L. A. de. Das águas e da terra: crianças quilombolas, brincar e culturas infantis. *In*: UJIIE, N. T. *et al*. (org.). **Tributo às infâncias e EducAção**. 1ed. São Carlos: Pedro &João Editores, 2022, p. 237-263.

SANTOS, M. W. dos. **Saberes da terra:** o lúdico em Bombas, uma comunidade quilombola (estudo de caso etnográfico). Tese (Doutorado em Educação) - Universidade de São Paulo, USP, São Paulo, 2010.

SANTOS, M.; SILVA, M. Culturas da infância: um olhar para as crianças quilombolas. **Revista Guará**, [S. l.], v. 1, n. 17, 2024. Disponível em: https://periodicos.ufes.br/guara/article/view/40931. Acesso em: 19 jul. 2025.

SILVA, G. M. **Educação como processo de luta política**: a experiencia de "educação diferenciada" do território quilombola de conceição das crioulas. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

SILVA, A. M.; SANTOS, J. P. Um diálogo entre os direitos das crianças quilombolas e a Convenção sobre os Direitos da Criança. **Direito e Desenvolvimento,** v. 7, n. 2, p. 267-279, 2017. www.grafiati.com DOI:http://dx.doi.org/10.26843/direitoedesenvolvimento.v7i2.328

SOARES, E. Educação escolar quilombola. *In*: **Equidade Racial**: recomendações de políticas públicas de equidade étnico-racial para os governos federal e estaduais. [*S. l.*]: Todos pela Educação, dez. 2022. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wpcontent/uploads/2022/12/educacao-ja-2022-equidade-etnico-racial.pdf. Acesso em: 1 jun. 2025.

SOUZA, B. O. **AQUILOMBAR-SE**: Panorama Histórico, Identitário e Político do Movimento Quilombola Brasileiro. Dissertação (Mestrado em História) - Universidade de Brasília, UNB, Brasília, DF, 2008.

Infâncias Negras, Socialização e Formação Docente

Katia Cristina Norões[1]

Uma das histórias do início...

Este texto foi, a princípio, elaborado para uma das aulas ministradas no Curso de Aperfeiçoamento em Educação para as Relações Étnico-Raciais na Educação Básica, em dezembro de 2024. Ao organizar o material, na busca de um título que sintetizasse a ideia principal da aula e que estivesse em diálogo com a literatura atualizada, reencontrei minhas lembranças e o motivo inicial que me convocou para um longo processo formativo: a urgência de acolher as crianças negras no contexto escolar e, quiçá, ao longo de toda a vida.

Essa consciência emergiu de um diálogo marcante com uma criança do passado e outra que surgiu de maneira inesperada. Tudo aconteceu durante o intervalo para o lanche, em uma escola de Educação Infantil na capital paulista. Eu auxiliava uma criança de dois anos a se alimentar quando Paulo[2] me disse:

— Katia, quando eu nascer de novo quero nascer branco.

Surpresa com a conversa, falei apenas: É mesmo? Por quê?

Ele respondeu, com a naturalidade de quem já constatou um fato:

— É muito ruim ser preto!

Para mim, Paulo era um menino de sorriso largo, apaixonado por futebol, com quem eu mantinha contato apenas em alguns

[1] Professora e pesquisadora do Departamento de Educação da Universidade Federal de Sergipe. Doutora em Educação pela Universidade Estadual de Campinas. Membra dos grupos de pesquisa GEPPIP – Processos Identitários e Poder – e CRIEI – Grupo de Pesquisas sobre Crianças, Educação Infantil e Estudos da Infância.

[2] Nome fictício.

momentos da rotina. No entanto, sua fala trazia uma dor que me desconcertou. A frase "quando eu nascer de novo" soou como um gesto de desistência, como se esta vida já lhe fosse, aos quatro anos, uma experiência a ser rejeitada. Como poderia uma criança tão pequena expressar de forma tão incisiva um sentimento de recusa de si? E por que teria Paulo escolhido justamente a mim para confiar o que sentia e naquele momento?

Diversas dúvidas me atravessaram. Perguntas presas no meu silêncio, acompanhadas da consciência de que não consegui acolhê-lo naquele momento. Limitei-me a ouvi-lo com atenção, mas faltaram-me palavras e atitudes que pudessem oferecer algum abrigo. A experiência adquiriu profundidade adicional por dialogar com minhas próprias memórias, recordações de quando comecei a negar meus traços e minha raiz afro-brasileira, contextos em que compreendi meu cabelo, minha testa e meu nariz como "meus maiores problemas".

A experiência adquirida nesse episódio revelou não apenas a urgência de me preparar, como professora e como pessoa, para responder a situações semelhantes, mas também a necessidade de reconhecer que cada fala de uma criança carrega memórias coletivas e dores históricas.

A interpelação de Paulo não foi um acontecimento isolado, mas um sinal de como o racismo opera silenciosamente na infância e se expressa de modo precoce. Essa constatação se tornou um ponto de virada em meu processo formativo.

Busco apresentar um início de estudos que, por vezes, me sustenta diante de diferentes e complexas situações cotidianas.

Infâncias e o início do processo de socialização

O estudo da socialização de crianças negras exige a consideração de diferentes perspectivas teóricas e empíricas. Um dos autores necessários ao estudo sobre a socialização de crianças negras é Frantz Fanon, especialmente em *Pele Negra, Máscaras Brancas.* A obra foi traduzida para a língua portuguesa na década

de 1960, mas chegou aos meus estudos apenas na primeira década do século XXI.

A referida obra de Fanon (2008) foi fundamental para compreender como o racismo colonial produz a fragmentação da identidade desde os primeiros contatos com o olhar do outro. Nesse processo, a criança negra vivencia uma experiência de estranhamento, atravessada por sentimentos de inferioridade e pela negação de sua própria corporeidade.

Com base na psicanálise freudiana, ao analisar o processo de socialização de crianças brancas e negras, Fanon observou que "[...] uma criança negra, normal, tendo crescido no seio de uma família normal, ficará anormal ao menor contacto com o mundo branco (p. 129)", evidenciando como a interação social com a norma branca pode afetar profundamente o desenvolvimento subjetivo das crianças negras. Assim, o autor refletiu que a internalização do "olhar branco" e dos estereótipos raciais podem gerar auto-ódio desde os primeiros anos de vida. Tratam-se de sentimentos de inadequação e que resvalam para o sofrimento psíquico, fenômeno que Fanon conceituou como "esquema epidérmico-racial" — isto é, a percepção de si mediada pela cor da pele e pela lógica do racismo. Em suma, revela-nos a dimensão violenta da construção da subjetividade racializada, o impacto do olhar do branco sobre a pele e o corpo negros e as complexas relações entre raça, identidade e poder na sociedade colonial e pós-colonial.

Fanon trouxe evidências de como as experiências socialmente produzidas nos primeiros anos de vida podem gerar traumas e favorecer a interiorização da inferioridade, no entanto, tal experiência receberam atenção limitada em *Pele Negra, Máscaras Brancas*. Ou seja, a obra reconheceu a relevância da criança e da infância, mas esses termos sequer aparecem no índice, revelando a lacuna em sua abordagem ou um maior aprofundamento.

A reflexão sobre a referida obra de Fanon abre caminhos para observarmos não apenas a dimensão subjetiva, mas também os espaços institucionais em que a infância negra se desenvolve. Nesse sentido, os estudos de Eliane Cavalleiro (2000) e Fabiana de

Oliveira (2004) são fundamentais. As autoras analisam como a escola pode se tornar um espaço de reprodução do racismo, naturalizando desigualdades e reforçando estereótipos raciais.

O título da obra de Eliane Cavalleiro, *Do silêncio do lar ao silêncio escolar: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil* (2000), surgiu a partir da problematização das relações cotidianas na educação infantil, nas quais crianças negras, entre quatro e seis anos, apresentavam uma percepção negativa de si mesmas e de seu grupo social. Nesse contexto, Cavalleiro (2000) questiona o silêncio da estrutura escolar — envolvendo professores, gestão e demais profissionais — que forma um grande pacto de silêncio diante dos conflitos que envolvem as crianças negras, somando-se ao silêncio do contexto familiar frente a situações discriminatórias.

Segundo a autora, nas interações estabelecidas nas instituições educacionais, estereótipos, agressões, discriminações, apelidos ou rotulações, deboches, ridicularizações, desprezo e xingamentos relacionados à cor da pele ou a outros traços fenotípicos produzem nas crianças negras sofrimento, medo e sensação de impotência. Tais conflitos, frequentemente, não são reconhecidos como questões que demandam discussão ou problematização por parte dos adultos no contexto escolar, sendo enquadrados como problemas de caráter individual da criança.

Cavalleiro concentra-se na análise das relações estabelecidas no contexto da educação infantil (4 a 6 anos) na capital paulista, destacando como o racismo e a discriminação afetam a construção da identidade de crianças negras. E embora a obra não cite explicitamente Fanon, suas discussões sobre a internalização da inferioridade e os efeitos psicossociais do racismo podem ser interpretadas à luz das contribuições de Fanon, especialmente no que se refere à formação da identidade racial e ao impacto psicológico do racismo.

A dissertação de Fabiana de Oliveira, intitulada *Um estudo sobre a creche: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial* (2004), analisou as práticas pedagógicas em creches e seus impactos sobre a questão racial, especificamente na faixa

etária de zero a três anos. A pesquisa buscou compreender de que forma as práticas educativas lidam com as relações raciais, fornecendo subsídios para questionar e enfrentar a homogeneidade e o racismo na primeira etapa do processo de escolarização.

Para Oliveira, a discriminação racial na educação infantil pode influenciar negativamente a autoestima e o senso de pertencimento das crianças. Seus estudos evidenciam que as práticas educacionais em creches, frequentemente, reforçam estereótipos raciais e perpetuam desigualdades por meio de um "cuidado diferenciado" entre crianças brancas e negras.

Sobre o cuidado ou a ausência deste, a conceito de *paparicação* emergiu nas pesquisas de Fabiana de Oliveira como uma categoria analítica para compreender como o racismo se manifesta nas práticas pedagógicas da Educação Infantil, especialmente no que tange às relações afetivas entre educadores e as crianças. Ou seja, a *paparicação* refere-se ao modo como os educadores expressam afeto físico e emocional para com as crianças, no quais tendem a demonstrar mais carinho e atenção física às crianças brancas do que às negras, mesmo quando estas últimas apresentam comportamentos ou necessidades semelhantes. Esse fenômeno ocorre de forma sutil e cotidiana, mas tem impactos significativos na construção da autoestima e identidade racial das crianças negras.

A ausência de demonstrações afetivas, como o carinho e o toque, desempenha papel significativo na construção de identidades raciais negativas em crianças negras. Ao constatarem que recebem menos manifestações de afeto, essas crianças tendem a internalizar a ideia de que não são dignas de cuidado e atenção, o que compromete sua autoestima e seu sentimento de pertencimento. O conceito e os contextos citados pela autora evidenciam um processo de socialização racial precoce que não apenas reforça estereótipos depreciativos, mas também contribui para a reprodução das desigualdades raciais desde os primeiros anos de vida. Nesse sentido, torna-se imprescindível que a formação docente contemple estratégias de reconhecimento e enfrentamento dessas práticas, de

modo a promover ambientes educativos efetivamente inclusivos e orientados por princípios antirracistas.

Na área da Psicologia Social, destacam-se pesquisas de Dalila Xavier de França, que investigam as manifestações do racismo na infância. No artigo *A expressão das formas indiretas de racismo na infância*, Dalila Xavier de França e Maria Benedita Monteiro (2004), evidencia-se que o racismo pode ocorrer de maneira sutil, não se restringindo a insultos explícitos ou manifestações objetivas, mas configurando-se em atitudes de exclusão social e preferências veladas.

Segundo França e Monteiro (2004), nas interações entre pares, as crianças podem reproduzir preconceitos de forma indireta, refletindo normas sociais e influências do meio em que estão inseridas. Esses padrões sutis de racismo são incorporados a partir de experiências familiares, escolares e midiáticas, muitas vezes sem que haja consciência explícita do viés discriminatório que os sustenta. Na infância, o racismo indireto se manifesta em escolhas de amizade, na participação (ou exclusão) em brincadeiras e em comentários aparentemente neutros, que operam como mecanismos de naturalização e perpetuação de estereótipos raciais. Esse processo contribui para a consolidação de práticas de exclusão social desde os primeiros anos de vida, reforçando desigualdades estruturais que se prolongam ao longo da trajetória escolar e social das crianças.

Em síntese, a análise articulada de Fanon, Cavalleiro, Oliveira e França e Monteiro evidencia a complexidade do processo de socialização racializada durante a infância, mostrando como experiências familiares, escolares e sociais interagem na formação da identidade racial e da autoestima das crianças, muitas vezes sob a influência de práticas discriminatórias explícitas ou sutis, praticada por adultos e por pares. Nesse sentido, a intervenção consciente por parte de adultos responsáveis — educadores, familiares e demais profissionais envolvidos na socialização das crianças — torna-se fundamental para transformar essas práticas, promovendo ambientes educativos antirracistas. Por meio de ações intencionais que reconheçam e enfrentem estereótipos e

discriminações, é possível apoiar a construção de identidades positivas, fortalecer a autoestima das crianças negras e fomentar uma cultura escolar e social pautada na igualdade, no respeito e na valorização da diversidade racial desde os primeiros anos de vida.

A literatura e poesia para crianças negras e sua negritude

Até o início do século XXI, observava-se uma carência significativa de materiais pedagógicos para uma formação humana comprometida com o antirracismo. Essa lacuna dificultava, inclusive, o acolhimento de crianças negras que já explicitavam uma identidade marcada pelas experiências racializadas, tal como analisou Fanon (2008). A insuficiência de recursos educativos era particularmente evidente no campo da literatura infantil, que dispunha de poucas obras capazes de subsidiar práticas voltadas para a valorização da identidade negra no Brasil e/ou para o que Aimé Césaire cunhou como Negritude.

Aimé Césaire foi professor e tornou-se uma grande referência para Frantz Fanon, ambos intelectuais centrais na reflexão sobre a identidade negra e a luta contra o colonialismo. Em 1935, Césaire publicou o artigo *Nègreries: jeunesse noire et assimilation*, no qual marca o surgimento do conceito de negritude como elemento central da identidade negra. Para Césaire, a negritude constitui uma memória coletiva dos povos negros, essencial para a construção de uma identidade própria e para a resistência à imposição cultural europeia. O conceito surge como uma revolta necessária contra o reducionismo do colonialismo francês, buscando afirmar e preservar as diferenças culturais dos povos africanos e da diáspora, ameaçadas pela assimilação forçada. Ademais, a negritude incorpora a consciência da diferença e um chamado à lealdade e solidariedade entre negros, reforçando a importância de reconhecer, valorizar e manter vínculos com as próprias origens. Mais do que uma ideologia política ou retórica identitária, Césaire apresenta o conceito de negritude como uma postura ética, literária e poética, intimamente ligada à crítica do

colonialismo e à valorização da memória e da solidariedade negra, consolidando, assim, sua relevância para os estudos da cultura africana e afro-diaspórica.

Em 1987, Aimé Césaire aprofunda o conceito em seu *Discurso sobre a negritude* (2010), no qual reafirma a importância histórica, política, literária e ética desse movimento intelectual e cultural. Nesse texto, a negritude é apresentada como memória coletiva dos povos negros, constituindo-se como um elemento essencial para a construção identitária e para a resistência frente ao colonialismo europeu. Ao mesmo tempo, é reafirmada como revolta necessária contra o reducionismo e a violência do projeto colonial, inseparável, portanto, da crítica ao imperialismo e da valorização das culturas africanas e afro-diaspóricas. Césaire ainda sublinha a dimensão ética do conceito, ao defini-lo como consciência da diferença, fidelidade às origens e solidariedade entre os povos negros, que, juntos, constroem formas de união e resistência contra a opressão. Por fim, o autor destaca que a negritude não deve ser reduzida a uma ideologia política ou retórica identitária: ela se expressa também como postura literária, poética e existencial, vinculada à preservação da memória, à crítica do colonialismo e à afirmação de um horizonte ético e solidário para os povos da diáspora africana.

É nesse horizonte que se pode compreender a relevância da literatura infantil como espaço de elaboração simbólica e afirmação identitária para crianças negras. No contexto brasileiro, algumas obras literárias começavam a trazer o tema da representação de crianças negras, mas ainda de forma incipiente e distante da densidade crítica e teórica presente nos escritos de Césaire e Fanon. Enquanto esses intelectuais vinculavam a negritude a uma postura de resistência política, ética e cultural contra o colonialismo e o racismo, a literatura infantil brasileira dos anos 1980 buscava apenas iniciar uma abertura para a valorização da diversidade e da autoestima negra.

Um exemplo clássico é *Menina Bonita do Laço de Fita* (2005), de Ana Maria Machado, primeira edição publicada em 1986. A obra

narra a história de uma menina negra que desperta a curiosidade de um coelho branco, interessado em compreender o segredo de sua cor de pele. Por meio de uma narrativa objetiva, indicada para crianças a partir de três anos, o livro buscou introduzir questões como identidade, autoestima e valorização da diversidade, tornando-se uma referência inicial para práticas pedagógicas voltadas ao reconhecimento e à afirmação de uma infância negra no Brasil.

Trata-se de um dos primeiros livros de literatura infantil a apresentar uma menina negra como protagonista. Contudo, alguns aspectos precisam ser problematizados antes de reconhecê-lo plenamente como uma referência para a construção positiva da identidade negra. Em primeiro lugar, ao centrar a narrativa na admiração do coelho branco pela menina negra, a obra pode, ainda que de forma não intencional, reforçar a noção de que a identidade negra deve ser validada ou legitimada a partir do "olhar branco", em vez de ser celebrada em sua própria diversidade. Nesse sentido, no plano da construção simbólica, a valorização da criança negra permanece mediada pela perspectiva "branca", revelando limites na forma como a representação é elaborada.

Outro livro infantil contemporâneo ao citado é *O Menino Marrom* (2002), escrito e ilustrado por Ziraldo, também publicado em 1986. A narrativa apresenta a amizade entre dois meninos — o "menino marrom" (negro) e o "menino cor-de-rosa" (branco) — que, juntos, exploram o significado das diferenças de cor de pele e questionam em que medida tais diferenças os tornam distintos. A obra procura tematizar aspectos como a amizade, a curiosidade infantil e a valorização da diversidade étnica, constituindo-se como uma tentativa inicial de introduzir no campo da literatura infantil brasileira uma reflexão sobre identidade e convivência harmônica entre diferentes grupos raciais.

Um aspecto relevante em ambas as obras é a tentativa de valorizar as crianças através do elogio à cor da pele, aos traços e ao biotipo das crianças, mas sempre na relação com personagens brancos — o coelho branco em *Menina Bonita do Laço de Fita* e o

"menino cor-de-rosa" em *O Menino Marrom*. Em ambas as obras, os protagonistas são personagens sem nome e sua representação como uma "princesa das Terras da África" e "Menino Marrom" configuram generalizações que não reconhecem a complexidade das identidades afro-brasileira e africana e suas diversidades culturais, nem mesmo as definições de raça, cor e pertencimento racial presentes em nossas convenções sociais.

Ambos os livros refletem um momento inicial da inserção de personagens negros na literatura infantil brasileira. Nesse sentido, a análise aqui apresentada não busca desqualificar o pioneirismo dessas obras, mas evidenciar os limites das representações simbólicas oferecidas naquele contexto histórico, sobretudo quando comparadas ao que já se discutia, no campo teórico e político, acerca da negritude, das identidades negras e dos efeitos do colonialismo nas Américas. Assim, ainda que tenham funcionado como referências inaugurais, *Menina Bonita do Laço de Fita* e *O Menino Marrom* expressam uma etapa marcada por abordagens iniciantes, que seriam posteriormente ampliadas e aprofundadas com a produção literária voltada para a infância negra a partir da segunda década do século XXI.

Há várias autoras e autores que podem ser citados, mas uma autora que se destacou por uma escrita profundamente comprometida com o universo simbólico das infâncias negras foi Kiusam de Oliveira. Professora, pesquisadora, escritora e ativista, reconhecida por sua atuação na promoção da representatividade negra na literatura infantojuvenil brasileira. Sua produção literária se caracteriza pela valorização da cultura afro-brasileira e africana, abordando temas como identidade, ancestralidade e autoestima de crianças negras.

Entre as obras de Kiusam de Oliveira, destacam-se *Omo-Oba: Histórias de Princesas e Príncipes* (2009), em que a autora reconta mitos iorubás, trazendo para as crianças negras figuras que refletem sua ancestralidade e fortalecem o sentimento de pertencimento; *O Mundo no Black Power de Tayó* (2013), vencedor do Prêmio ProAC Cultura Negra, que acompanha a jornada de uma

menina negra em busca de afirmar sua identidade e perceber seu próprio valor no mundo; *O Black Power de Akin* (2014), continuação da narrativa que acompanha o irmão de Tayó em um processo de autodescoberta, mostrando as diferentes formas de vivenciar e se reconhecer na própria negritude; e *O Mar que Banha a Ilha de Goré* (2015), que resgata a memória da Ilha de Goré, ponto de partida do tráfico de africanos escravizados, conectando passado e presente de forma sensível e educativa. Todas essas histórias revelam o cuidado de Kiusam de Oliveira em construir narrativas que acolhem, fortalecem e celebram a infância negra, oferecendo às crianças um espaço essencial para reconhecer suas histórias, suas identidades e sua força.

Outra referência cuidadosamente selecionada está no trabalho de Solano Trindade. Poeta, ator e ativista cultural brasileiro, é amplamente reconhecido por sua contribuição à literatura afro-brasileira, especialmente por meio de suas obras voltadas para o público infantil. Com Poemas Infantis ou Lendas Negras, seus poemas voltados para crianças podem ser encontrados em coletâneas como *Poemas Antológicos de Solano Trindade* (2007), organizada por Zenir Campos Reis. Essas obras reúnem textos que exploram a musicalidade da língua portuguesa, brincando com rimas, ritmo e sonoridade, e abordam o universo infantil enquanto valorizam a cultura afro-brasileira. Elementos de tradição oral, contos populares e referências à ancestralidade africana e afrobrasileira permeiam seus poemas, com o objetivo de envolver a criança na leitura, despertar a imaginação e fortalecer a identidade e autoestima de crianças negras desde os primeiros anos.

Um exemplo memorável é o poema *Tem Gente com Fome* (2008), transformado em livro e ilustrado por Cíntia Viana e Murilo Silva. O livro utiliza a metáfora do trem sujo da Leopoldina para retratar a realidade de pessoas em situação de fome, enfatizando a urgência e a tristeza dessa condição. A repetição da frase "tem gente com fome" reforça a mensagem de denúncia social e crítica à indiferença diante da miséria. Além disso, Trindade reconta mitos, contos e histórias afro-brasileiras, trazendo personagens negros e africanos

como protagonistas. As narrativas incentivam a valorização da identidade negra, estimulam a imaginação e servem como recurso pedagógico para aproximar crianças da riqueza de sua própria história e cultura.

Vale destacar, entretanto, que a produção literária voltada à infância negra não surgiu recentemente. Escritoras(es) negras(os) do século XX já haviam produzido obras fundamentais, que construíram caminhos para a representatividade que hoje se observa. Autores como Abdias do Nascimento, Carolina Maria de Jesus, Solano Trindade e outros, ao trazerem experiências, histórias e saberes do universo negro, ofereceram às crianças e jovens narrativas que afirmam identidades e a diversidade cultural, o orgulho étnico-racial e a reflexão sobre desigualdades sociais e seu impacto nas sociedades. Essa trajetória evidencia uma continuidade histórica: do século XX até a contemporaneidade, as contribuições de escritores negros constituem um legado rico que hoje chega às crianças com força e relevância, ampliando perspectivas, fortalecendo laços culturais e construindo novos horizontes de pertencimento.

O se(r) fazer docente

As inquietações e a auto culpabilização que permeavam as minhas memórias e os inícios deste texto, e que por muito tempo impulsionaram minhas buscas e formação, gradualmente deram lugar ao reconhecimento de que as dúvidas que experienciei não eram exclusivamente minhas e tampouco fortuitas. Eram, em grande medida, resultado de lacunas no processo formativo e das ausências presentes na sociedade brasileira, marcadas pelo racismo estrutural.

Se observarmos os marcos históricos do início do século XXI, de forma tardia, o país começava a reconhecer oficialmente a existência do racismo, inicialmente pelo presidente Fernando Henrique Cardoso. No entanto foi a partir de 2003, que as políticas públicas e sociais voltadas às especificidades da população negra,

bem como leis e diretrizes orientadoras para a educação fundamentada na história africana e afro-brasileira, foram elaboradas e implementadas.

Todo o movimento político e social ampliou minha compreensão de que os desafios enfrentados na escola e na vida das crianças negras não surgiam de situações isoladas, mas de um contexto histórico e social que reforçava desigualdades e marginalizações que impactam todo um grupo social. Perceber isso tornou-se um passo decisivo para orientar minhas práticas pedagógicas, transformar meu olhar enquanto professora e, sobretudo, reconhecer a urgência de atuar de forma consciente e crítica com a finalidade de construir uma *praxis* antirracista.

Para tanto, as pesquisas de Cavalleiro (2000) e Oliveira (2004), que ressaltam a importância da ação docente no processo de socialização e na formação da identidade negra desde os primeiros anos de vida, continuam oferecendo contribuições fundamentais até os dias atuais. Contudo, quase duas décadas após a publicação desses estudos, ainda se observam lacunas significativas.

A título de exemplo, a pesquisa realizada pela Fundação Itaú em parceria com o CEERT, publicada em 2024, indica que aproximadamente 54% dos professores da Educação Básica já presenciaram casos de discriminação racial entre as(os) estudantes, sendo mais frequentes nos anos finais do Ensino Fundamental (67%) e menos nos Anos Iniciais (48%) e no Ensino Médio (47%). O estudo também evidencia desafios significativos relacionados à atuação docente frente a essas situações, uma vez que 21% dos professores autodeclarados brancos afirmaram não saber como agir diante de episódios de discriminação racial, percentual quase duas vezes superior ao registrado entre professores negros (9%). Esse dado revela uma contradição significativa, pois, frequentemente, aqueles mais próximos da experiência da discriminação – e, portanto, mais conscientes de seu impacto – são os que assumem a ação, enquanto o grupo que não vivencia diretamente essas situações permanece em grande parte alegando

desconhecimento sobre como intervir, em contraste com a realidade observada no início do século XXI.

Em contrapartida, a maioria das escolas (75%) afirmou possuir procedimentos institucionais para lidar com discriminações raciais. Além disso, 60,9% dos gestores relataram a realização de iniciativas de formação continuada em letramento racial, e 59,5% das instituições recebem acompanhamento das Secretarias de Educação. Esses dados indicam a necessidade de fortalecer a formação contínua de professores e demais profissionais das unidades, de modo que o enfrentamento do racismo na educação seja efetivo, respaldado nas esferas civis e penais, e resultem em ações educacionais consistentes e permanentes.

Diversas obras podem embasar práticas pedagógicas e estratégias de formação de professores voltadas para uma educação antirracista, destacando a necessidade de uma atuação docente consciente e comprometida a valorização das culturas, identidade e história da população africana e afro-brasileira. Nesse contexto, a professora, pesquisadora e relatora das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana, Petronilha Beatriz Gonçalves e Silva, ressaltou, em um breve artigo, a importância de uma educação comprometida com o enfrentamento do racismo. Gonçalves e Silva propôs que educadores e estudantes reflitam sobre a pergunta: "Para qual projeto de sociedade eu me educo?", convocando-os a analisar criticamente os modelos de sociedade que a educação deve promover. Além disso, enfatizou que a educação deve transcender os conteúdos curriculares, tornando-se um espaço de construção de uma sociedade mais inclusiva e igualitária, onde as histórias e culturas dos diferentes povos que compõem a nação brasileira sejam reconhecidas e valorizadas.

Essas reflexões sobre a prática educativa antirracista encontram respaldo em diversos estudos que investigam o racismo e a educação no Brasil, oferecendo fundamentos teóricos e estratégias para orientar ações pedagógicas mais inclusivas e

transformadoras. Edward Telles (2004) analisa o *racismo à brasileira*, evidenciando como as desigualdades históricas e sociais moldam as oportunidades educacionais e a inserção de diferentes grupos na sociedade. Complementando essa análise, Silvio de Almeida (2019), em seu livro *Racismo Estrutural*, aprofunda a compreensão das formas como o racismo se manifesta de maneira institucionalizada e estrutural, destacando a necessidade de políticas públicas e práticas educativas que promovam equidade e justiça social. Ambos os autores evidenciam tanto a dimensão estrutural do racismo quanto a necessidade de intervenções concretas na sociedade e, por consequência, na educação.

Já Nilma de Lino Gomes (2008; 2010) enfatiza a relevância da educação das relações étnico-raciais na formação de docentes, defendendo que o reconhecimento e a valorização da diversidade cultural e da história afro-brasileira devem permear tanto o currículo quanto as práticas pedagógicas cotidianas. Por sua vez, Kabengele Munanga (2010) concentra-se nas políticas afirmativas e na representatividade de estudantes negros, apontando caminhos concretos para a superação das desigualdades raciais na escola, de modo a garantir que todos os alunos tenham oportunidades equitativas de aprendizado e desenvolvimento. Com base nessas perspectivas complementares, torna-se evidente que a implementação de práticas educativas antirracistas envolve a construção de espaços educativos capazes de promover identidade, cidadania, autoestima e um senso crítico em relação às estruturas de poder e discriminação desde os primeiros anos de escolarização. Esses fundamentos teóricos oferecem subsídios importantes para pensar e implementar ações concretas em sala de aula, como será discutido a seguir.

Em síntese, o percurso aqui delineado evidencia que o se(r)fazer docente envolve uma constante reflexão sobre as práticas educativas e as ações cotidianas, bem como sobre os valores e os compromissos que as sustentam. Reconhecer o impacto do racismo estrutural em nossas relações sociais, considerar as experiências vividas na comunidade escolar e valorizar o legado africano e afro-

brasileiro presente nos territórios são passos essenciais para a construção de uma educação verdadeiramente antirracista, capaz de acolher o Paulo, a Ana, o Malik e todas as crianças cujos direitos sociais e humanos são violados a cada episódio de discriminação vivenciado e, muitas vezes, silenciado. Dessa forma, atuar de maneira consciente e crítica na escola não apenas contribui para a formação integral das crianças negras, mas também fortalece uma sociedade mais equitativa e plural, na qual a valorização da diversidade e da identidade cultural torna-se um princípio norteador de toda prática educativa.

Referências

CAVALLEIRO, E. **Do silêncio do lar ao silêncio escolar**: racismo, preconceito e discriminação na educação infantil. 1. ed. São Paulo: Cortez, 2000.

CÉSAIRE, A. Nègreries: jeunesse noire et assimilation. **L'Étudiant noir**, n. 1, p. 3-4, mar. 1935.

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre a Negritude.** Trad. Carlos Moore. Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Trad. José Marcos do Vale. 8. ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 2008.

FRANÇA, D. X. de; MONTEIRO, M. B. A expressão das formas indirectas de racismo na infância. **Análise Psicológica**, [S.l.], v. 22, n. 2, p. 171-181, 2004. Disponível em: https://publicacoes.ispa.pt/index.php/ap/article/view/270

FUNDACÃO ITAÚ; CENTRO DE ESTUDOS DAS RELAÇÕES DE TRABALHO E DESIGUALDADES (CEERT). Pesquisa sobre discriminação racial na educação básica. 2024. Disponível em:

https://www.fundacaoitau.org.br/noticias/noticias/pesquisa-sobre-discriminacao-racial-na-educacao-basica

GOMES, N. de L. **Educação escolar quilombola**: trajetórias e desafios. Brasília: MEC/SEPPIR, 2008.

GOMES, N. de L. **Educação das relações étnico-raciais**: reflexões e práticas para professores. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

GONÇALVES, P. B. Para além do Dia da Consciência Negra: qual projeto de sociedade você quer? **Porvir**, 18 nov. 2022. Disponível em: https://porvir.org/para-alem-do-dia-da-consciencia-negra-qual-projeto-de-educacao-voce-quer/

MACHADO, A. M. **Menina bonita do laço de fita**. 7. ed. São Paulo: Ática, 2005.

MUNANGA, K. **O negro na sociedade brasileira**: uma análise da questão racial. 2. ed. São Paulo: Global, 2010.

OLIVEIRA, F. de. **Um estudo sobre a creche**: o que as práticas educativas produzem e revelam sobre a questão racial. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2004.

OLIVEIRA, K. **Omo-Oba**: Histórias de Princesas e Príncipes. São Paulo: Editora Positivo, 2009.

OLIVEIRA, K. **O Mundo no Black Power de Tayó**. São Paulo: Editora Positivo, 2013.

OLIVEIRA, K. **O Black Power de Akin**. São Paulo: Editora Positivo, 2014.

OLIVEIRA, K. **O Mar que Banha a Ilha de Goré**. São Paulo: Editora Positivo, 2015.

TELLES, E. **Racismo à brasileira**: uma nova perspectiva sociológica. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

TRINDADE, S. Poemas antológicos de Solano Trindade. Org. de Zenir Campos Reis. São Paulo: Nova Alexandria, 2007.

TRINDADE, S. **Tem gente com fome**. Ilustrações de Cíntia Viana e Murilo Silva. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.

ZIRALDO. **O menino marrom**. São Paulo: Melhoramentos, 2002.

Caminhos Para Transgredir: oralidades e a literatura afro-brasileira no contexto escolar

Raiane de Jesus Santos[1]
Wendell Ramos Campos[2]

Introdução

É de conhecimento de todos que o Brasil é um país formado por uma ampla diversidade étnico-racial, no entanto, isto não gera garantias de que tal diversidade seja respeitada nos âmbitos social e cultural. Nesse viés, esta mesma diversidade acaba sendo desconsiderada também nos ambientes escolares e de ensino no geral, tudo isso em função dos efeitos e reflexos propagados pelo racismo.

Se fizermos uma linha do tempo e analisarmos o momento em que foi instituída uma Lei responsável por delinear diretrizes curriculares as quais foram estruturalmente formuladas numa ótica de exclusão, podemos enxergar a lentidão no processo de "atualização" de tais diretrizes. A Lei n. 10.639, entrando em vigor apenas em 2003, mostra o caráter de busca pela permanência e manutenção de práticas de ensino totalmente enviesadas pelo eurocentrismo, portanto, descartando grupos e indivíduos considerados opostos àqueles vistos como o tipo ideal de civilidade. Com a implementação da lei, mas sobretudo com sua efetivação e prática, podemos considerar que caminhamos em

[1] Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestra e doutoranda em Sociologia pelo Programa de Pós-Graduação em Sociologia na mesma instituição (PPGS/UFS). Membro do Grupo de Estudos Culturais, Identidades e Relações Interétnicas (GERTS).
[2] Graduado em Artes Visuais Licenciatura pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Mestrando em Artes Visuais pela Escola de Belas Artes da Universidade Federal da Bahia (PPGAV/UFBA). Artista visual, gravador e poeta.

direção a "um ato de desobediência epistêmica", conforme situa Mignolo (2008, p.324), ao alertar sobre a quebra de paradigma da episteme eurocêntrica e universalizada.

Nesse contexto, este capítulo tem como objetivo traçar um panorama sobre a literatura afro-brasileira a partir das medidas de apagamento e, consequentemente, o impacto deste processo no ambiente escolar através de um currículo enviesado com referências e metodologias as quais não se trabalhavam com a diversidade cultural e étnico-racial.

Metodologicamente, a pesquisa foi subsidiada por um breve levantamento bibliográfico a partir da presença da população negra na literatura brasileira. Nomes como o de Carolina Maria de Jesus (2014) e Maria Firmina dos Reis (2018) possibilitaram traçar caminhos que conectam a tradição literária oral africana com a transmissão de saberes que a população negra propagou em terras brasileiras durante o período escravocrata. Junto a isto, comparecem as contribuições de autoras como Nilma Lino Gomes (2003), (2005), (2012) e Ana Célia da Silva (2005), para refletirmos sobre práticas e dinâmicas efetivas no ambiente escolar para uma educação antirracista.

Para tanto, o texto foi estruturado em duas partes. A primeira, cujo intuito foi fazer um breve apanhado sobre a perspectiva da literatura afro-brasileira, situa alguns nomes no campo da literatura que se destacaram em determinados momentos da história do Brasil. Situa, também, a oralidade como ferramenta de resistência do povo negro, seja no formato falado - verbalizado, ou escrito - pois a literatura se mostra de múltiplas formas. No segundo momento, seguimos demonstrando como essas oralidades se fazem necessárias e se mostram presentes no ambiente escolar, a partir da descrição empírica de um projeto desenvolvido em uma escola do estado de Sergipe, situada no município de Divina Pastora.

A memória adornada por palavras: a literatura como colcha de retalhos

A literatura brasileira, historicamente, encontra-se fortemente ligada à cultura africana, seja pelas trocas culturais atuais, ou, pelo histórico construído através do tráfego transatlântico no período do Brasil escravocrata. Ferreira (2010, p.470) define literatura como "1. Arte de compor trabalhos artísticos em prosa ou verso. 2. O conjunto de trabalhos literários ou de uma época". A literatura pode ser entendida também como outras formas de representar ou criar vidas.

O Brasil é um país que se formou sob os auspícios inglórios da escravidão. Senhores de engenho patrocinaram séculos de barbárie e apagamento de raças, etnias, histórias e memórias. A educação é uma das maneiras de manutenção da memória social, mas, num país onde a desigualdade reina, como é possível que pessoas descendentes de negros africanos cultivem a memória?

Compreendendo a literatura como maneira de interpretar a história de maneira artística, escritoras e escritores estruturam romances, contos, ou crônicas a partir do momento social vivido.

Em 1859, em meio aos levantes abolicionistas no Brasil e o enfraquecimento comercial escravocrata devido às pressões impostas pela Inglaterra, que naquele momento vivia o período de industrialização, é publicado *Úrsula*, livro escrito por Maria Firmina dos Reis, mulher afro-brasileira.

> No século XIX houve muita pressão da Inglaterra para que se desse fim à escravidão no Brasil. Os objetivos dos ingleses eram de caráter econômico, o capitalismo se consolidava na Inglaterra e também no restante da Europa. Não se aceitava a escravidão como forma de trabalho, pois o escravo não recebia salário e, portanto, não podia comprar qualquer tipo de produto. [...] Seja por razões econômicas, seja pela força dos movimentos pelos direitos humanos, o fato é que a Inglaterra, país com o qual o Brasil mantinha suas maiores relações

> comerciais, passou a pressionar sistematicamente o governo brasileiro para que extinguisse o tráfico de escravos e a escravidão. [3]

O romance *Úrsula* é o retrato do século XIX no Brasil. Escrito por uma mulher - algo incomum para época devido ao machismo vigente e outras convenções sociais, que, para driblar as restrições de publicação, optou por usar o pseudônimo "Uma Maranhense". No prefácio do livro, Reis (2018, p. 5) faz o seguinte questionamento:

> Que histórias uma afro-brasileira, em pleno séc. XIX, desejaria contar a respeito da escravidão? foi o primeiro no Brasil a ser publicado por uma mulher, e também o primeiro a ter por autora uma pessoa afrobrasileira, e o nosso primeiro romance abolicionista.

Com isso, a autora cravou na memória, de forma artística, os retratos do racismo, machismo e tudo o que circundou a população negra daquele período.

Podemos nomear a presença de Cruz e Souza, poeta afrobrasileiro, considerado um dos únicos representantes do Simbolismo brasileiro. Esse movimento literário foi sufocado pelo Parnasianismo, este se tornou um cânone no Brasil, elegendo Olavo Bilac como seu principal representante. De acordo com (Bosi, 1975, p. 235):

> O Parnaso legou aos simbolistas a paixão do efeito estético. Mas os novos poetas buscavam algo mais: transcender os seus mestres para reconquistar o sentimento de totalidade que parecia perdido desde a crise do Romantismo. A arte pela arte de um Gautier e de um Flaubert é assumida por êles, mas retificada pela aspiração de integrar a poesia na vida cósmica e conferir-lhe um estatuto de privilégio que tradicionalmente caberia à religião ou à filosofia.

Cruz e Souza, filho de escravizados, conseguiu ser educado de maneira "formal", e recebeu o nome "Souza" dos ex-donos de seus

[3] Ver: bndigital.bn.gov.br/dossies/trafico-de-escravos-no-brasil/acordos-internacionais-e-legislacao-sobre-escravidao/ Acesso em: 28 jun. 2025.

pais, os quais lhe forneceram todo o ensino. Morreu em pobreza e sem o devido reconhecimento que merece. Em seus versos, é estampada a dor e a angústia de um negro que vivenciou o período de transição entre a queda do império monárquico e o golpe para a instauração da primeira república do Brasil, tendo Deodoro da Fonseca como primeiro presidente.[4]

O poema "Emparedado", o mais longo verso em prosa que o poeta escreveu, retrata, de forma emocionante e intensa a condição de ser negro. Segue um trecho:

> Artista?! Loucura! Loucura! Pode lá isso ser se tu vens dessa longínqua região desolada, lá do fundo exótico dessa África sugestiva, gemente, Creação dolorosa e sanguinolenta de Satãs rebelados, dessa flagelada África, grotesca e triste, melancólica, gênese assombrosa de gemidos, tetricamente fulminada pelo banzo mortal; dessa África dos Suplícios, sobre cuja cabeça nirvanizada pelo desprezo do mundo Deus arrojou toda a peste letal e tenebrosa das maldições eternas! A África virgem, inviolada no Sentimento, avalanche humana amassada com argilas funestas e secretas para fundir a Epopeia suprema da Dor do Futuro, para fecundar talvez os grandes tercetos tremendos de algum novo e majestoso Dante negro! (Sousa, 1898, p. 390).

Assim como Maria Firmina dos Reis, o poeta não obteve seu reconhecimento em vida, tendo sua obra valorizada e apreciada muitas décadas após a sua morte.

Em Sergipe, tivemos o poeta Santo Souza. Nascido no início do século XX, foi o único poeta órfico sergipano. Negro, de família pobre e vindo de Riachuelo, interior do estado, Souza sofreu as mazelas do racismo e discriminação de uma Aracaju elitizada dos anos 30 e 40. Cria mundos e revive personagens da mitologia grega, para quem sabe, desviar de tanta dor que vinha correndo pelo mundo, e as dores que sentiu por conta da cor de sua pele.

> Os poemas de Santo Souza em CREPÚSCULO DE ESPLENDORES refletem as suas angústias sobre a realidade do momento presente e o temor pelas consequências que vão desembocar no futuro. O mundo está doente: o

[4] Ver: https://enciclopedia.itaucultural.org.br/pessoas/736-cruz-e-sousa. Acesso em: 29 jun.2025.

> concerto das nações está tocando sinfonias desafinadas; as guerras eclodem em todos os quadrantes; há desemprego, há fome, há miséria, há recessão, há intolerância religiosa, há corrida em busca do poder atômico […]. (Guimarães, 2016, p. 331).

A literatura tem sido a ferramenta utilizada para abarcar os sentimentos e as tragédias do povo negro no Brasil, independente do gênero. Quando a realidade se torna dura demais para ser vivida, ela é recontada através de palavras em papéis achados na rua, ou em cadernos velhos encontrados em lixões da cidade. Mas, quando a literatura se torna mais dura de ser lida, do que a realidade vivida por quem a escreveu, como pode-se imaginar a realidade de quem a escreveu? Quem nos mostra um caminho para refletir sobre esta e outras questões é Carolina Maria de Jesus (2014, p.37), quando afirma "Quando puis a comida o João sorriu. Comeram e não aludiram a cor negra do feijão. Porque negra é a nossa vida. Negro é tudo que nos rodeia".

Carolina Maria de Jesus, uma das autoras brasileiras mais lidas, sofreu em vida e criou seus diários para relatar seu cotidiano e a luta para manter a si e seus filhos vivos. Morou nas favelas de São Paulo na metade do século XX, e viveu os processos de exclusão social advindos do racismo. Sua literatura é tão real quanto a sua vida, ao ponto de tornar-se a leitura de seu livro difícil.

> [...] Fui catar papel, mas estava indisposta. Vim embora porque o frio era demais. Quando cheguei em casa era 22,30. Liguei o radio. Tomei banho. Esquentei comida. Li um pouco. Não sei dormir sem ler. Gosto de manusear um livro. O livro é a melhor invenção do homem. 22 DE JULHO ...Tem hora que revolto com a vida atribulada que levo. E tem hora que me conformo. Conversei com uma senhora que cria uma menina de cor. E tão boa para a menina [...]. (Jesus, 2014, p. 21).

A população afrodescendente e suas lutas são temas da literatura de autores e autoras que encontraram nesta arte, uma ferramenta de memória social coletiva.

Griots: a boca negra que nunca parou

Na África antiga, não era comum o uso da língua escrita, sendo utilizada a língua falada como ferramenta. Histórias, memórias, reflexões, diálogos filosóficos e mundos eram transmitidos de forma oral, não havia a necessidade de se utilizar da grafia manual para falar, bastava abrir a boca. Havia um grupo de pessoas responsáveis por transmitir mensagens oralmente, estes eram chamados de *Griots*.

> |**griô**|
>
> **adjetivo e substantivo masculino**
> Relativo a ou pessoa que pertence a uma casta profissional de depositários da tradição oral africana, exercendo funções de poeta, cantor, contador de histórias e músico, a quem são frequentemente atribuídos poderes sobrenaturais. = GRIÔ.[5]

Os *griots* eram mensageiros e faziam transações comerciais entre diferentes povos, utilizavam da oralidade para transmissão de mensagens, diferenciando-se de outros continentes.

> Diferente da **civilização ocidental**, que prioriza a escrita como principal método para transmissão de conhecimentos e tem historicamente fadado povos sem escrita ao âmbito da pré-história, em sociedades de tradição oral a fala tem um aspecto milenar e sagrado, e é preciso refletir profundamente antes de se pronunciar algo, pois cada palavra carrega um poder de cura ou destruição.
> Nesse sentido, os Griots são os guardiões da palavra, responsáveis por transmitir os mitos, técnicas e tradições de geração para geração.[6]

O termo se originou na colonização do território africano pela França. Com a inserção e colonização por outros países, a cultura

[5] Ver: https://aventurasnahistoria.c/om.br/noticias/reportagem/historia-griots-contadores-de-historias-da-africa-antiga.phtml. Acesso em: 28 jun. 2025.
[6] Ver: https://aventurasnahistoria.com.br/noticias/reportagem/historia-griots-contadores-de-historias-da-africa-antiga.phtml. Acesso em: 28 jun. 2025.

da oralidade africana foi sendo sufocada, mas como processo de resistência, até hoje alguns países africanos conservam a prática dos Griots.

No Brasil, há também a semelhança dos *griots* nas figuras dos repentistas, responsáveis pela transmissão oral de alguns causos populares.

> Léguas cansativas, caminhos tristonhos
> Que fazem o homem se desenganar
> Há peixes que lutam para se salvar
> Daqueles que caçam num mar revoltoso
> E outros que devoram com gênio assombroso
> As vidas que caem na beira do mar.
> (*Beira-mar*, Zé Ramalho e Lula Côrtes).

As lendas brasileiras serviram e servem como forma de memória não-física. A história do Neguinho do Pastoreio[7], por exemplo, remete à literatura africana e afro-brasileira em resistência. Transmitida de forma oral, a história rodou séculos e povoou o imaginário, servindo para ilustrar e servir como ferramenta de educação para os que vierem.

A atribuição da Lei n. 10.639-03 como conservação da memória negra

Com a formação e desenvolvimento de Estado, a necessidade do ensino e aprendizado de forma padronizada se fez presente, desenvolveram-se metodologias e currículos para tecer linhas de

[7] Lenda popular brasileira, de origem africana e influências católicas, remete ao período da escravidão. Uma criança negra, responsável por pastorear animais, foi punida por perder um dos cavalos do senhor do engenho. Sendo colocado para morrer num formigueiro, a santa da morte foi buscá-lo e a ele foram atribuídos milagres e oferendas, tornando-se um ser místico popular. (A lenda varia de região para região, data-se que a lenda é do Rio Grande do Sul, mas cada estado a conta à sua maneira, essa foi a maneira que minha vó me contou). Ver: https://dana.com.br/social/nossos-projetos/lendas-brasileiras/negrinho-do-pastoreio/. Acesso em: 29 jun.2025.

aprendizado onde todos aqueles que tenham acesso à escola possam apreciar os mesmos conteúdos. A Lei propõe novas diretrizes curriculares de ensino da história e cultura africana e afro-brasileira. A proposta da lei consiste em colocar a população negra como sujeito histórico, valorizando pensamentos e modos de fazer, cultura, historiografia e religiões.

A aplicação da lei no currículo escolar possibilita o uso da literatura afro-brasileira como ferramenta de mediação histórica e educacional em sala de aula, utilizando-se de textos artísticos-literários como ponto de apoio para atividades educacionais, como construção de roteiros teatrais a partir de capítulos de livros, ou, o incentivo à oratória, exercendo-a através do exercício da declamação de poemas em sala. As parábolas puderam ser adaptadas para o público infantil, sendo também ferramentas educacionais, provocando reflexões, assim como foi feito por povos antigos na África[8].

Neste tópico, foi abordada a importância da literatura afro-brasileira e a literatura oral como ferramenta de resistência dos povos negros. No próximo tópico serão abordadas as metodologias, formas e exemplos da aplicação destes mecanismos em sala de aula.

Entre práticas e resistências: o estudo e aplicabilidade das literaturas afro-brasileira em sala de aula

Antes de destacarmos alguns dos projetos que vêm sendo desenvolvidos nas escolas, com enfoque para o estado de Sergipe, torna-se necessário relatar, ainda que de maneira breve, como um conjunto de lutas se faz necessário para que mudanças ocorram no cenário socioeducacional. Para isto, é preciso traçar um panorama sobre as transformações ocorridas no contexto da educação.

[8] Informações obtidas através de diálogos com pessoas mais velhas do circuito familiar de um dos autores da presente pesquisa.

Pensando na estrutura do currículo escolar, sabe-se que se trata de um conceito antigo, carregado de mudanças e diferentes sentidos. Desde o final do século XIX e início do século XX, a construção dos currículos escolares seguiu um tradicionalismo eurocêntrico, reproduzindo práticas excludentes de educação, estigmatizantes e racistas. Na transmissão de conhecimento produzida nesse contexto, a ideia de valores culturais - e, portanto, transmissíveis, orientava-se para grupos específicos - sendo o tipo ideal, na perspectiva Weberiana, de beleza, civilidade e contemplação como um todo.

Nesse contexto, mudanças no campo escolar ocorreram em vários vieses, mas na perspectiva da valorização da diversidade cultural e étnica, as transformações foram relutantes. Em seu artigo intitulado "Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos", Nilma Lino Gomes (2012, p. 102) destaca a desafiadora função de descolonizar os currículos escolares, afirmando, ao mesmo tempo, alguns avanços relevantes. A autora destaca "Muito já denunciamos sobre a rigidez das grades curriculares, o empobrecimento do caráter conteudista dos currículos, a necessidade de diálogo entre escola, currículo e realidade social [...]". Com essa narrativa, Nilma nos convida a olhar para o resultado de uma das lutas do Movimento Negro, uma vez que a Lei n. 10.639, de janeiro de 2003, foi instituída como uma espécie de resposta aos questionamentos feitos pelo movimento. Nesse viés, Nilma Lino Gomes (2005, p. 153) reflete que todos os educadores, ao trabalharem com as questões raciais, devem "tomar conhecimento das lutas, demandas e conquistas do Movimento Negro. Não podemos nos esquecer de que a inclusão da temática racial na escola brasileira e o reconhecimento a sua inclusão no currículo deve muito à atuação desse movimento".

Em matéria divulgada no Portal Geledés, intitulada como *A importância da Lei 10.639 para a erradicação do racismo*[9], escrita pela

[9] Disponível em: https://www.geledes.org.br/importancia-da-lei-10-639-para-erradicacaoracismo/?gad_source=1&gad_campaignid=1495757196&gbraid=0AA

professora e poeta Vanda Maria Ferreira, é feita uma ressalva à luta do Movimento Negro Brasileiro e seus efeitos perante a implementação da respectiva lei. Em vista disso, a autora pondera que o movimento tem trabalhado arduamente com o componente racial na perspectiva das desigualdades sociais e, portanto, "tem colaborado para que as instituições públicas e privadas tenham inferência da aplicação da Lei n. 10.639/2003, na educação, de forma que possam fazer a sua inclusão racial".

Conforme mencionado anteriormente, a aplicação da lei que aqui está sendo pautada, chegou como resposta a um conjunto de lutas, quebrando um paradigma muito bem consolidado e reproduzido, podendo ser associado ao que Cida Bento denomina de "pacto narcísico da branquitude" (Bento, 2022), com base na reprodução e transmissão de práticas racistas e discriminatórias. Nesse viés, podemos imaginar as tentativas de não aplicabilidade da lei, assim, a professora Vanda Maria Ferreira destaca: "Por se tratar do ensino da História das Civilizações Africanas, um assunto inédito nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, nunca estudado por nenhum brasileiro em sua formação acadêmica, é um lapso que se torna imperativo preencher". Desse modo, surge, então, a necessidade da criação de práticas pedagógicas e educacionais que viabilizem a aplicabilidade e execução da lei de maneira responsável e contínua.

A autora Ana Célia da Silva, em seu trabalho *A desconstrução da discriminação no livro didático* (2005), nos mostra a importância do processo de formação ao qual os(as) professores são conduzidos, para que estes, não sejam reprodutores ou mediadores inconscientes de estereótipos e discriminações. Assim, ela pondera que o profissional da educação pode "[...] vir a ser um mediador inconsciente dos estereótipos se for formado com uma visão acrítica

---

AAADnS6iAuMCanNg6V9o51n_GTccUf1&gclid=CjwKCAjwgb_CBhBMEiwA0p3oOMbXGQ7-SHevvFJk_kA_IPszdM-Y0fiSn-HcwbwuKv9Azo2-C4IneRoCYMkQAvD_BwE/. Acesso em: 10 jun. 2025.

das instituições e por uma ciência tecnicista e positivista, que não contempla outras formas de ação e reflexão" (Silva, 2005, p. 24).

Nesta circunstância, compreende-se que o professor/educador tem relação direta com o processo de transmissão de saberes outros, quebrando o processo contínuo de reprodução de práticas excludentes. Para fomentar novas práticas, Silva (2005, p. 25) mobiliza algumas reflexões ao pontuar:

> A presença do negro nos livros, frequentemente como escravo, sem referência ao seu passado de homem livre antes da escravidão e às lutas de libertação que desenvolveu no período da escravidão e desenvolve hoje por direitos de cidadania, pode ser corrigida se o professor contar a história de Zumbi dos Palmares, dos quilombos, das revoltas e insurreições ocorridas durante a escravidão; contar algo do que foi a organização sócio-político econômica e cultural na África pré-colonial; e também sobre a luta das organizações negras, hoje, no Brasil e nas Américas.

A partir desta reflexão, retornamos ao ponto orientador da pesquisa, cujo intuito é demonstrar de forma teórico-empírica, como as literaturas africanas e afro-brasileiras em sala de aula são fundamentais para que outras versões sejam relatadas, outras culturas sejam vistas e valorizadas, rompendo o estigma que acompanha séculos de um processo de apagamento. Recontar a história, agora sob outros vieses, significa evidenciar que a educação precisa ser libertadora e transformadora. Para retratar este ponto, selecionamos um dos projetos desenvolvido em uma das escolas do estado de Sergipe, cujo intuito é justamente recontar histórias, agora selecionando os protagonistas.

A princípio, cabe destacar que as informações a respeito do projeto estão sendo relatadas a partir do contato direto com algumas das edições em sintonia com conteúdos divulgados em sites como o da Secretaria de Estado da Educação de Sergipe (Seduc). Em consultas realizadas virtualmente, encontramos registros da segunda edição do projeto denominado como *Mostra Afro-literária,* realizado em 2019, no Centro de Excelência João de Melo Prado, localizado no município de Divina Pastora.

De acordo com a matéria divulgada no site da Seduc, a edição do projeto, que ocorreu em 2019, teve como aprofundamento o tema "O negro como protagonista da escrita literária", trabalhando personalidades que são referências em âmbito nacional, mas que devido a fatores já mencionados anteriormente, cumpriam uma agenda de apagamento e epistemicídio. Nomes como Machado de Assis, Lima Barreto, Maria Carolina de Jesus e Castro Alves foram destaque nas discussões literárias.[10] De acordo com a professora Alessandra Bispo, coordenadora e idealizadora do projeto, existem algumas etapas essenciais para que o projeto seja executado, sendo o trabalho em sala de aula, a pesquisa e a realização do evento. O projeto surge em um contexto de cumprimento da Lei que aqui está sendo pautada, bem como com o intuito de reforçar as práticas de educação antirracista. Em conformidade com a professora Alessandra, não apenas nesta edição, como em todas as que seguiram e seguem acontecendo, o principal objetivo é "valorizar o negro como elemento de destaque da nossa sociedade, e com isso, empoderar os nossos alunos com relação ao espaço que o negro pode ocupar na sociedade".[11]

Situando uma descrição mais detalhada do projeto com base nas experiências vivenciadas,[12] vale destacar que, embora em alguma das edições anteriores, tenham sido trabalhadas literaturas ditas clássicas e canônicas, como obras de José de Alencar, Aluísio de Azevedo e Monteiro Lobato, cujos nomes abrem um leque para discussões que não serão feitas neste texto -, é importante pontuar a ampliação do projeto em cada nova edição. Obras *como Olhos D'água; Becos da memória; Torto Arado; O avesso da pele; Um defeito de*

[10] Matéria divulgada no site da Seduc, disponível em: https://seduc.se.gov.br/centro-de-excelencia-doutor-joao-de-melo-prado-realiza-o-negro-como-protagonista-da-escrita-literaria-em-festival/ Acesso em: 20 jun. 2025.

[11] Trecho retirado da matéria mencionada anteriormente.

[12] As experiências aqui citadas consistem na participação de um dos autores deste capítulo, cujo envolvimento se deu a partir do convite para debater obras em duas edições seguidas do projeto, bem como o envolvimento com a composição do corpo de jurados no momento da exposição das salas temáticas.

cor, entre outras, inseridas no contexto da literatura contemporânea, têm sido trabalhadas de modo aprofundado em dois momentos, sendo o primeiro no formato de ciclo de debates e, no segundo, na confecção das salas temáticas, as quais são construídas seguindo como referência as obras.

Na etapa do ciclo de debates, a equipe a qual coordena e organiza o projeto convida profissionais (geralmente professores), para apresentarem e debaterem uma obra em uma dada turma, sendo do primeiro ao terceiro ano do ensino médio. Esta etapa ocorre de maneira fechada, ou seja, cada profissional/professor convidado(a) fica responsável pela realização do debate naquela turma. Após o debate das obras em todas as turmas, é concedido aos alunos um período de três semanas, em média, para a organização das salas temáticas. O objetivo é que todo o corpo docente esteja envolvido no processo e acompanhamento da organização das salas, uma vez que o evento ocorre no mês de novembro, mas a organização exige comprometimento e dinâmicas prévias.

Concomitantemente, no segundo momento, têm-se a etapa de apresentação e mediação das salas temáticas, esta, por sua vez, é aberta ao público. A tendência é que os mesmos convidados(as) para o debate das obras também componham a equipe de jurados, uma vez que o evento, nesta última etapa, conta com um conjunto de apresentações divididas entre as turmas, totalizando, ao final, uma pontuação a ser atribuída.[13]

O projeto também conta com o momento Beleza Negra, o qual consiste em desfiles com acessórios e vestimentas da cultura africana e afro-brasileira, buscando trabalhar a valorização da identidade negra bem como reforçar a perspectiva de autovalorização e autoestima.

[13] Cabe destacar que esta pontuação confere um prêmio para a turma campeã.

Imagem 1: Momento Beleza Negra



Fonte: Imagem retirada da matéria publicada no site da Seduc.

Em todas as etapas que compõem o projeto, observa-se um conjunto de movimentações relacionais no sentido da conexão professor-aluno. Além das obras selecionadas pela coordenação do projeto, as quais trabalham por si só a perspectiva da auto valorização, a etapa do desfile também nos mostra sua importância e impacto. Conforme nos lembra Nilma Lino Gomes (2003, p. 81), o corpo por si só é ferramenta principal de uma pedagogia corporal, portanto, cheio de possibilidades e movimentos. Assim, afirma:

> A educação pode desenvolver uma pedagogia corporal que destaque a riqueza da cultura negra inscrita no corpo, nas técnicas corporais, nos estilos de penteados e nas vestimentas, as quais também são transmitidas oralmente. São aprendizados da infância e da adolescência. O corpo negro pode ser tomado como símbolo de beleza, e não de inferioridade. Ele pode ser visto como o corpo guerreiro, belo, atuante presente na história do negro da diáspora, e não como o corpo do escravo, servil, doente e acorrentado como lamentavelmente nos é apresentado em muitos manuais didáticos do ensino fundamental.

Desse modo, acreditamos na importância do projeto que aqui foi mencionado, não apenas no contexto de efetivação da Lei enquanto obrigatoriedade, mas, também, pelo viés de construção das identidades que são fortalecidas dentro e fora do ambiente escolar. Pensar ferramentas e metodologias para práticas de educação antirracista é utilizar, sobretudo, o corpo, tanto no viés de luta quanto no viés da existência e do recontar histórias, agora construindo significados outros.

Considerações finais

É importante ressaltar as iniciativas desenvolvidas a partir das novas diretrizes apresentadas e estruturadas pela Lei n. 10.639, visto a importância em preservar a memória da população negra trazida ao Brasil no período escravocrata, e que, muito contribuíram para a construção da história artística brasileira. A memória, objeto moldável e que torna-se possível de ser alterado ou não, é a única ferramenta para a conservação da história de uma nação ou povo.

Quando essa ferramenta é inutilizada e colocada como não-legítima, é fincada a limitação das possibilidades de criação de mundos, pois não há um passado-presente para criar o aqui-agora. Utilizando-se da figura do Sankofa, símbolo gráfico do povo Ashanti, na África, é possível estabelecer uma analogia. O símbolo é de um pássaro com o corpo para frente, mas com a cabeça voltada para trás, onde é possível interpretar que para saber para onde vai, é necessário saber de onde veio.

Nesta circunstância, o presente trabalho objetivou apresentar um panorama, ainda que de maneira breve, sobre a conexão da literatura com o período da história do Brasil em que histórias e narrativas foram apagadas. Pensar numa transmissão de saberes - seja no ambiente escolar ou fora dele, faz parte de aportes metodológicos para o processo de recriação de narrativas outras, para além das marcas do período escravocrata que, embora seus reflexos ainda se mostrem presentes de várias formas, dar ênfase

para a pluralidade cultural dos afro-brasileiros se faz necessário. Tais ferramentas foram apresentadas com a descrição do projeto desenvolvido no Centro de Excelência João de Melo Prado, cujo debate literário se mostra fundamental na construção de saberes outros e na valorização da produção literária e intelectual da população negra.

Referências

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

BOSI, A. **História Concisa da Literatura Brasileira**. 2ª ed. São Paulo: Editora Cultrix, 1975.

FERREIRA, A. B. de H. **Mini Aurélio**: o dicionário da língua portuguesa. 8. Ed. Curitiba: Positivo, 2010.

GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Revista brasileira de educação.** Maio/Jun/Jul/Ago 2003, ºn 23. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.scielo.br/j/rbedu/a/XknwKJnzZVFpFWG6MTDJbxc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 jun.2025.

GOMES, N. L. Educação e Relações Raciais: Refletindo sobre Algumas Estratégias de Atuação *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2º ed. revisada. Brasilia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf Acesso em: 20 mai. 2025.

GOMES, N. L. Relações étnico-raciais, educação e descolonização dos currículos. **Currículos sem Fronteiras**, v. 12, n. 1, p. 98-109,

jan./abr. 2012. Disponível em: https://www.apeoesp.org.br/sistema/ck/files/5_Gomes_N%20L_Rel_etnico_raciais_educ%20e%20descolonizacao%20do%20curriculo.pdf> Acesso em: 20 mai. 2025.

GUIMARÃES, E. B. N. de S. S. Academia Sergipana de Letras. **Revista do Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe**. nº 46, v.2. Dossiê Sergipe Republicano; Aracaju; IHGSE, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/rihgse/article/download/12421/9367/34342>. Acesso em: 28 jun. 2025.

JESUS, C. M. de. **Quarto de Despejo** - Diário de uma favelada. 10. Ed. São Paulo: Ática, 2014.

MIGNOLO, W. D. Desobediência epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 34, p. 287-324, 2008. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4251728/mod_resource/content/0/opção%20descolonial%20walter%20mignolo.pdf. Acesso em: 10 jun. 2025.

REIS, M. F. dos. **Úrsula**. Jundiaí, SP: Cadernos do Mundo Inteiro; 2018. Disponível em: <https://cadernosdomundointeiro.com.br/pdf/Ursula-2a-edicao-Cadernos-do-Mundo-Inteiro.pdf>. Acesso em: 28 jun. 2025.

SILVA, A. C. da. A Desconstrução da Discriminação no Livro Didático *In*: MUNANGA, K. (org.). **Superando o racismo na escola**. 2º ed. Revisada. Brasilia: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005. Disponível em: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/racismo_escola.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2025.

SOUSA, J. da C. **Evocações**. 1ª ed. Typ. Aldina - Rua da Assembléia, 96. Rio de Janeiro, 1898.

"O Sangue e a Esperança", de Abdias do Nascimento (1983) e "Esperemos", de Solano Trindade (1961): literatura afro-brasileira e o fortalecimento das identidades étnico-raciais

Cosme Eduardo Campos Silva[1]
Sara Rogéria Santos Barbosa[2]

Introdução

Este capítulo analisa dois poemas fundamentais para os estudos literários afro-brasileiros, "Esperemos", de Solano Trindade (1961), e "O sangue e a esperança", de Abdias do Nascimento (1983), a fim de compreender como essas obras constroem representações das identidades negras por meio de estratégias poéticas que articulam memória, ancestralidade e resistência. Para tanto, partimos da hipótese de que esses poemas não apenas denunciam a violência histórica contra a população negra, mas também constroem subjetividades em confronto com os estereótipos coloniais. A análise privilegia uma perspectiva crítica e comparativa, situando os poemas em seus contextos históricos e culturais e dialogando com relevantes teóricos da Literatura e Estudos Culturais. Para além disso, convém apresentar mesmo que brevemente os dois poetas cujos textos são a verve deste estudo.

Solano Trindade (1908-1974) viveu em um contexto social marcado pelo racismo estrutural, pelas desigualdades sociais e pela luta da população negra por direitos e reconhecimento no Brasil. Nascido no início do século XX, período pós-abolição da escravidão, ele testemunhou a marginalização dos

[1] Graduado em Letras - Língua Portuguesa pela Universidade Federal de Sergipe.
[2] Professora Adjunta A de Literatura de Língua Portuguesa do Departamento de Letras da Universidade Federal de Sergipe, *Campus* Itabaiana. Graduada em Letras Vernáculas pela Universidade Federal de Sergipe e Doutora em Literatura e Cultura pela Universidade Federal da Bahia.

afrodescendentes, que continuavam sem acesso a condições dignas de vida, educação e trabalho. Durante sua trajetória, o Brasil passava por intensas transformações políticas e culturais, como a Era Vargas, o fortalecimento dos movimentos operários e a ditadura militar. Trindade foi um importante ativista do movimento negro, utilizando a poesia, o teatro e o folclore como ferramentas de resistência e valorização da cultura afro-brasileira, denunciando as injustiças sociais e exaltando as identidades negras em um país que ainda negava suas raízes africanas.

De um caráter também revolucionário, Abdias do Nascimento (1914-2011) viveu em um contexto social marcado pelo racismo estrutural, pela exclusão da população negra e pela luta por direitos civis e igualdade no Brasil. Nascido em um país que, apesar da abolição da escravidão em 1888, ainda mantinha a segregação racial de forma velada, ele enfrentou as dificuldades impostas a afrodescendentes. Durante sua vida, o Brasil passou por diferentes regimes políticos, incluindo o Estado Novo de Getúlio Vargas, a redemocratização e a ditadura militar, períodos em que ele se destacou como ativista, escritor, político e artista. Abdias foi um dos principais intelectuais do movimento negro brasileiro, fundando o Teatro Experimental do Negro na década de 1940 e denunciando o racismo no Brasil e no exterior. Sua atuação foi fundamental para o avanço das discussões sobre as identidades negras, os direitos humanos e a valorização da cultura afro-brasileira no século XX.

A poesia afro-brasileira não apenas expressa a rica cultura e a resistência da comunidade negra, mas também realiza uma crítica social indispensável. Assim, torna-se fundamental investigar como essa forma artística se manifesta e se desenvolve no contexto literário, explorando as vozes de poetas negros e suas perspectivas únicas. Tendo em vista a relevância cultural e histórica dessa poesia, este estudo visa contribuir para o reconhecimento e valorização das produções literárias afro-brasileiras. Assim sendo, o presente texto busca analisar os poemas “Esperemos”, de Solano Trindade, e “O sangue e a esperança”, de Abdias do Nascimento, produções de

autores representativos da poesia afro-brasileira, identificando congruências e divergências nas suas abordagens à representação das identidades negras. Através da análise comparativa, espera-se evidenciar como a diversidade de influências culturais, contextos históricos e traumas pessoais se manifestam nas escrituras desses poetas, resultando em uma tapeçaria literária rica e multifacetada. Essa reflexão pode, portanto, ampliar o entendimento sobre a importância da literatura afro-brasileira, não apenas como uma forma de resistência, mas como um espaço de criação artística plural.

O uso do termo literatura afro-brasileira é fundamental para reconhecer a especificidade da produção literária que emerge da experiência negra no Brasil, marcada por memórias, resistências e reinterpretações culturais. Como aponta Duarte (2011), a expressão afro-brasileira alude ao processo de mescla cultural que se dá com a chegada dos africanos ao Brasil e as mudanças oriundas dessa participação ativa na cultura, na literatura, na história e na memória brasileira. Essa designação evidencia não apenas a contribuição dos escritores negros para a literatura nacional, mas também a continuidade de um diálogo entre ancestralidade africana e identidades brasileiras, ressignificando narrativas históricas e estéticas. Assim, ao adotar essa terminologia, reafirma-se a importância de valorizar e dar visibilidade a uma tradição literária que expressa experiências, linguagens e visões de mundo próprias, enriquecendo o panorama cultural do país.

As discussões que atravessam as questões identitárias podem ser pensadas a partir das considerações da escritora Leda Maria Martins (2021), para quem a ancestralidade pode ser vista tanto como um princípio filosófico do pensamento civilizador africano quanto como um canal pelo qual se espalha por todo o cosmos a força vital, um dínamo e repositório da energia em movimento, a cinesia originária e sagrada, sempre em processo de expansão e catalisação (Martins, 2021, p. 60). Ainda sobre ancestralidade, Jurema José de Oliveira (2017) afirma que se trata de uma conexão com os valores, conhecimentos e práticas culturais transmitidos ao longo das gerações, especialmente no contexto das comunidades

afrodescendentes. Esse conceito manifesta-se em diversas expressões artísticas, linguísticas e religiosas, servindo como um pilar da identidade e resistência negra. A ancestralidade, conceito a ser explorado, está presente nos ritmos, na culinária, na religiosidade e na filosofia de coletividade de origem bantu, representando um modo de estar no mundo baseado na continuidade da memória e na valorização dos antepassados.

A memória, outro elemento importante neste estudo, desempenha um papel central ao atualizar e preservar essas experiências históricas e culturais. Consoante Amanda Ferreira (2012), é por meio da memória que o homem revisita impressões ou informações passadas, sendo capaz de compor ou recompor sua história. Em sociedades como a brasileira, que carrega uma forte herança de oralidade, a memória se torna um instrumento vital para a afirmação identitária. Ela permite a continuidade de práticas culturais, a resistência à marginalização e a reinterpretação de vivências, aspectos que se refletem diretamente na literatura afro-brasileira. Dessa forma, a memória não só reforça a importância de reconhecer a especificidade da produção literária negra, como também atua na construção de um diálogo entre passado e presente, entre ancestralidade e identidade.

Esperemos: um mundo poético de ancestralidade e memória na poesia de Solano Trindade

O poema "Esperemos" apresenta-se como uma reflexão densa e multifacetada sobre o papel da poesia e do poeta em um mundo marcado por conflitos, desigualdades e opressões. Explora o dilema de conciliar o desejo de celebrar o amor com a necessidade de reconhecer e reagir às dores do contexto histórico e social. Segue transcrito abaixo o poema:

> Esperemos
> Eu ia fazer um poema para você/mas me falaram das crueldades/nas colônias inglesas/e o poema não saiu

ia falar do seu corpo/ de suas mãos/ amada/ quando soube que a polícia espancou um companheiro/ e o poema não saiu/
ia falar em canções/ no belo da natureza/ nos jardins/ nas flores/ quando falaram-me em guerra/ e o poema não saiu
perdão amada/ por não ter construído o seu poema/ amanhã esse poema sairá
esperemos.
(Poemas antológicos de Solano Trindade, 2008, p. 30).[3]

No poema, Solano Trindade utiliza tempos verbais que refletem a frustração e o adiamento diante das injustiças sociais. O pretérito imperfeito ("ia fazer", "ia falar") indica tentativas interrompidas, sugerindo a impossibilidade de escrever sobre o belo quando a realidade impõe a dor. O pretérito perfeito ("me falaram", "soube") marca os acontecimentos concretos que frustram essa intenção, criando um contraste entre desejo e impossibilidade. Já o futuro do presente ("amanhã esse poema sairá") introduz uma esperança, ainda que incerta, enquanto o subjuntivo em "esperemos" sugere uma expectativa coletiva. Essa variação verbal reforça a tensão entre a vontade de celebrar a vida e a urgência de denunciar as injustiças, tornando a poesia um espaço de resistência.

O poema reflete uma identidade dividida entre o pessoal e o coletivo. O eu lírico deseja escrever sobre o corpo, as mãos e o amor que sente por sua amada, mas sua consciência das dores do mundo o impede de realizar esse desejo. A menção às crueldades nas colônias inglesas, à violência policial e às guerras revela a dificuldade de desconectar-se de uma realidade coletiva que exige atenção e ação. Essa tensão evidencia a fragmentação da identidade do poeta, que não pode se isolar da responsabilidade de testemunhar e questionar as injustiças que o cercam. Segundo Stuart Hall (2006), a identidade não é um ponto fixo de origem ou pertencimento. Ela é constituída ao longo do tempo, dentro da representação, não fora dela. No caso de "Esperemos", percebe-se que a representação identitária da pessoa negra a partir de um

[3] A fim de otimizar o espaço, os versos serão separados não por linha, mas por pelo sinal de barra (/).

processo histórico cujo desenvolvimento passa pelo eu lírico, mas não começa nem acaba nele.

Para Eduardo Oliveira (2001), a ancestralidade em determinado momento da história brasileira, torna-se o signo da resistência afrodescendente. Ela passa a protagonizar a construção histórico-cultural do negro no Brasil e gesta, ademais, um novo projeto sócio-político fundamentado nos princípios da inclusão social, no respeito às diferenças, na convivência sustentável do homem com o meio-Ambiente, no respeito à experiência dos mais velhos, na complementação dos gêneros, na diversidade, na resolução dos conflitos, na vida comunitária entre outros. Embora a ancestralidade não seja explicitamente mencionada no poema, ela está implícita na evocação do passado colonial e nas referências às estruturas de poder e violência que atravessam a história. Ao mencionar as crueldades nas colônias inglesas, o poema remete ao legado histórico de exploração e subjugação que continua a influenciar o presente.

A consciência desse passado reverbera no eu lírico, que se vê impossibilitado de ignorar as conexões entre o ontem e o hoje. Essa evocação do passado não apenas reforça a continuidade das desigualdades históricas, mas também insere a experiência afrodescendente em um contexto mais amplo de resistência e reconstrução identitária. A ancestralidade, nesse sentido, não se restringe a uma mera lembrança do passado, mas opera como um elemento ativo na formulação de novas perspectivas sociais e culturais. Ao reconhecer a permanência das estruturas de poder e opressão, o poema sugere a necessidade de uma ressignificação desse legado, promovendo a valorização da memória coletiva e o fortalecimento das narrativas afrodescendentes. Dessa forma, a ancestralidade torna-se um pilar para a afirmação identitária e para a luta por equidade, funcionando como uma ferramenta de reivindicação e transformação da realidade social.

A literatura, nesse contexto, é apresentada como um espaço de conflito e questionamento. O poema é, em si, uma metanarrativa sobre o ato de escrever. O poema revela a dificuldade de criar algo

puramente estético em tempos de crise, colocando em pauta a relevância da poesia como instrumento de reflexão ética e política. O eu lírico questiona o papel do poeta: seria legítimo falar de amor e beleza enquanto o mundo arde em sofrimento? Essa dúvida coloca a literatura como uma atividade necessariamente engajada, mesmo quando pretende ser intimista.

Ao abordar a literatura afro-brasileira, Joélia de Jesus Santos (2020) destaca que, por ser um discurso forjado na diáspora, ela carrega em si a ancestralidade, como evidenciado nas obras de Conceição Evaristo, Ana Maria Gonçalves e Geni Guimarães. A memória, portanto, surge como um tema central, impulsionando escritoras e escritores negros a desafiar estereótipos e reconstruir a narrativa sobre a história e cultura afro-brasileira. Através da linguagem literária, aqueles que foram historicamente relegados ao esquecimento encontram na escrita um meio de resgatar e fortalecer sua identidade. Esse olhar sobre a literatura afro-brasileira evidencia seu papel essencial na valorização das narrativas afrodescendentes, tornando a escrita um espaço de resistência, reparação histórica e reconstrução da subjetividade negra. Segundo Fabiana Francisco Tibério:

> Retomar o passado criticamente é uma das propostas da literatura afro-brasileira. Indo na contramão da história, os autores afrodescendentes, que não tem compromisso algum com o poder instituído, lançam mão de uma estratégia que já se tornou uma tradição no discurso literário afro-brasileiro: a reconstrução do passado através da memória (Tibério, 2009, p. 62).

A memória é um elemento fundamental no poema, tanto no sentido individual quanto no coletivo. A lembrança das crueldades coloniais, da violência policial e das guerras conecta o presente a um passado que ainda não foi superado. O eu lírico carrega essas memórias como um peso que paralisa sua criação poética, mas que também funciona como um chamado à responsabilidade. Ao mesmo tempo, há uma memória mais pessoal e íntima na promessa feita à amada: a de que, no futuro, o poema dedicado a ela poderá ser escrito, simbolizando esperança.

Há uma reflexão de uma tensão entre a poesia enquanto forma estética e seu papel político, algo que se conecta diretamente com a proposta de Santos (2020) sobre a literatura afro-brasileira. A dificuldade do eu lírico em escrever sobre amor e beleza diante das violências sociais e históricas ressalta a literatura como uma prática engajada, onde o resgate da memória e da identidade se sobrepõe à busca pela beleza pura. O uso da memória no poema, evocando o passado colonial e as crueldades atuais, se alinha à afirmação de Tibério (2009) sobre a literatura afro-brasileira, que retoma criticamente o passado para reconstruir a história e as identidades dos afrodescendentes. A proposta do eu lírico de adiar a criação do poema, prometendo que ele "sairá amanhã", simboliza não apenas a esperança, mas também o processo contínuo de enfrentamento da opressão histórica. A memória, tanto individual quanto coletiva, se torna um obstáculo e, simultaneamente, um motor para a ação poética.

Grada Kilomba, em *Memórias da Plantação* (2019), explora a maneira como as marcas do racismo, fundamentadas em uma história de opressão colonial, continuam a reverberar tanto na sociedade quanto no indivíduo. Ela argumenta que essas marcas não são apenas físicas, mas também psíquicas e emocionais, perpetuando uma violência invisível que atravessa gerações. Kilomba sugere que o racismo e seus efeitos não podem ser compreendidos como algo isolado ou apenas como um fenômeno social; ao contrário, ele penetra profundamente na subjetividade dos indivíduos e nas estruturas sociais, moldando identidades e relações de poder. A autora nos lembra que essas cicatrizes, por mais invisíveis que sejam, definem a forma como nos vemos e nos relacionamos com o outro, sendo parte de um legado histórico que precisa ser confrontado para que o processo de cura e transformação seja possível.

Nesse sentido, o poema reflete com precisão essa ideia de que o íntimo não pode ser dissociado do coletivo e o pessoal do político. O eu lírico, ao adiar a celebração do amor, não está apenas expressando uma renúncia ao prazer imediato, mas reconhecendo

as urgências do mundo — um mundo ainda marcado por profundas desigualdades e feridas sociais. O poema coloca a beleza como algo que precisa ser adiado em nome da responsabilidade de enfrentar e entender as dores coletivas, algo que ressoa diretamente com a proposta de Kilomba de que a memória e a identidade não podem ser desconectadas dos processos históricos de opressão. O desejo de criar algo belo é confrontado com a necessidade de reconhecer as marcas da violência colonial ainda presentes, transformando o poema em um manifesto sobre a urgência de responder aos problemas estruturais do presente.

"O sangue e a esperança" de Abdias Nascimento e a formação das identidades negras

O poema "O sangue e a esperança", de Abdias Nascimento, é um poema que está contido na obra literária *Axés do sangue e da esperança (orikis)*, que está profundamente conectada à perspectiva de formação de uma identidade negra, que desafia a noção assimilacionista da mestiçagem. Esse livro compila seus poemas escritos entre 1967 e 1983, sendo lançado em 1983 pelas editoras Achiamé e RioArte, ambas do Rio de Janeiro. Naquele período, o autor havia retornado recentemente ao Brasil, em 1981, após um exílio de 13 anos nos Estados Unidos e na Nigéria, motivado pela repressão da ditadura militar brasileira. As poesias do autor são, antes de tudo, orikis, palavra de origem iorubá que significa "canto de louvor, homenagem a alguém" (Nascimento, 1983, p. 107).

Nele são abordados temas profundamente ligados ao sofrimento histórico, à resistência e à busca por esperança, sobretudo no contexto da diáspora africana e da experiência do negro no Brasil. A obra utiliza uma série de recursos literários que reforçam a intensidade emocional da mensagem, mas é nas questões temáticas e gramaticais que se destacam os aspectos mais significativos da construção textual.

O sangue e a esperança

Corre corre o sangue nas veias/ Rola rola o grão das areias/ Só não corre só não rola a esperança/ Do negro órfão que só corre e cansa
Cansa do eito corre das correntes/ Corre e cansa do bote das serpentes/ Só não corre só não cansa de amar/ O amor da Mãe-África no além-mar
Além-mar das águas e da alegria/ Mar-além do axé nativo que procria/ Aqui é o mar-aquém do desamor frio/ Aquém-mar do ódio do destino sombrio
Sombrio corre o sangue derramado/ No mar-aquém de tanta luta devotado/ Mas o sangue continua rubro a ferver/ Inspirado nos Orixá que nos faz crescer
Crescer na esperança do aquém e do além/ Do continente e da pele de alguém/ Lutar é crescer no além e no aquém/ Afirmando a liberdade da raça amém.
(Nascimento, 1983, p. 109).

A temática central do poema gira em torno da opressão do negro e sua busca por liberdade e identidade. O poema começa evocando a ideia do negro órfão, um símbolo do extermínio cultural e humano trazido pelo tráfico de escravizados. O uso da expressão "negro órfão" remete à perda de laços com a África e à desconexão com sua origem, sendo esse um símbolo poderoso da violência histórica vivida pelos descendentes dos africanos. A referência a "Mãe-África" e o contraste entre o além-mar e o aquém-mar intensificam a noção de uma terra distante, mas carregada de memória, resistência e luta. A figura da Mãe-África, além de remeter à ancestralidade, sugere uma proteção e uma fonte de força espiritual, associada ao axé, à energia vital que transcende os mares.

A ideia de luta e esperança está presente em várias passagens, como em "Crescer na esperança do aquém e do além" e "Lutar é crescer no além e no aquém" (Nascimento, 1983, p. 109). Esses versos articulam o desejo de superação, não apenas do sofrimento passado, mas também da continuidade da resistência em busca da liberdade e da afirmação das identidades negras. O uso das expressões "além-mar" e "aquém-mar" simboliza essa luta entre o que é perdido e o que é possível conquistar, uma travessia que, apesar do sofrimento, ainda mantém vivo o sonho da liberdade e

da preservação da cultura e da história africanas. A repetição de palavras, como em "Corre corre" e "Rola rola", não só reforça o ritmo, mas também enfatiza a urgência e a permanência dos processos de sofrimento e resistência, enquanto a expressão "só não corre só não rola" (Nascimento, 1983, p. 109) é uma forma de destacar a esperança, que não se move com a mesma intensidade, mas que está ali, latente, aguardando para ser renovada.

Assim, o poema se constrói como uma reflexão sobre as complexidades das identidades negras e a luta por liberdade, transmitida por meio de uma linguagem carregada de significado, mas também de uma estrutura gramatical que busca justamente a fluidez e a permanência de uma história que, embora marcada pelo sofrimento, nunca se apaga. Para Mbembe (2014), derivando do processo histórico de repressão, o termo "negro" representa:

> uma série de experiências históricas desoladoras, a realidade de uma vida vazia; o assombramento, para milhões de pessoas apanhadas nas redes da dominação de raça, de verem funcionar os seus corpos e pensamentos a partir de fora, e de terem sido transformadas em espectadores de qualquer coisa que era e não era a sua própria vida (Mbembe, 2014, p.19).

Mbembe lança luz sobre a condição histórica e social do negro como um ser destituído de agência e autonomia, marcado pela experiência da repressão e da subordinação. Ao afirmar que o termo "negro" representa uma "vida vazia" e um "assombramento", o autor aponta para a alienação do indivíduo negro, que vive à margem de sua própria identidade, dominado por um sistema que desumaniza e objetifica. Essa perspectiva ressoa fortemente com o tema do poema, que revela a dor e o cansaço do negro órfão, cujos corpos e pensamentos são constantemente manipulados e subordinados às dinâmicas de opressão. No poema, a luta e a resistência aparecem como uma tentativa de reapropriação da vida e da esperança, mesmo diante das dificuldades e da exploração histórica.

Este poema de Nascimento se conecta diretamente com o conceito de tempo espiralar proposto por Leda Maria Martins

(2021). A interconexão entre passado e presente, onde as marcas de opressão e luta se tornam elementos ativos na construção da identidade coletiva, reflete uma visão de tempo que não é linear, mas sim cíclica e contínua. O "sangue que ferve" no poema simboliza essa continuidade histórica que nunca se interrompe, alinhando-se com a ideia de um *tempo espiralar* em que o passado, presente e futuro coexistem e se interligam, criando um movimento vital de resistência e transformação.

A figura da Mãe-África como símbolo de ancestralidade é um elo fundamental nesse processo, pois ela transcende o tempo e se manifesta ativamente nas gerações posteriores. Isso se alinha com a visão de Martins (2021), que sugere que a ancestralidade é uma força ativa e em constante expansão, como a cinesia originária sagrada que molda o presente. Assim, a ancestralidade, como no poema, não se limita a uma memória distante, mas torna-se uma fonte contínua de energia vital, catalisando a construção de uma nova identidade e resistindo à opressão de maneira dinâmica e transformadora. Essa transmissão não é apenas uma lembrança passiva, mas um movimento vital, sugerindo, como afirma Oliveira (2001), que a ancestralidade é um dos pilares para a construção de um novo projeto sociopolítico, um processo contínuo de reconstrução cultural e resistência.

A memória do sofrimento passado, presente nas referências às "correntes" e ao sangue derramado, não se limita a um resgate do que foi vivido, mas também um enfrentamento da realidade atual. Ao mencionar o mar, com suas divisões de além-mar e aquém-mar, Trindade sugere um espaço de fragmentação, mas também de reconquista e reinterpretação desse legado. Nesse sentido, a memória não é um simples retorno ao passado, mas um recurso de resistência, que, como Tibério (2009) aponta, deve ser revisitado criticamente para reconstruir a história e as identidades do povo negro. O poema, portanto, utiliza a memória não apenas como um campo de dor, mas como uma ferramenta para reconstituir as identidades e afirmar a luta contínua, como um processo que se

reconstrói a cada geração, constantemente desafiando as estruturas opressivas impostas pela história.

Stuart Hall (2016), em *Cultura e Representação*, aborda como a construção da diferença e os estereótipos raciais têm sido instrumentos poderosos na manutenção das desigualdades de poder, reduzindo e simplificando as características dos negros para torná-los mais facilmente controláveis e subalternos. Segundo Hall, esses estereótipos, que nasceram na Idade Média e se perpetuaram até o final do século XX, são uma forma de estigmatização, que essencializa e fixa o "diferente" em uma posição inferior. Nesse processo, o negro foi infantilizado, fetichizado, e seus atributos culturais e pessoais foram muitas vezes reduzidos a traços que servem à manutenção do poder hegemônico branco. Ao representar os negros dessa forma, a sociedade os desumaniza, atribuindo-lhes uma identidade estereotipada que enfraquece suas possibilidades de agência e resistência. Esse processo reflete uma dinâmica de controle social em que a desigualdade racial é naturalizada e perpetuada.

Em "O sangue e a esperança", Nascimento se opõe a esse discurso de enfraquecimento e redução do negro, subvertendo a narrativa imposta pelos estereótipos. Ao invocar a ancestralidade africana, o poema reafirma a força, a luta e a continuidade das identidades negras, desafiando a ideia de uma identidade submissa e passiva. A figura da Mãe-África e o sangue que "ferve" no poema não representam o negro como vítima impotente, mas como sujeito ativo em sua resistência histórica. Nascimento, ao invés de reforçar as características que foram usadas para infantilizar ou fetichizar os negros, coloca em destaque a sua resistência, a força vital transmitida através das gerações e a esperança contínua, o que vai diretamente contra os discursos que tentam enfraquecer a população negra. Ao conectar o passado de opressão com a luta presente, o poema não apenas resgata a memória histórica, mas também revigora a subjetividade negra, afirmando seu poder e a continuidade de sua trajetória de resistência.

As identidades negras na literatura se constroem como um espaço de resistência e afirmação, conforme ressalta Conceição Evaristo, ao passo que enxerga a literatura afro-brasileira como uma voz quilombola, um espaço de resistência e reconstrução identitária (Evaristo, 2010). Para ela, essa literatura se dá a partir do momento em que o negro deixa de ser objeto e passa a ser sujeito da narrativa, assumindo sua própria voz na construção de sua identidade. A literatura afro-brasileira, então, passa a assumir um posto em que passa a representar não apenas uma expressão artística, mas uma forma de sobrevivência e reconstrução identitária.

Em seu ensaio "Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira", ela afirma que a literatura em questão apresenta um forte teor ideológico, pelo fato de lidar, de tomar como pano de fundo e de eleger como sua temática a história do negro, a sua inserção e as relações étnicas da sociedade brasileira (Evaristo, 2020, p. 4). Ou seja, essa produção literária não se limita a uma estética específica, mas se define pela posição política e ideológica de seus autores, que assumem a negritude como um ponto central de sua escrita. A literatura afro-brasileira, portanto, não é apenas um retrato da experiência afrodescendente, mas um instrumento de luta contra as estruturas que historicamente marginalizaram essa população.

Ao transformar o negro de objeto em sujeito de sua própria história, essa produção literária desafia a visão eurocêntrica que, por muito tempo, legitimou a opressão racial por meio da cultura e do discurso. Esse processo de reescrita é essencial para a reconstrução identitária dos afrodescendentes, pois permite que suas experiências, dores e conquistas sejam narradas a partir de suas próprias perspectivas, sem a mediação de um olhar externo que os reduz a meros símbolos de subalternidade. Intelectuais e escritores negros, como Trindade e Nascimento, lançaram mão da poesia como um instrumento de combate à hegemonia discursiva branca, promovendo uma revisão crítica dos processos históricos que moldaram as identidades negras no Brasil e no mundo. Essa

revisão, por sua vez, encontra ressonância em teóricos como Aimé Césaire, que desmonta a lógica colonialista ao expor suas contradições e brutalidades.

Aimé Césaire, em *Discurso sobre o Colonialismo*, desmonta a narrativa eurocêntrica que legitima o colonialismo como um empreendimento civilizatório. Para ele, o colonialismo não foi um projeto de progresso, mas sim um processo brutal de desumanização que corrompe tanto os colonizados quanto os colonizadores. Césaire ironiza a hipocrisia do Ocidente ao condenar os horrores perpetrados por Hitler, mas silenciar-se diante da violência colonial:

> O que o Ocidente não perdoa a Hitler [...] não é o crime em si, o crime contra o homem, não é a humilhação do homem em si, é o crime contra o homem branco, a humilhação do homem branco e o ter aplicado à Europa processos colonialistas a que até aqui só os árabes da Argélia, os coolies da Índia e os negros da África estavam subordinados (Cesaire, 1955, p. 18).

Ele inverte a lógica da narrativa colonial e evidencia que o maior choque para os europeus não foi a barbárie em si, mas o fato de que, pela primeira vez, ela se voltou contra aqueles que sempre ocuparam o papel de dominadores. Césaire denuncia o colonialismo como um sistema baseado na exploração e no racismo, revelando sua natureza destrutiva. Para ele, "Uma nação que coloniza, uma civilização que justifica a colonização [...] é já uma civilização doente, uma civilização moralmente ferida que, irresistivelmente, de consequência em consequência, de negação em negação, chama o seu Hitler, isto é, o seu castigo" (1955, p. 14). Ou seja, ao justificar a dominação, a Europa acabou por legitimar a própria destruição. O colonialismo, então, não passa de um disfarce para a barbárie, na qual a metrópole projeta sua violência sobre os povos colonizados, negando sua própria crueldade. No fundo, a ideia de superioridade europeia não é mais do que uma justificativa para a pilhagem e a opressão. Achille Mbembe, em *Crítica da Razão Negra*, amplia essa discussão ao refletir sobre as identidades negras dentro do sistema colonial e capitalista. Para ele, a negritude não é

algo fixo ou essencial, mas uma construção histórica moldada pelas relações de poder. Ele argumenta que a raça não é um dado natural, mas uma invenção criada para justificar a exploração, uma vez que esta palavra é igualmente sinônimo de "luta obstinada pela liberdade e pela indomável esperança" (Mbembe, 2014, p. 268).

As identidades negras não podem ser reduzidas apenas a uma consequência da violência colonial, mas também deve ser vista como um espaço de resistência, criação e reinvenção. No entanto, essa resistência não pode acontecer apenas no nível simbólico ou discursivo. Se a luta pela identidade se restringir ao campo da representação, corre-se o risco de ignorar as formas concretas de exploração que ainda afetam os corpos negros. O pensamento de Césaire, Mbembe e Hall nos dá ferramentas fundamentais para entender o racismo, mas também nos desafia a ir além deles, questionando se apenas a crítica às identidades negras basta para a emancipação, ou se é preciso encontrar novas formas de luta que rompam de vez com a lógica racial que sustenta o mundo moderno.

Considerações finais

No desenvolvimento desta pesquisa, tornou-se evidente que a literatura afro-brasileira, além de apresentar uma riqueza estilística e uma forte carga emocional, desempenha um papel essencial na construção de narrativas alternativas à história oficial. A análise permitiu identificar que a escrita de Trindade e Nascimento está profundamente enraizada na ancestralidade e na memória coletiva, reafirmando a conexão entre o passado e o presente na busca por justiça social. Essa constatação contribui para o entendimento de que as identidades negras são continuamente reconstruídas através das gerações, sendo a poesia um espaço privilegiado para essa ressignificação.

Essa abordagem, portanto, fortalece a importância de se reconhecer e valorizar a literatura afro-brasileira como um componente essencial do patrimônio cultural brasileiro. O reconhecimento desses textos como parte de uma tradição literária

que desafia a narrativa dominante é um passo fundamental para garantir uma visão mais plural da história literária do país. A contribuição acadêmica deste trabalho reside justamente na ampliação dessas discussões, trazendo para o centro do debate obras que historicamente foram marginalizadas. Isso reforça a necessidade de aprofundar estudos sobre a produção de escritores negros e suas formas de expressão na literatura brasileira. Diante dessas observações, pode-se afirmar que as hipóteses levantadas no início desta pesquisa foram confirmadas.

A poesia afro-brasileira atua como um espaço de resistência política e simbólica, desafiando estruturas de poder e reivindicando uma narrativa que privilegia a vivência da população negra no Brasil. O estudo revelou que a escrita de Trindade está fortemente ligada à exaltação da coletividade e à celebração das manifestações culturais afro-brasileiras, enquanto Nascimento enfatiza o trauma histórico e a luta política contra a marginalização. Essa pluralidade de vozes enriquece a compreensão da literatura afro-brasileira e amplia seu impacto no campo acadêmico e social.

Solano Trindade, em “Esperemos”, utiliza uma linguagem acessível e direta para enfatizar a urgência da luta social. Sua poética está fortemente ligada às vivências cotidianas da população negra e às condições materiais impostas pelo racismo estrutural. Essa abordagem pragmática se alinha à ideia de Césaire de que "a colonização desumaniza até o mais civilizado dos homens; o colonialista, que se acostuma a ver o outro como um ser inferior, também se degrada" (Césaire, 1955, p. 14). Trindade, ao abordar a fome, a violência policial e a exploração, traz à tona essa desumanização como parte de um projeto histórico de opressão.

Já Abdias do Nascimento, em “O sangue e a esperança”, emprega uma linguagem mais simbólica e introspectiva, refletindo sobre as feridas psíquicas deixadas pelo racismo. Ele utiliza a imagem do espelho não apenas como um instrumento de autoafirmação, mas também como um elemento que revela a distorção das identidades negras imposta pela sociedade racista.

Essa abordagem ecoa a crítica de Césaire à interiorização da opressão: "o colonizado que aceita sua condição sem resistência torna-se cúmplice de sua própria destruição" (Césaire, 1955, p. 20). Ao explorar a psicologia do negro em uma sociedade que o relega à margem, Nascimento vai além da simples denúncia para abordar as consequências emocionais da colonização.

Assim, este estudo contribui para aprofundar o entendimento sobre a relevância da literatura afro-brasileira e reforça a necessidade de amplificar sua presença nas discussões acadêmicas e culturais. O impacto da produção de Trindade e Nascimento demonstra que a palavra escrita pode ser um agente transformador, capaz de promover mudanças na forma como a sociedade compreende a história e as identidades afro-brasileiras.

Referências

CÉSAIRE, A. **Discurso sobre o colonialismo**. São Paulo: Veneta, 2020.

DUARTE, E. de A. Por um conceito de literatura afro-brasileira. *In*: **Literatura e afrodescendência no Brasil**: antologia crítica. v. 4 (História, teoria, polêmica). Belo Horizonte: Editora UFMG.

EVARISTO, C. Literatura negra: uma voz quilombola na literatura brasileira. *In*: PEREIRA, E. de A. (org.). **Um tigre na floresta de signos**: estudos sobre poesia e demandas sociais no Brasil. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2010, p. 132-142.

FERREIRA, A. C. Recordar é preciso**:** considerações sobre a figura do griot e a importância de suas narrativas na formação da memória coletiva afro-brasileira. **Em Tese**, Belo Horizonte, v.18, n. 2, 2012.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva, Guaracira Lopes Louro. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HALL, S. **Cultura e representação**. Rio de Janeiro: Ed. PUC-Rio Apicuri, 2016.

HALL, S. Quem precisa da identidade? *In*: WOODWARD, K. et al. (org.). **Identidade e diferença**: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p.103-131.

KILOMBA, G. **Memórias da plantação:** episódios de racismo cotidiano. Trad. Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Editora Cobogó, 2019.

MARTINS, L. M. **Performances do tempo espiralar***:* poéticas do corpo-tela. Rio de Janeiro: Cobogó, 2021.

MBEMBE, A. **Crítica da Razão Negra**. Lisboa: Antígona, 2014.

NASCIMENTO, A. do. **Axés do sangue e da esperança (orikis)**. Rio de Janeiro: Achiamé, 1983.

OLIVEIRA, E. D. **A Ancestralidade na Encruzilhada**: dinâmica de uma tradição inventada. Dissertação (Mestrado em Educação). Curitiba: UFPR, 2001.

OLIVEIRA, J. J. de. Ancestralidade e Afro-brasilidade. **Revista Mosaico,** v. 16, p. 108-124, 2023. DOI: 10.18224/mos.16i1.9213.

OLIVEIRA, J. As marcas da africanidade e da brasilidade em narrativas contemporâneas. *In*: CHAGAS, S. N. (org.) **Nas fronteiras da linguagem**: língua, literatura e cultura. Salvador: Edufba, 2017.

SANTOS, J. de J. Literatura negra trançando memórias: o passado africano nas tradições orais brasileiras. **Contexto**, Vitória, n. 37, p. 97-116, 2020.

TRINDADE, S. **Poemas antológicos de Solano Trindade**. (org.) REIS, Z. C. São Paulo: Nova Alexandria, 2008.

Ensaio Reflexivo: o teatro negro como prática educativa na educação profissional e tecnológica

Augusto Cesar dos Santos[1]
Elza Ferreira Santos[2]

Introdução

O capítulo tem a pretensão de defender o teatro negro como prática educativa antirracista na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). O intuito é produzir elementos que possibilitem a inserção dessa metodologia de ensino na formação, como um dos pilares que integra a perspectiva de uma formação ampla, em que o sujeito possa ter em seu arcabouço formativo a capacidade de observar seu cotidiano de forma crítica para além da visão tecnicista e superficial.

A história nos mostra que a presença do teatro na educação perpassou por perspectivas teóricas educacionais diferenciadas que o fizeram sair de um universo voltado a questões disciplinares e religiosas, e passasse a integrar possibilidades críticas, criativas e artísticas da realidade. O teatro negro, aqui proposto como prática educativa, tem como principal referência O Teatro Experimental do Negro, que surgiu no Brasil no ano de 1945, com intuito de denunciar as mazelas vividas pela população negra no Brasil e anunciar a valorização do arcabouço cultural e identitário africano e afrobrasileiro. Pensar na sociedade brasileira e seu percurso sócio-histórico nos instiga a produzir possibilidades de uma formação

[1] Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Sergipe. Graduado em Serviço Social pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Licenciado em Teatro pela UFS.
[2] Doutora em Educação. Professora Titular do Instituto Federal de Sergipe. Membro do corpo docente do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT/IFS).

que (re)signifique a cultura afrobrasileira como integrante de nossas existências e produza caminhos de transformações sociais, econômicas e políticas que dialoguem concretamente com os e as negras, ou seja, com os aproximadamente 55,5% da população brasileira, segundo o IBGE (2024).

As linhas que se seguem destacam as características da educação brasileira desde o período colonial, em que a presença dos Jesuítas foi significativa, promovendo uma educação voltada a catequese, aculturação, e a busca de inserção dos povos originários e negros nos modos de organização social, política e econômica Europeu. Com o passar dos anos a organização educativa continuaria recebendo impactos dos interesses hegemônicos da sociedade, relegando a população marginalizada, lugares de subalternidades e apagamentos dos seus saberes tradicionais. Contrariando essa hegemonia, é que apresentamos outras possibilidades que promovem uma educação crítica e libertadora.

Por isso, a escolha para refletirmos sobre o Teatro Negro como Prática Educativa. Pela potência da arte teatral e das características da cultura afro-brasileira, compreendemos que há possibilidades de organizações educativas contra hegemônicas. Numa perspectiva educativa tradicional, não raro, o corpo, a criatividade e os saberes tradicionais são negados a fim de colocar os povos vulneráveis a serviço do mercado de trabalho.

Os tópicos estão divididos numa linha reflexiva. No primeiro item, há breves levantamentos históricos a respeito da Educação Brasileira, incluindo a forma como o teatro se apresentou nesse percurso. No Segundo, reflexões se voltam para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e a Educação para as Relações Étnicos-Raciais. No terceiro, enfoca-se a possibilidade do Teatro Negro contribuir com o processo de formação humana. Este texto finaliza com algumas considerações acerca da compreensão de realizar práticas educativas que promovam autonomia, identidade e transformação da realidade social.

Educação brasileira: breve levantamento histórico

Antes de iniciarmos reflexões sobre a presença do teatro na educação brasileira, é importante observar o sentido de educação que o Brasil nutriu e nutri ao longo de sua história, pois sua gênese nos mostra disputas de ideias e hegemonias ligadas a interesses políticos, econômicos, culturais e sociais. A educação, dessa forma, mostra-se como política pública que reflete interesses particulares e sociais. Portanto, iniciamos trazendo um debate a respeito do papel educativo no período colonial, cuja pedagogia é nomeada por Saviani (2007a) como pedagogia tradicional. Sem a pretensão de esgotar o debate, o que visamos aqui é elencar a forma como a educação brasileira se apresenta a partir da intervenção de Portugal.

A partir de 1549, a história da educação no Brasil ganha características Europeias com a chegada dos Jesuítas, os quais instituem escolas e conventos, para então doutrinar os tais "gentios" da nova terra. Para inserir o Brasil no mundo ocidental, os colonizadores estabelecem desta forma três aspectos: colonização, educação e catequese, unindo no processo igreja e estado para a formação da sociedade brasileira, desconsiderando totalmente a cultura, fé, organização dos povos que aqui já residiam (Saviani, 2007a).

Pelo mesmo processo de aculturação, exploração e genocídio passaram os povos de terras Africanas. Além de terem sua organização desconsiderada e sofrerem com processo de dominação Europeia, foram brutalmente deslocados para o continente americano para satisfazer os interesses daqueles que impunham sua forma de organização e cultura como única possível.

No tocante à função da educação no período colonial, Saviani (2007a) pontua que a mesma se torna conhecida e registrada a partir de 1549. Jesuítas, beneditinos, carmelitas, mercedários, oratorianos e capuchinhos empreenderam um processo educativo colonizador de aculturação que, de acordo com o modo tradicional religioso, buscou meios e métodos para atrair os nativos e assim

obter sucesso com seus interesses educativos (Saviani, 2007a). Em meio a isso, buscaram dominar a língua originária para por ela produzissem discursos e ensinamentos da cultura colonizadora, ou seja, pela língua nega-se a língua (Saviani, 2007a). Diante dos arcabouços didáticos encontra-se também o teatro, sendo esse utilizado como instrumento no processo.

> [...] cujo correlato imaginário é um mundo maniqueísta cindido entre forças em perpétua luta: Tupã-Deus, com sua constelação familiar de anjos e santos, e Anhangá-Demônio, com a sua coorte de espíritos malévolos que se fazem presentes nas cerimônias tupis [...] (Bosi, 1992, p. 67-68).

No século XVIII, as reformas pombalinas lideradas pelo Marquês de Pombal, visavam modernizar a educação, e desta forma, afastar a influência jesuítica. As reformas, ligada às ideias iluministas da época, visavam trazer para centralidade da formação sujeitos com perfil que pudessem servir ao Estado de forma concreta, numa hegemonia de divisão de classes, destinando papéis específicos para cada sujeito que formava a sociedade (Saviani, 2007a). Nesse percurso, os povos originários e os povos negros (as), continuariam ocupando lugares de subalternização, inclusive, sendo excluídos da educação mais formal.

Os séculos XX e XXI seriam marcados por ideias conservadoras tradicionais e progressistas, em que a primeira, mesmo em momentos de discursos de "modernização", continuava mantendo a divisão de classe e pensando o sujeito a serviço do mercado de trabalho. Com relação às ideias progressistas, destaca-se as que compreendem a educação como prática da liberdade endossadas Saviani (2007a), tendo o trabalho como princípio educativo.

Teatro e Educação: breve percurso histórico

Em meio ao interesse político, cultural, econômico e social da época, o ensino de artes, mais precisamente do Teatro, estava interligado com as ideias e os ideais do momento. No período

colonial, servindo como elemento de fácil interação entre os povos, seu uso de cunho religioso, demoniza as culturas contrárias às europeias e pregava o cristianismo como prática de fé e salvação.

Na escola tradicional, o teatro estava alinhado a uma pedagogia mais rígida e formal. Charlot (2014) argumenta que havia uma estreita vinculação entre o teatro clássico e a pedagogia "tradicional", caracterizada por uma abordagem mais diretiva e centrada na transmissão de conteúdos, semelhante ao que faziam os Jesuítas no período colonial. Nesse contexto, o teatro na escola assumia um caráter mais formal, voltado para a apresentação de peças clássicas e recitação, com pouco espaço para a expressão criativa dos alunos. A supervalorização do texto escrito, nos ajuda a compreender a forte influência do processo tradicional no meio educativo, em que o corpo e a livre expressão eram negligenciados, em detrimento ao repasse de visões e culturas dos indivíduos Euro cristãos, isto é, pedagogia tradicional, balé clássico e teatro clássico pertencem à mesma dinâmica cultural: "o da norma, da disciplina, do sério. O corpo fica imobilizado na sala de aula, dominado pelo treinamento e o sofrimento da bailarina, negado pela redução do teatro ao texto" (Charlot, 2014, p. 89).

Essa abordagem começou a mudar no século XX, quando novas perspectivas pedagógicas e artísticas emergiram. Na educação, o Teatro seria pensado de forma mais libertária, valorizando a livre expressão, a criatividade, momento em que o corpo não ocupa o lugar da culpa. Os jogos teatrais passam a ser vistos como importantes ferramentas pedagógicas, capazes de desenvolver habilidades como expressão, criatividade e trabalho em grupo. Desta forma, o teatro na escola contemporânea adquire um papel fundamental para formação integral dos alunos (Charlot, 2014).

Mesmo diante da compreensão da importância e potencialidade do ensino do teatro nas escolas, a partir de um aporte teórico crítico contemporâneo, a efetivação dele encontra-se fragilizada, pois havia a falta de profissionais especializados e de espaços adequados (Charlot, 2014). Mas compreendemos também

que a organização curricular dos espaços educativos acaba relegando ao ensino do teatro e das artes, lugar de subalternidade, insinuando ainda uma herança da negação da criatividade e autonomia no processo de ensino-aprendizagem.

Na Educação Profissional e Tecnológica, atualmente, os instrumentos normativos asseveram ser um lugar de formação crítica, humana integral, que considera a amplitude da vivência humana e pense o trabalho como princípio educativo. Mas, diante da organização capitalista da sociedade, durante muito tempo, ganhou espaço a percepção tecnicista da educação. Portanto, para afugentar o fantasma do tecnicismo, não se pode perder de vista a potência que o ensino da arte tem nesse processo formativo.

> Ensinar Teatro em uma escola não técnica e profissional já é desafiante e numa escola com esta peculiaridade, o desafio só tende a se acentuar, devido principalmente aos aspectos que vão desde a história da educação nestes espaços até a proposta curricular, bem como a formação para a vida profissional. Mudanças significativas ocorreram desde o surgimento destas instituições de ensino até a atualidade, pois institui-se uma concepção de ensino mais humanizada, daí a relevância de se pensar e repensar uma prática pedagógica que valorize uma educação mais humanista (Pinto, 2021, p. 201).

A organização curricular acompanha ao longo da história o ideário hegemônico da sociedade, organizando o ensino em prol das necessidades postas no cotidiano dividido em classes. Assim, a inserção do Teatro acaba recebendo o impacto dos interesses.

> O ensino desta linguagem artística na educação profissional técnica e tecnológica se dá a partir de desafios duplicados: o primeiro, aquele comum às outras escolas, de romper com a ideia de que o teatro é um recurso metodológico sendo muitas vezes utilizado para encenação das festividades escolares, e o segundo, parte do princípio da predominância do tecnicismo e da formação para o mundo profissional. Mesmo diante das mudanças ocorridas em relação à valorização de um ensino mais humanístico, o ensino de Teatro para alguns sujeitos constituintes deste espaço (inclui-se docentes, discentes, dentre outros) é dispensável (Pinto, 2021, p. 201).

Nesse sentido, interessa-nos defender os princípios da Educação Profissional e Tecnológica ligados à perspectiva de uma formação humana integral, politécnica e omnilateral, pois, somente desta forma é possível romper com estruturas opressivas, que há séculos têm reservado aos afrodescendentes, lugar de subalternidade e servidão.

Educação profissional e tecnológica e educação para as relações étnico-raciais

Pensar a Educação Profissional e Tecnológica nos tempos atuais é discutir sobre formação para o mundo do trabalho. Nesse direcionamento os Institutos Federais tomam o Trabalho como princípio Educativo, o que nos permite pensar a vinculação entre teoria e prática.

Trabalho é a relação do homem com a natureza, esse processo acontece por meio da mediação originada pela práxis, ou seja, o pensar antes de agir. Se anteriormente a relação com a natureza acontecia de forma instintiva, sem mediações prévias, objetivos organizados, isso o tornava um ser tão irracional quanto os outros animais. A partir do processo de organização da ação é que surge o indivíduo capaz de prever o passo a passo para satisfazer suas necessidades.

> Ora, o ato de agir sobre a natureza transformando-a em função das necessidades humanas é o que conhecemos como trabalho. A essência humana não é, então, dada ao homem; não é uma dádiva divina ou natural; não é algo que precede a existência do homem. Ao contrário, a essência humana é produzida pelos próprios homens, o que o homem é, é-o pelo trabalho. A essência do homem é um feito humano. É um trabalho que se desenvolve, se aprofunda e se complexifica ao longo do tempo: é um processo histórico (Saviani, 2007b, p. 154).

Essa discussão histórica sobre a ontologia do trabalho e educação promovida por Saviani (2007b) nos interessa, pois possibilita perceber o processo histórico que constitui o ser

humano, afinal, a defesa por uma educação de formação humana integral surge pela necessidade de resgate crítico da relação do homem com a sociedade que se perdeu devido ao movimento complexo que resultou na sociedade de classes.

O trabalho como princípio educativo preconizado pela Educação Profissional e Tecnológica assevera a construção de um currículo que supera a dualidade entre o trabalho manual e o intelectual. Considera o currículo em que se pense uma educação na qual a indissociabilidade entre a formação geral e a formação profissional seja uma realidade. Ou seja, diante do entendimento da dualidade estrutural da sociedade capitalista na qual vivemos, a EPT se propõe compreender as relações complexas que organizam sociedade de classes, onde aqueles que detêm o domínio sobre os meios de produção, vivem do trabalho daqueles que realizam a atividade braçal, para que se possa refutá-la.

Assim, a "Educação Profissional e Tecnológica no Brasil (EPT), voltada para a educação integrada, proposta pelos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, é apresentada pelos estudiosos como uma oportunidade de espaço unitário de apreensão dos saberes" (Souza; Sanavria, 2021, p. 7). É apreendendo outros saberes que avaliamos necessário inserir o teatro negro como prática pedagógica consoante a ideia de integração presente nos fundamentos da EPT.

O ensino integrado nasce como projeto pedagógico contra hegemônico, inspirado na ideia gramsciana de escola unitária, que busca articular a formação geral e profissional aos interesses da classe trabalhadora. Opõe-se à lógica liberal-pragmática que visa subordinar a educação às demandas imediatas do mercado. Com objetivo de promover a formação ampla e duradoura dos trabalhadores, desenvolvendo suas capacidades intelectuais e práticas de forma integrada, superando a dicotomia. Visa ainda superar a fragmentação do conhecimento e favorecer a compreensão da totalidade social (Araujo, 2014).

A educação tem papel primordial no processo de contra hegemonia, promovendo a autonomia crítica do sujeito. Quando

pensamos na sociedade brasileira e sua constituição histórica, percebemos que a classe trabalhadora é composta pela diversidade de povos que contribuíram para o crescimento econômico, cultural, social e histórico do país. Dentre eles, destacam-se aqueles que, nos índices de vulnerabilidade, discriminação e exclusão, ocupam lugares significativos, como os povos originários e afrodescendentes A fim de atender o objetivo desse capítulo, prosseguimos no entendimento da Educação para as Relações Étnicos-Raciais e a importância para a transformação da realidade social.

Educação para as Relações Étnicos-Raciais na EPT

As Leis 10.639/03 e 11.645/08 dispõem sobre o ensino da história e cultura afrobrasileira e indígena no currículo escolar. Além delas, foram traçados também, planos e diretrizes para implementar efetivamente essas discussões na sala de aula. Porém, ainda hoje, encontramos resistência para que tais leis e decretos sejam cumpridos. Por falta de conhecimento ou frágil domínio do tema, nas escolas acontecem eventos pontuais no mês de novembro, considerado o mês da consciência negra. Num país forjado por um capitalismo que alimenta o racismo estrutural para sobreviver, precisamos muito mais do que ações pontuais e fragilizadas.

Importante pensar nas relações sociais e suas complexidades, pois a população negra tem enfrentado as mais diversas exclusões na sociedade. É relevante pontuar que o racismo não está ligado apenas à discriminação contra o cabelo, mas entrelaçado a um sistema econômico, político, cultural que promove impactos diretos na subjetividade do indivíduo como defende Almeida (2019), que pontua "A viabilidade da reprodução sistêmica de práticas racistas está na organização política, econômica e jurídica da sociedade. O racismo se expressa concretamente como desigualdade política, econômica e jurídica" (Almeida, 2019, p. 50).

O processo de educação da população negra no Brasil sofrerá resquícios da colonização e do sistema capitalista brasileiro, desde a proibição do acesso à educação até o apagamento cultural e identitário, pois o que a população negra enfrenta no século XXI são as consequências do movimento histórico que resulta do sucesso do racismo estrutural na sociedade.

> Os processos de colonização, escravização e a posterior implantação de um modelo de produção capitalista periférico forjaram o racismo como componente estruturante da sociedade brasileira. A sociedade capitalista tem, na exploração do trabalho e na produção de mercadoria, o cerne de sua constituição. E ao determo-nos, especificamente, às vivências dos povos negros no processo de escravização, observamos que seus próprios corpos eram denominados como mercadoria e as mulheres negras eram consideradas uma mercadoria com o potencial de produzir outras mercadorias, em um processo de violência e apagamento de suas condições de humanidade [...] (Davis, 2016; Giacomini,1988 *apud* Laurentino; Almeida; Fernandes, 2023, p. 4-5).

Ao compreender que o capitalismo brasileiro necessita do racismo para continuar seu processo de acumulação de riqueza, entendemos porque a população negra se encontra em índices críticos na sociedade. Estudos do IBGE (2024) mostram que a população negra brasileira enfrenta situações de pobreza, discriminação, trabalho informal, baixos salários, encarceramento, violência, extermínio e precarização das políticas públicas. Pontuar esse fato nos leva a questionamento de como a educação, principalmente pública, tem possibilitado espaços para que pessoas negras possam angariar outras possibilidades de existências distantes das que insistem em subalternizá-las.

Entre os séculos XX e XXI surgem políticas de ações afirmativas que buscam minimizar os índices de exclusão e criminalizar a discriminação racial no país, mas ainda assim, nos deparamos com o silenciamento acadêmico e de boa parte da sociedade, contribuindo para que o racismo continue existindo com êxito e em paralelo com o capital.

Diante disso, urge uma educação que possibilite a percepção crítica da sociedade, e a capacidade de criar sobre ela, fugindo, portanto, da dinâmica alienante do capitalismo. Isto pressupõe compreender a importância de superar visões distorcidas das culturas que compõem a sociedade ao longo da história. Portanto, trabalhar a Educação para as Relações Étnicos-Raciais (ERER) é possibilitar outra forma de ver a importância da população negra na sociedade, evidenciando suas contribuições política, econômica, social e cultural.

> O trabalho com a ERER, no EMI, nessas perspectivas pedagógicas, provoca deslocamentos epistêmicos do currículo eurocentrado, questiona o predomínio monocultural dos conhecimentos advindos da Europa e insere os saberes dos povos tradicionais brasileiros e dos afro-brasileiros no cotidiano escolar (Bertuani, 2022, p. 12).

Considerando a história do Brasil e sua organização excludente que provocou repressão, aculturação e genocídio, com vistas a atender interesses políticos e econômicos, é que se faz importante pensar a Educação para as Relações Étnicos-Raciais.

> Em vista disso, ao se trabalhar a ERER, nessa perspectiva freireana e decolonial, objetiva-se romper com a pedagogia tradicional bancária que traz em si as verdades prontas e colocar a realidade vivenciada pelos estudantes, as memórias dos grupos sociais oprimidos, os movimentos de resistência no fazer pedagógico de forma a possibilitar a inserção e integração de saberes diversos com o currículo num movimento dialético de construção de conhecimentos significativos para cada estudante (Bertuani, 2022, p. 13).

Quando discutimos sobre Ensino profissional e tecnológico como lugar de formação crítica da classe trabalhadora, evidenciamos a prática pedagógica que possibilita a emancipação dos sujeitos frente a todas as demandas que compõem sua existência. Pensar sujeito e espaço e por isso, torna-se importante discutir as questões étnico-raciais na formação dos indivíduos, com vistas a compreender toda formação sócio-histórica brasileira e o lugar dos afrodescendentes e dos povos originários.

Criatividade envolve sensibilidade e a educação sensível precisa ser trabalhada nesse universo. É nesse caminho que refletimos sobre o teatro negro como possibilidade de contribuir com a ERER na formação humana integral.

Ensaio reflexivo: o teatro negro como prática educativa

O Teatro Experimental do Negro (TEN) brasileiro surge em 1945, tendo como principal criador Abdias do Nascimento, ativista, escritor, dramaturgo e diretor teatral. O TEN vem discutir sobre a importância de empretecer a cena teatral brasileira, afirmando a cultura, identidade e história negra neste país por meio do teatro. Ainda levaria a cena grandes artistas nacionalmente reconhecidas como Ruth de Souza e Léa Garcia, das quais contribuíram com princípios do TEN e com fazer teatral que pautasse a realidade negra do cotidiano. Nas dramaturgias estavam a literatura africana, a realidade do racismo estrutural brasileiro denunciando a falsa ideia de democracia racial e anunciando a importância da valorização e educação da cultura afro-brasileira.

> [...] O que é o TEN? Em termos dos seus propósitos, ele constitui uma organização complexa. Foi concebido fundamentalmente como instrumento de redenção e resgate dos valores neo-africanos, os quais existem oprimidos ou/e relegados a um plano inferior no contexto da chamada cultura brasileira, onde a ênfase está nos elementos de origem branco-europeia. Nosso teatro seria um laboratório de experimentação cultural artística cujo trabalho de ação e produção explícita e claramente enfrentavam a supremacia cultural elitista arianizantes das classes dominantes [...] (Nascimento, 2002, p. 78).

Esse marco histórico pontua que, apesar de negros e negras vivenciarem o teatro desde o período colonial, é apenas em 1945 que o surgimento do TEN traz ao cenário brasileiro a crítica e a valorização da cultura negra, inclusive denunciando a marginalização, a discriminação e o genocídio. Se outrora o fazer teatral era ligado à dominação colonial, catequização cristã,

apagamento identitário e silenciamento das questões étnico-raciais, neste momento o TEN propõe outro percurso, que ganha significado potente em um contexto em que pairava no Brasil a ideia de que não existia racismo (Nascimento, 2002).

Para além, dos trabalhos cênicos, o TEN ofertava para trabalhadores operários, domésticas, negros e negras a alfabetização, bem como espaços de discussões e valorização da negritude.

> [...] A direção do TEN apostava em atividades capazes de estimular o protagonismo social, cultural e político da população negra. Na base do seu projeto encontrava-se o fortalecimento da autoestima, da identidade cultural e da estética negras - com base na valorização da matriz cultural africana e de uma série de projetos de intervenção social. Entre eles, um curso de alfabetização realizado na sede da União Nacional dos Estudantes (UNE), permanentemente aberto a crianças e adultos de ambos os sexos, do qual chegaram a participar cerca de seiscentos alunos. Por tudo isso, sob o emblemático nome de Teatro Experimental do Negro, o que se realizava era, de fato, um projeto revolucionário em vários aspectos (Almada, 2009, p. 80).

Por conhecer a importância da Educação para as Relações Étnicos-Raciais na Educação Profissional e Tecnológica é que pensamos o Teatro Negro como prática educativa. Um teatro que historicamente traz à cena questões do cotidiano racial que são expressivas, porém negligenciadas. Além disso, pela valorização identitária e saberes tradicionais que no dia a dia da escola, organizada a partir de ideais europeus, é que essa prática que pensa corpo, espaço, tempo, emoção e realidade social, pode-se tornar importante elemento na formação integral dos indivíduos, fugindo também da ideia de desconsideração de sua cultura, história, identidade e tradição.

Trabalhar com a musicalidade, corporeidade, teatralidade e estética afro-brasileira nos direciona a pensar a multiplicidade desses elementos que estão presentes no cotidiano há séculos e que vão ganhando novos contornos com o avançar da história, produzindo novas formas de expressão na sociedade. Estudantes que jogam capoeira, são de religiões de matrizes africanas, dançam

ou compõem funk, rap, hip hop, break, dentre outras criações e manifestações artísticas do universo afro-cultural, trazem em seus corpos, memórias, histórias e experiências. Tudo isso deveria estar presente na sua formação.

Entendendo a importância do legado sócio-histórico, cultural, político e econômico da população negra no Brasil, é que pensamos o Teatro Negro como prática educativa, pois, o mesmo tem possibilidades potentes para efetivação da Educação para as Relações Étnicos-Raciais (ERER) na Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Como pontuado em tópicos anteriores, o teatro negro traz no seu surgimento um compromisso de afirmação e resistência, ao longo da história essa linguagem chega à escola, buscando romper com a discriminação e tornar plural o fazer artístico de um povo que tem profundas contribuições no Brasil.

> Apesar de toda repressão, o que a história nos ostenta é que, por mais que as práticas performáticas dos povos indígenas e dos africanos fossem proibidas, demonizadas, coagidas e excluídas, essas mesmas práticas, por vários processos de restauração e resistência, garantiram a sobrevivência de uma *corpora* de conhecimento que resistiu às tentativas de seu total apagamento, seja por sua camuflagem, por sua transformação, seja por inúmeros modos de recriação que matizaram todo o processo de formação híbridas culturas americanas (Martins, 2021, p. 35).

Considerar suas experiências, vivências, sonhos, críticas e visão de mundo faz parte deste estudo, para que se aproxime de uma formação completa, integral, humana e sensível. Trabalhando com conhecimento corporal, tão presente nas culturas negras, o Teatro Negro potencializa o conhecimento e vai além da escrita.

> A filosofia africana leva em conta toda a gama de conhecimentos da performance oral como significativa para a inscrição das experiências de temporalidade e para sua elaboração epistêmica. A palavra oraliturizada se inscreve no corpo e em suas escansões. E produz conhecimento. Ao contrário do pensamento preconceituoso europeu que desqualifica a África como continente pensante [...] (Martins, 2021, p. 32).

Herança ancestral, diversas linguagens culturais e artísticas do povo negro estão no cotidiano brasileiro em várias partes do país, com nomes diferentes, mas com o mesmo fundamento, repensando e criando espaço. Trazer essas produções para sala de aula e dialogar com o arcabouço cultural dos discentes, produz movimentos contra hegemônicos.

Considerações finais

Ao defender uma educação que considere a formação integral do sujeito, como pontuado anteriormente, entendemos a importância de perceber a história da humanidade e como as transformações sociais fazem parte da movimentação humana. Neste percurso, chegamos a pensar o Brasil e sua formação histórica e o lugar da educação teatral nesse contexto. Esse estudo não tem a pretensão de esgotar essas reflexões, por isso não percebemos ou elencamos esse espaço como uma conclusão, mas sim, como considerações.

Após breve levantamento do que foi o ensino de teatro no período colonial e do que é a proposta do teatro negro como prática educativa da ERER na EPT, compreendemos qual teatro queremos e porque queremos. Acreditamos numa educação que possa perceber seu compromisso social e contribuir com a transformação, resgatando do sujeito seu lugar de estar inserido no movimento de transformação. Nada mais potente nesse processo como pensar e criar, eliminar definitivamente a dicotomia entre teoria e prática, pois o fazer teatral tem por si, essa possibilidade, quando sua proposta na educação brasileira atual está no ensino das artes de ver, contextualizar e criar.

Importante ressaltar que não é sobre qualquer teatro que estamos falando. Ora, se a sociedade brasileira se estrutura por meio da colonização de corpos negros e dos povos originários, evento que perdura por mais de 300 anos, se os dados geográficos produzidos há anos nos apresentam a verdade sobre a democracia racial, quando os povos negros e povos originários encontram-se

em índices alarmantes de exclusão, discriminação e genocídio, é preciso insistir no teatro negro.

O teatro negro como prática educativa é um caminho para promover e potencializar sua memória, cultura e identidade no percurso de ensino aprendizagem. Por meio do teatro negro, promove-se uma formação contra hegemônica e transformadora, quando outrora, tudo isso fora negado.

A prática educativa do Teatro Negro, que pensa corpo, memória, musicalidade, espaço, experiência e história, apresenta-se como potente possibilidade da ERER na EPT. Como salientado, essa discussão não se esgota neste capítulo, sendo que a própria realização dessa prática de ensino, pode nos trazer ainda mais elementos para reflexão.

Referências

ALMADA, S. **Abdias Nascimento**. São Paulo: Selo Negro, 2009.

ALMEIDA, S. L. **Racismo Estrutural.** São Paulo: Pólen, 2019.

ARAUJO, R. M. L. **Práticas pedagógicas e ensino integrado** Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. (Coleção formação pedagógica, v. 7).

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática da História e cultura afro-brasileira na rede de ensino.

BRASIL. **Lei nº 11.645**, **de 10 de março de 2008**. Dispõe sobre a obrigatoriedade da temática da História e cultura afro-brasileira e indígena na rede de ensino.

BERTUANI, A. L. C. **A educação das relações étnico-raciais como eixo integrador do ensino médio integrado**: politecnia, formação

humana integral, interdisciplinaridade e pedagogia antirracista. Vitória: Edifes Acadêmico, 2022.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

CAIXETA, M. R. **Por uma pedagogia multirracial:** inclusão, emancipação e ressignificação dos estudantes negros no ambiente escolar. Dissertação (Mestrado em Educação) - Uberaba-MG: PROFEPT/IFTM, 2020.

CHARLOT, B. D**a relação com o saber às práticas educativas.** São Paulo: Cortez, 2014. (Coleção docência em formação: saberes pedagógicos).

FERNANDES, F. **A revolução burguesa no Brasil:** ensaio de interpretação sociológica. 2 ed. Rio de Janeiro-RJ: Zahar Editores, 1976.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística**. Censo Demográfico 2022 panorama**. Rio de Janeiro/RJ: 2024. Disponível em: Panorama do Censo 2022 (ibge.gov.br). Acesso em: 01 jul. 2024.

LAURENTINO, T. ALMEIDA, J. FERNANDES, I. Estado, racismo e ações afirmativas para promoção da igualdade racial: dilemas no capitalismo. *In:* **Dossiê Psicologia Social E Antirracismo**: compromisso social e político por um outro Brasil, vol. 35, e277117, 2023.

MARTINS, L. M. **Performances do Tempo Espiralar:** poéticas do corpo-tela. Editora Cobogó: Rio de Janeiro, 2022.

NASCIMENTO, A. **O quilombismo**. 2 ed. Brasília/Rio de Janeiro: Fundação Palmares/OR Editor, 2002.

PINTO, K. V. VIANA, R. N. A. **A Prática Pedagógica em Teatro na Educação Profissional Técnica e Tecnológica no Maranhão.** São Paulo: Atena, 2021.

SACRISTÁN, G. **O currículo:** uma reflexão sobre a prática**.** 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
SAVIANI, D. **História das Ideias Pedagógicas no Brasi**l. Campinas, SP: Autores Associados, 2007a. (Coleção Memória da Educação).

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *In:* **Revista Brasileira de Educação**, janeiro-abril, ano/vol. 12, número 034. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo. 2007b.



Pedro & João Editores
20 Años
pedrojoaoeditores.com.br

ISBN 978-65-265-2580-7
9 786526 525807