

Ana Lise Costa de Oliveira Santos  
Flávio Aparecido de Almeida  
(Orgs.)

# PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS

DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS  
EM PESQUISA



científica digital

Ana Lise Costa de Oliveira Santos  
Flávio Aparecido de Almeida  
(Orgs.)

# PRÁTICAS EDUCATIVAS ANTIRRACISTAS

DESAFIOS, PERSPECTIVAS E ESTRATÉGIAS  
EM PESQUISA

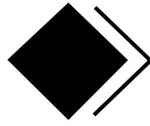


1ª EDIÇÃO



científica digital

2023 - GUARUJÁ - SP



científica digital

**EDITORA CIENTÍFICA DIGITAL LTDA**

Guarujá - São Paulo - Brasil

www.editoracientifica.com.br - contato@editoracientifica.com.br

**Diagramação e arte**

Equipe editorial

**Imagens da capa**

Adobe Stock - licensed by Editora Científica Digital - 2023

**Revisão**

Os Autores

**2023 by Editora Científica Digital**

Copyright da Edição © 2023 Editora Científica Digital

Copyright do Texto © 2023 Os Autores

Acesso Livre - Open Access

**Parecer e revisão por pares**

Os textos que compõem esta obra foram submetidos para avaliação do Conselho Editorial da Editora Científica Digital, bem como revisados por pares, sendo indicados para a publicação.

O conteúdo dos capítulos e seus dados e sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores.

É permitido o download e compartilhamento desta obra desde que pela origem da publicação e no formato Acesso Livre (Open Access), com os créditos atribuídos aos autores, mas sem a possibilidade de alteração de nenhuma forma, catalogação em plataformas de acesso restrito e utilização para fins comerciais.

Esta obra está licenciada com uma Licença Creative Commons Atribuição-Não Comercial-Sem Derivações 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0).



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

P912

Práticas educativas antirracistas: desafios, perspectivas e estratégias em pesquisa / Ana Lise Costa de Oliveira Santos (Organizadora), Flávio Aparecido De Almeida (Organizador). – Guarujá-SP: Científica Digital, 2023.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5360-284-7

DOI 10.37885/978-65-5360-284-7

1. Educação. I. Santos, Ana Lise Costa de Oliveira (Organizadora). II. Almeida, Flávio Aparecido De (Organizador). III.

Título.

CDD 370

Índice para catálogo sistemático: I. Educação

Elaborado por Janaina Ramos – CRB-8/9166

**E-BOOK**  
ACESSO LIVRE ON-LINE - IMPRESSÃO PROIBIDA

**2023**

**Direção Editorial**

---

Reinaldo Cardoso

João Batista Quintela

**Assistentes Editoriais**

---

Erick Braga Freire

Bianca Moreira

Sandra Cardoso

**Bibliotecários**

---

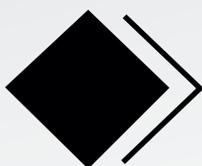
Maurício Amormino Júnior - CRB-6/2422

Janaina Ramos - CRB-8/9166

**Jurídico**

---

Dr. Alandelon Cardoso Lima - OAB/SP-307852



# CONSELHO EDITORIAL

## Mestres, Mestras, Doutores e Doutoradas

Prof. Dr. Carlos Alberto Martins Cordeiro  
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Rogério de Melo Grillo  
Universidade Estadual de Campinas

Prof<sup>a</sup>. Ma. Eloisa Rosotti Navarro  
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Dr. Ernane Rosa Martins  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás

Prof. Dr. Rossano Sartori Dal Molin  
FSG Centro Universitário

Prof. Dr. Carlos Alexandre Oelke  
Universidade Federal do Pampa

Prof. Esp. Domingos Bombo Damião  
Universidade Agostinho Neto - Angola

Prof. Me. Reinaldo Eduardo da Silva Sales  
Instituto Federal do Pará

Prof<sup>a</sup>. Ma. Auristela Correa Castro  
Universidade Federal do Pará

Prof<sup>a</sup>. Dra. Dalizia Amaral Cruz  
Universidade Federal do Pará

Prof<sup>a</sup>. Ma. Susana Jorge Ferreira  
Universidade de Evora, Portugal

Prof. Dr. Fabricio Gomes Gonçalves  
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof. Me. Erival Gonçalves Prata  
Universidade Federal do Pará

Prof. Me. Gevair Campos  
Faculdade CNEC Unai

Prof. Me. Flávio Aparecido De Almeida  
Faculdade Unida de Vitória

Prof. Me. Mauro Vinicius Dutra Girão  
Centro Universitário Inta

Prof. Esp. Clóvis Luciano Giacomet  
Universidade Federal do Amapá

Prof<sup>a</sup>. Dra. Giovanna Faria de Moraes  
Universidade Federal de Uberlândia

Prof. Dr. André Cutrim Carvalho  
Universidade Federal do Pará

Prof. Esp. Dennis Soares Leite  
Universidade de São Paulo

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvani Verruck  
Universidade Federal de Santa Catarina

Prof. Me. Osvaldo Contador Junior  
Faculdade de Tecnologia de Jahu

Prof<sup>a</sup>. Dra. Claudia Maria Rinhel-Silva  
Universidade Paulista

Prof<sup>a</sup>. Dra. Silvana Lima Vieira  
Universidade do Estado da Bahia

Prof<sup>a</sup>. Dra. Cristina Berger Fadel  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof<sup>a</sup>. Ma. Graciete Barros Silva  
Universidade Estadual de Roraima

Prof. Dr. Carlos Roberto de Lima  
Universidade Federal de Campina Grande

Prof. Dr. Wesley Viana Evangelista  
Universidade do Estado de Mato Grosso

Prof. Dr. Cristiano Marins  
Universidade Federal Fluminense

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva  
Escola Superior de Ciências da Santa Casa de Misericórdia de Vitória

Prof. Dr. Daniel Luciano Gevehr  
Faculdades Integradas de Taquara

Prof. Me. Silvio Almeida Junior  
Universidade de Franca

Prof<sup>a</sup>. Ma. Juliana Campos Pinheiro  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Dr. Raimundo Nonato Ferreira Do Nascimento  
Universidade Federal do Piauí

Prof. Dr. Antônio Marcos Mota Miranda  
Instituto Evandro Chagas

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Cristina Zago  
Centro Universitário UNIFAAT

Prof<sup>a</sup>. Dra. Samylla Maira Costa Siqueira  
Universidade Federal da Bahia

Prof<sup>a</sup>. Ma. Gloria Maria de Franca  
Centro Universitário CESMAC

Prof<sup>a</sup>. Dra. Carla da Silva Sousa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Prof. Me. Denny Ramon de Melo Fernandes Almeida  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

Prof. Me. Mário Celso Neves De Andrade  
Universidade de São Paulo

Prof. Me. Juliano Pizzano Ayoub  
Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Ricardo Pereira Sepini  
Universidade Federal de São João Del-Rei

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria do Carmo de Sousa  
Universidade Federal de São Carlos

Prof. Me. Flávio Campos de Moraes  
Universidade Federal de Pernambuco

Prof. Me. Jonatas Brito de Alencar Neto  
Universidade Federal do Ceará

Prof. Me. Reginaldo da Silva Sales  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Moisés de Souza Mendonça  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

Prof. Me. Patrício Francisco da Silva  
Universidade de Taubaté

Prof<sup>a</sup>. Esp. Bianca Anacleto Araújo de Sousa  
Universidade Federal Rural de Pernambuco

Prof. Dr. Pedro Afonso Cortez  
Universidade Metodista de São Paulo

Prof<sup>a</sup>. Ma. Bianca Cerqueira Martins  
Universidade Federal do Acre

Prof. Dr. Vitor Afonso Hoeflich  
Universidade Federal do Paraná

Prof. Dr. Francisco de Sousa Lima  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sayonara Cotrim Sabioni  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

Prof<sup>a</sup>. Dra. Thais Ranielle Souza de Oliveira  
Centro Universitário Euroamericano

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosemary Laís Galati  
Universidade Federal de Mato Grosso

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Fernanda Soares Queiroz  
Universidade Federal de Mato Grosso

Prof. Dr. Dioniso de Souza Sampaio  
Universidade Federal do Pará

Prof. Dr. Leonardo Augusto Couto Finelli  
Universidade Estadual de Montes Claros

Prof<sup>a</sup>. Ma. Danielly de Sousa Nóbrega  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

Prof. Me. Mauro Luiz Costa Campello  
Universidade Paulista

Prof<sup>a</sup>. Ma. Livia Fernandes dos Santos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre

Prof<sup>a</sup>. Dra. Sonia Aparecida Cabral  
Secretaria da Educação do Estado de São Paulo

Prof<sup>a</sup>. Dra. Camila de Moura Vogt  
Universidade Federal do Pará

Prof. Me. José Martins Juliano Eustaquio  
Universidade de Uberaba

Prof. Me. Walmir Fernandes Pereira  
Miami University of Science and Technology

Prof<sup>a</sup>. Dra. Liege Coutinho Goulart Dornellas  
Universidade Presidente Antônio Carlos

Prof. Me. Ticiano Azevedo Bastos  
Secretaria de Estado da Educação de MG

Prof. Dr. Jónata Ferreira De Moura  
Universidade Federal do Maranhão

Prof<sup>a</sup>. Ma. Daniela Remião de Macedo  
Faculdade de Belas Artes da Universidade de Lisboa

Prof. Dr. Francisco Carlos Alberto Fonteles Holanda  
Universidade Federal do Pará

Prof<sup>a</sup>. Dra. Bruna Almeida da Silva  
Universidade do Estado do Pará

Prof<sup>a</sup>. Ma. Adriana Leite de Andrade  
Universidade Católica de Petrópolis

Prof<sup>a</sup>. Dra. Clecia Simone Gonçalves Rosa Pacheco  
Instituto Federal do Sertão Pernambucano,

Prof. Dr. Claudimir da Silva Santos  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

Prof. Dr. Fabrício dos Santos Ritá  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas, Brasil

Prof. Me. Ronei Aparecido Barbosa  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas

Prof. Dr. Julio Onésio Ferreira Melo  
Universidade Federal de São João Del Rei

Prof. Dr. Juliano José Corbi  
Universidade de São Paulo

Prof<sup>a</sup>. Dra. Alessandra de Souza Martins  
Universidade Estadual de Ponta Grossa

Prof. Dr. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho  
Universidade Federal do Cariri

Prof. Dr. Thadeu Borges Souza Santos  
Universidade do Estado da Bahia

Prof<sup>a</sup>. Dra. Francine Náthalie Ferraresi Rodrigues Queluz  
Universidade São Francisco

Prof<sup>a</sup>. Dra. Maria Luzete Costa Cavalcante  
Universidade Federal do Ceará

Prof<sup>a</sup>. Dra. Luciane Martins de Oliveira Matos  
Faculdade do Ensino Superior de Linhares

Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosenery Pimentel Nascimento  
Universidade Federal do Espírito Santo

Prof<sup>a</sup>. Esp. Livia Silveira Duarte Aquino  
Universidade Federal do Cariri

Prof<sup>a</sup>. Dra. Irlane Maia de Oliveira  
Universidade Federal do Amazonas

Prof<sup>a</sup>. Dra. Xaene Maria Fernandes Mendonça  
Universidade Federal do Pará

Prof<sup>a</sup>. Ma. Thais de Oliveira Carvalho Granado Santos  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Me. Fábio Ferreira de Carvalho Junior**  
Fundação Getúlio Vargas

**Prof. Me. Anderson Nunes Lopes**  
Universidade Luterana do Brasil

**Profª. Dra. Iara Margolis Ribeiro**  
Universidade do Minho

**Prof. Dr. Carlos Alberto da Silva**  
Universidade Federal do Ceará

**Profª. Dra. Keila de Souza Silva**  
Universidade Estadual de Maringá

**Prof. Dr. Francisco das Chagas Alves do Nascimento**  
Universidade Federal do Pará

**Profª. Dra. Réia Sílvia Lemos da Costa e Silva Gomes**  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Dr. Evaldo Martins da Silva**  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Dr. António Bernardo Mendes de Seça da Providência Santarém**  
Universidade do Minho, Portugal

**Profª. Dra. Miriam Aparecida Rosa**  
Instituto Federal do Sul de Minas

**Prof. Dr. Biano Alves de Melo Neto**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano

**Profª. Dra. Priscyla Lima de Andrade**  
Centro Universitário UnifBV

**Prof. Dr. Gabriel Jesus Alves de Melo**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia

**Prof. Esp. Marcel Ricardo Nogueira de Oliveira**  
Universidade Estadual do Centro Oeste

**Prof. Dr. Andre Muniz Afonso**  
Universidade Federal do Paraná

**Profª. Dr. Laís Conceição Tavares**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

**Prof. Me. Rayme Tiago Rodrigues Costa**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

**Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme**  
Universidade Federal do Tocantins

**Prof. Me. Valdemir Pereira de Sousa**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Profª. Dra. Sheylla Susan Moreira da Silva de Almeida**  
Universidade Federal do Amapá

**Prof. Dr. Arinaldo Pereira Silva**  
Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

**Profª. Dra. Ana Maria Aguiar Frias**  
Universidade de Evora, Portugal

**Profª. Dra. Deise Keller Cavalcante**  
Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro

**Profª. Esp. Larissa Carvalho de Sousa**  
Instituto Politécnico de Coimbra, Portugal

**Esp. Daniel dos Reis Pedrosa**  
Instituto Federal de Minas Gerais

**Prof. Dr. Waslan Figueiredo Martins**  
Instituto Federal Goiano

**Prof. Dr. Lênio José Guerreiro de Faria**  
Universidade Federal do Pará

**Profª. Dra. Tamara Rocha dos Santos**  
Universidade Federal de Goiás

**Prof. Dr. Marcos Vinicius Winckler Caldeira**  
Universidade Federal do Espírito Santo

**Prof. Dr. Gustavo Soares de Souza**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

**Profª. Dra. Adriana Cristina Bordignon**  
Universidade Federal do Maranhão

**Profª. Dra. Norma Suely Evangelista-Barreto**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**Prof. Me. Larry Oscar Chaiñi Paucar**  
Universidad Nacional Autónoma Altoandina de Tarma, Peru

**Prof. Dr. Pedro Andrés Chira Oliva**  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Dr. Daniel Augusto da Silva**  
Fundação Educacional do Município de Assis

**Profª. Dra. Aleteia Hummes Thaines**  
Faculdades Integradas de Taquara

**Profª. Dra. Elisangela Lima Andrade**  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Me. Reinaldo Pacheco Santos**  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

**Profª. Ma. Cláudia Catarina Agostinho**  
Hospital Lusíadas Lisboa, Portugal

**Profª. Dra. Carla Cristina Bauermann Brasil**  
Universidade Federal de Santa Maria

**Prof. Dr. Humberto Costa**  
Universidade Federal do Paraná

**Profª. Ma. Ana Paula Felipe Ferreira da Silva**  
Universidade Potiguar

**Prof. Dr. Ernane José Xavier Costa**  
Universidade de São Paulo

**Profª. Ma. Fabricia Zanelato Bertolde**  
Universidade Estadual de Santa Cruz

**Prof. Me. Eliomar Viana Amorim**  
Universidade Estadual de Santa Cruz

**Profª. Esp. Nássarah Jabur Lot Rodrigues**  
Universidade Estadual Paulista

**Prof. Dr. José Aderval Aragão**  
Universidade Federal de Sergipe

**Profª. Ma. Caroline Muñoz Cevada Jeronimo**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba

**Profª. Dra. Aline Silva De Aguiar**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof. Dr. Renato Moreira Nunes**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Prof. Me. Júlio Nonato Silva Nascimento**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

**Profª. Dra. Cybelle Pereira de Oliveira**  
Universidade Federal da Paraíba

**Profª. Ma. Cristianne Kalinne Santos Medeiros**  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

**Profª. Dra. Fernanda Rezende**  
Núcleo Interdisciplinar de Pesquisa e Estudo em Educação Ambiental

**Profª. Dra. Clara Mockdece Neves**  
Universidade Federal de Juiz de Fora

**Profª. Ma. Danielle Galdino de Souza**  
Universidade de Brasília

**Prof. Me. Thyago José Arruda Pacheco**  
Universidade de Brasília

**Profª. Dra. Flora Magdaline Benitez Romero**  
Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia

**Profª. Dra. Carline Santos Borges**  
Governo do Estado do Espírito Santo, Secretaria de Estado de Direitos Humanos.

**Profª. Dra. Rosana Barbosa Castro**  
Universidade Federal de Amazonas

**Prof. Dr. Wilson José Oliveira de Souza**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

**Prof. Dr. Eduardo Nardini Gomes**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

**Prof. Dr. José de Souza Rodrigues**  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho

**Prof. Dr. Willian Carboni Viana**  
Universidade do Porto

**Prof. Dr. Diogo da Silva Cardoso**  
Prefeitura Municipal de Santos

**Prof. Me. Guilherme Fernando Ribeiro**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Profª. Dra. Jaisa Klaus**  
Associação Vitoriana de Ensino Superior

**Prof. Dr. Jeferson Falcão do Amaral**  
Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira

**Profª. Ma. Ana Carla Mendes Coelho**  
Universidade Federal do Vale do São Francisco

**Prof. Dr. Octávio Barbosa Neto**  
Universidade Federal do Ceará

**Profª. Dra. Carolina de Moraes Da Trindade**  
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará

**Prof. Me. Ronison Oliveira da Silva**  
Instituto Federal de Amazonas

**Prof. Dr. Alex Guimarães Sanches**  
Universidade Estadual Paulista

**Profa. Esp. Vanderlene Pinto Brandão**  
Faculdade de Ciências da Saúde de Unai

**Profa. Ma. Maria Das Neves Martins**  
Faculdade de Ciências da Saúde de Unai

**Prof. Dr. Joachin Melo Azevedo Neto**  
Universidade de Pernambuco

**Prof. Dr. André Luis Assunção de Farias**  
Universidade Federal do Pará

**Profª. Dra. Danielle Mariam Araujo Santos**  
Universidade do Estado do Amazonas

**Profª. Dra. Raquel Marchesan**  
Universidade Federal do Tocantins

**Profª. Dra. Thays Zigante Furlan Ribeiro**  
Universidade Estadual de Maringá

**Prof. Dr. Norbert Fenzl**  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Me. Arleson Eduardo Monte Palma Lopes**  
Universidade Federal do Pará

**Profa. Ma. Iná Camila Ramos Favacho de Miranda**  
Universidade Federal do Pará

**Profª. Ma. Ana Lise Costa de Oliveira Santos**  
Secretaria de Educação do Estado da Bahia

**Prof. Me. Diego Vieira Ramos**  
Centro Universitário Inga

**Prof. Dr. Janaildo Soares de Sousa**  
Universidade Federal do Ceará

**Prof. Dr. Mário Henrique Gomes**  
Centro de Estudos das Migrações e das Relações Interculturais, Portugal

**Profª. Dra. Maria da Luz Ferreira Barros**  
Universidade de Evora, Portugal

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Eliaidina Wagner da Silva**  
Caixa de Assistência dos Advogados da OAB-ES

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Maria José Coelho dos Santos**  
Prefeitura Municipal de Serra

**Prof<sup>a</sup>. Tais Muller**  
Universidade Estadual de Maringá

**Prof. Me. Eduardo Cesar Amancio**  
Centro Universitário de Tecnologia de Curitiba

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Janine Nicolosi Corrêa**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Tatiana Maria Cecy Gadda**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof<sup>a</sup>. Gabriela da Costa Bonetti**  
Universidade Tecnológica Federal do Paraná

**Prof. Me. Thales do Rosário De Oliveira**  
Universidade de Brasília

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Maisa Sales Gama Tobias**  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Dr. Pedro Igor Dias Lameira**  
Universidade Federal do Pará

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Geuciane Felipe Guerim Fernandes**  
Universidade Estadual do Norte do Paraná

**Prof. Me. Teonis Batista da Silva**  
Universidade do Estado da Bahia

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Aline Maria Gonzaga Ruas**  
Universidade Estadual de Montes Claros

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Alessandra Knoll**  
Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Carla Cristina Sordi**  
Universidade Estadual do Ceará

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Caroline Lourenço de Almeida**  
Fundação Educacional do Município de Assis

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Rosângela Gonçalves da Silva**  
Fundação Educacional do Município de Assis

**Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes**  
Universidade Federal do Recôncavo da Bahia

**Prof. Dr. Cleberton Correia Santos**  
Universidade Federal da Grande Dourados

**Prof. Dr. Leonardo de Carvalho Vidal**  
Instituto Federal do Rio de Janeiro

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti**  
Universidade Estadual do Centro Oeste do Paraná

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Lucieny Almohalha**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Prof. Esp. Layane Caroline Silva Lima Braun**  
Universidade Federal do Pará

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Michelle Cristina Boaventura França**  
Universidade Federal do Pará

**Prof. Dr. Fernando da Silva Cardoso**  
Universidade de Pernambuco

**Prof. Me. Hugo José Coelho Corrêa de Azevedo**  
Fundação Oswaldo Cruz

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Leticia Keroly Bezerra Alexandrino**  
Universidade de Fortaleza

**Prof. Dr. Luiz Gonzaga Lapa Junior**  
Universidade de Brasília

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Martha Luiza Costa Vieira**  
Universidade Federal do Pará

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Vânia Maria Arantes**  
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

**Prof. Me. Paulo Roberto Serpa**  
Universidade do Vale do Itajaí

**Prof. Dr. Hercules de Oliveira Carmo**  
Faculdade de Educação de Guaratinguetá

**Prof<sup>a</sup>. Dra. Caroline Nóbrega de Almeida**  
Universidade Presbiteriana Mackenzie

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Camila Tâmires Alves Oliveira**  
Universidade Federal Rural do Semiárido

**Prof. Me. Francisco Lidiano Guimarães Oliveira**  
Universidade Estadual do Ceará

**Prof. Dr. Mauro José de Deus Moraes**  
Universidade Federal do Acre

**Prof<sup>a</sup>. Ma. Terezinha Maria Bogéa Gusmão**  
Instituto Histórico e Geográfico de Arari

**Prof. Dr. Felipe Vitório Ribeiro**  
Universidade do Estado do Rio de Janeiro

A obra *Práticas Educativas Antirracista: desafios, perspectivas e estratégias em pesquisa* tem como finalidade ofertar ao meio acadêmico uma reflexão pertinente e atual sobre a luta que travamos enquanto instituição de ensino contra todo e qualquer tipo de racismo. Sabemos que tal prática no Brasil é estrutural e que ainda precisamos avançar de forma significativa na promoção de políticas públicas e acesso a oportunidades, pois sabemos que um número significativo de pessoas negras não frequentam escola e como consequência não ocupam lugares no mercado de trabalho.

Racismo é crime e deve ser combatido com firmeza pela sociedade brasileira, é inadmissível qualquer ser humano ser desqualificado e julgado por sua cor de pele. A história da escravidão infelizmente deixou como resquício a discriminação, a segregação e a desvalorização das pessoas afro-descendentes. Lutar por igualdade de condições e oportunidade é uma dívida histórica que carregamos e que carregaremos ainda por longos anos.

Aproveite esta obra, na qual diferentes pesquisadores apresentam de forma atualizada as práticas educativas antirracistas realizadas no bojo de cada escola e universidade. Desejo uma excelente leitura e compreensão política, social, cultural e antropológica do tema apresentado.

**Flávio Aparecido de Almeida**  
**Ana Lise Costa de Oliveira Santos**

# SUMÁRIO

## Capítulo 01

### A beleza da visibilidade

Edcarlos dos Reis Limas; Mariana Floriano

 10.37885/230212030 ..... 11

## Capítulo 02

### A importância do compliance como prática educativa inclusiva: a prevenção da discriminação nas escolas

Diogo José Costa Goes

 10.37885/221010450 ..... 26

## Capítulo 03

### A mulher preta na historiografia brasileira: análise da ausência de mulheres negras em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

Thaís Salatiel de Azevedo; Ana Cristina de Araújo Santos; Maria Clara Pires de Andrade; Maria Eduarda Santos Silva; Patrícia Maria Souza

 10.37885/230211952 ..... 49

## Capítulo 04

### Cinema, educação e antirracismo: um olhar sobre o Documentário Santo forte e sobre o Brasil

Gabriella Bertrami Vieira; Vanda Fortuna Serafim; Mariane Rosa Emerenciano da Silva; Pablo Vinicius Napoli

 10.37885/230212205 ..... 62

## Capítulo 05

### Contribuições da Pedagogia griô na educação Infantil: dialogando sobre os valores civilizatórios, decolonialismo e colonialidade do Currículo Escolar

Elipaula Marques da Cruz Carvalho; Josemare Pereira dos Santos Pinheiro

 10.37885/230111892 ..... 80

## Capítulo 06

### Desdobramentos sobre escolaridade e diversidade étnico racial na infância através da contação de história afrocentrada

Jefferson Duarte Pacheco; Eliane Gonçalves da Costa

 10.37885/230111649 ..... 98

## Capítulo 07

### Escrevivências e Saúde no ensino de Odontologia

Renato Fabricio de Andrade Waldemarin; Julia Silveira Longaray; Rose Mari Ferreira; Sandro Mesquita; Janaize Batalha Neves; Ana Beatriz Gonçalves Araújo; André Luis de Avila Cardoso; Gloria Maria Gomes Dravanz; Julio Cesar Emboava Spanó

 10.37885/230212229 ..... 105

**Capítulo 08****Negros, brancos, indígenas e mestiços de “coração francês”: garimpando elementos para uma história (in)disciplinada da República Independente do *Cunani***

Ramiro Esdras Carneiro Batista; Peti Mama Gomes; Nerry dos Santos Ioió

**doi** 10.37885/221010612.....113**Capítulo 09****Reflexões acerca da educação do negro no Brasil: um enfoque para a mulher negra**

Adaíles Aguiar Lima; Elivaldo Serrão Custódio

**doi** 10.37885/220910175.....126**Capítulo 10****Um olhar sociorretórico para a escravidão em anúncios classificados de jornal do século XVIII – possibilidades para a educação básica**

Shirlei Marly Alves

**doi** 10.37885/230212054.....146**SOBRE OS ORGANIZADORES .....159****ÍNDICE REMISSIVO .....160**

# A beleza da visibilidade

## | **Edcarlos dos Reis Limas**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

## | **Mariana Floriano**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Artigo original publicado em: 2021

1º Seminário de Educação e Formação Docente do IFSP Campinas

Oferecimento de obra científica e/ou literária com autorização do(s) autor(es) conforme Art. 5, inc. I da Lei de Direitos Autorais - Lei 9610/98

# RESUMO

A garantia dos direitos do adolescente em cumprimento de medida socioeducativa, deveria passar de maneira primordial pela inclusão desse ator social junto aos equipamentos públicos e ao acesso à arte e cultura, que por vezes são distantes deles, seja no que tange o aspecto geográfico, seja em relação ao sentimento de pertencimento. O presente relato pretende lançar um olhar sobre uma experiência com adolescentes internos da Fundação Casa, durante visita ao Museu da Língua Portuguesa. Dá pistas de como forjar um elo entre o interno e o contato com externo, através de atividade artística. A intenção não é falar da inserção de adolescentes sob o jugo do cárcere em espaços “eruditos”, mas lançar luz sobre a invisibilidade social sofrida por esses atores.

**Palavras-chave:** Arte e Cultura, Fruição, Medida Socioeducativa, Reinserção Social.

## ■ INTRODUÇÃO

O Estado de São Paulo concentra 37 % dos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas privativas de liberdade (semiliberdade e internação), sendo o maior sistema socioeducativo do país (SILVA, ROCHA e DANTAS, 2013). A Fundação CASA é entidade responsável por essas medidas no estado, conforme preconiza o art. 123 do Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA – (BRASIL, 1990).

Os adolescentes internados na Fundação CASA possuem acesso ao ensino formal e, no contraturno, conforme apregoa o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), devem ter contato com a Educação Profissional, Arte e Cultura e Educação Física. Entende-se que enveredar pelo caminho da arte deve ser fundamental no que tange o processo educativo. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais do ensino fundamental e médio (BRASIL, 1998; 2000), o ensino da arte deve se dar pela execução do tripé: apreciação, contextualização e produção.

O presente relato lança mão de sensações e observações contidas em uma visita de caráter pedagógico e de lazer ao Museu da Língua Portuguesa, ação idealizada em virtude de uma Oficina de Literatura vivenciada no Centro de Internação Tietê. Na ocasião, os adolescentes que participaram da ação estavam sob tutela do Estado cumprindo medida socioeducativa. Procuramos, a partir de uma oficina de literatura, evocar a fruição e “aferir” como isso se dá junto a alunos privados de liberdade, dentro de uma proposta que deságua em visita a um equipamento público de arte pouco conhecido pelo público-alvo da ação. Público este, que muitas vezes, é invisível para o Estado, pois as relações de poder os colocam sob essa perspectiva.

O jovem oriundo das periferias é muito vigiado e pouco visto!

## ■ DESCRIÇÃO DA EXPERIÊNCIA

Narrarei pormenores e ações simples, que em nosso entendimento podem parecer difusas para pessoas que não conheçam a fundo o cotidiano de um Centro de Internação voltado para o cumprimento de medida socioeducativa. Na socioeducação, a lógica, por vezes, é abstrata.

Atuo na Fundação Casa desde março de 2006, tem sido uma experiência bastante significativa. É instigante trabalhar em espaço repleto de questões inerentes a socioeducação, que é reconhecido como um cárcere “juvenil”, apesar dos avanços latentes nos últimos anos na arte-educação na Fundação Casa, principalmente quando traçamos um paralelo entre

a antiga FEBEM e a Fundação Casa<sup>1</sup>. Passei por diversos Centros de Internação. Minha função original era a de Agente Educacional, figura que serve de referência pedagógica aos internos e que media todo o processo educativo junto aos parceiros que atuam no Centro, principalmente com aqueles que proporcionam oficinas e cursos. O agente educacional é ator importante no suporte aos adolescentes e na construção de oficinas.

Trabalhando em uma instituição como a Fundação Casa, aprende-se que a palavra liberdade fica mais bonita quando não se pode usufruir de seu significado e que a arte pode ser uma ponte importante para a construção educativa e humana. Claro que tal frase pode soar piegas, mas de fato a palavra liberdade ecoa a cada segundo na cabeça de quem está privado dela e a arte pode ser combustível para aplacar a ausência de ser livre.

No ano de 2008, construí com alguns adolescentes uma oficina de literatura, cujo desfecho culminaria em uma visita a um espaço artístico-literário, na ocasião, o Museu da Língua Portuguesa. Um desafio que pode parecer hercúleo, mas que foi de extrema leveza na relação com os educandos. É importante destacar que, já nessa época, a Fundação Casa possuía convênios com instituições parceiras, entre elas: o Cenpec, Ação Educativa e Cedap. Essas instituições até hoje realizam oficinas que versam sobre as mais variadas linguagens artísticas. No Centro em que atuava, eram oferecidas oficinas pela Ação Educativa.

O caminho a ser trilhado na construção da educação na Fundação Casa é repleto de percalços, onde na ocasião era desafiador realizar pequenas ações, seja fazer uma “simples” roda de conversa, seja levar educandos para uma visita à um local externo. Aspectos como a segurança, a logística e a função pedagógica foram amplamente discutidos entre todas as áreas técnicas. A saber, a equipe técnica em um Centro de Internação é constituída por pedagogos, psicólogos, assistentes sociais, em suma, trabalhadores que atuam na medida socioeducativa de modo geral.

Seguirei ordem cronológica que abarca a oficina e ida ao museu.

A oficina de literatura contava com um grupo de 5 adolescentes, que se encontravam no ensino médio e que, ao longo do acompanhamento cotidiano, demonstravam predileção pela leitura de história em quadrinhos. O objetivo era fazer das histórias em quadrinhos um fator de estímulo à leitura.

O ato de ler é aliado fundamental na criação de repertório com vistas a prestar o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Tal intencionalidade estava no âmago da oficina, mas a abordagem buscava estimular a literatura como forma prazerosa de passar o tempo, e não somente como mecanismo vital no auxílio a produção de textos voltados para o enfrentamento

---

<sup>1</sup> Em 2006, a antiga Febem passou a chamar-se Fundação Casa.

de vestibulares. Os “quadrinhos” são considerados a nona arte e, naquele ano, editoras nacionais lançaram diversas obras de autores consagrados em formato HQ.

Através de três encontros semanais fomos construindo outras possibilidades dentro da literatura, incrementando e acrescentando histórias em quadrinhos baseadas em obras de autores nacionais, dentre eles Machado de Assis, Lima Barreto e Ferréz. Procurou-se estabelecer uma narrativa junto aos adolescentes no sentido de abrir uma conversa mostrasse os caminhos que ligam a literatura marginal de Ferréz com o realismo de Machado de Assis. Realizamos rodas de conversa, veiculamos filmes e, também, lemos e discutimos o conto “O Alienista” de Machado de Assis, comparando-o com o documentário “Prisioneiro da Grade de Ferro”, do cineasta Paulo Sacramento, que aborda o cotidiano do antigo presídio do Carandiru.

A oficina foi realizada dentro de uma perspectiva onde o oficinairo trazia seus “gostos”, evocava sua literatura, para que pudéssemos trocar conhecimento e avançar na busca do “ler por prazer”. As rodas de conversas sempre iniciavam com música, sons escolhidos pelos adolescentes e pelo educador. Um fato curioso é que, após algumas oficinas, os próprios educandos preferiam que não ouvíssemos qualquer música, pois queriam tranquilidade para ler.

Ao todo foram 15 encontros.

No encerramento da oficina, cogitou-se então visitar o Sarau da Coperifa<sup>2</sup>, que se tratava-se de um movimento cultural de atividades poéticas, realizadas no bar do Zé Batidão na periferia de São Paulo. Ter o desfecho da oficina em um espaço que fluísse literatura era fundamental, uma vez que o intuito era “criar” leitores que se relacionassem com a leitura pelo prazer. A proposta casava-se perfeitamente com ida dos educandos a Coperifa, lugar de fruição, onde o prazer de rimar palavras se constituía em ato de resistência no fazer poético.

Entretanto tal ideia, que contava com o aval dos adolescentes, não contou com o mesmo entusiasmo da gestão do centro na ocasião. Questões como medo de fuga e o fato do evento cultural se encontrar na periferia foram empecilho. O diretor do Centro destacou que não se sentia seguro quanto a uma saída dos adolescentes para cantos periféricos da cidade. Além disso, os adolescentes que participaram da oficina eram reincidentes, tendo diversas passagens pela Fundação Casa. Isto posto, na ocasião, era muito difícil realizar uma saída de cunho pedagógico em locais vistos pela gestão como potencial risco. Inclusive, alguns educandos possuíam impedimento judicial em relação a realização de atividades externas.

Mas existiam outras excelentes alternativas!

Finalmente, articulou-se uma visita ao Museu da Língua Portuguesa, um lugar mais palatável para o corpo de trabalhadores da segurança, tendo em vista ser um local central e

---

2 Para saber mais: [https://cooperifa.com.br/?page\\_id=11-](https://cooperifa.com.br/?page_id=11-)

com certo aparato de segurança, aliado a isso obtivemos autorização judicial no que tange dar seguimento “a alvissareira ação pedagógica” (expressão proferida pelo Juiz responsável pela autorização).

Outros entraves se apresentaram, tais como questões logísticas e de segurança na saída. Além disso, havia um forte posicionamento, entre o corpo funcional, de que esse tipo de ação era inútil para os educandos- internos. Tal ideia perpassa corações e mentes de pessoas crenes que levar “certas pessoas” a museus não é “producente”. Entretanto a oficina recebeu apoio do diretor do Centro de Internação e obtivemos êxito na saída.

É preciso destacar que Museu da Língua Portuguesa é uma referência importante na arte brasileira. É uma sala de aula e uma biblioteca viva que foge do estereótipo corrente das salas de estudo e bibliotecas tradicionais. Levar os educandos a um espaço interativo, onde as palavras de fato “falam”, era uma proposta de aproximação com o conteúdo e com o espaço público, que também deveria ser deles. Conceber a ideia de levar os internos para conhecer o Museu da Língua Portuguesa foi uma inequívoca oportunidade de apresentar a eles um espaço da cidade considerado inacessível. Muitos dos adolescentes da Fundação Casa só conheceram a cadeira de dentista da Instituição. O contato com equipamentos de cultura e arte eram efêmeros ou até mesmo inexistente.

Em roda de conversa, os adolescentes ficaram sabendo da importância da visita a um dos melhores museus da América Latina. As horas começaram a ser contadas até o grande dia.

Durante os preparativos, havia uma preocupação com qual roupa os educandos iriam ao Museu da Língua Portuguesa. O samba antológico de Noel Rosa “Com que Roupa?”, sempre será atual. Tal preocupação é amplificada e merece atenção quando se é adolescente, e, em se tratando de uma instituição de encarceramento, a visibilidade do cárcere também faz morada na vestimenta.

Vale destacar que uma das sugestões dadas era que pedíssemos aos familiares roupas para que os adolescentes pudessem ir ao Museu. Porém, a equipe de segurança foi taxativa e vetou a ida dos adolescentes com roupas “do mundão”, termo utilizado para roupas dos próprios adolescentes. Escolheu-se assim, um uniforme que não possuía nenhum logotipo da Fundação Casa, algo fundamental para que os garotos não se sentissem constrangidos na visita.

E o grande dia chegou em uma manhã se frente fria na cidade de São Paulo.

Ocorre que os uniformes que separamos para a visita ao Museu da Língua Portuguesa não protegiam tanto contra o frio paulistano. e nos causou tal infortúnio. A polêmica naquela manhã era com qual uniforme eles vão?

Em hipótese alguma podíamos perder a visita ao Museu e conversarmos com os adolescentes, eles julgavam importante ir de qualquer modo, mas o logotipo da Fundação Casa era algo que trazia o carimbo de “febem”. Foi mantida a preferência de um agasalho sem a marca da instituição que os mantinham presos. A celeuma foi resolvida com a palavra final do diretor, que asseverou: “melhor passar frio do que não ver o mundo”.

É interessante como a cidade de São Paulo costuma presentear seus dias com mudanças repentinas no clima. Naquele dia, o sol não tardou a aparecer.

Os adolescentes estavam a postos, com suas vestimentas e muita ansiedade. Ansiedade que também enchia o peito dos agentes de segurança e o meu, enquanto agente educacional. Pode-se dizer que a ansiedade era por preocupações distintas, mas que desaguavam no receio de que as coisas não saíssem como o esperado.

Ainda no embarque dos adolescentes no veículo que os conduziria ao bairro da Luz, outro debate ocupou nossa manhã: as algemas.

A algema é parte de mais uma polêmica que, no trajeto até o Museu os adolescentes iriam algemas, durante a visita retirariam as algemas, porém já naquela época existia a recomendação de que os adolescentes ao irem a qualquer visita pedagógica não utilizariam algemas, sequer no percurso, porém era uma orientação advinda da Superintendência Pedagógica. A verdade é que o ECA não faz qualquer menção ao uso de algemas. Atualmente, a Fundação Casa se baseia na ordem de serviço de número 1308, na qual a utilização de algemas por parte dos educandos fica a cargo do diretor do Centro de Internação, porém a recomendação é de que, em caso de saídas de caráter pedagógico e de lazer, não ocorra a utilização de tal artefato, já em 2008 vigorava a recomendação do não uso de algemas no trajeto. Trata-se de uma questão ambígua, onde o lado pedagógico da instituição não quer algemas e o lado da segurança clama por elas.

No debate, mais uma vez, a democracia sofreu abalo sísmico, quando a possante voz do diretor declarou que os adolescentes iriam com as algemas somente dentro do carro. Não houve maiores questionamentos, menos ainda por parte dos adolescentes. Na verdade, eles estavam calejados quanto ao ato de sair algemado, com várias passagens pela instituição eles achavam natural e não entendiam o porquê aquela discussão ocorria. Muitas vezes, um dos primeiros contatos que um adolescente oriundo da periferia possui com o Estado se dá ao ser algemado. Mas a naturalização das algemas não era preconizada pela área pedagógica, diferentemente da equipe de segurança. A ordem foi acatada e os educandos embarcaram para uma travessia pela Marginal Tietê, usando como apetrecho de pulso a velha conhecida, que foi retirada ao chegarmos no museu.

A visita ocorreu de maneira tranquila. Mas há de destacar a tensão nos momentos de chegada e saída, nos quais a equipe de segurança redobra a atenção em virtude do risco de fuga.

O momento de desembarque dos estudantes internos é permeado de suspense, um ser humano no ápice de sua juventude possui acesso a outros ares após vários meses preso, a possibilidade de fuga é grande e lógica, a ideia de fuga causa certa aflição aos trabalhadores responsáveis em levar os jovens, via de regra fugas ocorrem nos desembarques, entretanto os garotos desceram normalmente do veículo, talvez intrigados com a beleza do lugar, fixaram o olhar para a bela entrada do Museu, entrada em frente ao Parque da Luz.

Os educandos conheceram todas as partes do museu com curiosidade. Alguns davam mais atenção ao monitor que falava com propriedade sobre os autores, outros se voltavam mais para a beleza do lugar. Era perceptível que os educandos estavam aproveitando e gostando de estar no Museu da Língua Portuguesa, não somente pela literatura, mas muito pela oportunidade de socializar e sentir um ambiente de beleza e arte.

Mas de toda a visita, talvez um curto episódio tenha sido o clímax do passeio. Apresento em destaque um pequeno texto produzido por mim e publicado na obra “Causos do ECA e Normativas outras – Formação continuada da área pedagógica”<sup>3</sup>, em 2009, com relato do episódio.

#### *O elevador que canta*

*Visitar o Museu da Língua Portuguesa é como desbravar um universo onde as palavras são as estrelas.*

*Os adolescentes olhavam impressionados a beleza lugar, acostumados a olharem o sol com um enorme muro na frente, agora os internos percorrem os corredores escuros do museu onde Guimarães Rosa, Gregório de Matos e afins deixaram suas marcas na parede.*

*Foi nossa primeira saída, equipe de segurança educadores atentos aos adolescentes e os adolescentes viajando na beleza da última flor do Lácio.*

*Dentro do elevador uma voz grave ecoa, Arnaldo Antunes cantando poemas, um dos garotos impressionado, os outros olhando a bela jovem com uniforme de escola particular.*

*Impressionado com o elevador que canta, o educando mais intrigado com a voz que ecoava do elevador, declara: “Nunca andei em elevador, ainda mais esses que cantam”. A bela jovem sorriu!*

*Até hoje falam da “saidinha”, falam do museu e das palavras, mas são unânimes em afirmarem: “Nada é mais belo que o sorriso da menina do elevador”.*

<sup>3</sup> Publicação organizada pela Escola de Formação e Capacitação Profissional Centro de Capacitação e Desenvolvimento Pessoal, atual Escola de Formação da Fundação Casa, mediante a realização do concurso intitulado “Causos do ECA e Normativas outras”. Na ocasião, agentes educacionais e pedagogos de Centros de Atendimento de todo o Estado de São Paulo participaram de um concurso que visava ouvir ações que coadunavam com boas práticas sob o manto do ECA (estatuto da criança e do adolescente). O texto foi escolhido para ser o primeiro de uma publicação que ilustrava ações pedagógicas realizadas na Fundação Casa. A publicação é de 2009 e ilustra parte do que julgamos ser destaque na discussão no presente relato.

A volta ao Centro de Internação, após uma visita monitorada, é permeada de melancolia. O som do poeta do elevador se esvai e o sorriso da menina, pouco a pouco, foi virando lembrança.

## ■ DISCUSSÃO COM A REVISÃO DA LITERATURA

A arte é importante em todo processo educativo e indubitavelmente no cárcere!

O verbo fruir está relacionado com o ato de ter prazer com algo. Fernandes (2013, p. 2978) assevera que para “alcançarmos a arte, encontramos-nos com ela e, nela, encontramos nós mesmos – nos tocamos sensivelmente – vivenciando a experiência de deixar-se à mercê do fenômeno artístico que nos compõe e nos completa como seres humano”. A autora evocada destaca que, quando nos deixamos levar pela arte, nossos sentidos humanos são ativados, destacando que mergulhar na arte é deixá-la acontecer em nós.

A expressão “deixar acontecer” ganha especial sentido para qualquer ser humano, pois ao se relacionar com a arte, o ser humano expressa seus sentimentos, pensamentos e convicções (PROENÇA, 2006). Ela é instrumento de prazer cultural de “fazer sentir” (COLI, 1995)

A arte tem assim uma função que poderíamos chamar de conhecimento, de “aprendizagem”. Seu domínio é o do não-racional, do indizível, da sensibilidade: domínio sem fronteiras nítidas, muito diferente do mundo da ciência, da lógica, da teoria. Domínio fecundo, pois nosso contacto com a arte nos transforma. Porque o objeto artístico traz em si, habilmente organizados, os meios de despertar em nós, em nossas emoções e razão, reações culturalmente ricas, que aguçam os instrumentos dos quais nos servimos para apreender o mundo que nos rodeia. Entre a complexidade do mundo e a complexidade da arte existe uma grande afinidade. (COLI, 1995, p. 109).

A arte não nos deixa sucumbir ao excesso da realidade do mundo, mas também não a modifica. Entretanto, como diz Coli (1995), a arte transforma nossa relação com o mundo, porque transforma nossa sensibilidade, tornando-a mais complexa, mais rica. No caso dos adolescentes desse relato, a realidade das mãos algemas e das identidades invisibilizadas. Deixar a arte acontecer para os adolescentes da Fundação Casa é dar condições para uma experiência transformadora.

Entretanto, a aproximação e a experiência com a arte dependem da frequência e do acesso aos bens culturais e, essas duas oportunidades, não são dadas a todos em um país com tantas desigualdades como o nosso (COLI, 1995). A apropriação da arte exige meios de frequência (COLI, 1995) pela ocupação dos espaços públicos, entendendo essa enquanto um ato de inclusão latente - ato político de representação e de expressão coletiva da sociedade (NARCISO, 2009).

A apropriação envolve necessariamente a interação recíproca usuário/espço, na qual o usuário age no sentido de moldar os lugares segundo suas necessidades e desejos e o seu contexto social. Os lugares, em contrapartida, tornam-se receptivos. Essa influência mútua entre usuário/espço é a razão pela qual as pessoas e os grupos encontram, ou não, sua identidade nos diversos lugares em que vivem. (NARCISO, 2009, p. 277, traduzido).

O adolescente internado na Fundação Casa, via de regra, não se apropriou de espaços públicos vinculados à arte. Ele foi forjado pelo status quo a frequentar outros espaços, dentre eles os espaços internos da Fundação Casa. É fato, os adolescentes em situações de medidas socioeducativas raramente possuem acesso aos espaços de arte, e, quando o tem, são realizados durante as internações nos centros. Enquanto gestor e agente educacional, sou testemunha do cotidiano de um adolescente em cumprimento de medida socioeducativa. Não raro, no momento da entrevista pedagógica com o adolescente ao entrar no centro de internação, deparamos com adolescentes que nunca foram ao teatro, ao cinema, que não sabem o que é sarau e que só viram um museu pela tela da televisão.

De acordo com Cunha, Ruaro e Assini (2018) em pesquisa realizada com jovens e adolescentes autores de atos infracionais no Brasil, cerca de 60% (sessenta por cento) dos infratores que respondem a medidas socioeducativas são negros, 51% (cinquenta e um por cento) não frequentavam a escola e 66% (sessenta e seis por cento) vem de família pobre, cujo rendimento mensal varia entre menos de um a dois salários mínimos. Os autores destacam que as condições financeiras distanciam os adolescentes do contato com manifestações artísticas.

A Fundação Casa, desta forma, cumpre seu papel de mediadora da socioeducação. O Caderno da Superintendência Pedagógica da Fundação Casa (2020) é um documento que conceitua e sistematiza a prática pedagógica exercida pelos profissionais que atuam junto aos adolescentes e jovens nos Centros de Atendimento, dando, também, concretude às diretrizes nacionais para a medida socioeducativa preconizadas pelo ECA e fortalecidas pelo SINASE. Em sua recente reformulação, destaca, de maneira clara, que a visita à equipamentos culturais é ação complementar à realização das oficinas, proporcionando um estímulo à frequência dos espaços de fruição e apreciação artística e ao desenvolvimento integral dos indivíduos. É um texto de vanguarda e importante para a implementação e reflexão acerca das ações pedagógicas nos centros, onde avanços são vistos e podem ser vislumbrados inclusive nesse relato.

Entretanto, ele deixa algumas lacunas em seu texto. Lacunas essas que também puderam ser lidas ao longo da narrativa. Esse documento, por exemplo, não regulamenta o uso das algemas e das vestimentas nas saídas para visitaçào e frequentaçào de espaços públicos. São nesses detalhes que atitudes disciplinares, punitivas, de controle e de poder se revelam.

A obra “Identidade do preso e as leis do cárcere” de Ana Gabriela Mendes Braga (2008) traz a relação entre os sistemas normativos que regem o cárcere e os mecanismos disciplinares. O trabalho destaca a seletividade e estigmatização, características estruturais do sistema penal. Para ela, quanto maior a vulnerabilidade social do indivíduo maior a chance de ser selecionado pelo sistema de controle, e, conseqüentemente, sofrer as mazelas do encarceramento. Congrega a relação entre o processo de encarceramento e conformação no que tange a identidade, principalmente no que refere a invisibilidade. A falta de visibilidade conversa de maneira visceral com a “produção” de identidade advinda do cárcere. Aponta seu olhar para o cárcere dos adultos, porém, há elementos que dialogam com o “in loco” na Fundação CASA.

Gramsci (apud ALVES, 2010). afirma que é muito comum um determinado grupo social, que está numa situação de subordinação em relação a outro grupo, adotar a concepção do mundo deste, mesmo que ela esteja em contradição com a sua atividade prática. Essa ideia permeia o conceito de hegemonia. Nessa perspectiva, a construção e modulação da identidade do garoto institucionalizado dialoga de maneira visceral com a disciplina hegemônica.

Se um adolescente ao sair para uma visita de lazer, arte e cultura não reclama de não poder usar sua própria roupa, que não se incomoda de ter um uniforme que não o protege contra o frio ou de usar algemas quando essa prática não é regulamentada, evidencia um sinal de que sua identidade não está sendo construída com base no protagonismo e na autonomia - visível e inserido socialmente.

Quando um adolescente chega a um Centro de Internação tem seu cabelo cortado, passa a usar roupas numeradas, com cores fortes, pensadas para dar mais visibilidade dentro da instituição e, assim, vigiar melhor o interno pela equipe de segurança. O aparato de segurança e sua “disciplina” triunfam no cotidiano da medida socioeducativa.

O uniforme de uma escola particular de classe média pode dizer muito acerca de quem o utiliza, tal qual o uniforme dos garotos com corte de cabelo baixo e o gingar da “quebrada” também denunciam sua condição. Um simples uniforme, pode revelar nuances políticas e sociais para além de um simples adorno corporal. Conforme aponta Ribeiro e Silva (2012, p. 578-9), apesar de os uniformes “terem sido descartados em alguns períodos de nossa história, não deixaram de ser adotados, seja como componentes de controle dos corpos, seja como estratégias de visibilidade a projetos institucionais e governamentais”.

Percebe-se o movimento dicotômico do uniforme que visibiliza e invisibiliza de acordo com os interesses por trás de seu uso. De acordo com Celeguim e Roesler (2009, p. 22-3), “na atual sociedade de consumo, em que os valores pessoais estão fortemente vinculados a posições sociais, status e aparência, usar um humilde uniforme é algo que representa uma exclusão social velada, na forma de invisibilidade social”, quando lidamos com trabalhadores

manuais, como garis por exemplo. Mas no caso dos uniformes do sistema prisional e socioeducativo, seu uso presume-se a culpa e o risco que a pessoa que a veste oferece a sociedade, pondo sua condenação lado a lado de preconceitos e estereótipos sociais. De acordo com Paiva (2019), essa condução do uso de uniforme no ambiente externo ao cárcere, pode ser considerado um ato inconstitucional e na contramão dos direitos humanos, assim como para os direitos da criança e do adolescente que tanto apregoa os documentos oficiais. O texto de Paiva (2019) estende essa condição para o uso das algemas.

E isso nos faz refletir: como ter uma educação transformadora com as mãos algemadas?

Em seu livro “Pedagogia do Oprimido”, Paulo Freire (1987) explica que a educação não transforma o mundo, mas ela transforma as pessoas, sendo essas as reais transformadoras do mundo. A educação transformadora considera a realidade e o contexto de vida social, cultural e política do estudante. Tem a preocupação de liberar o seu humano de suas múltiplas alienações. É libertadora!

A dicotomia liberdade-internação permeia intrinsecamente a medida socioeducativa. De um lado, tem-se o entendimento da medida socioeducativa de natureza pedagógica, de modo a promover a reinserção social (BRASIL, 1990). De outro, tem-se o aparato institucional arraigado na segurança, velando um pensamento punitivo, condenatório e excludente.

Nessas dicotomias e opostos abordados aqui – internação-liberdade, exclusão-inclusão e invisibilidade-visibilidade –, enfatiza-se a importância da apropriação e da ocupação dos espaços públicos e do sentimento de pertencimento que a inclusão social proporciona.

Para entender o significado de inclusão social, é preciso compreender antes, seu oposto, a exclusão social.

De acordo com Teixeira (2005), nos anos 1970, a Europa sofria com as consequências de uma grande crise econômica, o que causou o empobrecimento de uma parte de sua população. Naquele momento, a França – que antes havia alcançado um alto patamar de qualidade de vida com emprego para praticamente toda a população – assiste a exclusão de algumas categorias do mercado de trabalho. Nessas categorias estavam, por exemplo, idosos, deficientes físicos e imigrantes. É nesse contexto que se usa pela primeira vez o termo “exclusão social”, para designar setores que foram momentaneamente excluídos de uma sociedade que já havia superado a pobreza. A expressão “inclusão social” emerge aí para designar as políticas de assistência voltadas especificamente para esse público.

Faleiros (2006, p.4) define a exclusão social “como negação da cidadania, da garantia e efetividade de direitos civis, políticos e sociais, ambientais e da equidade de gênero, raça, etnia e território”. É a negação do direito e da existência do outro. A exclusão social é a porta que leva para a invisibilidade social, pois ela depende (entre outras coisas) da percepção

que os outros têm de um indivíduo ou coletividade, uma vez que “se o outro não me vê é certamente porque eu não existo para o outro” (TOMÁS, 2012, p. 3).

No seu oposto, a inclusão social busca diminuir tal desigualdade por meio da “valorização das pessoas e grupos independentes de religião, etnia, gênero ou diferença de idade; estruturas que possibilitem possibilidades de escolhas; envolvimento nas decisões que afetam a si em qualquer escala; disponibilidade de oportunidades e recursos necessários para que todos possam participar plenamente na sociedade” (WIXEY *et al*, 2005, p. 17, apud BORBA e LIMA, 2011, p 223).

Compreendendo a complexidade por traz das oposições da inclusão-exclusão, retornamos a visita ao Museu da Língua Portuguesa, concluindo que a prática pedagógica relatada nesse texto fricciona e tensiona esses lugares pela sua simples iniciativa. Também faz cumprir um dos papéis da Arte na contemporaneidade: gerar transformações para aqueles que a “deixa acontecer” e a “faz sentir”, pelo fruir. É inegável que o que fica marcado nessa fruição e, desta forma carregado de prazer, é o sorriso da menina no elevador. Mas antes de ser reducionista, o sorriso direcionado ao garoto é permeado pela beleza de ter se sentido visto, de ser visível. Como traz Trindade (2013) em seu estudo sobre Sartre, através da consciência de ser visto, a pessoa passa a ter a consciência de sua existência, e assim, através do olhar, ela constitui a sua própria essência.

## ■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2008, levar adolescentes ao Museu da Língua Portuguesa era uma epopeia. Hoje, não podemos deixar de destacar que existem muitas parcerias alvissareiras no sentido de trazer outros olhares aos adolescentes. Mas nos meandros da narrativa inquietações se apresentam em forma de algemas e uniformes, o que aponta o forte senso punitivo e controlador de identidades e protagonismos, que ainda permeia grande parte dos centros de internação. Trata-se de uma construção hegemônica, onde o ideário de que o interno deva ser “domado” é hegemônico, em relação a uma construção cidadã para com o adolescente.

Por vezes a primeira política pública ofertada ao adolescente que cumpre medida advém do aparato policial do Estado, e essa relação policialesca se perpetua ao longo da vida e no cotidiano desses jovens, e o controle e punição são naturalizados. Ressaltamos que outras políticas públicas deveriam estar à disposição dos jovens da periferia, onde não a algema e o uniforme, mas a Arte seja parte do cotidiano.

Não esqueçamos das palavras freirianas de que ensinar exige a convicção de que mudança é possível. Para o educador da Fundação Casa, que acredita na arte como força fundamental na construção humana, se faz necessária a esperança e ação.

O estímulo a ocupação e a exploração de espaços públicos deve estar na pauta das iniciativas pedagógicas e políticas da Fundação Casa, propondo uma formação de público para as artes de adolescentes que já formam a “clientela” da instituição. A iniciativa relatada e discutida aqui revela a importância dessa ação.

Não temos notícia dos adolescentes após seu egresso, não sabemos se eles voltaram ao Museu da Língua Portuguesa. Mas, quando ainda na instituição, os adolescentes passaram a encarar a literatura de forma diferente, passaram a ter prazer com a leitura. Observou-se também que o número de livros retirados na biblioteca do centro de internação aumentou efusivamente. Livros de poesia foram utilizados nos momentos em que os adolescentes escreviam cartas para suas companheiras. Assim como poesias de Pablo Neruda saíram pelas cartas, os adolescentes não ficaram muito tempo por lá. Saíram levando os livros que receberam do Museu.

## ■ REFERÊNCIAS

ALVES, A. R. C. O conceito de hegemonia: de Gramsci a Laclau e Mouffe. *Lua Nova*, São Paulo, n. 80, p. 71-96, 2010.

Brasil. Estatuto da Criança e do Adolescente. Lei Federal 8.069 de 13 julho, 1990.

Brasil. MEC. Parâmetros curriculares nacionais: arte. / Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Fundamental, Brasília, 1998.

Brasil. Parâmetros curriculares nacionais – Ensino Médio. Brasília, 2000.

BORBA, A.A; LIMA, H.M. Exclusão e inclusão social nas sociedades modernas: um olhar sobre a situação em Portugal e na União Europeia. *Serv Soc Soc.*, São Paulo, 2011.

CELEGUIM, C.R.J; ROESLER, H.M.K.N. A invisibilidade social no âmbito do trabalho. *Revista Interação*, ano 3, n. 1, p. 13-26, 1º sem., 2009.

COLI, J. O que é Arte. 15ª ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1995. Coleção Primeiros Passos, n. 46.

CUNHA, H.A; RUARO, R.; ASSINI, T.C.K.A. A relação da arte com os adolescentes em conflito com a lei: uma pesquisa-ação no município de Cascavel-PR. *Revista Educação, Artes e Inclusão*, Cascavel, v.14 n. 1, jan/março, 2018.

FALEIROS, V. P. Inclusão Social e Cidadania. 32ª International Conference on Social Welfare, Brasília, 2006.

FERNANDES, S. R. A obra como contexto: a experiência da Fruição que o estágio curricular do curso de licenciatura em artes visuais pode observar. *Anais do 22º Encontro da ANPAP*, p. 2975-2987, Belém, 2013.

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

FUNDAÇÃO CASA. Caderno Técnico Superintendência Pedagógica: conceitos, diretrizes e procedimentos. Gerência de Arte, Cultura e Ensino Profissionalizante, São Paulo, 2020.

GRAMSCI, Antônio. Cadernos do cárcere – Vol 1. 10ª ed. Rio de Janeiro: Editora Cultura Brasileira, 1999.

NARCISO, Carla Alexandra Filipe. Espaço público: acção política e práticas de apropriação: conceito e procedências. Estud. pesqui. psicol., Rio de Janeiro, v. 9, n. 2, set. 2009.

PROENÇA, G. História da Arte. São Paulo: Ática, 2006.

RIBEIRO, I.; SILVA, V. L. G. Das materialidades da escola: o uniforme escolar. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 3, p. 575-588, jul./set., 2012.

SILVA, A.M.; ROCHA, R.; DANTAS, H. Trajetórias Visíveis: a leitura do mundo e os projetos de futuro de adolescentes em cumprimento de medida socioeducativa de internação. São Paulo: Paulos, 2013.

TEIXEIRA, C. Educação e inclusão social? Os limites do debate sobre o papel da escola na sociedade contemporânea. Anais do XII Congresso Brasileiro de Sociologia, Belo Horizonte, 2005.

TRINDADE, R. Sartre: a consciência de ser visto. Alabastro: revista eletrônica dos alunos da Escola de Sociologia e Política de São Paulo, São Paulo, ano 1, v. 1, n. 2, p. 157-168, 2013.

# A importância do compliance como prática educativa inclusiva: a prevenção da discriminação nas escolas

| **Diogo José Costa Goes**

Instituto Superior de Administração e Línguas

# RESUMO

**Objetivo:** Procura-se demonstrar a importância do compliance nas instituições de ensino e das práticas de educação inclusiva, como ferramentas preventivas dos fenômenos de discriminação no meio escolar. Esta investigação tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre a importância da Educação na erradicação de todas as formas de discriminação e na dotação de competências para o empoderamento e emancipação social dos jovens.

**Métodos:** Realizou-se uma análise empírica à literatura publicada no último decénio e aos principais instrumentos legislativos no espaço ibero-americano, relativos à educação inclusiva, ao antirracismo e à prevenção da discriminação nas escolas. **Resultados:** Verificou-se que a pobreza impacta o desenvolvimento infantojuvenil e as aprendizagens, atentando nos domínios cognitivos desde a primeira idade. As crianças afrodescendentes e ciganas são vítimas de discriminação nas escolas e registam maiores índices de insucesso e abandono escolar. **Conclusão:** As práticas pedagógicas inclusivas, antirracistas, relacionadas com os mecanismos de compliance, previnem a discriminação e criam um ambiente propício às aprendizagens, inclusivo e promotor da emancipação social.

**Palavras-chave:** Compliance, Educação, Inclusão, Antirracismo, Antidiscriminação.

## ■ INTRODUÇÃO

Em 2014, previsões da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OECD (sigla em Inglês) estimaram a regressão do desenvolvimento económico ao longo das próximas décadas (MANSON, 2016). De acordo com estas previsões, depois de um primeiro período de estagnação, suceder-se-ia um período de recessão, seguindo-se uma longa depressão. Quase uma década depois, a crise pandémica e a crise da guerra corroboram o estado de crise permanente do capitalismo e a inevitabilidade da falência deste modelo, que segundo Manson (2016), poderá estar esgotado até 2060, prevendo-se o aumento das desigualdades sociais em cerca de quarenta pontos percentuais nos países desenvolvidos (MANSON, 2016 apud GOES, 2022a, p.22). A discriminação e as novas formas de colonialismo continuam a estruturar a subsistência deste modelo.

A hegemonia mundial instituída pelo neoliberalismo, a partir das décadas de 70 e 80 do século XX (MANSON, 2016; ROSEMBUJ 2019), acentuou a sobreprodução de bens, a especulação, a acumulação de capital e a maximização dos lucros assentes na exploração laboral (TOBIN, 1956; 1961; 1969; 2008), nomeadamente a realizada sobre as populações dos antigos espaços coloniais (HICKEL, 2021).

O processo de globalização potenciado pelo “capitalismo da vigilância” (ROSEMBUJ, 2019) transformou-se numa forma de neocolonialismo contemporâneo (HUNTINGTON, 1996; SANTOS, 2003; SOUSA, 2020), onde as vítimas da exploração, continuam a ser as mesmas vítimas da discriminação social, cultural e racial, de séculos de escravatura e colonialismo (PINHEIRO, 2002; SANTOS, 2003).

A 23 de dezembro de 2013, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas adotou a Resolução 68/237, que institui a Década Internacional de Afrodescendentes (2015-2024) incentivando o reforço dos quadros jurídicos nacionais, regionais e internacionais, tendo por objetivo assegurar a efetiva eliminação de todas as formas de discriminação racial, na base de inúmeros conflitos e tensões sociais (UNITED NATIONS, 2014).

Já em 2015, perante o perigo do agravar dos processos de exclusão social na atual década, as Nações Unidas enumeraram um conjunto de Objetivos para o Desenvolvimento Sustentável, definindo as metas a alcançar até 2030 (UNDP, 2022; UNDP, OPHI, 2022).

Entre estes objetivos estão a erradicação da pobreza “em todas as suas formas, em todos os lugares” (Objetivo 1); “erradicar a fome” (Objetivo 2); “garantir o acesso à educação inclusiva, de qualidade e equitativa” (Objetivo 4); “reduzir as desigualdades”, nomeadamente, através do empoderamento de todas as pessoas e a eliminação de todas as formas de discriminação - género, deficiência, raça, etnia, origem, religião ou condição económica - (Objetivo 10) e a promoção de “sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento

sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos” (Objetivo 16), entre outros objetivos de desenvolvimento (UNDP, 2022; UNDP; OPHI, 2022).

Neste contexto, este capítulo procura relacionar a importância da transparência das instituições de ensino, nos domínios da gestão participada e das práticas de educação inclusiva, como ferramenta preventiva e de mitigação dos fenómenos de discriminação no meio escolar. Esta investigação tem por objetivo contribuir para a reflexão sobre a importância da Educação na erradicação de todas as formas de discriminação e na dotação de competências para o empoderamento e emancipação social dos mais jovens.

Este capítulo agrega as resenhas de recentes artigos que se debruçam sobre os objetos em estudo, “Compliance na Gestão Escolar: a Educação como Instrumento de Desenvolvimento e Emancipação Social”<sup>1</sup> (GOES, 2022c; 2022d), “Ninguém nasce odiando: reflexões sobre a Educação Inclusiva e a prevenção da discriminação nas escolas”<sup>2</sup> (GOES, 2022e).

Neste âmbito, procurou-se identificar legislação existente no espaço ibero-americano, nomeadamente sobre as matérias da Educação Inclusiva, a Violência de Género, a Proteção de Menores contra a Violência, a Orientação Educacional e a Educação para a Cidadania (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

Este capítulo procurou relacionar as boas práticas de organização e gestão escolar participadas, com a aprendizagem ética e inclusiva, à luz das teorias de pensadores/educadores modernos, de práticas educativas progressistas, politicamente comprometidas, nomeadamente, de Paulo Freire (1968; 1969; 1981; 1996; 1997).

Esta investigação pretende assim contribuir para a aferição dos impactos da adoção de práticas de compliance e da governança democrática e inclusiva nas escolas para a prevenção da discriminação e mitigação dos riscos associados aos processos de exclusão social. Pretende-se verificar os potenciais impactos do desenvolvimento de ações preventivas e de aprendizagem ética para a melhoria do clima organizacional e aproveitamento escolar.

## ■ REVISÃO DA LITERATURA

Sucessivos estudos, sobre a educação inclusiva e as desigualdades socioeconómicas no meio escolar nos países do espaço ibero-americano (ARAÚJO; COSTA, 2022; NOZU; ICASATTI; SOUZA, 2018) confirmam os potenciais impactos da pobreza no desenvolvimento infantojuvenil (INE, 2022; OECD, 2021) e nas aprendizagens, nomeadamente, nos domínios

1 In *Anais do 2º Congresso Luso-brasileiro de Gestão e Conformidade (2022)*

2 In *A Pátria - Jornal da Comunidade Científica de Língua Portuguesa (2022)*

cognitivos desde a primeira idade (DUCAN *et al.* 2010; ENGEL DE ABREU *et al.*, 2015; HAIR *et al.*, 2015; NOBLE *et al.*, 2021; POLLAK; WOLFE, 2020; TROLLER-RENFREE *et al.*, 2022).

De acordo com o *Global Multidimensional Poverty Index 2022*, cerca de 1,2 bilhão de pessoas, em 111 países, vivem atualmente em pobreza multidimensional aguda e metade dessas pessoas (593 milhões) são crianças e adolescentes (com idade inferior a 18 anos). As regiões que registam o maior número de pobres são a África Subsaariana com quase 579 milhões de pessoas em situação de pobreza aguda e o Sul Asiático com cerca de 385 milhões de pobres (UNDP, OPHI, 2022). O mesmo relatório indica que 474 milhões não frequentam a escola e 595 milhões de pessoas têm baixa escolaridade.

Note-se que as regiões do mundo onde se registam maiores índices de pobreza são os territórios do antigo espaço colonial. Atualmente, os imigrantes ou refugiados oriundos desses territórios contam-se entre as vítimas da pobreza e exclusão nas metrópoles europeias e a sua situação económica é agravada pela discriminação racial (MARTINS; MOURA, 2018; SANTOS, 2019).

Os autoritarismos contemporâneos utilizam estas vítimas do capitalismo como pretexto para incentivar os discursos xenófobos e racistas, justificativos do neocolonialismo contemporâneo. Estas práticas discursivas disseminaram-se um pouco por toda a Europa e pela América fazendo ressurgir ódios, que evocam os “traumas coletivos”, ocultos (e talvez por isso nunca superados), obrigando uma resposta concertada por parte dos Estados de Direito Democrático (GOES, 2022c; 2022d; 2022e), assentes no primado da Lei.

A premissa anterior à Lei é a Ética. Esta está fundada na qualidade da Educação porque se é efetivamente democrática terá de ser, necessariamente, inclusiva e antidiscriminatória. Contudo, o contexto político e académico contemporâneo perpetuam o legado do patriarcalismo/colonialismo hegemónico e originam novas tensões (PINHEIRO, 2002; SANTOS, 2003; SOUSA, 2020) fundadas numa construção social e identitária assente nas desigualdades provocadas pela discriminação racial e étnico-cultural.

O capital cultural dos antigos e novos detentores do poder neocolonial é determinante nos atuais modelos de gestão educativa da lógica neoliberal (MARTIN; PIRBHAI-ILLICH, 2015, apud GOES, 2022b, p.108).

Perante os modelos educativos neoliberais, que entronizam a competitividade entre as crianças (FREIRE, 1969, 1996), em vez da interajuda, perpetuando a falácia meritocrática (SANDEL, 2022), urge a defesa intransigente da igualdade universal no acesso à Educação e garantias que assegurem a frequência de um ensino com qualidade e com iguais oportunidades de aprendizagem para todos.

Como construção histórica, a igualdade deverá estar no centro de toda a ação humana, por isso além do combate à discriminação, requiere-se a prevenção e a formação das

próximas gerações, tendo por horizonte a erradicação de todas as formas de discriminação (GOES, 2022c, 2022d; 2022e), racial, étnica, nacionalidade, classe social, religião ou credo, ideologia, gênero, identidade, orientação sexual, idioma, literacia, faixa etária, entre outras, conforme inscrito nas constituições dos países dos espaços políticos em estudo.

A efetivação plena, da ideia de uma educação inclusiva implica, necessariamente, o exercício de boas práticas no interior dos espaços letivos (PONCE *et al.* 2022), a ativação da crítica sobre o atual modelo de desenvolvimento e o repensar da organização social, tendo em vista a salvaguarda da diversidade e o desenvolvimento de processos e políticas inclusivas (BECKER; ANSELMO, 2020).

De acordo com Freire (1969, 1996) o desenvolvimento de processos de aprendizagem autônoma implica, necessariamente, uma aprendizagem ética e o exercício da reflexão crítica. Através desta, o reconhecimento da alteridade permitirá ao discente aceitar a novidade, rejeitar toda a forma de discriminação (FREIRE, 1996) e desenvolver experiências de trabalho colaborativo. O autor considera que a lecionação dos conteúdos programáticos não pode dissociar-se da formação ética de docentes e discentes (FREIRE, 1996) tendo em vista o exercício da liberdade (FREIRE, 1969) e o desenvolvimento da tolerância.

Popper<sup>3</sup> enfatiza três paradoxos: “tolerância”, “liberdade” e “democracia”. Para este autor uma sociedade com tolerância ilimitada levaria ao desaparecimento da tolerância e dessa mesma sociedade, considerando por isso que, em nome da tolerância, dever-se-ia reservar o direito de não tolerar os intolerantes (POPPER, 1945, apud GOES, 2022e, p. 2). É possível concluir que, como nota o filósofo, a prática discursiva deverá estar assente em argumentos válidos e estes devem ser os meios para lutar contra a intolerância. É neste pressuposto que a tarefa de Educar para uma educação ética e inclusiva é também uma forma de educação para a cidadania (FREIRE, 1981), constituindo uma tarefa primordial para garantir a coesão social e a vigência de estados de direito democrático.

Ao invés Rawls<sup>4</sup> propõe que uma sociedade que seja intolerante perante a intolerância estará a incorrer no mesmo erro. Este debate ético (e político) persiste até aos nossos dias. Hoje torna a fazer sentido a reativação desta discussão. Perante a disseminação das narrativas de ódio, a escolha, resiliente, deverá ser sempre a Educação (RAWLS, 1971, apud GOES, 2022e, p. 2).

O sucesso da implementação de práticas educativas inclusivas e antidiscriminatórias no contexto e intraletivo e extracurricular (ARAÚJO; COSTA, 2022; NOZU; ICASATTI; SOUZA,

3 POPPER, Karl. “The Open Society and Its Enemies” (1945)

4 RAWLS, “A Theory of Justice” (1971)

2018), dependerá da envolvimento de toda a comunidade local no projeto educativo e a da afetação de meios e recursos para a efetivação dos projetos.

## ■ MÉTODOS

Do ponto de vista teórico-metodológico procurou-se realizar uma revisão sistemática à literatura científica publicada no último decénio e identificar aos principais instrumentos legislativos adotados no espaço ibero-americano, relativos à educação inclusiva, ao antirracismo e à prevenção da discriminação nas escolas.

Dando prossecução às recomendações para investigação futura, descritas em anteriores trabalhos (GOES, 2022b), procurou-se responder à questão enunciada: de que modo a educação antirracista poderá contribuir para a mudança do paradigma cultural? (GOES, 2022e). Revisitou-se para o efeito pensadores do espaço ibero-americano nos domínios das práticas pedagógicas inclusivas e antidiscriminatórias.

Para o apuramento de resultados foram analisados dados secundários, de recentes estudos/inquéritos sobre a pobreza (UNDP, OPHI, 2022) e migrações (OECD, 2022) e sobre a discriminação na educação, nomeadamente sobre as comunidades ciganas (FRA, 2022) e sobre afrodescendentes (ARP, 2019; MARTINS; MOURA, 2018; OLIVEIRA, 2021; SANTOS, 2019). Nos resultados, discussão e conclusão agregam-se resenhas dos trabalhos descritos na introdução (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

## ■ RESULTADOS

### **A discriminação sobre Afrodescendentes em Portugal**

Sobre a realidade socioeconómica e educativa dos afrodescendentes em Portugal, note-se que, o racismo surge associado a uma maior frequência de dificuldades económicas graves (ARP, 2019; OLIVEIRA, 2021;). Entre 2015 e 2016 (EU-MIDIS II), 23% dos imigrantes subsaarianos em Portugal sentiram-se discriminados pela cor da pele e 7% pela origem étnica (SANTOS, 2019).

O racismo existente em Portugal está estruturado na perpetuação das práticas discursivas do colonialismo (Araújo & Rodrigues, 2018; Duarte, 2019) e dos mitos da portugalidade e do lusotropicalismo (MARTINS; MOURA, 2018; SANTOS, 2019), instituído pela hegemonia cultural dominante, herdeira do Estado Novo.

Santos (2019) refere que o racismo tende a desenvolver-se em contextos etnico-culturais hegemónicos, denunciando que a escola persiste em reproduzir as narrativas lusotropicalistas, instituidoras de uma alegada superioridade racial e moral da classe dominante.

Também de acordo com Martins e Moura (2018), em Portugal nota-se a “invisibilidade estrutural” das comunidades afrodescendentes. Conforme Martins e Moura (2018) identifica, relendo Albuquerque, Mateus e Seabra (2016) e Roldão, Albuquerque e Seabra e outros (2016), verifica-se a incapacidade das instituições de ensino questionarem os conteúdos curriculares, proporcionarem ambientes propícios às aprendizagens e criarem uma esfera ética, de justiça, nas relações intrainstitucionais, e com isso, criam o racismo e fatores de discriminação, originando o insucesso ou o abandono escolar dos estudantes afrodescendentes.

Recentes investigações acerca dos percursos escolares de jovens afrodescendentes (ARAÚJO; RODRIGUES, 2018; MAESO, 2016; ROLDÃO; ALBUQUERQUE; SEABRA; MATEUS, 2016) demonstram a relação e os impactos da discriminação racial, com os baixos rendimentos dos agregados familiares e com o insucesso e abandono escolar das crianças afrodescendentes (CASA-NOVA, 2005 apud MARTINS; MOURA, 2018, p.13). Verificou-se que:

(...) os estudantes afrodescendentes reprovam três vezes mais no 1º ciclo do ensino básico, e tem o dobro das taxas de reprovação nos 2º, 3º ciclos do ensino básico, assim como no ensino secundário, sendo que cerca de 80% são encaminhados para o ensino profissional. (SEABRA *et al.*, 2016 apud MARTINS; MOURA, 2018, p.15).

De acordo com Martins e Moura (2018), relendo Araújo e Maeso (2012), o currículo oficial escolar português possui um caráter acentuadamente “etnocêntrico” (p. 16) “eurocêntrico” (p. 18), celebrando o ocidente como o centro do mundo.

## **A discriminação sobre “Romani” em Portugal**

Sobre as pessoas “Romani”, o recente relatório *Roma Survey 2021* (FRA, 2022), identificou que cerca de 62% das pessoas ciganas em Portugal que participaram no estudo, declararam que foram discriminadas no último ano, constituindo uma subida de quinze pontos percentuais em relação ao estudo anterior, datado de 2016 e ficando 37 pontos percentuais acima da média dos países analisados (FRA, 2022 apud A PÁTRIA, 2022).

O risco de pobreza afeta 96% das pessoas ciganas em Portugal. Cerca de 63% das crianças ciganas em Portugal vivem em privação material severa. O fator pobreza é agravado pela discriminação racial (A PÁTRIA, 2022). Note-se que de entre os dez países europeus em estudo (do sul e leste europeu) Portugal registou em 2021 o mais elevado índice de discriminação sobre a comunidade cigana, seguindo-se a Grécia (53%), a República Checa (48%) e Espanha (37%) (FRA, 2022).

Quando se analisa os riscos de pobreza das pessoas ciganas, verifica-se que, em média, cerca de 80% destas pessoas nos países do inquérito correm o risco de pobreza (o

rendimento após transferências sociais é inferior a 60% da mediana do rendimento do país onde vivem) e 48% estão em privação material severa (FRA, 2022).

Em média, cerca de 83% das crianças ciganas, com menos de 18 anos, encontravam-se em risco de pobreza em 2021. Em Portugal o valor ascendia a 97%, acompanhando as elevadas taxas verificadas em Itália (100%), Espanha (99%) e Grécia (98%) e Croácia (91%) (FRA, 2022).

Em média, cada segunda criança cigana (54%) vive em privação material severa, notando-se que, o fosso entre as crianças ciganas e as crianças da população em geral atinge os quarenta e sete pontos percentuais (FRA, 2022). A Grécia regista neste aspeto o valor mais elevado, 87% das crianças ciganas vivem em privação material severa, seguindo-se a Bulgária (78%) e Portugal (63%) (FRA, 2022).

Em matéria de Educação, o estudo destaca a importância da educação na primeira infância, apontando os efeitos no desenvolvimento cognitivo, particularmente no que respeita à inserção das crianças de meios desfavorecidos ou desprivilegiados. Apenas 44% das crianças ciganas, dos países analisados, frequentam o ensino pré-escolar. Por contraste, mais de 88% das crianças (entre os 3 e 6 anos) da população em geral consegue frequentar o ensino pré-escolar (FRA, 2022).

As maiores diferenças registadas entre as pessoas “Romani” e a população em geral foram na Croácia, na Sérvia, na Itália e em Portugal onde a frequência das crianças na educação pré-escolar é geralmente mais baixa. Entre os países com mais reduzida frequência do ensino pré-escolar por parte de crianças ciganas, estão a Croácia (24%), Roménia (27%), Portugal (29%) e Itália (30%) (FRA, 2022).

O *Rome Report 2021* alerta para o facto da concentração de crianças de um determinado estrato socioeconómico, étnicocultural, ou com deficiência, em escolas ou salas de aula específicas constituir um fator de discriminação e segregação, violando o direito à Igualdade na Educação. Os processos de segregação têm impactos negativos no desenvolvimento socioemocional e cognitivo destas crianças (FRA, 2022; SZPORLUK, 2016). Note-se que a percentagem de segregação no meio escolar é residualmente baixa em Portugal (2%) (FRA, 2022).

As pessoas “Romani” que necessitam cuidados de saúde especiais, do foro da saúde mental, do desenvolvimento cognitivo ou motor são vítimas de múltipla discriminação, acentuando deste modo a exclusão social (SZPORLUK, 2016). Aponta-se o desenvolvimento de ações de sensibilização sobre as condições dos membros das comunidades ciganas com necessidades especiais, para a prevenção da discriminação a que estão sujeitos com base na etnia, deficiência, género e idade (SZPORLUK, 2016).

A Eslováquia (65%), a Bulgária (64%), a Croácia (53%) são os países que mais registam a segregação no contexto letivo, acima da média dos países em estudo (52%). Relativamente à discriminação no contexto escolar, em todos os países da União Europeia analisados, as denúncias de discriminação aumentaram de 7% para 11% (FRA, 2022). Portugal verifica o valor mais elevado nas taxas de discriminação escolar, registando 34% de participações, por parte das pessoas que responderam ao inquérito.

## **Instrumentos legislativos inclusivos no espaço ibero-americano**

Em Portugal, o Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho, na sua redação atual “visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um (...), através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa” (PORTUGAL, 2018). Este Decreto-Lei (Tabela 1) identifica as medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, os recursos humanos e organizacionais específicos, bem como os recursos existentes na comunidade passíveis de serem mobilizados para responder às necessidades educativas de crianças e alunos ao longo do seu percurso escolar (DGEEC, 2022 apud GOES, 2022e).

As conclusões do “Questionário à Educação Inclusiva 2020/2021” (DGEEC, 2022) reforçam a importância da efetivação universal de medidas de apoio à aprendizagem inclusiva, no contexto de educação formal e não-formal; a necessidade de contínuo acompanhamento dos percursos escolares, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário; o envolvimento da comunidade local no desenho e realização do projeto educativo da escola e o estabelecimento de parcerias entre as escolas e instituições da sociedade civil. Para tal, torna-se necessário, inevitavelmente, a afetação de recursos financeiros e humanos e maior autonomia na gestão escolar (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

Conclui-se que a implementação do Regime Jurídico da Educação Inclusiva (Decreto-Lei n.º 54/2018) depende da composição de equipas multidisciplinares de apoio à Educação Inclusiva (EMAEI) que constituem um importante recurso organizacional das escolas (DGEEC, 2022), nomeadamente na mediação escolar. Prevê-se que estas equipas sejam compostas por técnicos psicopedagógicos, de apoio especializado (psicólogos, educadores sociais, terapeutas da fala, terapeutas ocupacionais, entre outros) e coordenadores pedagógicos de cada ciclo de ensino (DGEEC, 2022, apud GOES, 2022e).

**Tabela 1.** Principal legislação sobre a Inclusão e a Antidiscriminação em Portugal (2013-2021). Elaboração própria (2022).

Principal legislação sobre a Inclusão e a Antidiscriminação em Portugal (2013-2021)	
Resolução do Conselho de Ministros n.º 25/2013, de 17 de abril	Aprova a Estratégia Nacional para a Integração das Comunidades Ciganas (ENICC)
A Lei n.º 93/2017, de 23 de agosto	Estabelece o regime jurídico da prevenção, da proibição e do combate à discriminação, em razão da origem racial e étnica, cor, nacionalidade, ascendência e território de origem.
Resolução do Conselho de Ministros n.º 61/2018, de 21 de maio	Aprova a Estratégia Nacional para a Igualdade e a Não-Discriminação – Portugal + Igual (ENIND)
Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho	Estabelece o Regime Jurídico da Educação Inclusiva
Resolução do Conselho de Ministros n.º 101/2021, de 28 de julho	Aprova o Plano Nacional de Combate ao Racismo e à Discriminação 2021-2025 – Portugal contra o racismo
Resolução do Conselho de Ministros n.º 119/2021, de 31 de agosto	Aprova a Estratégia Nacional para a Inclusão das Pessoas com Deficiência 2021-2025
Resolução do Conselho de Ministros n.º 184/2021, de 29 de dezembro	Aprova a Estratégia Nacional de Combate à Pobreza 2021-2030

Fontes: DGERT (2022); DGEEC (2022).

O sucesso do trabalho realizado por estas equipas deverá ser mensurado pelos efetivos impactos desta ferramenta educativa na comunidade escolar. Além do cumprimento universal das metas de aprendizagem, dever-se-á ter em conta os diferentes níveis de aprendizagem individual, face às especificidades das necessidades educativas especiais (GOES, 2022c; 2022d; 2022e). Destaca-se que a execução de programas educativos individuais deverá ter vista a capacidade de emancipação social de educandos/discentes e a sua inserção na comunidade.

No contexto ibero-americano podemos encontrar legislação que destaca a importância da Educação Inclusiva para a prevenção da violência, bullying, assédio e mitigação das desigualdades nas aprendizagens. O sucesso da prevenção e da formação ética poderá revelar-se na coesão social e na diminuição das taxas de retenção e desistência e de abandono escolar precoce (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

No contexto educativo espanhol, a Lei Orgânica 1/2004, de 28 de dezembro, sobre as medidas de proteção integral contra a violência de género, incumbe às instituições educativas (do ensino pré-escolar, básico, secundário, profissional e superior) a formação e o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais (Artigo 4º, nº1), nomeadamente, a efetivação da igualdade de género (Artigo 6º) e o exercício da tolerância e dos princípios de convivência democrática. No disposto, consagra-se a necessidade da “eliminação dos obstáculos que dificultam a plena igualdade (de género)” e a “formação para a prevenção de conflitos e para a resolução pacífica dos mesmos” (Artigo 4º, nº1), desde o ensino pré-escolar ao ensino superior (nº2, 3, 4, 5, 6 e 7) (GOES, 2022e).

Também em Espanha, a Lei Orgânica 8/2021, de 4 de junho, de proteção integral de crianças e adolescentes contra a violência, considerada pioneira a nível internacional e merecedora de amplo consenso político (AZAGRA MALO; ADELL TRONCHO, 2021; DÍEZ-GUTIÉRREZ.; MUÑIZ-CORTIJO, 2022) incumbe os setores públicos das tarefas da

prevenção da violência e assédio, decorrentes de delitos sexuais contra menores e da violência física, psicológica, verbal e institucional (AZAGRA MALO; ADELL TRONCHO, 2021; DÍEZ-GUTIÉRREZ.; MUÑIZ-CORTIJO, 2022). Para tal assistiu-se à criação da figura jurídica do coordenador de assistência e proteção - coordinador de bienestar y protección (Artigo 35º) - nos centros educacionais (AZAGRA MALO; ADELL TRONCHO, 2021; DÍEZ-GUTIÉRREZ.; MUÑIZ-CORTIJO, 2022).

**Tabela 2.** Principal legislação sobre a Igualdade, Antidiscriminação e Proteção contra a Violência de Género em Espanha (2000-2021). Elaboração própria (2022).

Principal legislação sobre a Igualdade, Antidiscriminação e Proteção contra a Violência de Género em Espanha (2000- 2021)	
Lei Orgânica 4/2000, de 11 de janeiro	Sobre os direitos e liberdades dos estrangeiros na Espanha e sua integração social (art.71).
Lei 62/2003, de 30 de dezembro	Sobre a adoção de medidas fiscais, administrativas e de ordem social, transpondo a Diretiva 2000/43/CE para o ordenamento jurídico espanhol.
Lei Orgânica 1/2004, de 28 de dezembro,	Sobre as Medidas de Proteção integral contra a violência de género
Real Decreto 891/2005, de 22 de julho	Cria e regulamenta o Conselho de Estado do Povo Cigano
Real Decreto 3/2006, de 16 de janeiro	Regulamenta a composição, competências e regime de funcionamento do Fórum para a Integração Social dos Imigrantes (modificado pelo Real Decreto 1164/2009).
Real Decreto 1262/2007, de 21 de setembro	Regulamenta a composição, competências e regime de funcionamento do Conselho para a Promoção da Igualdade de Tratamento e Não Discriminação de Pessoas por Origem Racial ou Étnica.
Lei Orgânica 8/2013, de 9 de dezembro	Sobre a melhoria da qualidade do ensino. A nova lei não substitui, mas modifica o texto da Lei Orgânica 2/2006, de 3 de maio, sobre educação.
Lei Orgânica 8/2021, de 4 de junho	Sobre a Proteção integral de crianças e adolescentes contra a violência

**Fonte:** AZAGRA MALO; ADELL TRONCHO, 2021; DÍEZ-GUTIÉRREZ.; MUÑIZ-CORTIJO, 2022; THE LEGAL CORNER (2020).

Na letra da referida Lei (8/2021) inscrevem-se as seguintes medidas: estabelecer planos e programas de prevenção para a erradicação da violência sobre a infância e adolescência (Artigo 23º); criar um coordenador de bienestar y protección em todos os centros educativos, que deverá garantir a aprendizagem responsável e respeitosa dos meios digitais (Artigo 35º); promover a formação, docência e investigação - nos centros de educação superior - sobre os direitos das crianças e adolescentes (Artigo 36º) (AZAGRA MALO; ADELL TRONCHO, 2021; DÍEZ-GUTIÉRREZ; MUÑIZ-CORTIJO, 2022).

Díez-Gutiérrez e Muñiz-Cortijo (2022) consideram necessário integrar as funções dos profissionais psicossociais em todo o universo escolar por intermédio dessa figura, fazendo corresponder a formação interdisciplinar necessária. Na letra destas leis incentiva-se a contínua formação ética dos docentes dos vários níveis de ensino e a investigação científica sobre a prevenção e combate a todas as formas de discriminação.

No caso brasileiro, a partir da Lei de Diretrizes e Base de 1961 - Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, instituiu-se a figura do “Orientador Educacional” que cumpre a função de formação integral dos educandos, desempenhando a tarefa de mediador entre estudante/ organização/comunidade (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

Tendo em conta os altos índices de pobreza, exclusão e desigualdades sociais registados no Brasil, associados às fenomenologias da violência e discriminação, verifica-se que a ação do orientador contribui para a qualidade da educação, das aprendizagens e para a melhoria do clima na organização (ROSITO *et al.*, 2021).

**Tabela 3.** Principal legislação sobre a Educação Antirracista no Brasil (2003-2012). Elaboração própria (2022).

Principal legislação sobre a Educação Inclusiva e Antirracista no Brasil (2003- 2018)	
Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Africana”, e dá outras providências.
Resolução nº 10, de 1º de junho de 2006.	Estabelece reservas de vagas para afrodescendentes, índios e índios descendentes, nos cursos do CEFET-BA realizados através de Vestibular/Seleção.
Lei nº11.645/2008, de 10 de março de 2008.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena e dá outras providências.
Lei n. 12.288, de 20 de julho de 2010	Institui o Estatuto da Igualdade Racial; altera as Leis nº 7.716, de 5 de janeiro de 1989, 9.029, de 13 de abril de 1995, 7.347, de 24 de julho de 1985, e 10.778, de 24 de novembro de 2003.
Lei n. 12.711, de 29 de agosto de 2012	Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências.
Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, mais conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, tendo em vista o combate à segregação
Lei nº13.663, de 14 maio de 2018	Altera o artigo 12 da Lei nº9.394 de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação), para incluir a promoção de medidas de conscientização, de prevenção e de combate a todos os tipos de violência e a promoção da cultura de paz entre as incumbências dos estabelecimentos de ensino.

Fonte: ABMES (2022); MATOS, BISPO & LIMA (2017); OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO E GESTÃO (2022).

## ■ DISCUSSÃO

No Brasil, a figura jurídica de “orientador educativo” (ROSITO *et al.*, 2021) tem impactos positivos na prevenção e resolução de conflitos e na melhoria do clima organizacional, potenciando a qualidade das aprendizagens e a receptividade à lecionação (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

Portugal e Espanha transpuseram para o seu quadro legislativo as principais diretrizes europeias, relacionando nos seus planos de ação os impactos da discriminação na pobreza e na educação. Nestes países, as pessoas ciganas e afrodescendentes estão entre os grupos mais vulneráveis, vítimas de múltipla discriminação (FRA, 2022; OLIVEIRA, 2021; SANTOS, 2019).

Identificou-se que, no contexto brasileiro, as expressões artísticas, plástica, musical e dramática podem constituir importantes instrumentos pedagógicos na implementação de experiências inclusivas e práticas educativas antirracistas, nomeadamente, através do contar de histórias e realização e painéis de grupo (PADILHA, ZILBERSTEIN, 2020); na elaboração de produções culturais e núcleos de estudo que envolvam a comunidade escolar (BAZZI; CESCO VALEMDOLF; DE OLIVEIRA CARVALHO, 2020, p.5); no ensino da dança como

componente interdisciplinar promotora da diversidade e da educação antirracista (MOURA CARDILO, 2022); prática musical promotora de competências de trabalho autônomo, ativação da crítica e como instrumento pedagógico antirracista (MUNIZ; SILVA, 2022).

De acordo com Moura Cardilo (2022), as artes performativas, nomeadamente a dança, a musical e dramática permitem o estabelecimento de uma relação privilegiada entre a juventude e as instituições culturais e de ensino. A dança enquanto conteúdo comum às disciplinas das Expressões ou Artes Performativas e à Educação Física permite a realização de trabalhos interdisciplinares, que versem temáticas interculturais e antidiscriminatórias (MOURA CARDILO, 2022).

A produção de documentários cinematográficos e exposições de fotografia, representativos de grupos socioculturais mais vulneráveis são também algumas das propostas, tendo por objetivo o estabelecimento de práticas pedagógicas antirracistas que valorizem e preservem a herança histórica e cultural afrobrasileira e indígena (MATOS; BISPO; LIMA, 2017).

No caso brasileiro, de acordo com Uchôa, Chaves e Pereira (2021) e com Zema e Martins (2022), em conformidade com o descrito nas Leis nº11.645/2008 (BRASIL, 2008) e nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003 (BRASIL, 2003), torna-se necessária a revisão de conteúdos programáticos e dos planos curriculares (Tabela 3), de modo a valorizar a diversidade étnico-racial e cultural e promover o diálogo intercultural, afrobrasileiro e indígena.

Zema e Martins (2022) constatarem que, passados mais de dez anos, desde a vigência destas diretrizes as instituições de ensino continuam a reproduzir as desigualdades sociorraciais no interior dos espaços letivos (p.89). Para Bazzi, Cesco Valemndolf e Oliveira Carvalho (2002) verifica-se no Brasil a inexistência de uma política institucional articulada (p.3) entre as instituições de ensino brasileiras, persistindo-se na representação da branquitude em detrimento do negro, perpetuando assim as desigualdades nos espaços letivos.

## ■ CONCLUSÃO

O desenvolvimento de ações integradas na comunidade escolar para a prevenção e mitigação da discriminação é um dever intrínseco à natureza da escola. Em concordância com os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável da “Agenda 2030” das Nações Unidas, nos casos brasileiro, espanhol e português, a legislação existente corrobora a importância do combate a todas as formas de discriminação no contexto escolar para o sucesso das aprendizagens (GOES, 2022c; 2022d; 2022e). Carece, no entanto, a efetiva implementação dos planos de ação e a dotação de meios às escolas para a sua implementação.

A legislação e a literatura publicada destacam a importância da adoção de planos de convivência social, desenhados por toda a comunidade escolar, de modo a que todos se sintam intervenientes e participantes na execução do projeto educativo.

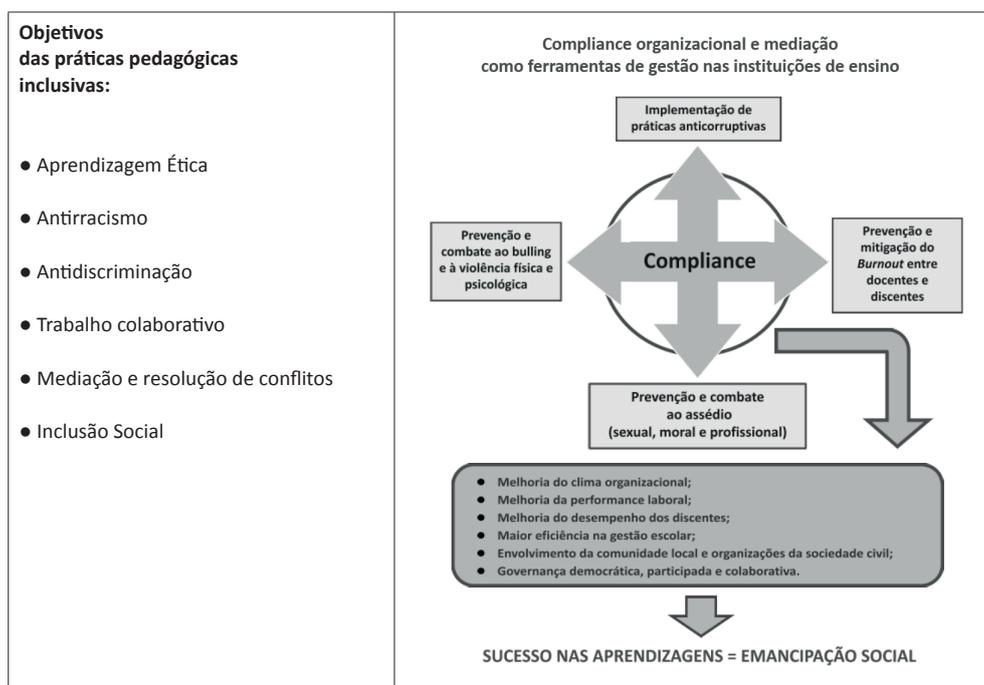
Tais planos poderão ser fundamentais para a prevenção, antecipação ou resolução de conflitos de uma maneira participada, de modo a encontrarem soluções conjuntas compromissórias e colaborativas (MONTAÑÉS SERRANO; RAMOS MUSLERA, 2020).

A literatura revisitada confirma que a otimização da governança escolar está relacionada com a qualidade da lecionação e com a qualidade da gestão dos recursos humanos. O sucesso das aprendizagens dependem da qualidade do ambiente escolar, do bem-estar e do bom relacionamento entre docentes/discentes/família (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

Conclui-se que a implementação de práticas de compliance, programas de conformidade e de medição no contexto escolar (AZAGRA MALO; ADELL TRONCHO, 2021; DÍEZ-GUTIÉRREZ.; MUÑIZ-CORTIJO, 2022) subjacentes às práticas psicopedagógicas inclusivas e à gestão democrática participada, favorecem o desempenho dos docentes e discentes e potenciam as aprendizagens, perante a melhoria do clima organizacional e ambiente escolar (GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

Contudo, uma análise empírica sobre as práticas de compliance escolar permitem notar que, nos países em estudo, as escolas têm dificuldade na mediação e gestão de conflitos, tendo por isso a dificuldade de mitigar a discriminação, a violência e a exclusão social.

**Figura 1.** Compliance organizacional e mediação como ferramentas de gestão nas instituições de ensino. Elaboração própria. (Adaptado de GOES, 2022c).



Verificou-se que a gestão partilhada e comunitária, a mediação interpessoal e a implementação de programas de compliance nas escolas poderá contribuir para a mitigação das desigualdades e dos riscos associados à fenomenologia da violência nas escolas (GOES, 2022c, 2002d, 2022e).

A otimização da governança e gestão de recursos humanos (JÚNIOR; RAMOS, 2021; LIMA, 2018; MATA 2015), a par da qualidade da lecionação dependem do bem-estar de docentes e discentes e da qualidade do ambiente escolar.

O encontro de soluções inovadoras e criativas para os problemas de gestão e boa governança (LIMA, 2018; MATA, 2015) é essencial para a prevenção ou diminuição da violência ou bullying nas escolas (MONTAÑÉS SERRANO; RAMOS MUSLERA, 2020), contribuindo para a prevenção e mitigação das consequências na saúde mental (MATOS *et al.*, 2022), na performance laboral e no aproveitamento escolar (GOES, 2022c, 2002d, 2022e).

A correção das respostas inadequadas à violência, indisciplina entre discentes deverá integrar o planeamento estratégico das instituições (HARACEMIV; CIRINO; CARON, 2020) envolvendo a comunidade educativa, agregados familiares e instituições sociais.

A implementação destes mecanismos de compliance deverá interligar-se com a ação dos centros de investigação e dos gabinetes psicopedagógicos (JÚNIOR; RAMOS, 2021). Em articulação com os conselhos pedagógicos, estes mecanismos permitem a avaliação preventiva dos riscos de exclusão, insucesso e abandono escolar (HARACEMIV; CIRINO; CARON, 2020).

A adoção de práticas pedagógicas inclusivas (PACHECO, 2016) e de governança participada está subjacente à necessidade de maior autonomia na gestão escolar (MATOS *et al.*, 2022; JÚNIOR; RAMOS, 2021).

Identificou-se que, as crianças migrantes (OECD, 2022), de minorias etno-raciais, nomeadamente Afrodescendentes (ROLDÃO, *et al.* 2016) e “Romani” (FRA, 2022; SZPORLUK, 2016), oriundas de grupos sociais desfavorecidos, são mais vulneráveis à discriminação, assédio, segregação e xenofobia. Estas fenomenologias são subjacentes às desigualdades verificadas na Educação (LIMA, 2018; MATA, 2015), que colocam em causa a igualdade de oportunidades no acesso, frequência e aproveitamento do ensino (ROLDÃO, *et al.* 2016).

A efetivação de boas práticas de governança democrática e de maior autonomia das escolas (MONTAÑÉS SERRANO; RAMOS MUSLERA, 2020) dependerá da afetação de recursos humanos e financeiros, que permitam respostas emergenciais, o acesso às atividades extracurriculares, à tecnologia, potenciando a inclusão social (PACHECO, 2016) e a mitigação das desigualdades (MESTRE; BAPTISTA, 2016 apud GOES, 2022c; 2022d; 2022e).

A realização de “team building” permite a otimização da gestão de recursos de humanos, o desenvolvimento de sentimentos de pertença e a melhoria do ambiente organizacional, fundamentais à boa governança das instituições (LIMA, 2018; MATA, 2015).

Conclui-se que, a criatividade é fundamental no encontro de novas soluções para problemas de gestão (GOES 2022b; 2022c; 2022d), constituindo uma ferramenta importante para o desenvolvimento de trabalho colaborativo e para a valorização pessoal.

As práticas pedagógicas inclusivas relacionadas com os mecanismos de prevenção da discriminação e a mediação de conflitos potenciam a melhoria do clima organizacional, favorecendo a eficiência na gestão de recursos e a melhoria da performance de docentes e discentes (ROSITO *et al.*, 2021), criando assim um ambiente propício às aprendizagens, promotor da emancipação social.

## ■ REFERÊNCIAS

ABMES, 2022. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/categoria/18>

ASSEMBLEIA DA REPÚBLICA PORTUGUESA (ARP). **Relatório sobre Racismo, Xenofobia e Discriminação Étnico-racial em Portugal**. Relatora: Catarina Marcelino. Lisboa: ARP, 2019. Disponível em: <https://app.parlamento.pt/webutils/docs/doc.pdf?path=6148523063446f764c324679626d56304c334e706447567a4c31684a53556c4d5a-5763765130394e4c7a464451554e455445637655306c4f5243394562324e3162575675-6447397a51574e3061585a705a47466b5a554e7662576c7a633246764c7a45335a6a-637a4d4455784c574d305a5759744e47497a4e5331684e7a67314c574d78596a63355a-6a526d595442684d6935775a47593d&fich=17f73051-c4ef-4b35-a785-c1b79f4fa0a2.pdf&Inline=true>

A PÁTRIA - Jornal da Comunidade Científica de Língua Portuguesa. Portugal é um dos países que mais discrimina as pessoas “Romani”: 96% das pessoas ciganas estão em risco de pobreza e 63% das crianças vivem em privação material severa, 28 de outubro, 2022. Disponível em: <https://apatRIA.org/noticias/portugal-e-um-dos-paises-que-mais-discrimina-a-comunidade-romani/>

ARAÚJO, M. da C.; COSTA, M. V. da. A Educação Inclusiva no Contexto Educacional Brasileiro. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 8, n. 6, p. 1326–1341, 2022. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v8i6.6062>

ARAÚJO, M.; RODRIGUES, A. História e memória em movimento: Escravatura, Educação e (anti)racismo em Portugal. **Revista História Hoje**, v. 7, n. 14, p. 107-132, 2018. DOI: <https://doi.org/10.20949/rhhj.v7i14.468>

AZAGRA MALO, J.; ADELL TRONCHO, B. Una primera aproximación a la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. **Actualidad Jurídica Uría Menéndez**, v. 57, p.168-176, sep./dic., 2021. Disponível em: <https://www.uria.com/documentos/publicaciones/7857/documento/dh01.pdf?i-d=12784&forceDownload=true>

BAZZI, F. V.; CESCO VALEMDOLF, M. J.; DE OLIVEIRA CARVALHO, R. A educação antirracista: vivências e percepções de duas estudantes do IFMT. **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.105421>

BECKER, C.; ANSELMO, A. G. Modelo Social na Perspectiva da Educação Inclusiva. **Revista Conhecimento Online**, [S. l.], v. 1, p. 90–108, 2020. DOI: <https://doi.org/10.25112/rec.v1i0.1854>.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Conselho Pleno. **Parecer CNE/CP 003/2004**. Diretrizes Curriculares para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2004. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/res012004.pdf>

BRASIL. **Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, DF, 2003. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11645.htm)

BRASIL. **Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”, DF, 2008. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2008/lei-11645-10-marco-2008-572787-publicacaooriginal-96087-pl.html>

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**, Lei federal sobre a inclusão da pessoa com deficiência. Brasília, DF, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm)

CROCHICK, J. L.; DIAS, M. A. DE L. E.; ANDRADE, P. F. DE; FUCHS, F. A. DOS S. Educação Inclusiva e Violência Escolar. **Imagens da Educação**, v. 12, n. 2, p. 45-71, 21 jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v12i2.56239>.

DGEEC. **Questionário à Educação Inclusiva 2020/2021**, Apoio à Aprendizagem e à Inclusão, escolas da rede pública do Ministério da Educação - Síntese de Resultados, 2022. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1363&fileName=EI2021\\_BreveSinteseResultados.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1363&fileName=EI2021_BreveSinteseResultados.pdf)

DUNCAN, G. J., ZIOL-GUEST, K. M., KALIL, A. Early-childhood poverty and adult attainment, behavior, and health. **Child development**, v. 81, n. 1, p. 306–325, 2010. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01396.x>

DÍEZ-GUTIÉRREZ, E. J.; MUÑIZ-CORTIJO, L. M. La educación social en la escuela: una revisión actualizada. **Revista de Investigación Educativa**, v. 40, n. 2, p. 403-419. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.454511>

ENGEL DE ABREU, P.; TOURINHO, C.; PUGLISI, M.; NIKAEDO, C.; ABREU, N.; MIRANDA, M.; BENFI-LOPES, D.; BUENO, O; MARTIN, R. **Poverty and the mind: A cognitive science perspective**. Walferdange: University of Luxembourg, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10993/20933>

FRA. European Union Agency for Fundamental Rights. **Roma in 10 European Countries - Main results**. Luxemburg: Publications Office of the European Union, 2022. DOI: <http://dx.doi.org/797-210.2811/857219>. Disponível em: <https://fra.europa.eu/en/publication/2022/roma-survey-findings>

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1969

FREIRE, P. **Ideologia e educação: reflexões sobre a não neutralidade da educação**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981

- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996
- FREIRE, P. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17<sup>a</sup> ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987
- GOES, D. A Crise do Capitalismo ou o Capitalismo em Crise?. **Revista Saber Madeira**, Câmara de Lobos, v. 306. p. 22-23, nov. 2022a. DOI: <https://doi.org/10.13140/rg.2.2.27237.88801>
- GOES, D. A Iconoclastia Contemporânea: O Antirracismo Entre a Descolonização da Arte e a (Re)Sacralização do Espaço Público. **Comunicação e Sociedade**, v. 41, p. 105–129, 2022b. DOI: [https://doi.org/10.17231/comsoc.41\(2022\).3691](https://doi.org/10.17231/comsoc.41(2022).3691)
- GOES, D. Compliance na Gestão Escolar: A Educação como instrumento de desenvolvimento e emancipação social. ANAIS RESUMOS CLBGC 2022: 2º Congresso Luso-brasileiro de Gestão e Conformidade. Funchal/Porto Alegre: Instituto Ibero-americano de Compliance, p. 57-60, 2022c. Disponível em: <https://iiacompliance.org/wp-content/uploads/2022/07/ANAIS-CLBGC-2022.pdf>
- GOES, D. Compliance na Gestão Escolar: A Educação como instrumento de desenvolvimento e emancipação social. Comunicação apresentada no **2º Congresso Luso-brasileiro de Gestão e Conformidade** (31 de maio - 1 de junho). Funchal: Instituto Ibero-americano de Compliance / Instituto Superior de Administração e Línguas, 2022d. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.11271.88486>
- GOES, D. **Ninguém nasce odiando: reflexões sobre a Educação Inclusiva e a prevenção da discriminação nas escolas**. A Pátria - Jornal da Comunidade Científica de Língua Portuguesa, agosto, 2022e. DOI: <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.24877.97769>
- HAIR, N. L.; HANSON, J. L.; WOLFE, B. L.; POLLAK, S. D. Association of Child Poverty, Brain Development, and Academic Achievement. **JAMA pediatrics**, v. 169, n. 9, p. 822–829, 2015. <https://doi.org/10.1001/jamapediatrics.2015.1475>
- HARACEMIV, S. M. C.; CIRINO, R. M. B.; CARON, C. R. Fracasso escolar e medicalização. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp5, p. 2855–2868, 2020. DOI: <https://doi.org/10.21723/riaee.v15iesp5.14562>.
- HICKEL, J. The anti-colonial politics of degrowth. **Political Geography**, v. 88, n. 102404, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.polgeo.2021.102404>
- HUNTINGTON, S. **The clash of civilizations and the remaking of world order**. New York: Simon & Schuster, 1996
- INE- INSTITUTO NACIONAL DE ESTATÍSTICA. **Taxa de abandono precoce de educação e formação (Série 2021)**. Inquérito ao Emprego. Lisboa: INE, 2022. Disponível em: [https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine\\_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0011298&selTab=tab0](https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpid=INE&xpgid=ine_indicadores&contecto=pi&indOcorrCod=0011298&selTab=tab0)

JÚNIOR, R.; RAMOS, A. O Compliance na Gestão da Secretaria de Inovação da Universidade Federal de Santa Catarina”, In ANAIS RESUMOS CLBGC 2021: 1º Congresso luso-brasileiro de gestão e conformidade. Funchal/Porto Alegre: Instituto Ibero-americano de Compliance, p. 72-74, 2021

LIMA, L. C. Algumas notas sobre democratização e desigualdades na educação em Portugal (1974-2018). In GOMES, S.; DUARTE, V.; RIBEIRO, F.; CUNHA, L.; BRANDÃO, A. JORGE, A. (Orgs.), **Desigualdades sociais e políticas públicas: Homenagem a Manuel Carlos Silva**. p. 329-345. V. N. Famalicão: Húmus, 2018. Disponível em: <https://hdl.handle.net/1822/60554>

MAESO, S. R. O turismo e a academia da “idade dos descobrimentos” em Portugal: O silenciamento/reprodução do racismo no loop pós-colonial. **Política & Trabalho**, v. 44, p. 27-49, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/34071>

MAGALHÃES, T.; DIAZ-RODRIGUEZ, F.; FAGUNDES, D.; SANTOS, M.; PRADO-NETTO, A.; XARÁ, G.; XARÁ, F.; WAHLBRINCK, E.; PORTO, R.. Educação inclusiva: autoconceito profissional de professores. Research, Society and Development. **Research, Society and Development**, v. 10, n. 11, 2021. DOI: <https://doi.org/10.248101118719.10.33448/rsd-v10i11.18719>.

MANSON, P. **Pós-Capitalismo - Um guia para o nosso futuro**. Tradução: Paulo Ramos. Lisboa: Objetiva, 2016

MARTINS, B. S.; MOURA, A. Portugal e Década Internacional de Afrodescendentes: A Educação e os Tempos da Violência Colonial. **Educação em Revista** [online], v. 34, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698192750>.

MATA, J. da. **A Igualdade e a Desigualdade na Educação em Portugal**. Tese. (Doutoramento em Sociologia) - Escola de Sociologia e Políticas Públicas, ISCTE, UL, Lisboa, 2015. Disponível em: <https://repositorio.iscte-iul.pt/bitstream/10071/12469/1/TESE%20DE%20DOUTORAMENTO%20IGUALDADE%20E%20DESIGUALDADE%20NA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20EM%20PORTUGAL.pdf>

MATOS, M. G. de., *et al.* (Coord.). **Observatório Escolar: Monitorização e Ação I Saúde Psicológica e Bem-estar**. Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência (DGEEC), 2022. Disponível em: [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi\\_final.pdf](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D/?newsId=1357&fileName=SaudePsi_final.pdf)

MATOS, M.; BISPO, A.; LIMA, E. Educação Antirracista e a Lei 10.639/03: Uma proposta de implementação a partir do Novembro Negro do IFBA. HOLOS, [S. l.], v. 2, p. 349–359, 2017. DOI: <https://doi.org/10.15628/holos.2017.4861>.

MONTAÑES SERRANO, M.; RAMOS MUSLERA, E.A. La resoluciómediación de conflictos en el ámbito educativo de manera participada. **Revista Latinoamericana, Estudios de la Paz y el Conflicto**, [S. l.], v. 2, n. 3, p. 85–97, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5377/rlpc.v2i3.10339>

MOURA CARDILO, C. Dança e Educação Antirracista: Juventude, Diversidade e Possibilidades. **Diversidade e Educação**, [S. l.], v. 9, n. 2, p. 772–790, 2022. DOI: <https://doi.org/10.14295/de.v9i2.12522>

MUNIZ, B.; SILVA, M. A. B. da. Os usos do funk na educação antirracista: pensando o poder da música. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 61, p. 1-18, e21819, abr./jun. 2022. DOI: <https://doi.org/10.5585/eccos.n61.21819>

NOBLE, K. G.; MAGNUSON, K.; GENNETIAN, L. A.; DUCAN, G. J.; YOSHIKAWA, H.; FOX, N. A.; HALPERN-MEEKIN, S. Baby's First Years: Design of a Randomized Controlled Trial of Poverty Reduction in the United States. **Pediatrics**, v. 148, n. 4, e2020049702, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1542/peds.2020-049702>

NOZU, W.; ICASATTI, A.; SOUZA, K. Direito à educação inclusiva no Mercosul. **Educação e Fronteiras**, v. 8. 127-137, 2018. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v8i23.9462>.

OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO, ENSINO MÉDIO E GESTÃO, 2022. <https://observatoriodeeducacao.institutounibanco.org.br/em-debate/colecoes/detalhe/combate-a-discriminacao-racial-na-escola-e-tema-de-colecao/legislacao-e-instrumentos-legais>

OECD. **Beyond Academic Learning: First Results from the Survey of Social and Emotional Skills**, Paris: OECD Publishing, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1787/92a11084-en>.

OECD. **International Migration Outlook 2022**, Paris: OECD Publishing, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1787/30fe16d2-en>

OLIVEIRA, C. R. (Coord.). **Indicadores de Integração de Imigrantes. Relatório Estatístico Anual 2021**. 1ª ed. (Imigração em Números – Relatórios Anuais 6). Lisboa: ACM, IP, dezembro, 2021. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/383402/Relat%C3%B3rio+Estat%C3%ADstico+Anual+2021.pdf/e4dd5643-f282-4cc8-8be1-92a-a499bb92f>

PACHECO, J. A. Currículo e inclusão educativa em contextos de globalização. **Revista Teias**, Observatórios de Educação Especial e Inclusão Escolar, v. 17, n. 46, jul./set., 2016. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2016.25648>

PADILHA, A. da.; ZILBERSTEIN, J. A construção de um projeto de educação antirracista na educação infantil em uma EMEF: relatos de experiências e primeiros movimentos. **Cadernos do Aplicação**. Porto Alegre, v. 33, n. 2, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/2595-4377.106516>.

PINHEIRO, C. On the world's government: Slavery, colonial context and population's administration. **Estudos Afro-Asiáticos**, v. 24, n. 3, p. 425–457, 2002. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-546X2002000300001>

POLLAK, S. D.; WOLFE, B. L. Maximizing research on the adverse effects of child poverty through consensus measures. **Developmental Science**, v. 23, n. 6, feb., 2020. DOI: <https://doi.org/10.1111/desc.12946>

PONCE, K.; MAIA, S.; SOUZA, C.; Ferreira, L. A Educação inclusiva baseada em evidências: uma revisão de literatura, 2022

PORTUGAL. **Decreto-Lei n.º 54/2018, de 6 de julho**, estabelece os princípios e as normas que garantem a inclusão, enquanto processo que visa responder à diversidade das necessidades e potencialidades de todos e de cada um dos alunos, através do aumento da participação nos processos de aprendizagem e na vida da comunidade educativa, Lisboa, 2018. Disponível em: [http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl\\_54\\_2018.pdf](http://dge.mec.pt/sites/default/files/EEspecial/dl_54_2018.pdf)

ROLDÃO, C.; ALBUQUERQUE, A.; SEABRA, T.; MATEUS, S. Afrodescendentes e oportunidades de acesso ao ensino superior. **Portugal, Territórios de Territórios: Atas do IX Congresso Português de Sociologia**. Associação Portuguesa de Sociologia, 2016. Disponível em: [https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix\\_congresso/docs/final/COM0207.pdf](https://associacaoportuguesasociologia.pt/ix_congresso/docs/final/COM0207.pdf)

ROSEMBUJ, T. La nueva fiscalidad para el capitalismo de vigilancia: La imposición al excedente de comportamiento. **El Fisco**, maio, 2019. Disponível em: <http://elfisco.com/articulos/1726>

ROSITO, M.; AZEVEDO, C.; NUNES, C.; MOREIRA, F.; PIO, P. Mediação escolar e clima organizacional. **Revista @mbienteeducação**, v. 14, n. 3, p. 518-536, 2021. DOI: <https://doi.org/10.26843/v14.n3.2021.1057.p518-536>

SANDEL, M. **A Tirania do Mérito. O que aconteceu ao Bem Comum?**. Tradução: A. Gomes. Lisboa: Editorial Presença, 2022.

SANTOS, B. de S. Entre Próspero e Caliban: Colonialismo, pós-colonialismo e interidentidade. **Novos Estudos Cebrap**, v. 66, p. 23–52, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10316/81691>

SANTOS, T. Um retrato social do racismo para com os afrodescendentes em Portugal. **Revista Migrações - Número Temático Afrodescendentes em Portugal**, n.16. Lisboa: Observatório das Migrações, ACM, p. 53-77, dezembro, 2019. Disponível em: <https://www.om.acm.gov.pt/documents/58428/183863/RM+%2316+TIAGO+SANTOS.pdf/88594a1b-a-159-4dc2-8470-f81ba1a2eafa>

SOARES LIMA, D. M. Práticas antirracistas em sala de aula: caminhos para a escola cidadã. **Educere**, Mérida: Universidad de los Andes, v. 16, n. 55, p. 257-266, set./dez. 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35626140004>

SOUSA, V. de. A globalização disseminou-se e é mais dissimulada e eficaz. A mudança passa por inverter a invisibilidade dos mais desfavorecidos. **Comunicação e Sociedade**, v. 38, p. 265–271, 2020. DOI: [https://doi.org/10.17231/comsoc.38\(2020\).2525](https://doi.org/10.17231/comsoc.38(2020).2525)

SOUZA, M. P. M. de. **A Educação antirracista no sistema de ensino público no município do Cabo de Santo Agostinho** [E. I.]. Lisboa: ISCTE-IUL, 2015. Dissertação de mestrado. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10071/12526>.

SZPORLUK, M. **Not Even in the Margins: Where are Roma with Disabilities?**. **European Centre for Minority Issues**, European Centre for Minority Issues (ECMI), fev., 2016. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328192652\\_Not\\_Even\\_in\\_the\\_Margins\\_Where\\_are\\_Roma\\_with\\_Disabilities](https://www.researchgate.net/publication/328192652_Not_Even_in_the_Margins_Where_are_Roma_with_Disabilities)

TOBIN, J. The Interest-Elasticity of Transactions Demand For Cash. **The Review of Economics and Statistics**, v. 38, n. 3, p., 241–247, 1956. DOI: <https://doi.org/10.2307/1925776>

TOBIN, J. Money, Capital, and Other Stores of Value. **The American Economic Review**, v. 51, n. 2, p. 26–37, 1961. Disponível em: <http://www.jstor.org/stable/1914465>

TOBIN, J. A General Equilibrium Approach To Monetary Theory. **Journal of Money, Credit and Banking**, v. 1, n. 1, p. 15-29, 1969. DOI: <https://doi.org/10.2307/1991374>

TOBIN, J. «Monetary Policy». In: DAVID R. H. **Concise Encyclopedia of Economics**, 2nd ed. Indianapolis: Library of Economics and Liberty, 2008. Disponível em: <https://www.econlib.org/library/Enc/MonetaryPolicy.html>

THE LEGAL CORNER. **Legislación española en contra del racismo**, 2 de junho, 2020. Disponível em: <https://elrinconlegal.com/legislacion-espanola-en-contra-del-racismo/#Educacion>

TROLLER-RENFREE, S. V.; CONSTANZO, M. A.; DUCAN, G. J.; MAGNUSON, K.; GENNETIAN, L. A.; YOSHIKAWA, H.; HALPERN-MEEKIN, S.; FOX, N. A.; NOBLE, K. G. The impact of a poverty reduction intervention on infant brain activity. **Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America**, v. 119, n. 5, e2115649119, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1073/pnas.2115649119>

UCHÔA, M.; CHAVES, C.; PEREIRA, C. Currículo e culturas: a Educação Antirracista como direito humano. **Revista Teias**, v. 22, p. 61-72, 2021. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2021.61610>

UN - UNITED NATIONS. **Resolution 68/237. Proclamation of the International Decade for People of African Descent**, 2014. Disponível em: [https://adsdatabase.ohchr.org/UN%20Documents/General%20Assembly%20resolution%20proclaiming%20the%20International%20Decade%20for%20People\\_A\\_RES\\_68\\_237.pdf](https://adsdatabase.ohchr.org/UN%20Documents/General%20Assembly%20resolution%20proclaiming%20the%20International%20Decade%20for%20People_A_RES_68_237.pdf)

UN-UNITED NATIONS. **Resolution 69/16. Programme of activities for the implementation of the International Decade for People of African Descent**, 2014. Disponível em: [https://decada-afro-onu.org/en/events/africandescentdecade/pdf/A.RES.69.16\\_IDPAD.pdf](https://decada-afro-onu.org/en/events/africandescentdecade/pdf/A.RES.69.16_IDPAD.pdf)

UNDP - United Nations Development Programme. **The Sustainable Development Goals**, 2022. Disponível em: <https://www.undp.org/sustainable-development-goals>

UNDP - United Nations Development Programme; OPHI - Oxford Poverty and Human Development Initiative. (2022). **2022 Global Multidimensional Poverty Index (MPI): Unpacking deprivation bundles to reduce multidimensional poverty**. New York. Disponível em: <https://hdr.undp.org/content/2022-global-multidimensional-poverty-index-mpi#/indicies/MPI>

ZEMA, A.; MARTINS, P. A Teoria Antirracista Crítica para descolonização do ensino da história indígena. In JÚNIOR, M.; RANGEL, T. (Orgs.). **Questões Raciais. Educação, perspectivas, diálogo e desafios**, Itapiranga: Ed. Schreibern, 2022. Disponível: [https://www.researchgate.net/publication/359849845\\_A\\_Teoria\\_Antirracista\\_Critica\\_para\\_descolonizacao\\_do\\_ensino\\_da\\_historia\\_indigena](https://www.researchgate.net/publication/359849845_A_Teoria_Antirracista_Critica_para_descolonizacao_do_ensino_da_historia_indigena)

# A mulher preta na historiografia brasileira: análise da ausência de mulheres negras em livros didáticos de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio

| **Thaís Salatiel de Azevedo**

Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ

| **Ana Cristina de Araújo Santos**

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

| **Maria Clara Pires de Andrade**

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

| **Maria Eduarda Santos Silva**

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

| **Patrícia Maria Souza**

Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI

# RESUMO

**Objetivo:** O objetivo deste estudo é salientar sobre a escassez de personagens femininas negras por meio da análise de conteúdo de livros didáticos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. **Métodos:** Para que estes objetivos fossem alcançados, foi adotada uma abordagem qualitativa, englobando análise de conteúdo dos livros didáticos e uma revisão bibliográfica que se baseou na literatura especializada realizada através de consultas nas bases de busca Google Scholar e SciELO para compreender a ausência de personagens femininas negras em livros didáticos brasileiros. **Resultados:** Dentre os 14 livros didáticos analisados, apenas 4 livros mencionaram mulheres negras nas descrições dos feitos históricos os quais fizeram parte. Destes livros, 3 foram direcionados ao Ensino Fundamental II e 1 livro direcionado ao Ensino Médio. Com isso, dentre as 16 mulheres negras selecionadas, apenas 5 foram mencionadas nos livros didáticos. **Conclusão:** Após a realização das análises, foi possível constatar que ainda existe uma grande carência de informações em livros didáticos sobre a diáspora africana a partir de um olhar descolonizado e a luta pela democracia racial a qual estas mulheres participaram.

**Palavras-chave:** Análise de Conteúdo, Historiografia Brasileira, Mulher Negra, Lei n 10.639/03, Livro Didático.

## ■ INTRODUÇÃO

A escola desempenha um papel formador fundamental na vida do indivíduo, e devido a isso, deve ser compreendida como um meio social em que são vivenciadas grandes parcelas das situações que serão vivenciadas no mundo exterior. Neste contexto, a narrativa contida nos livros didáticos é um instrumento de informação e construção da memória coletiva (DE LUCA, 2009, p.124).

De acordo com o Christopher Stray, o livro didático é uma mistura entre cultura, pedagogia, sociedade e produção editorial. É utilizado como um guia de ensino, ajudando a escola na formação dos indivíduos (THADEU, 2019).

Sendo assim, o conteúdo desse material tão vital na formação escolar da população deveria ser o mais completo possível, mostrando a importância e significância da pessoa dentro do contexto apresentado independente de gênero, cor e orientação sexual, visto que há uma clara exaltação do homem branco em livros didáticos, limitando assim, a importância e representatividade dos demais povos e etnias na construção da história como um todo (BELISÁRIO, 2003).

A história da mulher preta, vem associada a chaga da escravidão que marca o Brasil. Durante séculos, os direitos à liberdade foram negados ao povo escravizado que sofreu à diáspora transatlântica. A mulher preta em especial, vem desde esta época defrontando os padrões impostos pelo colonialismo português com o intuito de lutar pela sua liberdade e pelo direito à propriedade intelectual (VARGAS, 2016; ARRAES, 2020).

O Brasil em sua proporção populacional tem em sua etnia sua população constituída por pessoas negras, ainda assim, diante da representatividade o racismo no país é discrepante:

Desde a escravidão, as mulheres negras, mostraram sua força através da resistência e luta pela liberdade, embora a historiografia esteja deficitária com relação a história da mulher negra. As mulheres negras sofriam com casamentos, com maridos violentos e exploradores, que se legitimavam na lei do branco, onde afirmavam que tudo deveria ser dos dois, mas apenas as mulheres negras trabalhavam e apanhavam (VARGAS, 2016. pág. 9).

Atualmente, a participação ativa da população, movimentos sociais e também do Estado, influenciam na criação de Leis, revisão de diretrizes responsáveis pelo ajuste de regulamentações e ações instituídas. Entretanto, a instabilidade da política brasileira afeta o planejamento de normativas públicas, e isso, por sua vez, resulta em retrocessos contínuos que acabam afetando na educação, nas políticas e ações no ambiente escolar, perpetuando assim, as desigualdades sociais (SILVA, 2007).

Em concordância com Rocha (2006), ações e políticas afirmativas são aquelas que buscam reparar e ajustar a participação e permanência dos grupos discriminados aos bens

culturais, educacionais, econômicos, políticos, artísticos e sociais dos quais são excluídos. Vão desde políticas públicas de inclusão (como o caso das cotas raciais nas universidades e instituições públicas) até mesmo normatizações que garantam a participação (concreta e ideológica) desses grupos nesses bens.

De acordo com os documentos oficiais das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana” (BRASIL, 2003, p. 08), a implementação de Leis como a 10.639/2003 que asseguram o direito ao Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas Escolas e a Lei de cotas (12.711/2012) são exemplos de ações e políticas afirmativas que possuem o intuito de ofertar uma educação mais igualitária. Entretanto, estudos como os de Françoso (2017) e Enevan; Jovino (2019) confirmam a ineficácia das políticas e ações afirmativas que dizem respeito ao ensino de histórias e culturas africanas e afro-brasileira.

Segundo Gomes (2001, 34 p.), ‘a educação é a mais importante dentre as diversas prestações que o indivíduo recebe ou tem legítima expectativa de receber do Estado. Trata-se, como se sabe, de um bem escasso’. Contudo, esse mesmo Estado institucionaliza desigualdades, pois utiliza “mecanismos sutis através dos quais proporciona às classes privilegiadas aquilo que alega não poder oferecer à generalidade dos cidadãos” (GOMES, 2003, p. 13). Devido a este fato, a hipótese que direciona este estudo é que apesar da implementação de Leis que asseguram o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira nas Escolas, as mulheres negras continuam a ser invisibilizadas em livros didáticos.

Tendo tais conceitos em vista, este estudo irá utilizar abordagens qualitativas e quantitativas para observar no campo histórico, como a supremacia masculina branca exerce com clareza o seu poder, deixando figuras femininas negras no rodapé histórico, isso quando são mencionadas. Ao fazer essa “Exposé” este estudo tem como intuito salientar sobre a escassez de personagens femininas negras por meio da análise de conteúdo de livros didáticos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. Analisar a presença de heroínas negras que fizeram parte da historiografia brasileira em episódios de resistências contra o processo de escravidão, racismo e luta por direitos iguais. Evidenciar mulheres negras e seus feitos históricos que foram invisibilizados na história brasileira.

## ■ MÉTODOS

### Caracterização do estudo

Neste estudo foi adotada uma abordagem qualitativa para compreender a ausência de personagens femininas negras em livros didáticos brasileiros. O revisão bibliográfica se baseou na literatura especializada realizada através de consultas nas bases de busca

Google Scholar e SciELO, usando como descritores os termos Representatividade Negra feminina em livros didáticos, Mulheres negras em livros didáticos, protagonismo negro, livros didáticos e Lei n 10.639/03.

### **Busca pelas heroínas negras em livros didáticos**

As mulheres pretas, contribuíram muito para o fim da escravidão no Brasil. Mesmo após a lei Áurea em 1888, se não fosse a resistência dessas mulheres que lutam até os dias atuais, contra o racismo, desigualdade, violência, entre outros (BASEGGIO; SILVA, 2015). Em destaque na luta dessas mulheres, podemos citar alguns nomes, que de acordo com Lacerda (2019), Facina et. al (2017), Costa, (2017), Gonçalves (2014) e Gonzales (2020), estas mulheres contribuíram muito para a evolução desse processo:

- Tereza de Benguela: Tereza contribuiu muito para a história afro-brasileira. Viveu no século XVIII, conhecida como a rainha Tereza, no Vale do Guaporé em Mato Grosso. Liderou o Quilombo de Quariterê, após a morte de seu companheiro José Piolho. Nesse Quilombo abrigava não só os negros mas cerca de 20% de índios. Documentos da época não são tão específicos quanto ao real motivo de sua morte, alguns relatam ser suicídio, outros que foi executada, após ser capturada em 1770 por soldados, em 25 de julho de 1770. Atualmente o dia de sua morte é considerado o dia Nacional de Tereza Benguela e dia da mulher negra, texto da ex-senadora Sergus Shessararenko.
- Nzinga: Rainha africana que rejeitou a escravidão. Era uma estrategista e guerreira, impediu que os portugueses penetrassem no continente africanos.
- Maria Felipa de Oliveira: foi líder na ilha de Itaparica na Bahia, tinha como missão libertar seus descendentes e avós, liderava homens e mulheres armados com peixeiros, atearam fogo nas embarcações com tochas feitas de palhas de coco e chumbo contra soldados. Seu nome consta no livro dos heróis e heroínas da Pátria, ao lado de Zumbi dos Palmares.
- Carolina Maria de Jesus: escritora mineira nascida em 14 de março de 1914. Foi reconhecida como escritora em 1960 em sua obra, Quatro desejos: diário de uma favela, onde relata o cotidiano da favela do Canindé - SP. Filha de lavradores, teve uma vida de muitos sacrifícios e privações sociais. Segundo Gonçalves (2014), em 1960, Audálio compila seus diários, e Carolina publica seu primeiro livro. Traduzido em 13 línguas e comercializado em mais de 40 países.
- Eva Maria de Bonssuccesso: negra alforriada ganhava a vida, vendendo frutas e verduras no Rio de Janeiro.

- Luiza Mahin participou do levante das Revolta dos Malês, em 1835. Trabalhou como ganhadeira, mais conhecida como quitandeira no comércio de rua, sua história foi escrita pelo seu filho, o poeta e abolicionista Luiz Gama.
- Dandara dos Palmares: Lutou contra a escravidão nos Palmares, quando a Coroa Portuguesa reinvidicava condicionar os quilombolas. Morreu durante a disputa do Quilombo Macacos, pertencente ao Quilombo dos Palmares.
- Nã Agontimé- Nã foi rainha do Reino de Daomé, onde atualmente é a República do Benin. Nã agontimé foi vendida como escravizada após a morte do rei. Após a obtenção da sua carta de alforria, reconstruiu o culto aos Voduns e com isso, permaneceu sendo rainha na Casa das Minas no Maranhão.
- Aqualtune- Segundo Costa, (2017), Aqualtune foi uma Princesa guerreira, filha do rei do Congo, que liderou um exército de 10.000 homens em batalha. Foi derrotada, capturada e vendida como escravizada reprodutora. Aqualtune ouviu falar de Palmares e, mesmo reduzida a essa triste função, não perdeu sua coragem. Mesmo em estado de gravidez avançada, não pensou duas vezes e fugiu, liderando um grupo de 200 pessoas para a liberdade. Chegando em Palmares, foi reconhecida como da Realeza e tornou-se líder do Quilombo. Foi mãe de Ganga Zumba e avó materna de Zumbi dos Palmares. Mulher de relevância, guerreira hábil, reconhecida por sua gente mesmo depois de sua morte. E sua prole de sangue forte perpetuou sua luta.
- Lélia Gonzales: Nascida em 1935 em Belo Horizonte (MG), tendo como profissão de professora. Ficou conhecida por ser a fundadora do movimento negro unificado (MNU), do Olodun e do instituto de pesquisas das culturas negras (IPCN). Era empregada doméstica e se graduou em filosofia e história. Em sua obra “Por um feminismo afro-latino americano”, produziu textos entre 1979 a 1994, onde retrata a militância e a defesa da mulher Preta. Segundo Gonzales (2020).
- Zacimba Gaba: Princesa angolana que parou no Espírito Santo, provocou revolta dos escravos da casa grande e liderou ataques a navios, onde resgatava negros, era rainha no quilombo que liderava.
- Firmina dos Reis: Considerada a primeira romancista brasileira, seu primeiro romance chamado Abolicionista, ainda descrevia a condição dos negros da época. Dedicou a sua vida à escrita e leitura.
- Esperança Garcia: Denunciou as agressões físicas que era vítima, juntamente com seu filho, ocasionadas pelo feitor, escrevendo uma carta para o presidente da Província de São José do Piauí, Gonçalo Lourenço Botelho de Castro.
- Maria Aranha: Ganhou todas as lutas escravistas no Quilombo de mola, no Tocantins (Figura 3c).
- Tia Simoa: Liderou lutas contra a escravidão no Ceará.
- Marielle Franco: Nasceu em 27 de julho de 1979 na cidade do Rio de Janeiro, nas-

ceu e foi criada na Favela Complexo do Alemão. Trabalhou como vendedora ambulante, professora, dançarina de Funk. Formada em ciências sociais, concluiu o mestrado na mesma linha defendendo sua tese com o título: Redução da favela a três letras: uma análise da política de segurança pública do Estado do Rio de Janeiro. Em 2016 se elegeu vereadora, sempre dedicada em defender os direitos das mulheres. Franco (2017), expõe em relação à desigualdade e discriminação da mulher favelada, negra e pobre.

Devido a grande importância histórica destas mulheres, estas, foram selecionadas como verdadeiras heroínas da história brasileira e portanto seus nomes foram utilizados como palavras chave para a análise de conteúdo dos livros didáticos do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

### Seleção dos livros didáticos

Foram selecionados livros didáticos de História do Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A seleção foi realizada por meio dos livros disponibilizados gratuitamente pelas três principais editoras do Sudeste brasileiro de acordo com Figueiredo (2005). Desta forma, as editoras Ática, Saraiva e Moderna foram selecionadas para este estudo (Tabela 1).

Os dados dos livros selecionados foram organizados em forma de tabela onde consta o número da obra, nome do livro, editora, ano em que o livro foi indicado pela PNLD (Programa Nacional do Livro e do Material Didático) e Ano de edição do livro. As obras serão citadas ao longo do texto de acordo com suas numerações correspondentes conforme a Tabela 1.

**Tabela 1.** Obras selecionadas para o estudo.

N	Obra	Editora	PNLD	Ano da edição
1	Historiar 6 ano	Saraiva	2020	2018
2	Historiar 7 ano	Saraiva	2020	2018
3	Historiar 8 ano	Saraiva	2020	2018
4	Historiar 9 ano	Saraiva	2020	2018
5	Telária História, 6 ano	Ática	2020	2018
6	Telária História, 7 ano	Ática	2020	2018
7	Telária História, 8 ano	Ática	2020	2018
8	Telária História, 9 ano	Ática	2020	2018
9	História: passado e presente 1 ano do Ensino Médio	Ática	2018	2016
10	História: passado e presente 2 ano do Ensino Médio	Ática	2018	2016
11	História: passado e presente 3 ano do Ensino Médio	Ática	2018	2016
12	História das cavernas ao terceiro Milênio 1 ano do Ensino Médio	Moderna	2018	2016
13	História das cavernas ao terceiro Milênio 2 ano do Ensino Médio	Moderna	2018	2016
14	História das cavernas ao terceiro Milênio 3 ano do Ensino Médio	Moderna	2018	2016

Legenda: Lista de livros didáticos recomendados pela PNLD dos anos de 2018 a 2020 para o Ensino Fundamental II e Médio.

Fonte: As autoras, 2022.

## **Análise do conteúdo dos livros didáticos**

Foi utilizado o método de análise de conteúdo temática de Bardin (1977), onde de acordo com o autor, ‘o objetivo é compreender o sentido das comunicações e suas significações explícitas e/ou implícitas’. Ainda em concordância com Bardin (1977), este método de análise sistematiza e descreve o conteúdo das mensagens avaliando variáveis inferidas e obtendo dados quantitativos por meio de frequências e percentuais. A análise de conteúdo ocorreu em três fases, seguindo as técnicas usuais de Bardin, (1977, p. 95): Fase 1- pré-análise; fase de organização que se inicia com a escolha, leitura dos livros didáticos que seriam analisados e formulação de hipóteses; Fase 2- exploração do material: tarefa de codificação que envolve a escolha das regras de contagem e classificação por categorias; e Fase 3- tratamento dos dados, inferência e interpretação .

A análise de conteúdo foi realizada com base em capítulos relacionados ao feminismo, Diáspora africana, cultura afro-brasileira e africana. Foram analisados nos livros didáticos a presença de personagens femininas negras em livros de história do Ensino Fundamental II e Ensino Médio.

Os critérios analisados foram: frequência de citação das mulheres negras selecionadas para este estudo, contexto de citação, Proposta de sugestão de leitura complementar, citação em textos complementares, se o conteúdo foi apresentado de forma objetiva e se há espaço para discussão e debates sobre os feitos históricos destas mulheres.

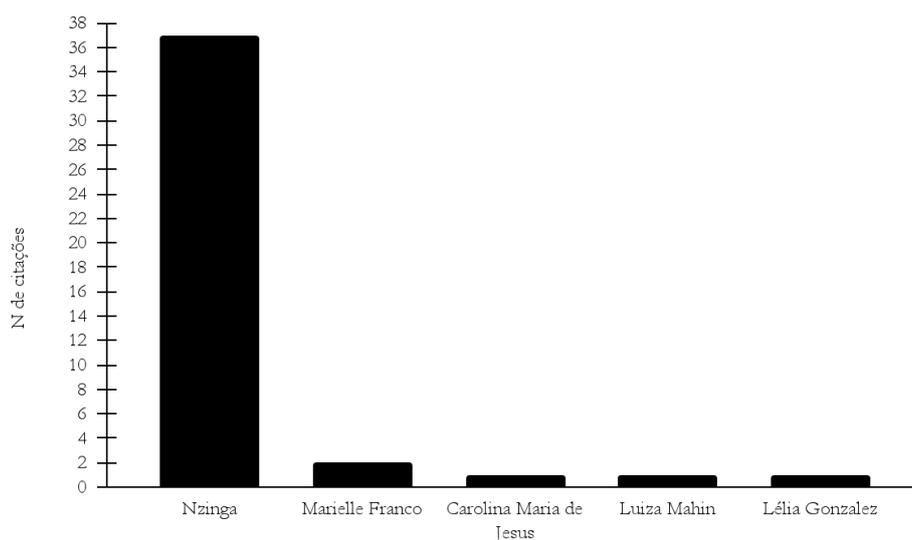
Em concordância com Urbizagástegui (2009), a frequência de citação ‘é uma variável interveniente endógena e se refere ao número de menções recebidas por cada autor em cada artigo publicado, que integra a base de dados estudada no período da pesquisa’. Dessa forma, os dados analisados foram agrupados em tabelas, assim como em forma de gráficos para uma melhor compreensão dos resultados obtidos.

## **■ RESULTADOS**

Dentre os 14 livros didáticos analisados, apenas 4 livros mencionaram mulheres negras nas descrições dos feitos históricos os quais fizeram parte. Destes livros, 3 foram direcionados ao Ensino Fundamental II e 1 livro direcionado ao Ensino Médio.

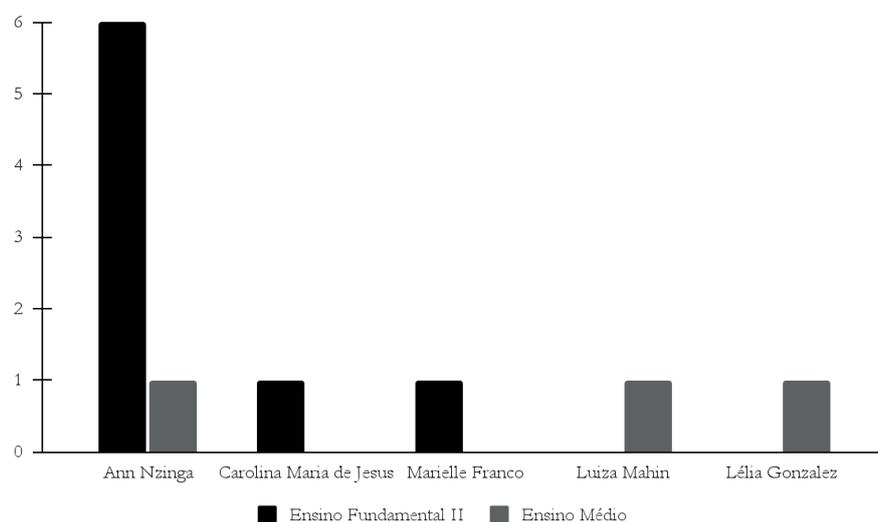
Dentre as 16 mulheres selecionadas para este estudo, apenas 5 foram mencionadas nos livros didáticos: Carolina Maria de Jesus, Luiza Mahin, Lélia Gonzalez, Marielle Franco e rainha Nzinga. Enquanto a rainha Nzinga recebeu 35 citações em diferentes livros (Gráfico 1) e com em torno de 6 páginas dedicada à sua memória histórica (Gráfico 2), as demais mulheres receberam apenas uma citação como indicação de leitura complementar, legenda de imagens ou pequenos parágrafos citando a sua presença em lutas e revoltas (Tabela 2).

**Gráfico 1.** Número de citações dos nomes encontrados por meio da análise de conteúdo dos livros didáticos.



Fonte: As autoras, 2022.

**Gráfico 2.** Número de páginas dedicadas à história das mulheres negras que contribuíram com a história do Brasil.



Fonte: As autoras, 2022.

**Quadro 1.** Descrição das citações das mulheres negras em livros didáticos.

N*	Nome	N de Citação	N páginas	Descrição das citações
2	Carolina Maria de Jesus	1	1 (188 p.)	-Leitura complementar
5	Marielle Franco	2	1 (18 p.)	-Citação na legenda de uma imagem. -Orientações didáticas no livro do professor.
6	Ann Nzinga	33	6 (185-2007 p.)	-Imagens ilustrativas -Descrição dos seus feitos históricos.
10	Ann Nzinga	4	1 (83 p.)	-Nome 'abrasileirado' para uma melhor pronúncia (Rainha Ginga). -Feitos históricos. -Leitura complementar.
12	Luiza Mahin	1	1 (86 p.)	Luíza é citada apenas uma vez em um capítulo sobre as revoltas contra a escravidão, onde foi descrita como uma das líderes da revolta na bahia.
12	Lélia Gonzalez	1	1 (86 p.)	- Biografia de Lélia Gonzalez em nota de rodapé. -Importância na luta contra o preconceito e racismo durante a metade do século XX.

Legenda: \* Número relacionado aos livros didáticos conforme a Tabela 1.

Fonte: As autoras, 2022.

Em um contexto geral, as citações ocorreram em capítulos sobre a escravidão e a diáspora africana. Entretanto, estas citações aparecem apenas como dicas de pesquisa e leitura complementar e portanto, muitas vezes os feitos históricos destas mulheres não foram citados ao longo do livro didático. Apesar dos livros citarem tais figuras históricas como importantes, não demonstram o motivo dessa importância, fazendo com que o aluno tenha que pesquisar as informações. Além disso, também houve a ocorrência de citações em imagens e legenda destas imagens, como foi o caso de Marielle Franco, em que sua citação ocorreu na legenda de uma imagem da Marcha das Mulheres Negras em São Paulo (SP), em 2018, contra o racismo e o genocídio do povo negro e movimento feminino pela solução do caso de Marielle Franco que foi assassinada em 2018.

Com isso, destaca-se a importância de uma real descrição da história destas mulheres em livros didáticos, para que estas mulheres de grande importância histórica não continuem sendo reduzidas a leituras complementares e notas de rodapé.

## ■ DISCUSSÃO

Os livros didáticos assumem um importante papel na educação brasileira, sendo notavelmente valorizados como material de apoio em salas de aulas e frequentemente indicados por ‘órgãos internacionais que financiam recursos para a educação’ (BATISTA, et. al, 2010).

Entretanto, na história da formação do Brasil, mulheres, principalmente as mulheres negras, foram silenciadas e por isso, escrever e publicar sobre si foi um sonho distante. E quando este grande feito era alcançado, sua identidade como uma pessoa negra não escravizada, era negada. Este foi o caso de Machado de Assis, um dos maiores escritores do Brasil e também de Firmina dos Reis, a primeira mulher romancista negra do Brasil (ARRAES, 2020).

Neste país onde o racismo e machismo estrutural impera, o protagonismo negro luta para conquistar espaço e se expressar. Uma luta contra as censuras da sociedade que tanto alimentou a escravidão (ARRAES, 2020). Ainda assim, mesmo com a fundação de leis que asseguram o ensino da História e cultura afro-brasileira é possível notar que as informações são superficiais e escassas, onde as mulheres negras, que deveriam receber destaque em diversos movimentos de resistências, muitas vezes não são citadas e conseqüentemente seus feitos históricos não são mencionados.

## ■ CONCLUSÃO

No processo histórico e de evolução da mulher preta no decorrer do século XVI até os dias atuais, observa-se grandes atos de resistência, luta por igualdade de direitos, seja eles profissional, por cidadania, por dignidade, respeito e valorização. A luta é diária. A todo

momento, as mulheres pretas lutam para não serem invisibilizadas em uma sociedade racista e preconceituosa. Lutando por direitos existentes na constituição brasileira como se não fizessem parte de todo um contexto de civilização, cidadania e sociedade.

Apesar disso, as análises deste estudo constataram que ainda há uma escassez de informações sobre as mulheres negras que fizeram parte da história brasileira. A ausência de informações sobre mulheres de grande importância como Dandara dos Palmares, Tereza Benguela, Esperança Garcia e Maria Felipa de Oliveira foi notável, já que não foram citadas em nenhum dos livros didáticos selecionados para este estudo.

É de extrema importância que os alunos que utilizem estes livros didáticos percebam a grande importância destas mulheres na historiografia brasileira. Uma alternativa para a solução da ausência de informação destas mulheres é a estimulação de diálogos e debates sobre o que foi a diáspora africana, as consequências da diáspora e como afetou os dias atuais, políticas públicas de inclusão e a importância das mulheres negras na luta pela liberdade e direitos iguais.

Os livros didáticos aqui analisados, não se encontram em total concordância com a importância histórica das mulheres negras selecionadas para este estudo e portanto, apesar da fundação da lei 10.639/03 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), incluindo, no currículo oficial de Ensino, a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, ainda existe uma grande carência de informações em livros didáticos sobre a diáspora africana a partir de um olhar descolonizado e a luta pela democracia racial a qual estas mulheres participaram.

Uma atualização destas informações ou a confecção de outros recursos didáticos e sua utilização na sala de aula pode ser uma maneira de contornar essa deficiência. Assim, futuras pesquisas sobre a avaliação da adequação de livros didáticos a lei 10.639/03 são necessárias para apontar eventuais deficiências acerca de outros assuntos que envolve a História do Brasil, ou explorar ainda mais a atuação de mulheres negras em movimentos de lutas e resistência pela liberdade dos africanos escravizados e seus descendentes, que até os dias atuais, ainda sofrem com a cruel hipocrisia de uma sociedade racista.

## ■ REFERÊNCIAS

ARRAES, J. Heroínas negras brasileiras: em 15 cordéis. São Paulo: **Seguinte**, 1a ed. 2020. 167 p.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977. Apud. BASTOS, M. T. Combate ao narcotráfico. Revista de Cultura IMAE, ed. 4, n. 9. 2003. 06-11 p.

BASEGGIO, J. K; SILVA, L. F. m. As condições femininas no Brasil colonial. **Maiêutica-História**, v. 3, n. 1, 2015.

- BASEGGIO, J. K; SILVA, L. F. m. As condições femininas no Brasil colonial. **Maiêutica-História**, v. 3, n. 1, 2015.
- BATISTA, A. M. V.; MARLÉCIO, M. S. C.; CÂNDIDO, L. Análise Do Tema Virologia Em Livros Didáticos De Biologia Do Ensino Médio. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências, vol. 12, núm. 1, abril, 2010. 19 p.
- BELISÁRIO, A. O material didático na educação a distância e a constituição de propostas interativas. **Educação online**, v. 2, 2003. 137-148 P.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2003. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 11 nov. 2022.
- COSTA, M. S. Poesia negra contemporânea sob poder e resistência. **IV simpósio Nacional de linguagem e gênero textuais**. 2017. 5 p.
- DE LUCA, T. R. O livro didático de história hoje: um panorama a partir do PNLD. **Revista Brasileira de História**, vol. 24, nº48, 2009.
- ENEVAN, É. A. S; JOVINO, I. S. Representações de identidades sociais de gênero, raça e classe em livros didáticos de espanhol à luz da análise crítica do discurso. **UniLetras**, v. 41, n. 1, 2019. 25-39 p.
- FIGUEIREDO C., C. C.. Reconfiguração do mercado editorial brasileiro de livros didáticos no início do século XXI: história das principais editoras e suas práticas comerciais. **Em questão**, v. 11, n. 2, 2005. 281-312 p.
- FRANÇOSO, F. G. Os lugares de mulheres negras em materiais didáticos de história da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. 2017.
- FACINA, A.; BUNIACÁ, A.; BRANDÃO, C.; MUSSI, D. BIROLI, F.; MARIE, F.; TELLES, H.; VIEIRA, H.; BORGES, J.; SANTANA, J.; ASTROLÁBIO, L.; SITO, L.; RAMOS, L.; GENRO, L.; FRANCA, L.; D’ÁVILA, M.; FRANCO, M.; TIBURI, M.; BOMFIM, S.; JARDIM, S.; GONÇALVES, S. A.; ROQUE, T.; MAIA, T. V. : Tem saída? Ensaio crítico sobre o Brasil. **Editora Zouk**. dez, 2017. 89-95 p.
- GOMES, J. B. B. **Ação afirmativa e princípio constitucional da igualdade**: o direito como instrumento de transformação social. As experiências dos EUA. São Paulo: Renovar, 2001.
- GOMES, J. B. **O debate constitucional sobre as ações afirmativas**. Ações afirmativas: políticas públicas contra as desigualdades raciais. Rio de Janeiro: DP&A, p. 15-58, 2003.
- GONÇALVES, M. A. Um mundo feito de papel: sofrimento e estetização da vida. **Programa de pós graduação em antropologia social**. Dezembro, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ha/a/LMRLRFGjBYPn5w3QQDbBT6y/abstract/?lang=pt>> Acesso em: 17. nov. 2022.
- GONZALES, L. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Zahar, 1º ed. 2020. 36 p.

LACERDA, T. C. Tereza Benguela: identidade e representatividade negra. **Revista de estudos acadêmicos de letras**, n 12, ed. 2, 2019. 80-96 p. Disponível em: <<https://periodicos.unemat.br/index.php/reactl/article/view/41113>> Acesso em: 17. Nov. 2022.

ROCHA, L. C. P. Políticas afirmativas e educação: a lei 10639/03 no contexto das políticas educacionais no Brasil contemporâneo. **Curitiba: UFPR**, 2006.

SILVA, R. H. D. Inclusão e políticas afirmativas em educação para um Brasil pluricultural: Reflexões sobre povos indígenas e ensino superior. **Educação**, v. 30, n. 61, 2007. 93-107 p.

THADEU, V. **Livro didático**: tudo sobre este recurso didático. Disponível em: <<https://www.edocente.com.br/blog/pnld/livro-didatico-tudo-sobre-este-recurso-didatico/>> Acesso em: 17. nov. 2022.

URBIZAGÁSTEGUI, A. R. A Frente De Pesquisa Na Literatura Sobre A Produtividade Dos Autores. **Encontros Bibli: Revista eletrônica de biblioteconomia e ciência da informação**, vol. 14, núm. 28, out., 2009, 38-56 p.

VARGAS, M. **Os desafios da escola pública paranaense, na expectativa do professor PDE, produções didáticas pedagógicas**. Curitiba, 2016.

# Cinema, educação e antirracismo: um olhar sobre o Documentário Santo forte e sobre o Brasil

- | **Gabriella Bertrami Vieira**  
Universidade Estadual de Maringá - UEM
- | **Vanda Fortuna Serafim**  
Universidade Estadual de Maringá - UEM
- | **Mariane Rosa Emerenciano da Silva**  
Universidade Estadual de Maringá - UEM
- | **Pablo Vinicius Napoli**  
Universidade Estadual de Maringá - UEM

# RESUMO

Este artigo aborda possibilidades de construção de uma prática educativa antirracista a partir do documentário brasileiro Santo Forte (1999), de Eduardo Coutinho. Buscou-se compreender o movimento do diretor na mencionada obra fílmica e suas formas de representar as religiões de matriz africana no Brasil, bem como, discutir sobre narrativa e alteridade na produção do conhecimento. Para tanto, trazemos à tona a discussão em diálogo com os discursos presentes tanto no documentário, como também as narrativas presentes no contexto analisado, sobretudo ligadas ao catolicismo. O trabalho é pautado metodologicamente em Marcos Napolitano e Edgar Morin, que versam sobre os usos do cinema e suas possibilidades de tencionar e refletir as práticas socioculturais. A partir da recusa ao pensamento disjuntivo, que polariza e distorce os fenômenos históricos e suas manifestações, trabalhamos metodologicamente com uma possibilidade de abordagem mais ampla, que visa estimular e trazer à superfície análises que revelem o caráter complexo dos fenômenos. Acenando, assim, para as possibilidades variáveis da relação entre cinema e prática educativa. Podemos concluir que a obra de Coutinho traz, dentro de suas possibilidades, a perspectiva da escuta sensível da alteridade, e portanto, retoma memórias e tradições culturais da população afro-brasileira apagadas pela colonização. O documentário abre margem para pensarmos maneiras de construir, nesse sentido, uma prática educativa antirracista.

**Palavras-chave:** Eduardo Coutinho, Antirracismo, Religiões Afro-Brasileiras, Santo Forte, Educação.

## ■ INTRODUÇÃO

Partindo da discussão presente em *Olhares negros: raça e representação*, de Bell Hooks (2019), é preciso considerar que, historicamente, temos sido atacados por imagens profundamente negativas do que é ser negro, e essas imagens atacam a psique de todos. Há, todavia, a crítica cultural que explora e busca desconstruir “a associação entre o auto-ódio internalizado pelas pessoas negras e o consumo constante de representações odiosas, em especial nos domínios da cultura popular” (HOOKS, 2019, p. 22). É nesta tentativa que buscaremos enquadrar o esforço de Eduardo Coutinho em sua obra fílmica, o documentário *Santo Forte*, e a forma ele representa as religiões de matriz africana no Brasil, bem como, discutir sobre narrativa e alteridade na produção do conhecimento.

Lins e Mesquita em *Filmar o real: sobre o documentário brasileiro contemporâneo* (2008), tratam da situação da produção documentária brasileira na década de 1990, e destacam que, nesse período, a prática documental passa por marcantes mudanças. Esta, começa ter maior impulso pelo crescimento razoável do interesse do público, pelo estímulo, por meio de políticas de incentivo como a Lei Rouanet, e pela presença de novas abordagens nas obras. É, então nesse contexto, e influenciado por novas tendências, que se dá a gravação e o lançamento de *Santo Forte*. Este último, é gravado em 1997, na comunidade Vila Parque da Cidade, situada no bairro da Gávea, na Zona Sul da cidade do Rio de Janeiro. Eduardo Coutinho, o diretor, escolhe essa comunidade como locação única do documentário, na qual entrevista alguns moradores, interrogando-os, entre outras coisas, sobre suas trajetórias religiosas e sua vida cotidiana. O diretor se interessa por esse local e pela proposta de gravar sobre “trajetórias religiosas”, a partir de uma pesquisa feita por ele sobre identidade brasileira, para uma série de televisão que não foi adiante; bem como, por meio do trabalho feito pelas antropólogas Patrícia Birman e Patrícia Guimarães. (LINS, 2004)

As gravações são antecedidas por uma pesquisa feita pela equipe de Coutinho, que funcionou como uma espécie de mapeamento de possíveis participantes. Segundo Lins (2004), o objetivo era encontrar pessoas que possuíssem uma certa habilidade narrativa, já que, para ele, não adiantaria o personagem ter uma vida extraordinária sem tal aptidão. O diretor não entra em contato com o possível entrevistado antes do dia da gravação, isso porque a própria proposta de Coutinho se dá, segundo Lins (2004) na importância e no frescor do encontro e da mudança do personagem diante da câmera.

Feito isso, as filmagens se dão, então, em três momentos: o primeiro em outubro de 1997, mais especificamente, no dia em que o Papa João Paulo II, celebra uma missa campal no Aterro do Flamengo, uma vez que, Coutinho intencionava ver a repercussão dessa cerimônia na comunidade. Após esse momento, segue-se mais um trabalho de pesquisa, a qual o diretor não participa diretamente. Uma segunda etapa, se dá em dezembro do mesmo

ano, quando Coutinho e sua equipe retornam à Vila Parque. Por último, em Abril de 1998, foram gravadas imagens da comunidade, das estátuas de entidades que aparecem na obra, pertencentes às crenças afro-brasileiras, entre outros. (LINS, 2004).

A obra é composta então, essencialmente, por entrevistas feitas por Eduardo Coutinho, com moradores da comunidade, sem um roteiro previamente definido. As conversas se dão na intimidade do lar de cada um, onde o personagem é filmado de maneira, mais ou menos, padrão, com uma câmera fixa e poucas alterações nos enquadramentos. (LINS, 2004). Ao contrário do que a tradição documentária da década de 1960 costumava fazer,<sup>1</sup> nenhuma das narrativas são usadas ou recortadas pra contrapor outra, ou para comprovar alguma tese do diretor, portanto, são feitas em sequencias longas, respeitando sua estrutura.

Apesar do cineasta não ter uma concepção estática do que é documentário – mas sim um pensamento complexo que se modifica a cada vez que ele se depara com um novo universo a ser filmado –, o considera “um território compartilhado”, de troca, em que o que é dito é determinado e tem as intenções tanto de quem fala, como também de quem escuta. Nossa fala, segundo ele,

é penetrada pelas antecipações que fazemos do que achamos que pensa e vai dizer nosso interlocutor. Seremos sempre diferentes e diremos sempre coisa diversa da que já dissemos, dependendo da pessoa com quem falamos e do contexto em que nos encontramos. (COUTINHO apud LINS, 2004, p.109).

Dessa forma, Coutinho não é um interlocutor comum, no sentido do que era feito habitualmente, uma vez que ele não estava ali para debater ou duvidar do que as pessoas estão dizendo. Porém também não nos enganemos com uma impressão de passividade e imparcialidade: Sua escuta é ativa, “se há um lado passivo na interlocução, acabou”, diz o diretor. (COUTINHO apud LINS, 2004, p.109). Além dos relatos, a fonte audiovisual apresenta cenas de outros elementos que também podem ser analisados. Os espaços vazios, por exemplo, apresentados com a ausência de áudio, fazem referência a lugares da habitação do entrevistado, no qual este conta sua experiência. Há também, cenas fixas em estátuas de entidades, pertencentes às religiões afro-brasileiras.

<sup>1</sup> Nesse período, segundo Lins e Mesquita (2008) “As falas dos personagens ou entrevistados são tomadas como exemplo ou ilustração de uma tese ou argumento, este, muitas vezes, elaborado anteriormente à realização do filme, não raramente a partir de teorias sociais que forneciam explicações tidas como universalmente aplicáveis” (LINS, MESQUITA, 2008. p.21)

## ■ MÉTODOS

O historiador Marcos Napolitano (2005), introduz sua discussão sobre fontes audiovisuais e seu uso na História, com o enunciado de que, cada vez mais “tudo é dado a ver e a ouvir” (NAPOLITANO, 2005, p.236), sejam fatos considerados importantes ou meramente triviais, indivíduos públicos e influentes ou anônimos, tratando de seu cotidiano. Ou seja, temos, através dos meios de comunicação, a crescente e intensa retratação dos fatos e, conseqüentemente, a tentativa de captar e transmitir uma realidade – mesmo sabendo que esse “retratar a realidade” nunca se dá de maneira absoluta, mas sim, como uma construção. Tal fato, chama, e deve chamar, a atenção dos historiadores, os quais passam, cada vez mais, a tratar desses fenômenos, principalmente pela utilização do audiovisual como fonte de pesquisa e ensino.

Diante de uma fonte audiovisual, um ponto em concordância entre as variadas propostas de abordagem para a mesma, é o de que sua análise é tarefa desafiadora, carregada de impasses, questionamentos, tensões e paradoxos. Este estatuto paradoxal que permeia fontes de natureza audiovisual, é marcado por uma tensão central, que Napolitano (2005), destaca de maneira detalhada: tensão subjetividade e objetividade. Há, segundo o autor, tradições que tratam de maneira extremada essas fontes, ou como testemunho direto, que tem a capacidade de captar a totalidade da realidade – no caso da vertente objetiva – ou como dotada de uma “subjetividade impenetrável do documento artístico-cultural” (NAPOLITANO, 2005, p.239) – no caso da subjetiva.

Napolitano (2005) destaca que, no caso do documentário, especificamente, temos de nos atentar à impressão de realidade que este carrega. Isso porque a própria ideia de obra documentária, nos remete, muitas vezes, a pensar a mesma como um documento dotado de um saber “verdadeiro” ou que apreende a “totalidade da realidade”. Nesse sentido, Roberto Abdala Júnior (2006), ressalta as relações entre cineastas e historiadores, e cinema e história, uma vez que, para o autor, tanto discursos construídos por historiadores, quanto por cineastas objetivam oferecer uma compreensão do real e, ainda, considera que os dois discursos circulam no meio cultural em que se inserem e contribuem na atribuição de significados ao mundo. (ABDALA JÚNIOR, 2006)

Segundo ele, os dois,

Apresentam o desenrolar de acontecimentos, procurando atribuir coerência e inteligibilidade aos processos históricos e/ou aos contextos no qual eles têm sua origem ou estão imbricados; ancoram seus discursos numa “realidade” que se dispõem e (re) construir (ABDALA JUNIOR, 2006, p.2).

Entretanto, segundo o referido autor, apesar de aproximações entre seus discursos, História e Cinema possuem especificidades, que se mostram em suas respectivas estratégias discursivas. Nesse sentido, o historiador Abdala Junior (2006) se aproxima da ideia de Napolitano (2005), de que a linguagem cinematográfica empregada deve ser articulada na análise da fonte audiovisual sendo importante

não analisar o filme como ‘espelho’ da realidade ou como ‘veículo’ neutro das ideias do diretor, mas como o conjunto de elementos, convergentes ou não, que buscam encenar uma sociedade, seu presente ou passado, nem sempre com intenções políticas ou ideológicas explícitas. Essa encenação fílmica da sociedade pode ser realista ou alegórica, pode ser fidedigna ou fantasiosa, pode ser linear ou fragmentada, pode ser ficcional ou documental. Mas é sempre encenação com escolhas predeterminadas e ligadas a tradições. [...] é nessa tensão que se deve colocar a análise historiográfica. (NAPOLITANO, 2005. p.276).

Precisamos, então atentar à articulação entre os elementos da obra e a realidade histórica representada. Sem nos esquecermos de que, as fontes audiovisuais são sempre marcadas por uma “tensão entre subjetividade e objetividade, impressão e testemunho, intervenção estética e registro documental” (NAPOLITANO, 2008, p.237), e que, portanto, cabe ao historiador, amparado por um conjunto de possibilidades metodológicas, levar em conta tanto a linguagem técnico-estética, bem como as representações histórico-sociais, contidas na obra analisada.

Trazendo para a prática educacional e caráter pedagógico que o filme pode possuir, Edgar Morin (2014), em sua obra *O cinema ou o Homem Imaginário*, trata o cinema, como fenômeno multidimensional e, portanto, complexo. Encara-o, então, antes de qualquer coisa, como problema “antropológico” ligado a algo fundamental e arcaico no espírito humano. Diante disso, o autor apresenta alguns apontamentos metodológicos, os quais nos parecem interessantes, uma vez que a obra de Morin (2014), foi construída, segundo o mesmo, amparada na “recusa ao pensamento disjuntivo, e constitui um combate contra o pensamento redutor.” (MORIN, 2014, p.16). Dizer isso, significa, então, que o autor nos propõe uma possibilidade de abordagem mais ampla, que visa estimular e trazer à superfície análises que revelem o caráter complexo dos fenômenos.

Isto posto, no que concerne a esse chamado pensamento disjuntivo, Morin (2014) explica que, o mesmo se constitui como o nó da dificuldade, já que:

nosso pensamento é comandado/controlado desde a era cartesiana por um paradigma de disjunção/redução/simplificação que nos leva a quebrar e mutilar a complexidade dos fenômenos. O que nos falta, então, é um paradigma que nos permita conceber a unidade complexa e a complementaridade daquilo que é igualmente heterogêneo ou antagonista. [...] no que concerne ao cinema, o próprio modo de pensar reinante oculta a unidade complexa e a complemen-

taridade do real e do imaginário, cada uma das noções excluindo necessariamente a outra. Dessa forma, esse modo de pensar quebra, sob a forma de alternativas disjuntivas, aquilo que é a própria originalidade do cinema: o fato de ser ao mesmo tempo arte e indústria, ao mesmo tempo fenômeno social e fenômeno estético, fenômeno que remete ao mesmo tempo à modernidade do nosso tempo e ao arcaísmo dos nossos espíritos.” (MORIN, 2014, p.14-15)

Nessa linha de raciocínio, podemos pensar a complexidade do cinema, sua íntima relação com o homem, com o imaginário e com o real; bem como a relação arte-indústria, não somente como antagônicas, mas também complementares e articuladas. Morin (2014) Não se pauta numa relação de exclusão entre o cinema ser ou indústria ou arte, mas sim, o que causa espanto, e portanto, nos interessa, é que indústria e arte estão “conjugadas numa relação mais ampla. Ou seja, o cinema está inserido no paradoxo

de que a produção (industrial, capitalista, estatal) tem necessidade ao mesmo tempo de excluir a criação (que é desvio, marginalidade, anomia, despadroneamento), mas também de incluí-la (porque ela é invenção, inovação, originalidade e toda obra precisa de um mínimo de singularidade), e tudo se faz de forma humana, aleatória, estatística e cultural no jogo criação/produção. (MORIN, 2014, p.16)

Para o supracitado autor, o cinema é visto ainda, como um fenômeno “relativamente autônomo graças à ecologia sociocultural que o coorganiza”. (MORIN, 2014, p.17). Porém, a problemática colocada por ele, é: de maneira podemos compreender esse fenômeno, a partir de sua complexidade, recusando a ideia de disjunção, a articulação e os caminhos os quais são traçados entre “o sistema aberto, que é o cinema, e o sistema cultural, social, ele próprio dimensional?” (MORIN, 2014, p.17). Essa abordagem Morin (2014) não traz nesta obra. Entretanto, ressalta que esse tipo de articulação só se faz possível de instrumentalizar no momento em que há a integração da

produção e da produtividade do imaginário na realidade social; quando se percebe que a realidade antropossocial é feita de transmutações, circulações, misturas entre o real e o imaginário; e, acrescentemos: o real apenas emerge para a realidade quando é entremeado pelo imaginário, que o solidifica, dá-lhe consistência e espessura, em outras palavras, vem reificá-lo (MORIN, 2014, p.17)

O curioso, e fato que se deve ser considerado, para Morin (2014), é que, justamente por esse pensamento disjuntivo, o qual ele recusa, não nos atentamos, nem nos admiramos, na maioria das vezes, pela questão de que “o cinematógrafo tenha sido, desde seu nascimento, radicalmente desviado de seus fins aparentes, técnicos ou científicos, para ser dominado pelo espetáculo e tornar-se cinema” (MORIN, 2014, p.23). Assim, quando temos o cinema como fonte de análise, mais especificamente, uma obra documentária, há a utilidade de

nos atentarmos às propostas metodológicas que proporcionem um melhor aproveitamento e esclarecimento ao fenômeno histórico.

Um processo dialético onde ao interiorizar novas experiências acerca do passado, refaz-se enquanto sujeito no tempo presente. Um constante tornar o outro, o estranho do passado, como próprio; e o próprio, familiar, os elementos do presente como pertencentes a um movimento do passado. Um aprendizado que se faz na medida em que os dados da experiência do passado são ampliados, o que gera no indivíduo um aumento de seu quadro interpretativo, de orientação histórica, de empatia, tolerância, de autocritica e de liberdade. Este conflito permanente entre a história que existe e é preexistente na vida (BAROM; CERRI, 2012, p. 1004)

Nesse sentido, entendemos que para uma educação libertária e transformadora, compreender novas formas de experiência, que evocam memórias do passado e transformam o presente é um movimento fundamental para uma sociedade diversa, democrática e antirracista. Na ampliação do quadro de memórias do passado que foram arbitrariamente “esquecidas” pelos processos de apagamento e as maneiras as quais essa ancestralidade se manifesta hoje, a partir das tradições culturais e religiosas afro-brasileiras, por exemplo, que podemos construir uma prática de conscientização e ação na luta contra o racismo no Brasil. É nesse sentido que a partir do documentário, propomos um olhar para nossa própria história e os diversos sujeitos que a compõe.

## ■ RESULTADOS

Retornando ao documentário analisado, *Santo Forte*, este faz emergir hibridismos de várias crenças, religiões e religiosidades: várias vertentes do protestantismo, catolicismo, Umbanda, Candomblé, espiritismo e o ateísmo. Nos mostra, a partir disso, um cenário religioso brasileiro de fins do século XX fluido, de reconfigurações, de uma busca por parte dos crentes transeuntes por algo que lhes proteja e faça sentido, de trajetórias religiosas singulares e também plurais, de um santo forte, seja ele qual for.

Um dos pontos interessantes, percebidos no documentário, e que pode ser passível de análise, se dá no fato de que, ao longo das narrativas, quando se tem o questionamento por parte de Coutinho: “Você tem alguma religião? Qual?”, as personagens, em sua maioria respondem, primeiramente que são “Católicos Apostólicos Romanos”, e logo depois, citam que são espíritas. Então, o diretor, tendo algumas informações prévias de alguns personagens, os incita a falar mais, perguntando por exemplo: “Mas o seu lado espírita é o que? Umbanda? Candomblé?”. E então temos, na maioria das vezes, a resposta de que sim.

Posto isto, por que não dizer que é Umbandista ou Candomblecista? Como o contexto de gravação influencia nessas respostas? Qual o cenário religioso brasileiro no momento? O que

a História das Religiões Afro-brasileiras pode nos ajudar a pensar? São algumas indagações que nos instigam a pensar as disjunções possíveis a partir do documentário.

O documentário *Santo Forte*, se constitui como uma das mais importantes obras da trajetória cinematográfica de Eduardo Coutinho, uma vez que inaugura ou amadurece, elementos importantes, tecedores das tramas e construtores da narrativa fílmica, nessa obra, que foram, posteriormente, imprescindíveis, nas maneiras de se fazer documentário do diretor. Se tratando de uma fonte de natureza audiovisual, pensamos ser interessante trazer algumas imagens, que consideramos exemplificadoras de elementos que estruturam a obra, assim a mesma fica mais palpável e pode ser melhor compreendida.

Figura 1. André.



Fonte: Santo Forte (1999).

Na Imagem 01, temos André e Marilene, em sua casa, em uma das primeiras cenas do filme, sendo a primeira personagem a narrar suas vivências. Ao longo da narrativa, como nos quadros 2 e 4, a câmera, como se pode perceber, foca mais no rosto da personagem, sendo que esse enquadramento vai se dar de maneira parecida o filme todo. O foco no rosto, nos gestos, na pessoa que se coloca diante da câmera é bastante marcante nos documentários de Coutinho. André conta, com uma riqueza de detalhes e gestualidades, que sua esposa Marilene, certa vez, no meio da noite acordou e chamou André, quando ele acordou, ele diz que era “uma das guias dela”, a Pomba-gira Maria Navalha, dizendo que iria matá-lo.

O relato acima interliga-se com imagem do quadro 3 da figura, que é um elemento também importante que se repete em *Santo Forte*. Ao longo das narrativas, à medida em que as pessoas citam alguma história relacionada à alguma divindade, aparecem imagens das respectivas estátuas, representando-as, e, talvez tornando-as mais palpáveis a um certo público. Essa estátua em questão é da Pomba-gira Maria Navalha, a qual André diz que “baixa”, nas palavras do mesmo, em sua esposa no meio da noite.

Ainda na figura acima, no quadro 6, temos a cena do quarto do casal André e Marilene, que aparece por cerca de cinco segundo, *vazio*, e com a ausência de som. São seis cenas de espaços *vazios*, como essa. Isso ocorre, quando em meio a uma conversa, uma personagem fala sobre um momento de irrupção ou manifestação do sagrado, em um determinado lugar de sua moradia. Então há um corte e mostra-se o espaço onde a experiência relatada aconteceu, *vazio* em silêncio. Esses vazios, na verdade, estão cheios de significado, e podem significar também um recurso de alteridade de Coutinho, uma vez que o diretor, percebendo o quão especial e sagrado é tal fala, deixa em aberto para que o espectador veja ou não o que quiser.

Vemos ainda que o entrevistado está em sua casa, e narra, na intimidade do seu lar, as experiências com as entidades de sua esposa. Isso também é estratégico e faz parte do jogo de enunciações do diretor, uma vez que este percebe que a religião, apesar de ser tema que quase sempre aparece na fala das pessoas no cotidiano, é algo íntimo e excepcional, e por isso um clima e ambientes confortáveis são essenciais na hora da filmagem. É notório que Coutinho não retira os entrevistados de seus espaços. Eles falam de um lugar próprio, distanciados das instituições. O que temos parece ser a escolha, por parte do participante, de onde seria este lugar de conforto, intimidade e devoção: a sala, o quarto, o quintal, a mata.

Figura 2. Missa campal: 5 de outubro de 1997.



Fonte: Santo Forte (1999).

Na figura 2, temos cenas da Missa Campal realizada pelo Papa João Paulo Segundo. São as únicas cenas que mostram diretamente essa cerimônia, isso porque a presença da missa ainda vai se dar no decorrer do documentário pela televisão de alguns moradores que acompanham-na. A missa celebra o II Encontro Mundial do Papa com as Famílias, que tinha como tema “A família: dom e compromisso, esperança da humanidade”, e reuniu em média dois milhões de fiéis.

Figura 3. Redirecionamento: a chegada na Vila Parque da Cidade.



Fonte: Santo Forte (1999).

Depois de alguns segundos, com o áudio do Papa rezando o Ato Penitencial, há imagens aéreas (imagem 06), que deslocam, em *traveling*, o espectador do Aterro do Flamengo, para a Vila Parque da Cidade, onde o filme de fato acontece, em uma localidade específica, com sujeitos específicos, de classe baixa, inseridos na rica Zona Sul do Rio de Janeiro.

A partir dessas imagens então, como já dito, elementos estruturais do documentário que analisamos: As cenas com os entrevistados, as cenas das estátuas de divindades, os espaços vazios, a presença da Missa Campal, o redirecionamento para a comunidade, para outra realidade, a que realmente quer se compreender, e cenas as quais mostram o processo de filmagem, como por exemplo a equipe andando pela comunidade até a casa dos moradores participantes. A partir disso, podemos perceber que o foco do diretor é a fala das personagens, suas narrativas e trajetórias, a vida (extra)ordinária daquela comunidade, e para tanto, utiliza poucos elementos para além das cenas desses relatos, não há rituais, não há um narrador *explicando*, é o crer na narrativa do outro, sem explicá-la ou traduzi-la, exceto do por meio da narrativa fílmica.

## ■ DISCUSSÃO

Frente as orientações de Bell Hooks (2019) sobre a necessidade de nos mantermos criticamente vigilantes em relação às imagens das quais nos cercamos e a possibilidade de continuarem a apresentar ao público global as mesmas velhas representações prejudiciais. Há na trajetória profissional de Eduardo Coutinho, uma preocupação em questionar os padrões da cultura dominante imperialista, supremacista branca, capitalista e patriarcal, embora, certamente, ele também seja atravessado por eles.

Quando Coutinho se distancia de narrativas fílmica tradicionais das religiões afro-brasileiras que inseriam as ritualísticas religiosas, os tranSES, os sacrifícios rituais, as danças, e coloca os seus adeptos frente as lentes das câmeras, ele opta por ouvir, escutar o que os

personagens tem a dizer sobre si e suas práticas, ao invés de lançar uma performance ao público que desconhece e condena religiões como candomblé e umbanda.

Constatamos assim, uma preocupação em garantir algum controle sobre a forma como as religiões afro-brasileiras são representadas, questionando a desigualdade social no Brasil e como essa marca especialmente pessoas não brancas ou negras que, em alguns casos, ainda veem o mundo pelas lentes da supremacia branca — o racismo internalizado. (HOOKS, 2109, p. 28). Assim, o campo da representação permanece um lugar de luta que precisa ser criticamente examinado.

Atentando ao Brasil, a liberdade e tolerância religiosas, como parte constitutiva dos direitos humanos, são consideradas elementos essenciais para as democracias modernas e asseguradas, teoricamente, por lei. Porém, podemos perceber ao olhar para a história do país a multiplicação de casos de intolerância e racismo religiosos. Ainda quando falamos sobre os olhares da sociedade e instituições para as religiões afro-brasileiras temos de refletir sobre a intolerância e sobre o medo. Na própria instauração de nossa república, num contexto recente de pós-abolição, o Código Penal de 1890 em seu artigo 157 e 158 proibia e punia os “crimes de curandeirismo e espiritismo”, que se associava, sobretudo às práticas afro-brasileiras (MONTERO, 2006). Isso permanece, com algumas alterações, no Código Penal de 1940, que mantém enquanto delitos o charlatanismo (art.283) e o curandeirismo (art. 284). Durante a maior parte de nossa história republicana, os terreiros de Candomblé e Umbanda deveriam registrar-se em Delegacias. Segundo Hélio Silva Jr. (2015), no Estado da Bahia, essas leis persistiram até o ano de 1976. Já na Paraíba, em 1966, foi criada a Lei 3.443, que “subordinava o funcionamento dos “cultos africanos” à autorização concedida pela Secretaria de Segurança Pública, bem como à apresentação de prova de sanidade mental do responsável pelo culto, mediante realização de exame psiquiátrico” (SILVA Jr., 2015, p. 310).

Esses são alguns dos vários traços recentes de perseguições sistemáticas contra as religiões afro-brasileiras por parte de um estado que se propõe laico. Ou sob a égide de exploração de uma suposta alienação e ingenuidade da população, ou a partir da patologização dos cultos mediúnicos. Pensando na opção de Eduardo Coutinho em contrastar as religiões afro-brasileiras na favela, com a Missa Papal em região privilegiada do Rio de Janeiro, é preciso destacar que, o cristianismo não age sozinho, mas com apoio do estado, da medicina, da legislação.

Apesar das mudanças judiciais em relação a isso, como na Constituição de 1988, atual em vigência, que é veemente na liberdade de crença e culto, ainda vemos desqualificações e tratamentos diferenciados por parte do Estado brasileiro em relação a isso. Silva Jr (2015), cita que, pela Constituição, por exemplo, há imunidade tributária assegurada a templos de qualquer culto. Porém, cita o exemplo de que na cidade de São Paulo, no

período em que escreve, 2007, “nenhum templo de Candomblé tem assegurada a imunidade tributária, os ministros não conseguem obter inscrição no sistema de seguridade social e os cartórios se recusam a reconhecer a validade dos casamentos celebrados no Candomblé.” (SILVA Jr, 2015, p. 315).

Ou seja, mesmo a partir de mudanças, os processos de legitimação social das religiões afro-brasileiras no Brasil não foram e não são tranquilos. O olhar da sociedade num geral sobre as religiões mediúnicas e afro-brasileiras, por diversos fatores foi e é de medo. O medo da magia, do feitiço, que muitas vezes é reforçado por órgãos que se propõem isentos e representativos das populações. Tais práticas sempre tiveram de enfrentar atitudes intolerantes, que as desqualificavam enquanto religiões ilegítimas e silenciavam seus adeptos. Ao longo do tempo, a passos muitos pequenos e a partir de lutas por legitimidade, que envolveram diversos atores sociais, religiosos e não-religiosos, religiões como Umbanda e Candomblé, conquistaram espaços nas esferas sociais, mas ainda são alvo constante de ataques.

O que vemos é que num contexto de um Brasil laico e plural, as religiões ainda ocupam diferentes posições em relação ao estado e a como são tratadas pela população. As religiões afro-brasileiras são tratadas historicamente ou como “feitiçaria”, como “seita” ou como práticas de “charlatanismo”. No melhor dos casos são classificadas como “outras religiões” (colocadas como não-cristãs) que compõem a nossa cultura. Esse discurso começa a mudar a partir de lutas de legitimação social e antirracistas. É por meio de uma educação plural, que abarque as diversidades de existência e crença que podemos construir novas representações e acepções acerca das religiões de matriz africana. Os estereótipos criados por diversos atores sociais ao longo da história (jornalistas, intelectuais, leigos, cinema, literatura) precisam ser e estão sendo revistos.

Atentando inicialmente ao discurso católico, maior vertente do cristianismo no Brasil, Artur Isaia (2001) ao analisar o olhar da hierarquia católica sobre as religiões mediúnicas na primeira metade do século XX - momento que as religiões mediúnicas ganham visibilidade no Brasil - percebeu um aumento também da frequência de ataques pelo discurso institucional católico, relacionados a estratégia de atuação e inserção desse catolicismo na sociedade. Já na segunda metade do século XX esses discursos começam a ganhar outros contornos. Volney Berkenbrock (2012), delinea então os novos posicionamentos da instituição católica no Brasil em relação à realidade social plural. O autor destaca, que um repensar se inicia a partir da década de 1960, com a Teologia da Libertação, adotada pela Igreja Católica, que traz uma reflexão de fé, da práxis de libertação e repensa suas atitudes diante da realidade brasileira de pobreza e injustiças sociais e da pluralidade religiosa e cultural.

Para Berkenbrock (2012), além dos questionamentos sobre o que significaria, concretamente, o “ser cristão” em determinado contexto histórico, duas descobertas foram feitas

a partir dessa teologia: a descoberta do pobre e a descoberta do outro. “A questão que se coloca para os cristãos numa realidade marcada pela presença de religiões afro-brasileiras é: O que significa ser cristão num contexto de religiões afro-brasileiras? (BERKENBROCK, 2012, p. 28)”. Não se pode ser ingênuo quanto à essas ações, esse movimento se deve também a um contexto de perda de espaço na sociedade com o fim do Regime Padroado e a busca por muitos mais amplos, antes relegados, que assegurem a força católica no Brasil.

Esses questionamentos e “descobertas” do pobre e do Outro, segundo o autor mencionado, estão presentes em toda a América Latina, “onde a alteridade cultural dos povos autóctones e dos afro-americanos ganha importância na reflexão teológica” (BERKENBROCK, 2012, p. 28). A partir disso, esse olhar vai incorrer pela metodologia de perceber a realidade sociocultural, refletir sobre esta, inclusive confrontando-a com uma leitura bíblica que leva em conta o contexto; e realizar uma mediação prática, onde a teoria apreendida vem no auxílio disso. As ciências sociais, nesse processo auxilia nessas compreensões.

A instituição, a partir disso, passa a ver o fenômeno da pobreza como um problema de injustiça social, que vem de estruturas de sistemas que não permitem uma distribuição mais igualitária e justa das riquezas. É uma visão sobre as classes baixas enquanto necessitados, vítimas do sistema, porém resistentes, de sobrevivência e luta em meio às dificuldades, o que traz então a busca de “encontrar Deus” nessa população desassistida. É certo que a constatação da instituição sobre os problemas sociais do país e do mundo é tardia e parte muitas vezes mais de um ideal de caridade, do que de reais reformas nos sistemas. Porém, ela acontece e é um traço marcante nas novas questões colocadas à Igreja.

Já a descoberta do outro pelos cristãos – leia-se “outro” os adeptos às práticas afro-brasileiras – é marcada, no Brasil, pela tônica da descoberta sobre religiões afro-brasileiras como o Candomblé, a Umbanda, o Batuque, a Casa de Minas, serem uma constante no território nacional. A “descoberta do outro”, para Berkenbrock (2012), traz consequências ainda mais profundas que a questão da pobreza, para a reflexão teológica:

Se a descoberta do pobre levou a repensar a compreensão da prática cristã em si, a descoberta do outro leva a refletir sobre a identidade cristã em si. A partir de qual compreensão cultural e filosófica foi pensado o ser-cristão até agora? A descoberta do outro leva a refletir sobre a chave cultural que determinou até agora a identidade cristã (BERKENBROCK, 2012, p. 28)

Isso se coloca, segundo Berkenbrock (2012) como grande desafio para a Igreja Católica, uma vez que o primeiro passo seria ainda, descobrir o lugar desse “outro” na própria Igreja. “De alguma forma, sempre houve um lugar, um nicho para os pobres. O desafio em si começa com o outro, que não é deixado ser outro na Igreja” (SUESS apud BERKENBROCK, 2012, p. 29).

Assim, vemos que a existência e legitimidade de religiões que não católicas ou evangélicas na sociedade, foram por muito ignoradas nas atitudes da Igreja. É claro que se sabe da existência dos grupos, diz o mencionado autor, mas “eles são muitas vezes mais classificados como grupos folclóricos e suas práticas religiosas desmerecidas como superstição” (BERKENBROCK, 2012, p. 34). Ou seja, não há o reconhecimento desses grupos enquanto religiões e portanto, nem se pensa num diálogo inter-religioso, no âmbito das atitudes, não era claro o posicionamento da instituição. É somente no documento final da IV Assembleia Geral do Episcopado Latino-americano em Santo Domingo (1992), ou seja, muito recentemente, que estas serão consideradas oficialmente pela instituição católica enquanto religiões.

O documento do Episcopado de Puebla, ocorrido alguns anos antes, em 1979, é um ótimo indicativo da mudança de discurso em relação à indiferença para com as religiões afro-brasileiras. No documento se fala em “outras formas religiosas e parareligiosas”, o que tira o caráter de próprio, de religiões legítimas. Elas não são percebidas em sua autonomia, conteúdo, naquilo que poderíamos chamar de um rosto próprio, suas feições.

Por um lado, havia a exortação do Vaticano II ao diálogo e à colaboração, por outro lado, a atitude perante as religiões afro-americanas sempre foi marcada pela desconfiança. O documento final de Puebla (1979) serve bem de exemplo desta atitude dúbia da Igreja Católica perante estas religiões. O Judaísmo e o Islamismo são mencionados expressamente e destacados seus valores positivos. As religiões afro-americanas não são nem mencionadas. Ao invés disso fala-se simplesmente de “outras religiões não-cristãs” ou das “outras formas religiosas ou parareligiosas. (BERKENBROCK, 20120, p. 52)

E ainda, estas “outras” são vistas com desconfiança, uma vez que o documento afirma que nestas formas parareligiosas, há um proselitismo exagerado e “a tentativa de subjugar pragmaticamente a transcendência espiritual do homem” (BERKENBROCK, 2012, p. 53). Esse olhar de distanciamento, medo e desconfiança se reproduz no seio da sociedade brasileira e contribui para a manutenção dos preconceitos e desconhecimento.

Em Santo Domingo, a instituição ocupou-se com o tema das religiões afro-americanas, tanto nos documentos preparatórios, quanto nos que foram resultado da assembleia. Fala-se agora em religiões afro-americanas e, nominalmente, em Vodú, Candomblé, Santerías e Umbanda, como cita Berkenbrock (2012), ao trazer relatos de dois documentos: “Documento de Consulta” e “Segunda Relatio”. Eles dizem: “Deste modo surgiram grandes sincretismos como o Vodú, o Candomblé, as Santerías e mais tarde a Umbanda com seus cultos extáticos” (CELAM apud BERKENBROCK, 2012, p. 53). Apesar de sempre vistas apenas sob a égide de “grandes sincretismos”, são vistas como uma realidade, que se mostra plural. É um passo importante, quando comparado por exemplo ao documento de Puebla, porém, não tão significativo talvez na prática.

Sobre os valores destas culturas e a adesão de cristão à tais denominações é dito:

Por isso, os ritos, usos e costumes das religiões indígenas e afro-americanas, seu senso de festa e ritos de passagem devem ser avaliados de forma positiva; neles deveriam ser reconhecidas com alegria sementes da revelação. [...] Respeitamos a posição subjetiva daqueles cristãos que vivem nelas; é necessário, porém, uma mudança para que se possa experimentar com perfeição a adoração de Deus em espírito e verdade. (CELAM apud BERKENBROCK, 2012, p. 54-55)

Além dos dizeres sobre respeito mútuo, que se intencionava construir com o diálogo, e a intenção ecumênica da instituição, há aqui uma outra motivação: “deveríamos conhecer melhor os ‘Orixás’ africanos dos sincretismos religiosos específicos afro-americanos, para poder distingui-los melhor dos santos católicos” (CELAM apud BERKENBROCK, 2012, p. 56). Porém, antes mesmo de que se comece a reflexão sobre o lugar desses “outros” e o que se poderia aprender sobre o cristianismo com eles, Berkenbrock (2012) alerta para o primeiro passo: o ver. “O outro precisa ser primeiro conhecido, percebido em sua realidade. Quem é o outro e como ele pensa são as primeiras questões levantadas pela descoberta do outro.” (BERKENBROCK, 2012, p. 29).

## ■ CONCLUSÃO

Frente ao exposto até aqui, é possível concluir em diálogo com as questões apontadas por Bell Hooks no capítulo “‘Renegados’: revolucionários: americanos nativos, afro-americanos e indígenas negros”, onde destaca-se que

Os africanos que vieram antes de Colombo para estas Américas que agora nós chamamos de lar não vieram como estranhos. De acordo com o historiador Ivan Van Sertima em *They Came Before Columbus* [Eles vieram antes de Colombo], esses africanos trouxeram consigo formas de conhecimento similares às dos americanos nativos — a reverência pela natureza, pela vida, pelos ancestrais. Encarando suas diferenças, africanos e indígenas comunicaram ansiosamente o que tinham de compartilhável, em comum, familiar. Ter hábitos semelhantes de ser, formas de viver neste mundo, era um modo de estabelecer parentesco, não relações de sangue, mas laços de afinidade — duradouros e sustentáveis. (Hooks, 2019, p.268)

Esses apontamentos são importantes pois redirecionam a existência dos povos afro-americanos para além da narrativa europeia. Retoma seu sistema cultural e religioso destacando que antigamente, “indígenas, africanos e afro-americanos acreditavam que os mortos permaneciam entre nós, para que não os esquecêssemos” (HOOKS, 2019, p. 268). Esses aspectos oportunizam captar as disjunções propostas por Edgar Morin, acenando para as possibilidades variáveis da relação entre cinema e prática educativa. Quando Eduardo

Coutinho opta pela narrativa oral, na qual os personagens surgem falando e contando sobre as suas crenças, suas as suas entidades, estão também retomando os nossos antepassados.

Os mortos nos conclamam a lembrar. Alguns de nós não abandonaram esses ensinamentos. Ouvimos a voz de nosso passado africano insistindo para que nos lembremos que “um povo sem ancestrais é como uma árvore sem raízes”. Vamos nos lembrar, então, que no início desse encontro, indígenas e africanos eram diferentes, mas Um, parte da mesma família neste mundo. Nós sabemos disso. (HOOKS, 2019, p. 268).

Se por um lado, “as construções supremacistas brancas da história apagaram efetivamente da memória cultural pública o reconhecimento da solidariedade e comunhão entre indígenas, africanos e afro-americanos” (HOOKS, 2019, p. 270-271), por outro lado – reconhecendo a dificuldade tanto para afrodescendentes e nativos se recuperarem desse processo de colonização – evidencia-se em esforço no que Bell Hooks (2019) compreendeu como a afirmação de uma agência para documentar e interpretar a própria realidade.

Certamente o documentário *Santo Forte* não permite entender totalmente como as relações com os ancestrais são rompidas, como nossas visões são perdidas, tampouco ele consegue nomear sem vergonha ou medo a maneira como a dominação branca racista e imperialista e sua base ideológica, a supremacia branca, trabalharam estrategicamente para destruir os laços entre africanos, afro-americanos e americanos nativos. HOOKS, 2019, p. 274). O seu esforço fica ainda no âmbito da sugestão. Aos dispostos, por meio da escuta sensível, é possível reconhecer a experiência presente de trauma psíquico que aflige os descendentes dos povos escravizados e somar a pauta antirracista.

## ■ REFERÊNCIAS

BAROM, W. C. C.; CERRI, L. F. A teoria da História de Jörn Rüsen entre a Modernidade e a Pós-modernidade: uma contribuição didática da história. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 37, n. 3, p.991-1008, set./dez. 2012.

BERKENBROCK, Volney. **A experiência dos orixás**: um estudo sobre a experiência religiosa no candomblé. Petrópolis: Vozes, 2012.

HOOKS, Bell. **Olhares negros**: raça e representação / bell hooks; tradução de Stephanie Borges. São Paulo: Elefante, 2019. Disponível em: <https://cpdel.ifcs.ufrj.br/wp-content/uploads/2020/10/bell-hooks-Olhares-Negros.pdf> Acesso: 17/02/2023

ISAIA, Artur C. Hierarquia católica e religiões mediúnicas no Brasil da primeira metade do século XX. **Revista de Ciências Humanas**, Florianópolis, EDUFSC, n. 30, p. 67-80, out. 2001.

LINS, Consuelo. **O documentário de Eduardo Coutinho**: televisão, cinema e vídeo. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2004. Abdala jr.

MORIN, Edgar. **O cinema ou o homem imaginário**: ensaio de antropologia sociológica. São Paulo: É Realizações, 2014.

NAPOLITANO, Marcos. A história depois do papel. In: PINSKY, Carla B. (org.). **Fontes históricas**. São Paulo: Contexto, 2005. p.235-289.

SANTO FORTE. Direção de Eduardo Coutinho. 83 min. Rio de Janeiro: Cecip/Rio Filmes, 1999.

SILVA JR., Hédio. Notas sobre Sistema Jurídico e Intolerância. In: SILVA, Vagner Gonçalves da. **Intolerância Religiosa** – Impactos do neopentecostalismo no campo religioso brasileiro. 1ª reimp. São Paulo: Edusp, 2015.

# Contribuições da Pedagogia griô na educação Infantil: dialogando sobre os valores civilizatórios, decolonialismo e colonialidade do Currículo Escolar

| **Elipaula Marques da Cruz Carvalho**

Universidade do Estado da Bahia - UNIMAM

| **Josemare Pereira dos Santos Pinheiro**

Universidade do Estado da Bahia - UNIMAM

# RESUMO

O ponto de partida para esta pesquisa situa-se no atual momento em que nos encontramos na Educação Básica, especialmente na Educação Infantil, quando verificamos a necessidade de rever pressupostos, processos e práticas de escolarização das crianças, ante o esgotamento de referências que já não respondem às questões da vida contemporânea, destacadamente aquelas relativas à identidade e constituição do humano. Nessa direção, tendo por base o **Objetivo:** de discutir a Pedagogia Griô dentro da Educação Infantil, a partir valores civilizatórios, decoloniais e a colonialidade do currículo escolar. Para tanto, para subsidiar a presente investigação, utilizou-se o **Método:** da pesquisa bibliográfica e documental concernente a Pedagogia Griô: Pacheco (2015); Ki-Zerbo (2011); Hampâté Ba (2011); os Valores civilizatórios discutidos por: Brandão (2010); Trindade(1998; 2005); Mattos (2003) ; sobre a Colonialidade do currículo por meio de Quijano (2005, 2007); Ribeiro (2017); Costard (2017);e a Decolonidade a partir dos estudos de: Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016); Quijano (2005); Colaço (2012) e Reis e Andrade (2018).**Resultados:** a partir do pressuposto a pratica Pedagogia Griô é possível transformar e ampliar o currículo para uma educação decolonial, os quais devem privilegiar o combate ao racismo, a discriminação racial e fortalecer a cultura e imagem da população negra de forma positiva ancorado no arcabouço de conhecimentos sobre as tradições e memória culturais e história afro-brasileira. **Conclusão:** A partir deste estudo foi possível reiterar as discussões sobre estratégias e práticas de resistência cultural e de combate ao racismo a partir do diálogo dentro da Educação Infantil, considerando válido as tradições e das memórias dos saberes da sua cultura familiar e da comunidade do qual faz parte, por meio da Pedagogia Griô.

**Palavras-chave:** Pedagogia Griô, Valores Civilizatórios, Decoloniedade.

## ■ INTRODUÇÃO

Este estudo busca, de modo ampliado, reunir um conjunto de elementos que possibilitem a construção de uma nova escola para as crianças negras, afrodescendentes, na qual elas se reconheçam e sejam respeitadas em sua plenitude identitária.

São notórios os valores, as tradições, a dimensão religiosa, política, social e cultural dos negros em nosso país. Estes valores se tornam símbolo e identidade da cultura do povo negro, uma vez que Cultura é um sistema de conhecimentos, modos de ser, agir, falar e produzir dentro de uma sociedade. Assim sendo, percebe-se que a cultura africana é a matriz de maior expressão na configuração da cultura brasileira, sem esquecer-se dos demais povos indígenas, portugueses, entre outros, que também adentram essa configuração (BRANDÃO, 2010).

É inegável o impacto da herança africana presente nas manifestações culturais de todo o Brasil, seja no samba, na capoeira, nos trajes, na cozinha, na medicina, na religião, nas danças e em suas histórias, nas memórias e tradições orais transmitidas de geração a geração, o que ocorreu especialmente em Cachoeira, pelos aspectos já aqui referidos.

Apesar das diversas discussões, principalmente das dimensões da escola em relação às etnias raciais, ainda faltam muitos aspectos a serem tratados sobre as questões étnico-raciais, principalmente na Educação Infantil. Nesse sentido, Ribeiro (2002, p. 150) afirma que as “[...]crianças brasileiras, de todas as origens étnico-raciais, têm direito ao conhecimento da beleza, da riqueza e dignidade das culturas negro- africanas. Jovens e adultos têm o mesmo direito”.

Tratar das questões sobre o pertencimento étnico-racial na Educação Infantil, atualmente considerada pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 2009) como primeira etapa da educação básica, é buscar refletir sobre questões relativas à cultura e ao ambiente em que se vive através do acervo de brinquedos, bonecas e bonecos negros, livros infantis com imagens e personagens negros em posição de destaque; relacionar as atividades com personagens negros, valorizar as lendas, as histórias, as memórias e tradições africanas, são, entre outras, afirmações da existência e valorização dos negros no país, dentro do espaço escolar, (TRINDADE, 2010).

Neste cenário, percebe-se que a escola pouco tem privilegiado os conhecimentos e tradições populares da comunidade da qual ela faz parte. São saberes das tradições, costumes, ritos e conhecimentos específicos que poderiam ser valorizados em vista de um olhar diferenciado, sobretudo, da aproximação das culturas afro-brasileiras no ambiente escolar.

Estas considerações aproximam-se do desenho deste estudo, que trata da Pedagogia Griô na Educação Infantil, basicamente a partir valores civilizatórios, decoloniais e a colonialidade do currículo escolar.

A Pedagogia Griô tem como foco principal a transmissão oral de memórias dos antepassados, a qual retrata uma bibliografia cultural viva do meio em que está inserida, e tem como base a transmissão oral de memória dos antepassados, o que traz uma nova ressignificação acerca do contexto cultural histórico, com base na conservação identitária de uma comunidade (PACHECO, 2015).

## ■ MÉTODOS

A partir da pesquisa bibliográfica foi possível recompor os principais estudos sobre o tema concernente as seguintes categorias: Pedagogia Griô; Valores civilizatórios; Colonialidade e Decolonidade do currículo. Sobre a Pedagogia Griô: Pacheco (2015); Ki-Zerbo (2011); Hampâté Ba (2011) vem destacar a teoria e fundamentar esta prática pedagógica para ser valorizada no ambiente escolar; os Valores civilizatórios discutidos por: Brandão (2010); Trindade(1998; 2005); Mattos (2003) estes autores são apontados por abordar, reconhecer e difundir a importância de tais conhecimentos para que se possa lançar mão destes conceitos para instrumentalizar a prática pedagógica em sala de aula; sobre a Colonidade do currículo, foi possível através dos estudos de: Quinjano (2005, 2007); Ribeiro (2017); Mingolo (2005); Costard (2017) e a Decolonidade do currículo a partir: Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016); Quijano (2005); Colaço (2012) e Reis e Andrade (2018) desvelar o processo da decolonialidade do poder e como esta se encontra presente na colonialidade do Currículo escolar. Este tipo de pesquisa, tratado pela literatura científica, reúne informações que possam contribuir para elucidar alguns questionamentos e ampliar outras questões que devem surgir com o passar do tempo. Para Morosini e Fernandes (2014), o estado da arte consiste na identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese a produção científica de uma determinada área a qual o pesquisador tenha interesse em desvendar. Portanto verificou-se por meio dos autores e publicações referente ao tema, foi possível discutir sobre as relações étnico - raciais e a cultura africana e afro-brasileiro podem e devem estar presente não somente de a Educação Infantil. Neste sentido, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, o presente artigo problematiza e discute o ensino das relações étnico-raciais na Educação Infantil.

## ■ RESULTADOS

Consideramos prioritário desvelar o contexto histórico-cultural que substancia e ainda hoje impregna o cotidiano, a vida de negros e negras no Brasil, essencialmente quanto aos valores civilizatórios demarcadores das condições objetivas de vivências e sobrevivência dos negros, no que se incluem questões de gênero, racismo e preconceito, de colonialidade

enquanto sistema perverso que orientou a escolarização e vinda forçada dos negros para o Brasil, e que se expressa ainda hoje no currículo escolar, partindo de uma prática pedagógica que dialoga com as tradições e valorização oral da memória dos antepassados

Encontrou-se, no cenário atual da Educação Infantil Brasileira, a inserção de práticas que possam desvelar o arcabouço histórico da colonialidade do poder imposta dentro do currículo escolar e, para tanto, surge discussões que ampliam, diversificam e consolidam práticas pedagógicas que valorizem e expressem a memória dos antepassados de forma positiva.

Mas para desvelar tais reflexões foi preciso compreender os conceitos da **pedagogia griô**, dos **valores civilizatórios**, da **colonidade no currículo escolar** e **decolonialismo**.

## **PEDAGOGIA GRIÔ**

A tradição africana utiliza da memória oral para manter viva a tradição cultural do seu povo, transmitindo estes conhecimentos, passados de geração a geração de forma oral, através de ritos, histórias, culinária, medicina, fatos, entre outros (HAMPÂTÉ BA). Ki-Zerbo (2011) e Hampâté Ba (2011) concordam que a tradição oral de uma sociedade, não reconhece apenas a fala enquanto comunicação, mas sim, como meio de preservação da sabedoria do seu povo.

Hampâté Ba (1982, p. 167) afirma que esta tradição se apoia nessa “[...] herança de conhecimentos de toda espécie, pacientemente transmitidos de boca a ouvido,”. A palavra *Griot* tem origem francesa e se inspira nos músicos, genealogistas, poetas e comunicadores sociais, mediadores da transmissão oral, bibliotecas vivas das histórias, lutas e glórias do seu povo no noroeste da África – Império do Mali (PACHECO, 2015). Pacheco (2015), propôs o conceito de “Griô” ou Mestre(a) de Tradição Oral, como uma forma escrita abramileirada de utilizar a associação da palavra francesa *Griot*, para aqueles cidadãos que são reconhecidos por sua comunidade como herdeiros das tradições, e que por meio da palavra, da oralidade, da corporeidade e das suas vivências dialoga, aprende e ensina, transmitindo os saberes de geração a geração.

Contudo, para uma educação que privilegie a diversidade é necessário a inserção de metodologias que favoreçam o conhecimento de diferentes culturas e povos. A pedagogia Griô vê na sua prática pedagógica a transmissão, por meio da oralidade, um meio para valorizar e manter viva a cultura de determinado povo (PACHECO, 2015). Encontra-se, fundamentada na Educação Biocêntrica, em que busca o conhecimento crítico, de forma teórico-prática, através da conscientização por meio das falas, escutas e gestos e expressões do outro.

Considerando que este tipo de Educação propõe uma concepção de aprendizagem de forma mais ampla, que vai deste a família, amigos, nas ruas, escolas, universidades, ou até mesmo no local de trabalho (CAVALCANTE, 2008), quando inserida nos níveis de

educação: Ensino Fundamental, Médio e Superior permite a aproximação do indivíduo com suas raízes culturais afim de “[...] construir estratégias pedagógicas de aceitação e respeito da presença do negro nos espaços escolares, de forma que a eles seja assegurado ao ingresso à permanência e o avanço nos estudos da educação infantil a pós-graduação stricto-sensu”( PACHECO, 2015, p.191).

Segundo Dias; Abreu (2021), ancorado no legado de Paulo Freire e Orlando Borba, para uma educação popular latino-americana, Mota Nero ( 2016) sem esgotar o assunto, discute algumas indicações de práticas pedagógicas decoloniais entre elas estão a (1) Pedagogia que requer educadores subversivos, os quais tenham consciência e práxis que busque por lutar e atuar em uma sociedade de modo a conscientizar os sujeitos do processo educativo em questão; (2) Pedagogia que parte de uma hipótese de contexto, a qual a prática educativa esteja ligada a vida do grupo em questão; (3) Pedagogias que valorizam as memórias coletivas; (4) Pedagogia em busca de outras coordenadas epistemológicas; (5) Pedagogias que se afirmam como utopia política.(DIAS; ABREU, 2021, p. 41-42).

Isto reforça a prática pedagógica Griô, ao trata de uma pedagogia que valorize as memórias coletivas do ambiente a qual a criança faz parte. Neste sentido, o processo educativo deve ser permeado de memórias dos seus ancestrais, como os indígenas e quilombolas, que resistiram ao modelo capitalista e escravocrata, e que devem ser valorizados dentro do contexto das atividades pedagógicas juntos as crianças desde a Educação Infantil, para que desta forma haja uma “[...] consciência docente e de membros da comunidade quanto à subversão do paradigma moderno-colonial” (Dias; Abreu (2021, p.50) como um movimento de resistência e luta, para dar possibilidade de um espaço identitário de valorização da sua cultura.

## **VALORES CIVILIZATÓRIOS**

O censo da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (PNAD, 2017, p.12) mostrou que no Brasil neste mesmo ano, “[...] 56,4 milhões de pessoas frequentavam escola ou creche. Entre as crianças de 0 a 3 anos a taxa de escolarização foi 32,7%, o equivalente a 3,3 milhões de estudantes”. Entre outros fatores, pode-se evidenciar que houve uma pequena queda perante aos anos de 2016. Contudo, a diferença de escolaridade entre raças ainda é alta, visto que a maioria destas crianças são negras, e isso demonstra os reflexos das questões de raça na sociedade brasileira. Para o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA):

Entre 1995 e 2015, a população adulta negra com 12 anos ou mais de estudo passou de 3,3% para 12%. Entretanto, o patamar alcançado em 2015 pelos negros era o mesmo que os brancos tinham já em 1995. Já a população branca, quando considerado o mesmo tempo de estudo, praticamente dobrou nesses 20 anos, variando de 12,5% para 25,9%(IPEA,2017, s/d).

Estas desigualdades entre crianças, jovens e adolescentes acabam refletindo em todo o cenário educacional do país como na média de anos estudados, na evasão escolar e também no acesso às universidades. Todavia, as ações afirmativas surgem na contramão deste cenário, levantando estratégias para desfazer a estruturação social que fora imposta “[...] dos cinco séculos de história, a partir do nosso ingresso involuntário no mundo moderno, quase quatro séculos nós vivemos sob o jugo do regime escravista” (MATTOS, 2003, p. 31).

O cenário educacional no Brasil vem aos poucos buscando, por meio de estudos a respeito desta cultura, romper com as concepções tradicionais e alterar o conteúdo educativo que nega perversamente a chegada forçada dos africanos que desembarcaram no Brasil, que eram pessoas que no seu continente de origem pertenciam a diversos estratos sociais, categorias profissionais, posições políticas etc, e que tanto os africanos quanto seus descendentes sofreram e sofrem as mais variadas mazelas e violências, na tentativa inclusive de apagá-los da história, impondo o modo de vida colonial, levando à sociedade a considerar esta cultura como inferior perante a cultura branca (CUNHA JÚNIOR, 2005).

[...] nossa história através, principalmente, do trabalho de construção da nossa memória social própria, em conjunto com a crítica da memória social que a supremacia branca ocidental nos legou como herança, e que, na maioria das vezes, reproduzimos com pouca consciência acerca das suas formas, conteúdos e efeitos reiteradores de uma economia de relações raciais, calcada na pressuposição da nossa inferioridade (MATTOS, 2003, p.30).

É necessário edificar a valorização de uma cultura política afrodescendente e afro-brasileira, através de um esforço intelectual e para isso podemos lançar mão ao retratar os valores civilizatórios afro-brasileiros. É possível destacar a herança dos seus descendentes, como também todo o legado cultural fundante para a construção do país. Estes valores encontram-se inscritos na nossa memória, no nosso modo de ser, na nossa música, na nossa literatura, na nossa ciência, arquitetura, gastronomia, religião, na nossa pele, no nosso coração. Queremos destacar que, na perspectiva civilizatória, somos, de certa forma ou de certas formas, afrodescendentes. E, em especial, somos o segundo país do mundo em população negra (TRINDADE, 2005, p. 30).

Neste sentido, para não paralisar os conteúdos educativos diante do cenário que não valoriza tal cultura, os aspectos civilizatórios afro-brasileiros devem estar presentes neste processo (TRINDADE, 1998). Para Mattos (2003) há uma real necessidade de se configurar

novas formas de discussão e interpretação das demandas do legado pré-colonial, por meio de uma postura crítica e politicamente orientada sobre a história e experiências negras no contexto brasileiro.

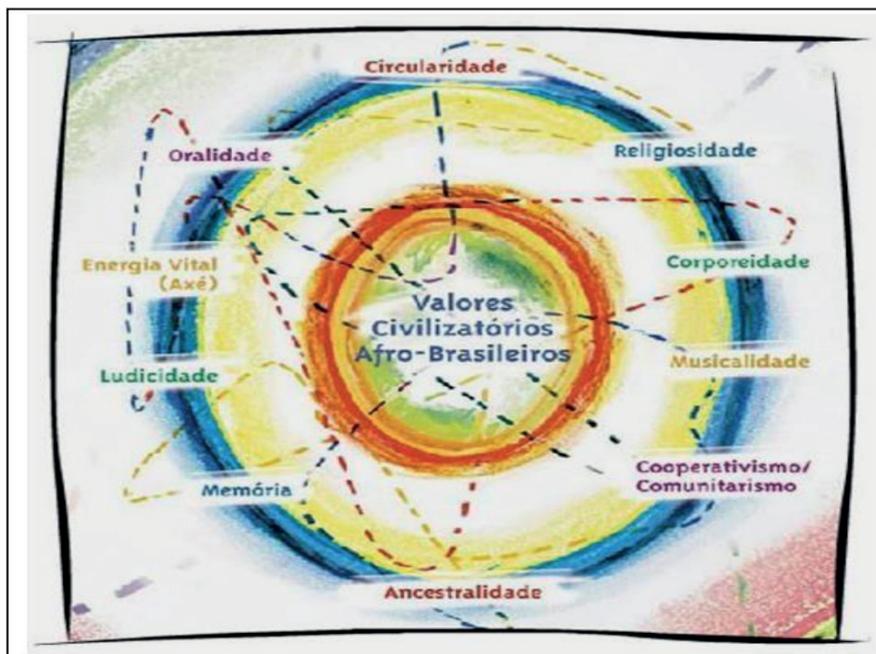
Este legado da perversa inexistência histórica deixou marcas profundas na forma como são concebidas as experiências de vida, as memórias e negligencia a história e modificar isso é “[...] abdicar da chance de formularmos nossas demandas políticas e culturais antirracistas com maior precisão e possibilidade de êxito” (MATTOS, 2003 p.31).

Com efeito, intencionamos por acreditar numa ponte que ligue o passado ao presente africano, sem recriações e intermediação da herança escravocrata, do binômio escravidão-liberdade, e assim,

[...] identificar, no interior do complexo cultural brasileiro, sobretudo através da interpretação dos significados mais amplos das manifestações hegemônicas numérica ou culturalmente pelas populações negras, recriações cosmológicas herdadas de sociedades africanas pré-coloniais ou mesmo similares às dimensões culturais mais profundas das sociedades africanas contemporâneas (MATTOS, 2003 p 29).

Neste contexto, a tentativa que se faz nesta pesquisa é lançar novos olhares e significados para a cultura, uma revisitação crítica e politicamente orientada sobre as experiências negras em terras brasileiras, experiências de vida e valores civilizatórios (**Figura 1**).

Figura 1. Valores Civilizatórios Afro-Brasileiros.



Fonte: BRANDÃO (2010, p.14).

Assim, destacamos os valores civilizatórios afro-brasileiros como forma de tematizar os conteúdos em sala, considerando:

[...] as concepções diferenciais de morte e ancestralidade; o significado cosmológico da vida humana e da relação com a natureza; a oralidade como forma privilegiada da comunicação e transmissão dos saberes, bem como o valor da palavra e o caráter sagrado de todas as dimensões da existência humana (MATTOS, 2003, p. 29)

Destacamos as dimensões mencionadas por Brandão (2010): a Energia Vital, Circularidade, Oralidade, Musicalidade, Ludicidade e tantos outros, uma vez que

reconhecemos a importância do Axé, da ENERGIA VITAL, da potência de vida presente em cada ser vivo, para que, num movimento de CIRCULARIDADE, esta energia circule, se renove, se mova, se expanda, (...) e não hierarquize as diferenças reconhecidas na CORPOREIDADE do visível e do invisível. (...) Se estamos em constante devir, vir a ser, é fundamental a preservação da MEMÓRIA (...). É importante o respeito à ANCESTRALIDADE, também presente no mundo de territórios diversos (TERRITORIALIDADE). Territórios sagrados (RELIGIOSIDADE) porque lugares de memória, memória ancestral, memórias a serem preservadas como relíquias, memórias comuns, coletivas, tecidas e compartilhadas por processos de COOPERAÇÃO e COMUNITARISMO, por ORALIDADES, pela palavra, pelos corpos diversos, singulares e plurais (...), pela música (MUSICALIDADE) e, sobretudo, por que não, pelo prazer de viver — LUDICIDADE. ( BRANDÃO, 2010, p.14)

A diversidade destes temas dentro dos conteúdos escolares é fundamental, para a construção de uma nova identidade e humanidade em que o diálogo, o respeito e a convivência façam parte do contexto social. Para que isso se caracterize, no entanto, é preciso problematizar o currículo escolar que ainda obedece a uma lógica colonial, que menospreza e subalterniza a identidade negra e afro-brasileira.

## **A COLONIALIDADE DO CURRÍCULO ESCOLAR**

A modernidade é apontada como um período histórico responsável por levar o desenvolvimento, a ruptura com o passado arcaico e o avanço para aqueles povos considerados primitivos da América, Ásia e África. Neste período, o modelo europeu econômico, social e político, foi considerado promotor de tais avanços, tomando por premissa de que o desenvolvimento europeu tornou a civilização mais avançada e estabelecendo quais as formas de ser e estar deveriam ser seguidas. Quijano (2007) destaca que além da colonialidade do poder também acontece a colonialidade do saber e do ser que afirmam a superioridade masculina, heterossexual e branca em detrimento “[...] da identidade indígena, negra, feminina, homossexual, ou qualquer identidade transgressora do padrão estabelecido” (RIBEIRO, 2017, p.3114).

A colonialidade para Quijano (2005), configura-se como padrão mundial de poder capitalista, que divide o mundo em centro e periferia; desenvolvido e atrasado; moderno e tradicional/obsoleto. Ribeiro (2017) destaca que esta colonialidade do poder, do saber e

do ser que envolve este processo, é perceptível na história da América Latina, inclusive no Brasil, que utiliza da intervenção desenvolvimentista para fazer parte da história linear da humanidade, cujo modelo utilizado é o europeu e estadunidense, que renuncia toda forma de organização social, cultural, dos saberes, experiências, modo de vida e de conhecimento produzido por seus pares.

Neste sentido, os conhecimentos que são transmitidos indivíduo a indivíduo, na rua, no ato de brincar, nas relações sociais, na universidade e principalmente no espaço escolar, carregam a herança da modernidade/colonialidade que reforçam a hegemonia cultural, econômica e política eurocêntrica, que decide “sobre quais são os saberes úteis e inúteis, legítimos e ilegítimos, seguindo a lógica monocultural eurocêntrica” (RIBEIRO, 2017, p. 3116). E aqueles saberes, que são produzidos e originados dos grupos considerados subalternos, são excluídos do debate acadêmico e nem aparecem no currículo escolar, mantendo, desta forma, a colonialidade do saber, do ser e do poder.

No tocante às universidades, e principalmente nas licenciaturas, continuam a reproduzir a lógica monocultural eurocêntrica. Ribeiro (2017) argumenta que para decolonizar a universidade é preciso transgredir, ir de encontro e se conectar às diversas formas e elementos de conhecimento que fazem parte da vida cotidiana, do processo de tradução intercultural.

Consequentemente, observa-se que o currículo da educação básica, é um território colonizado, pois seus [...] conhecimentos são oriundos, quase totalmente, do Ocidente e da ciência moderna. Ao excluir os saberes de outras culturas, a escola atua reforçando a opressão dos grupos sociais subalternos e reproduz a colonialidade com a noção de conhecimentos superiores e inferiores (RIBEIRO, 2017, p.3117).

Deste modo, há de se perceber que

[d]iferentes formas culturais de conhecimento devem poder conviver no mesmo espaço universitário, sem o parcelamento do conhecimento e a recusa da experiência [...] conferindo legitimidade a todos os conhecimentos ancestrais, vistos como pré-históricos, começam a ser reconhecidos como iguais em um diálogo de saberes (RIBEIRO, 2017, p.3117).

A escola, quase sempre, acaba por desqualificar a origem, a história dos seus alunos, os grupos sociais, excluindo os conhecimentos populares e tudo aquilo que faz parte da sua cultura, e deste modo, “a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem vê-la como boa e desejável” (SILVA, 1999, p. 32), e de forma perversa produz, segundo Santomé (2001, apud Ribeiro 2017, p.3118), um currículo denominado pelo autor como turístico, em que predomina a trivialização, o sentido de *souvenir*: desconectado, cheio de estereótipos e carregado de tergiversão. Sendo,

a) trivialização: estudar os grupos sociais diferentes dos majoritários com grande superficialidade e banalidade; b) como souvenir: do total de unidades didáticas a trabalhar na sala de aula, só uma pequena parte serve de souvenir dessas diferentes culturas; c) desconectando as situações de diversidade da vida cotidiana na sala de aula: uma única aula ou disciplina é voltada para a problemática, mas no restante dos dias e disciplinas ela é ignorada e até mesmo atacada; d) a estereotipagem: recorre-se a explicações que justificam a situação de marginalização por meio dos estereótipos; e) a tergiversação: o caso mais cruel de tratamento curricular, que constrói uma história certa na medida para enquadrar e tornar naturais as situações de opressão. Santomé (2001, apud RIBEIRO 2017, p.3118),

Decolonizar o currículo é, então, ir à oposição a tais práticas, buscando consolidar uma proposta de educação que permita o diálogo entre os conhecimentos científicos e os saberes ancestrais e a valorização das organizações sociais próprias que representam cada grupo, seja indígena, negro, afrodescendente, entre outros.

Uma pedagogia decolonial, para Costard (2017), deve em todo momento decolonizar as epistemologias e os processos de trabalho pedagógico, e isto é, “incluir, revitalizar e revalorizar os saberes ligados aos grupos subalternizados” (p.173) e historicizar as diferenças e as relações sociais. Deve utilizar o poder contra-hegemônico para explorar novas práticas alternativas de conhecimento (RIBEIRO, 2017).

Esta pedagogia tem como objetivo refletir sobre os dispositivos de poder e questionar as ausências da história dos grupos sociais nas narrativas da História da humanidade, e para isso não “basta apenas “adicionar” essas culturas, como adornos de homenagem à diferença, mas colocá-las em relação umas com as outras” (RIBEIRO, 2017, p.172), a fim de questionar e incluir aqueles grupos considerados subalternos em uma epistemologia que até então, não foi projetada para ser apresentada como grupos de agentes históricos que têm dignidade, memória e conhecimentos que devem ser conhecidos e respeitados.

A pedagogia decolonial de Walsh, segundo Costard (2017), se apoia em Paulo Freire e Frantz Fanon, na dimensão de uma pedagogia emancipatória, em que educar é um ato político e de humanização que emancipa e transforma o indivíduo, “[...] a ideia é a de que a humanização (que em Freire está relacionada com a ação consciente) pressupõe a de(s) colonização (questão central em Fanon) (COSTARD, 2017, p.172). Para isso é necessário ter um currículo crítico, que permita que o ser seja fundamentalmente transformado, pois o indivíduo passa a se reconhecer de forma grandiosa dentro do processo da história da humanidade e isso resulta em um novo ser que se apropria de uma nova linguagem, uma nova humanidade, resultando em homens novos e legítimos que se libertam do efeito produzido por séculos de colonização (COSTARD, 2017).

No entanto, não basta que um currículo crítico celebre as diferenças — “a igualdade não se obtém simplesmente através da igualdade de acesso ao currículo hegemônico” (SILVA,

1999, p. 90) —, mas está para, além disso, busca e pensa a construção das diferenças e dos efeitos sociais produzidos historicamente, através da compreensão e a transformação da realidade que produz desigualdade. A efetivação desta realidade exige pensar no decolonialismo, enquanto instrumento de desmonte da lógica que ainda hoje impera, amparada por condições e situações coloniais.

## **DECOLONIALISMO**

A decolonialidade pode ser interpretada como espelho dos estudos pós- coloniais, pois reflete sobre a colonização como um grande evento prolongado historicamente que precisa ser superado pelo pós-colonialismo, a partir da percepção de teóricos críticos de esquerda. “A intenção é provocar um posicionamento contínuo de transgredir e insurgir. O decolonial implica, portanto, uma luta contínua” (COLAÇO, 2012, p.8).

Objetivamente, busca problematizar e emancipar todos os tipos de opressão e dominação, em um diálogo interdisciplinar com todos os níveis: cultural, político e econômico de maneira que possa privilegiar os elementos epistêmicos locais em detrimento daquilo que foi imposto pela colonização (REIS; ANDRADE, 2018).

Para Reis e Andrade (2018), o projeto da decolonialidade não é apenas um discurso acadêmico, “consiste também numa prática de oposição e intervenção, que surgiu no momento em que o primeiro sujeito colonial do sistema mundo moderno/colonial reagiu contra os desígnios imperiais que se iniciaram em 1492” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016, p.16-17), a fim de emergir à luz conhecimentos que não tiveram a chance de serem apreciados, pois foram impostos pelo eurocentrismo.

A crítica decolonial, surge como um movimento, a fim de decolonizar a epistemologia latino-americana e os seus cânones (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). O mesmo ocorre com os estudos subalternos pós-coloniais, causando uma ruptura na “maneira como a dominação das potências centrais em relação às periféricas está estruturada, através de uma diferença étnica/racial/de gênero/de classe, que hierarquiza o dominador em relação ao dominado, com o objetivo de controlar o trabalho, os recursos e os produtos em prol do capital e do mercado”, ou seja, a relação do novo padrão do poder (QUINJANO, 2000, apud ROSEVICS, 2017, p.189).

Com a expansão do colonialismo pelo resto do mundo, usou-se a elaboração teórica da ideia de raça, o que “significou uma nova maneira de legitimar as já antigas ideias e práticas de relações de superioridade/inferioridade entre dominantes e dominados” (QUIJANO, 2005, p.117).

O autor destaca que a raça se converteu no critério de classificação social e universal de distribuição de uma população, e que passou a ser o modo mais durável de dominação

social universal, além do intersexual ou de gênero, em que os povos conquistados e dominados foram submetidos a uma situação, agora natural, de inferioridade tanto em relação ao seu fenótipo, quanto suas constituições mentais e culturais. Como apontam Bernardino-Costa e Grosfoguel (2016), trata-se na perspectiva decolonial de estabelecer um pensamento de fronteira, que percebe que a modernidade e a tradição gnosiológica subalternizada estão para além do provincialismo da epistemologia de homens brancos europeus e sim como “[...] resposta epistêmica dos subalternos ao projeto eurocêntrico da modernidade” (BERNARDINO-COSTA & GROSGOQUEL, 2016, p. 19).

O projeto político-acadêmico decolonial, tem como ponto central os diversos lugares, “[...] por exemplo, negros e ciganos nos Estados Unidos, paquistaneses e indianos na Inglaterra, magrebinos no França, negros e indígenas no Brasil etc” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL (2016, p.20).

Trata-se, portanto, na perspectiva decolonial, de entender a relação de cada cultura com o seu passado e com seu presente, indo de encontro à invisibilidade de outras experiências históricas dos sujeitos que foram subordinados perante às condições de gênero, sexo, raça ou cultura, abrindo um diálogo intercultural transmoderno e crítico, que busque construir soluções para “[...] o patriarcalismo, o racismo, a colonialidade, o capitalismo” (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016, p. 22) entre outros. Um saber decolonial deve ser aberto para o pluriversalismo, para os diversos contextos, para as diversas histórias locais e diversas perspectivas epistêmicas (BERNARDINO-COSTA; GROSGOQUEL, 2016).

No Brasil, as condições de gênero, raça/racismo e preconceito, são elementos bastante expressivos da perspectiva colonial e por isso mesmo devem ser alvo da perspectiva contra hegemônica decolonial.

## ■ DISCUSSÃO

Nos últimos tempos, graças a legislação em vigor sobre as relações étnico-raciais, dos diversos movimentos sociais e dos debates acadêmicos, é possível ampliar a discussão e implementação de ações que possam privilegiar a prática pedagógica do professor para uma educação ante racista e da construção de um currículo decolonial.

A partir da obrigatoriedade da Lei nº 10.639/2003 e das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) que trata sobre a Educação das Relações Étnico-raciais e do Ensino de História e Cultura Africana e Afro-brasileira, é possível abordar diversos contextos dentro deste enfoque na sala de aula. Porém, quase sempre, é perceptível a falta de materiais que contemplem a prática pedagógica do professor mediante a diversidade e pluralidade cultural do Brasil, a falta de formação continuada, entre outros aspectos.

A legitimação da Lei nº 10.639/03 e as DCN vieram fortalecer o movimento negro, as ações afirmativas dos intelectuais, e demais movimentos, que buscam pela superação do racismo na sociedade e, em específico, no currículo escola. Para tanto o Ministério da Educação (MEC) vem desenvolvendo materiais didático-pedagógicos, por meio de livros, projetos e diversas formações continuada, que possam garantir ao professor subsídios para a construção de uma educação antirracista e a construção de um currículo decolonial. E isto deve começar pela Educação Infantil, para a criança de 0 a 5 anos, o qual deve focar a construção de sua identidade e sua relação com o meio cultural do qual faz parte.

Por meio de práticas pedagógicas, como a Pedagogia Griô, é possível despertar nos alunos da Educação Infantil, o interesse por conhecer e explorar sua cultura e sua ancestralidade, através de canções, histórias, cores, produções, dança, jogos, brinquedos e da arte, é possível trabalhar a pluralidade cultural e o respeito do outro por meio do envolvimento da família, da comunidade, dos alunos e da sociedade ao qual faz parte.

A prática pedagogia Griô valorizar a cultura africana e afro-brasileira através da oralidade fazendo uso das contações de histórias, das tradições e histórias familiares, dos costumes, da culinária, das medicações, dos festejos entre outros que podem ampliar o conceito de ancestralidade, memória e da diversidade cultural Pacheco (2015); Dias; Abreu (2021).

Deste modo, a Pedagogia Griô abre um espaço propício para que ocorra a socialização entre os alunos de seus conhecimentos, a transmissão de sua cultura e, dentro do contexto escolar na Educação Infantil, vivenciar da melhor forma a autoestima através de atividades pedagógicas diferenciadas por meio de dinâmicas, brincadeiras, jogos, brinquedos e produções coletivas. Para o MEC, a prática pedagógica Griô,

[...] poderá contribuir para que os professores da Educação Infantil compreendam um pouco mais sobre o poder da oralidade na sociedade africana e aprendam a explorá-la no contexto brasileiro e naquele em que as instituições se encontram. Essa reflexão é importante para a orientação da relação pedagógica com as crianças pequenas e suas famílias já que, nesta etapa da educação básica, a oralidade se apresenta como uma forma marcante de expressão, comunicação, transmissão de valores e ensinamentos. (BRASIL, 2014, p.36).

A prática pedagógica da Pedagogia Griô criou uma gama de possibilidades metodológicas e didáticas para que a prática do professor possa avançar em uma educação decolonial trabalhando questões sobre identidade, ancestralidade, cultura oral, tradição oral, memória e sobre os saberes populares a partir dos valores civilizatórios discutidos por BRANDÃO (2010,) e Costard (2017). Os DCN para a Educação das Relações étnico-raciais expressam em seu artigo 2º, parágrafo 1º, § 1º:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à pluralidade étnicoracial, tornando-se capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e valorização de identidade, na busca da consolidação da democracia brasileira (BRASIL, 2004, p.31).

Neste sentido práticas pedagógicas contínuas, segundo COLAÇO (2012); QUIJANO, (2005), que busque por transformar e ampliar o currículo para uma educação decolonial devem privilegiar o combate ao racismo, a discriminação racial e fortalecer a cultura, imagem e representatividade da população negra de forma positiva ancorado no arcabouço de conhecimentos sobre as tradições culturais e história afro-brasileira.

Gomes (2006) destaca que embora haja o avanço da lei, é necessário o avanço no contexto político, das relações de poder, na organização, rotina e vivências das práticas educativas que possam concretizar a incorporação legítima da função reguladora dos saberes, dos valores, da cultura e da identidade. Para além de ações pontuais como momentos festivos da escola, caso contrário estas ações são apenas “formas de ‘incorporação’, reproduzem e não modificam a tradicional função reguladora do sistema sobre o que sejam concepções legítimas de saberes, valores, cultura, identidade.” (ARROYO, 2010, p. 127).

## ■ CONCLUSÃO

O contexto educacional, das discussões sobre as questões afrobrasileiro brasileiro dentro da educação, tem alcançado uma expressiva reflexão quando utilizado para a construção da história, da política e dos aspectos sociais sobre a desigualdade e o respeito a cada cultura. As possibilidades de explorar e confrontar novas práticas, construir um novo currículo, que possam fazer emergir novas práticas que para quebrar o silêncio, provocar mudanças e despertar ações positivas sobre a cultura africana na escola e no ambiente educacional.

Neste sentido, percebe-se a necessidade de se discutir a prática pedagógica Griô desde a Educação Infantil, a fim de inseri-la na construção da identidade da criança e da criança negra, para que possam fortalecê-la, garantir estratégias de ações valorativas de saberes sobre suas tradições, ancestralidades, saberes que levam ao combate ao racismo pelo viés do conhecimento sobre os seus antepassados e da importância dentro da história da sociedade.

A partir deste estudo foi possível reiterar as discussões sobre estratégias e práticas de resistência cultural e de combate ao racismo a partir da Educação Infantil, considerando válido as tradições e das memórias dos saberes da sua cultura familiar e da comunidade do qual faz parte, por meio da Pedagogia Griô.

## Agradecimentos

Agradeço às ciências humanas que se propõem a fazer a reparação histórica do povo negro.

## ■ REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, Anete. A pluralidade de ser judeu. In: GOMES, Nilma Lino; SILVA, Petronilha B. Gonçalves (Org.). **Experiências étnico-culturais para a formação de professores**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 27-38.

ARROYO, Miguel Gonzáles. A pedagogia multirracial popular e o sistema escolar. In: GOMES, Nilma Lino (Org.). **Um olhar além das fronteiras: educação e relações raciais**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 111-130.

BERNARDINO-COSTA, Joaze Bernardino. GROSGOUEL, Ramón. **Dossiê: ecologia e perspectiva negra**. Soc. estado. v.31 n°1 Brasília Jan./Apr. 2016. p-15-24. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015a](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015a) acessado em 29/01/19.

BRANDÃO, A.P. [org.]. **Modos de fazer: caderno de atividades, saberes e fazeres**.

\_\_\_\_\_. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, 2010.

**BRASIL**. Congresso Nacional. Projeto de Lei 1786/2011. **Institui a Política Nacional Griô**. De Autoria de Jandira Feghali e outros. Brasília: Congresso Nacional, 2011. Disponível em . Acesso em: 10 de junho de 2019.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil**. Resolução n. 5, de 17/12/2009, Brasília: MEC, 2009.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional**. Lei n. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 1996.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 de abr. 2013.

\_\_\_\_\_. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das relações ético-raciais e para o ensino de História e cultura afro-brasileira e africana. **Conselho Nacional de Educação**. Opinião técnica nº. CNE/CP 003/2004 Colegiado: CP aprovado em 03/10/2004. MEC/UNESCO.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. História e cultura africana e afro-brasileira na educação infantil. Brasília: MEC/SECADI, UFSCar, 2014. **BRASIL**, Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em 29 jan. 2023

CANDAU, Vera Maria. Multiculturalismo e educação: desafio para a prática pedagógica. In: MOREIRA, Antonio Flávio; CANDAU, Vera Maria (Org.). **Multiculturalismo: diferenças culturais e práticas pedagógicas**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2011. p. 13-17.

\_\_\_\_\_. Sociedade multicultural e educação: tensões e desafios. In: (org.). **Cultura(s) e educação: entre o crítico e o pós-crítico**. Rio de Janeiro: DP&A, 2005, p. 13-37.

\_\_\_\_\_. **Didática crítica intercultural: aproximações**. Petrópolis: Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

CARVALHO, Elipaula M.C. **Pedagogia Griô e Biorregionalismo: Diálogos entre a tradição oral e a Educação Física na Educação Infantil**. Dissertação ( Mestrado em Desenvolvimento Regional) - Centro Universitário Maria Milza, Gov. Mangabeira, Bahia, 149f. 2019.

CATANI, A M, PRUDENTE, C L e GILIOLI, R S. **Negro, educação e multiculturalismo**: Editor Panorama, 2002.

CAVALCANTE, R. A Educação Biocêntrica: Dialogando no Círculo de Cultura. **Revista Pensamento Biocêntrico**, Pelotas, n.10, p. 96-125, jul.- dez. 2008.

COLAÇO, Thais Luzia. **Novas perspectivas para a antropologia jurídica na América Latina: o direito e o pensamento decolonial**. Florianópolis: Fundação Boiteux, 2012.

COSTARD, Larissa. Gênero, currículo e pedagogia decolonial: anotações para pensarmos as mulheres no ensino de História. p.159-175. **Rev. Fronteiras & Debates**. Macapá, v.4, n.1, jan./jun.2017. Disponível em: 646 <https://periodicos.unifap.br/index.php/fronteiras>. Acesso em 30/01/19.)

DIAS, Alder de Sousa. ABREU, Waldir Ferreira de. **Possibilidades às Pedagogias Decoloniais a partir de práticas educativas com crianças ribeirinhas na Amazônia**. Vol 07, N. 01 - Jan. - Mar., 2021| <https://portalseer.ufba.br/index.php/cadgendiv>.

DIAS, Lucimar Rosa. Formação de professores, educação infantil e diversidade étnico-racial: saberes e fazeres nesse processo. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 51, p. 661-749, set./dez. 2012.

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

\_\_\_\_\_. Diversidade cultural, currículo e questão racial: desafios para a prática pedagógica. In: ABRAMOWICZ, Anete; BARBOSA, Lúcia Maria de Assunção Barbosa; SILVÉRIO, Valter Roberto. **Educação como prática da diferença**. Campinas, SP: Armazém do Ipê, 2006. p. 21-40.

HAMPANTÉ BA, A. A tradição viva. In: KI-ZERBO, J. (org.). **História geral da África, I Metodologia e pré-história da África**. 3ª edição. São Paulo: Cortez. Brasília: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-69922016000100015](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-69922016000100015) acessado em 29/01/19.

KI-ZEBO, J. Introdução Geral. **História geral da África, I. Metodologia e pré-história da África**. 3 eds. São Paulo: Cortez. Brasília: UNESCO, p.139-166, 2011.

MATTOS, Wilson Roberto de. Valores civilizatórios afro-brasileiros na elaboração de currículos escolares- ensaiando pressupostos. Cap. 2. p. 29-34. In: RAMOS, Marise Nogueira (org). **Diversidade na educação: reflexões e experiências**. 2003.

MIGNOLO, Walter. A colonialidade de cabo a rabo: o hemisfério ocidental no horizonte conceitual da modernidade. In: LANDER, Edgardo. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005.

MOROSINI, M. C.; FERNANDES, C. M. B. **Estado do Conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções**. Educação Por Escrito, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014.

MOTA NETO, João Colares da. **Educação Popular e Pensamento Decolonial Latino-Americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda**. 2015. 368f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2015. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/8383>. Acesso em 14 jan. 2020.

PACHECO, L. Dosiê de Pedagogia Griô: Pedagogia Griô). In: IOKOI, Z.M.G. (coordenadora). **Rev. Diversitas /FFLCH/USP** Ano 2, n. 3, p.22-99, set 2014 / mar 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del poder y clasificación social. In: CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOQUEL, Ramón. (Org.). **El giro decolonial: reflexiones 690 para una diversidad epistémica mas allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores, 2007, cap. 6, p. 93-127.

\_\_\_\_\_. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latinoamericana**. Buenos Aires, 2005.

REIS, Maurício de Novais. ANDRADE, Marcilea Freitas Ferraz de. **O pensamento decolonial: análise, desafios e perspectivas**. Rev. Espaço Acadêmico, n. 202, ano XVII. p.1-11, mar. 2018.

RIBEIRO, B. O. Movimentos sociais e a institucionalização: apontamentos teóricos 702 sobre a ação do movimento negro no Mato Grosso do Sul. **ANALECTA**, Guarapuava, Paraná, v.11 n. 2, p. 71-88, jul./dez. 2010.

RIBEIRO, Débora. Decolonizar a educação é possível? A resposta é sim e ela aponta para a educação escolar Quilombola. **Rev. Formação de professores: contextos, sentidos e práticas**. ECUCERE, 2017.p.3111-3125. Disponível em: [http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612\\_11891.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/23612_11891.pdf). Acesso em 29 jan. 2023

RIBEIRO, R. I. **Até quando educaremos exclusivamente para a branquitude?** Redesde-significado na construção da identidade e da cidadania. In: POTO, M R S, Rio 712 de Janeiro: Fundação Roberto Marinho, p.134, 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. 156 p

TRINDADE, AL. **Histórias de Preta**. São Paulo, Cia. das Letrinhas, 1998.

\_\_\_\_\_. Valores civilizatórios afro-brasileiros e Educação Infantil: uma contribuição afro-brasileira. p.11-15. In: BRANDÃO, Ana Paula; TRINDADE, Azoilda Loretto da.[org.]. **Modos de brincar: caderno de atividades, saberes e fazeres**. Rio de Janeiro: Fundação Roberto Marinho. A cor da cultura, v. 5, 2010.

# Desdobramentos sobre escolaridade e diversidade étnico racial na infância através da contação de história afrocentrada

| **Jefferson Duarte Pacheco**  
CEUNES/UFES

| **Eliane Gonçalves da Costa**  
CEUNES/UFES/UNILAB

# RESUMO

O nosso estudo contribui com outras possibilidades de leitura e percepções a respeito da contação de histórias às crianças, proporcionando a construção de um ambiente lúdico e afetuoso para tratar temas complexos da sociedade, como: racismo, discriminação e preconceito racial desde a infância. Dessa maneira, a contação de histórias ganha também um caráter didático, importante para a construção de uma educação antirracista que valorize as tradições, os territórios e os saberes ancestrais já na Educação Infantil.

**Palavras-chave:** Educação Infantil, Contação de História, Relações Étnico-Raciais, Memória, Performance, Oralidade.

## ■ INTRODUÇÃO E OBJETIVO

Por muito tempo, a transmissão oral passada de geração em geração serviu como veículo de comunicação para as comunidades que ainda não possuíam a escrita, forma esta encontrada, para que se mantivessem os saberes, valores e crenças em prol da sobrevivência individual e coletiva. Desse modo, a contação de histórias se mostra como um dos meios mais clássicos de socialização humana usada para transmitir conhecimento.

No ambiente escolar, sugerimos que o educador passe a assumir o GRIOT, a figura do contador africano, mantendo as tradições e as memórias ancestrais do aluno. Além de prazeroso, o ato de contar pode ser usado em sala para auxiliar o professor numa metodologia inovadora e eficaz, proporcionando de fato um momento de aprendizado, reflexão-crítico-social-cultural e de pertencimento étnico-racial.

Nesse sentido, o griot para a cultura africana se torna uma figura importante para a transmissão de conhecimento e de memória. O Griot nas sociedades africanas é um contador de histórias que por meio da tradição oral tem o intuito de preservar e disseminar a herança cultural africana para que as histórias continuem vivas, sendo a sua função de entreter e instruir.

Na perspectiva de pesquisar sobre a contação de história na infância com enfoque nas relações étnico-raciais, delineou-se a seguinte problemática: de que forma a contação de histórias afrocentradas podem contribuir para a construção de uma educação antirracista aos estudantes da Educação Infantil na Região do Porto de São Mateus-ES? Para o desenvolvimento teórico da pesquisa abordaremos os conceitos sobre performance e oralidade, através dos estudos realizados por Paul Zumthor, por meio dos livros Performance, recepção, leitura (2007) e Letra e Voz (1993).

Paul Ricoeur, contribuirá para o embasamento teórico sobre memória como objeto e permanência da história através da sua obra A memória, a história, o esquecimento (2007). Diante do exposto, a pesquisa em andamento tem como objetivo geral analisar de que forma a contação de histórias afrocentradas pode contribuir para a construção de uma educação antirracista desde a infância para possibilitar discussões pautadas à Educação das Relações Étnico-Raciais.

## ■ MÉTODO E METODOLOGIA

O pesquisador é aluno do Programa de Pós Graduação em Ensino na Educação Básica (PPGEEB) do Centro Universitário Norte do Espírito Santo (CEUNES) Campus da Universidade Federal do Espírito Santo. O lócus da pesquisa em andamento foi o Centro de Educação Infantil Municipal (C.E.I.M) “Nossa Senhora Aparecida”, instituição localizada no

Sítio Histórico de São Mateus, no bairro Porto, com estudantes de 2 turmas de 05 anos. A pesquisa foi conduzida com base nos pressupostos teórico-metodológicos da pesquisa participante. Este tipo de pesquisa foi utilizada por desempenhar um papel ativo e significativo no desenvolvimento da pesquisa, por meio da contação de história, pois se configura em “uma participação tomada em um duplo sentido. Pois sempre se entendeu que, como meio de realização da educação, a pesquisa participa da ação social também como uma prática pessoal e coletiva de valor pedagógico” [...] (BRANDÃO, 1999, p.10).

A partir dessa consideração metodológica, usamos a contação de história como instrumento da pesquisa participante, apresentando as crianças à princesa guerreira, Zacimba Gaba, personagem dos livros de Maciel de Aguiar e Noélia Miranda, cujo texto teatral apresentado foi construído e adaptado com linguagem adequada para a faixa etária dos discentes.

Considerando que a pesquisa é participante e a fim de que sejam alcançados os objetivos, usaremos o Grupo Focal (G.F) como técnica de coleta e de análise de dados qualitativos que promoverá uma ampla problematização sobre o tema em foco. Nesse sentido, o G.F é: [...] uma técnica que propõe uma dinâmica de interações entre um conjunto limitado de pessoas que devem estabelecer, entre si, uma troca mútua de informações, pensamentos e expectativas[...] (JESUS; LIMA, 2019). O método foi escolhido para que a compreensão referente à história, experiências e ponderações fossem compartilhadas pelas crianças.

## ■ DISCUSSÃO E RESULTADOS PARCIAIS

Os resultados apresentados neste tópico estão em processo de análise, pois a pesquisa está em andamento. Foram selecionados para participar da pesquisa, alunos de duas turmas de 05 anos da Educação Infantil, totalizando 26 estudantes.

Partindo do modelo metodológico escolhido para a pesquisa, utilizamos o grupo focal por meio da roda de conversa, para analisarmos as impressões dos alunos e a forma de como se relacionariam com a história. Por serem crianças, a roda de conversa nos possibilitou um contato mais próximo com os estudantes, visto que é uma prática pedagógica na educação infantil corriqueira.

A Roda de conversa tem sido compreendida, no contexto escolar, como um espaço de exercício democrático, que privilegia o estabelecimento de diálogos, debates e troca de ideias. Na atualidade, especialmente na EI, essa atividade constitui-se como elemento frequente da organização didática e metodológica, como forma de subsidiar um trabalho com a linguagem oral e valorizar a produção infantil. (BERTONCELI, 2016, p.30)

Por fazer parte da rotina da E.I, a roda de conversa é um método de pesquisa que permitiu com que os estudantes pudessem expressar suas opiniões, compartilhar experiências

e desenvolver reflexões sobre a temática para a construção de um processo de rememoração, socialização, de preservação da memória cultural, individual e coletiva, pois todas estão intimamente ligadas.

Para nos auxiliar na construção dos dados, utilizamos um roteiro contendo 10 perguntas abertas para nortear o diálogo, debate e troca de ideias, com o objetivo de potencializar a linguagem oral e valorizar as contribuições argumentativas dos estudantes. Ao perguntarmos se os alunos conheciam histórias protagonizadas por mulheres pretas, tanto os alunos da turma A, quanto da turma B disseram que não conheciam histórias onde mulheres pretas eram personagens principais.

Sobre isso, corrobora Cavalleiro (2000, p. 34) que grande parte dos livros [...] contribuem para reforçar estereótipos sobre o grupo negro. Os personagens negros aparecem como escravos, humildes, empregados domésticos e pobres, entre outros. O aluno Luiz Miguel de 5 anos da turma **A**, salientou que as princesas que ele conhecia eram branquinhas, magras e de cabelos loiros. Já a aluna Maria Luíza de 5 anos da mesma turma disse que conhecia o filme “A princesa e o sapo” da Walt Disney, segundo ela era uma princesa bonita, com cabelos pretos e lisinhos.

Sobre esse ponto, observamos que os alunos não conheciam muitas histórias protagonizadas por personagens negros, pois os livros da escola na sua maioria eram de personagens brancos, ou seja, corroborando para que histórias negras sejam invisibilizadas, refletidas e discutidas.

A invisibilidade e o recalque dos valores históricos e culturais de um povo, bem como a inferiorização dos seus atributos adscritivos, através de estereótipos, conduz esse povo, na maioria das vezes, a desenvolver comportamentos de auto rejeição, resultando em rejeição e negação dos seus valores culturais e em preferência pela estética e valores culturais dos grupos sociais valorizados nas representações. (SILVA, 2005, p.22)

A invisibilidade dessas histórias acaba contribuindo para que o racismo, preconceito e a discriminação sejam fomentados desde cedo entre as crianças, pois muitos estudantes, principalmente negros(as) apresentam uma identidade negativa em relação ao grupo étnico a qual pertence, da mesma forma que crianças brancas revelam um sentimento de inferioridade.

Em seguida, perguntei se eles conheciam a história de Zacimba Gaba ou se alguém da família já tinha contado histórias onde personagens negros eram os protagonistas. Tanto os alunos da turma A, quanto os da turma B, de forma unânime disseram que não conheciam e não tinham ouvido falar. Desse modo, notamos que as histórias referentes a personagens que fazem parte da ancestralidade e do território local não são transmitidas no seio familiar, construindo desde casa uma negação sobre a identificação racial e suas referências identitárias e ancestrais.

Como já citado anteriormente, a pesquisa está em andamento, mas verificamos que dialogar sobre diversidade étnica na Educação Infantil se faz necessário, pois o processo educacional é construído por diversos eixos: a ética, as múltiplas identidades, diversidade, sexualidade, cultura e relações raciais e que através da contação de história afrocentrada, novos pensamentos e olhares podem ser transformados e discursos racistas sejam erradicados numa sociedade que muito silencia.

## ■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ato de contar histórias inserido no contexto da sala de aula contribui de maneira significativa para o desenvolvimento cognitivo, cultural e social do estudante, mas é necessário que as instituições de Educação Infantil e demais modalidades de ensino, com base nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 promovam uma educação voltada para as relações étnico-raciais e estudos que estimulem a formação de valores, costumes, hábitos, crenças e de comportamentos, para que os estudantes possam entender as suas singularidades e o outro, fazendo compreender o que sendo “igual ou diferente”, somos todos seres humanos.

Consideramos que é possível uma ressignificação pedagógica na Educação Infantil, no que se refere à contação de história como estratégia a ser utilizada pelos professores para redefinir as relações entre as crianças, desconstruir ideologias, práticas racistas e promover novas configurações para a sociedade nos campos políticos, econômicos e culturais.

Enfim, a pesquisa em andamento busca contribuir para que através da contação de história haja discussão/reflexão pautada no respeito às diferenças seja ela qual for no contexto da educação infantil, pois funcionará como importante meio de socialização, de construção identitária, transmissão de valores culturais, morais e de pertencimento.

## ■ REFERÊNCIAS

BERTONCELI, Marcia. **A roda de conversa na Educação Infantil**: análise de seus aspectos formativos. Revista Panorâmica On-line. Vol 2 de jul de dez. Barra do Garças, Mato Grosso, 2018. Disponível em: < [://periodicoscientificos.ufmt.br](http://periodicoscientificos.ufmt.br)> Acesso 10 de jun de 2022.

BRANDÃO C. R. (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

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

JESUS, W. S. de; LIMA, J. P. M; **Principais instrumentos de coleta de dados**. Universidade de Sergipe. 2019. Disponível em: < [http://cesad.ufs.br/https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCat\\_alago/08573003102012Pesquisa\\_em\\_Ensino\\_de\\_Quimica\\_Aula\\_07.pdf](http://cesad.ufs.br/https://cesad.ufs.br/ORBI/public/uploadCat_alago/08573003102012Pesquisa_em_Ensino_de_Quimica_Aula_07.pdf)> Acesso em: 28 abr. 2022.

SILVA, Petronilha Beatriz Gonçalves. Aprendizagem e Ensino das Africanidades Brasileiras. In: MUNANGA, Kabengele (Org.). **Superando o racismo na escola**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2005.

ZUMTHOR, Paul. **Performance, recepção, leitura**. Tradução de Jerusa Pires Ferreira e Suely Fenerich. 2º. Ed. COSAC NAIY Editora. 2007.

ZUMTHOR, **Letra e voz**. Tradução de Amálio Pinheiro e Jerusa Pires Ferreira. Companhia das Letras Editora. São Paulo. 1993.

RICOEUUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Tradução de Alain François. Editora da Unicamp. Campinas, São Paulo. 2007.

# Escrevivências e Saúde no ensino de Odontologia

| Renato Fabricio de Andrade Waldemarin

| Julia Silveira Longaray

| Rose Mari Ferreira

| Sandro Mesquita

| Janaize Batalha Neves

| Ana Beatriz Gonçalves Araújo

| André Luis de Avila Cardoso

| Gloria Maria Gomes Dravanz

| Julio Cesar Emboava Spanó

# RESUMO

O acolhimento e atendimento integral aos pacientes usuários dos serviços de saúde públicos e privados depende do entendimento por parte do profissional das necessidades específicas, trajetórias de vida e singularidades destes pacientes. Em um país marcado pelo racismo enquanto elemento estruturante das relações sociais, a compreensão destes aspectos relativos à população negra é de fundamental importância na formação continuada e na formação acadêmica dos cirurgiões-dentistas. O presente trabalho visa apresentar uma experiência deste tipo de formação realizada por um projeto de extensão que foca a discussão dos determinantes sociais na prática odontológica e no acolhimento dos pacientes.

**Palavras-chave:** Determinantes Sociais da Saúde, Grupos Raciais, Negros, Educação Continuada, Educação em Odontologia, Populações Vulneráveis,

## ■ INTRODUÇÃO

Entende-se por humanização o cuidado e gestão por meio da inclusão das diferenças e por acolhimento o reconhecimento das necessidadesdes em saúde de um indivíduo, suas singularidades e legitimidades segundo diretriz da Política Nacional de Humanização (BRASIL,2013). Levar em consideração as particularidades de uma pessoa ou grupo faz parte do princípio de Integralidade do Sistema Único de Saúde, SUS(BRASIL,2000). Humanizar e acolher geram vínculos (GUERRAet.al.,2014) entre os pacientes e profissionais, facilitando os processos de prevenção, promoção e tratamento em saúde, sendo portanto extremamente relevante no contexto da formação dos profissionais que atuarão em saúde.

Promover a humanização em saúde é um desafio social, sobretudo porque muitas das profissões dessa área tiveram suas constituições baseadas no relatório Flexner e, em consequencia, apresentam características tecnicistas, hospitalocêntricas e focadas na doença enquanto mecanismo biológico, características que ainda permanecem nas práticas em saúde. Tal modelo leva à lógica de mercantilização dos corpos (SANTOS, 2011) (RABELLO 2017), presente na sociedade atual e à perspectiva de que o paciente é um consumidor de serviços (EMMERICH, 2009). Essas características sociais e da área fazem com que pouco se considere os Determinantes Sociais de Saúde (BUSS, 2007) de um paciente em muitos dos cursos e dos atendimentos.

Conhecer e discutir determinantes sociais permite, portanto, que o profissional tenha uma perspectiva ampliada do seu paciente e das comunidades que atende. Para esse fim, na Faculdade de Odontologia da Universidade Federal de Pelotas, criou-se o Projeto Integralmente, que objetiva realizar ações, campanhas e atividades com foco na humanização e no acolhimento no âmbito dos serviços de saúde. Tal objetivo se procura realizar promovendo atividades de capacitação de profissionais e acadêmicos, sempre a partir da perspectiva de grupos sociais historicamente marginalizados, orientando sobre o acesso a direitos e serviços destinados aos usuários dos serviços de saúde. Essas capacitações visam também oportunizar a reflexão acerca do contexto social a que os profissionais e acadêmicos pertencem, para o desenvolvimento de práticas humanizadas e acolhedoras sob a ótica da ampliação da capacidade de atendimento das necessidades da população, de forma integral, ativa e preventiva.

A partir da pandemia da COVID-19, plataformas digitais de vídeos foram importantes meios de comunicação (NEVES, 2021). Assim, foram organizadas rodas de conversa online no YoutubeBR com a intenção de capacitar estudantes da área de saúde da Universidade Federal de Pelotas e região, bem como profissionais, em especial cirurgiões-dentistas, da rede pública de saúde. As rodas de conversa são organizadas tendo como protagonistas pessoas pertencentes aos grupos sociais próprios do tema central de cada evento, que

trazem suas vivências e experiências próprias, a fim de permitir a interlocução entre minorias sociais e profissionais e estudantes de saúde.

Observa-se que esta é apenas uma das ações do projeto e, neste capítulo, em virtude do tema central deste livro, serão abordadas as etapas de construção de uma destas rodas de conversa, intitulada “Escrevivências em saúde”.

## ■ METODOLOGIA

### – Organização prévia e seleção dos protagonistas

A roda de conversa nasceu do diagnóstico da relevância do tema no contexto da cidade de Pelotas. Se o tema racismo é importante em todo o país, ele é de especial relevância em uma cidade que teve enorme exploração do trabalho escravo na época das charqueadas, trazendo ainda grande dose de racismo nas relações cotidianas apesar de ser uma das cidades com a maior população relativa negra do estado do Rio Grande do Sul.

Definida a necessidade de abordar-se o tema, o grupo organizador entendeu que as principais vivências poderiam ser exploradas a partir de três perspectivas próprias: a perspectiva de um usuário de serviços de saúde e líder de uma comunidade periférica, a perspectiva de uma profissional de saúde negra atuante em uma comunidade periférica e a perspectiva de uma pessoa membro de um coletivo de luta antirracista que também vivenciasse a perspectiva negra na Faculdade de Odontologia.

Definidos os perfis de vivências que se desejavam conhecer, foram convidados para a atividade o coordenador da Central Única das Favelas (CUFA) de Pelotas, Sandro Mesquita, a cirurgiã-dentista, mestra em saúde coletiva, Rose Mari Ferreira e a Enfermeira, membro do coletivo UFPreta e também trabalhadora da Faculdade de Odontologia Janaize Batalha Neves.

Os “videntes” das experiências a serem relatadas na roda de conversa foram convidados explicando-se os objetivos da mesma e aceitaram participar desde que suas falas não fossem restringidas de nenhuma maneira e pudessem abordar temas sensíveis. Foram momentos interessantes desse convite pois, como os objetivos do projeto são justamente abordar temas considerados sensíveis, a fim de retirar os ouvintes da zona de conforto e despertar para as realidades que os cercam, observou-se uma completa afinidade entre as intenções dos convidados e os objetivos da ação.

### – Preparação da ação

O formato, duração, data e horário, ordem das falas e roteiro de abordagem das temáticas foram todos estabelecidos em conjunto com os convidados e a partir das suas

percepções acerca de importância das temáticas e lugares de fala. Pode-se dizer que os membros do projeto atuaram apenas como mediadores nessa preparação. Esse trabalho utilizou, além das reuniões de convite, mais seis horas de reuniões com todas e todos os convidados e organizadores.

Definidos os critérios acima, a divulgação da ação ficou a cargo dos participantes regulares do projeto. Os meios de comunicação utilizados foram rádios (Radio Federal-FM, da própria Universidade e RadioCom, uma rádio comunitária sediada no centro de Pelotas), páginas de notícias virtuais da Faculdade de Odontologia e da Universidade Federal de Pelotas e redes sociais, tanto na forma de comunicação própria do projeto como na forma de comunicação pessoal de seus membros.

O serviço de atenção odontológica da Secretaria Municipal de Saúde de Pelotas também foi notificado da ação e convidado a participar da mesma, bem como a estender esse convite aos profissionais da rede de atenção primária da cidade. Também foi convidado em particular um projeto de extensão da Universidade, voltado para a discussão da realidade das pessoas negras, chamado Coletivo Hildete Bahia, do qual, inclusive, uma das convidadas a falar fez parte.

## – Execução da roda de conversa

A ação foi dividida em duas transmissões ao vivo pelo YoutubeBR, que ocorreram nos dias 28/10/2021 e 04/11/2021, e duraram entre uma hora e trinta e duas horas cada uma, estando disponíveis para visualização na referida plataforma nos endereços eletrônicos <https://www.youtube.com/watch?v=9z8cqBfUMPw&t=38s> (primeiro dia) e <https://www.youtube.com/watch?v=td22t9KXVNg&t=347s> (segundo dia).

Os resultados das palestras, em termos de alcance e visualizações, podem ser vistos na Tabela 1 e foram colhidos no dia 28/02/2023.

**Tabela 1.** Mostra os resultados de número de participantes, área de atuação e visualizações das palestras.

	Nº de inscritos no canal	Visualizações
Escrivências - 1	39	107
Escrivências – 2	39	74

## ■ DISCUSSÃO

Foram colhidos dados relativos às inscrições para assistir sincronamente às conversas, o que daria direito a certificado de participação e estas evidenciaram que o maior público atingido no momento síncrono foi o de estudantes. É possível que isso se deva ao fato destas serem promovidas por uma instituição de ensino e pelo forte viés de divulgação via redes sociais e institucionais. Não temos controle sobre qual o público atingido após

o momento síncrono, que é o maior público em números absolutos de visualizações das conversas. Salienta-se ainda, que o acesso à tecnologias móveis ainda é restrito à quem não possui muitos poderes aquisitivos (NEVES, 2021), fator predisponente e influenciador na abrangência maior do público acadêmico em nossas palestras e um número menor de participantes da comunidade em geral.

Há indícios de que a participação síncrona é proporcional ao envolvimento dos palestrantes em movimentos sociais e na sua divulgação. Também contribuem nesse fim canais como redes sociais e a intensificação da divulgação nos dias imediatamente anteriores ao evento e a colagem de cartazes com a temática da palestra. A disponibilização dos vídeos no Youtube gerou um bom número de visualizações após o evento. A partir da realização desta e de outras rodas de conversa discute-se hoje em dia a contratualização via SUS, junto à prefeitura de Pelotas-RS, de atividades de formação em humanização e de torná-las parte do calendário anual de ações da coordenação de saúde odontológica da Secretaria Municipal de Saúde.

Segundo ABRASCO (2020), as disparidades em saúde são grandes quanto ao acesso, condições de saneamento, moradia e inserção no mercado de trabalho, vulnerabilidades social e econômica da população negra. Dados então exacerbados durante a pandemia da COVID-19, constando como o recorte populacional com maiores índices de mortalidade e infecções pela doença. Os dados demonstram e reforçam a continuidade das desigualdades sociais históricas e racismo estrutural presente no país. Com isso, o papel das Universidades é de levar informação e educação sobre o que é racismo, cumprindo com o compromisso social e estudando meios de incluir a população negra, seja em âmbito social ou em acesso à serviços de saúde sob o princípio de Integralidade do SUS. Diante da pandemia COVID-19, meios de comunicação importante foram as redes sociais, sobretudo as plataformas que transmitem vídeos.

Dentre os preconceitos estruturais, o racismo foi um dos temas abordados nas rodas de conversa por ser elemento estruturante da sociedade brasileira. Além disso, as iniquidades de acesso e serviços de tais populações fizeram com que índices de mortalidade aumentassem no mesmo período (ABRASCO, 2020). Assim, importa que sejam fomentadas rodas de discussões acerca dos temas, em um espaço democrático onde as vivências e demandas das diversas populações que sofrem iniquidades sociais tenham visibilidade junto a estudantes e profissionais de saúde. E juntos, comunidades e Universidade, produzam meios para diminuir preconceitos de quaisquer tipos e maiores inserções da população nos meios de saúde com equidade.

## ■ CONCLUSÕES

De acordo com a metodologia empregada e os resultados obtidos parece lícito concluir que a comunidade universitária e a população em geral tem interesse em se educar para um atendimento em saúde mais humanizado e acolhedor.

É imprescindível que as escolas da área da saúde capacitem seus alunos a acolher e inserir os diversos recortes sociais nos cuidados em saúde. Para tanto, importa a criação de espaços onde os estudantes possam, de preferência, ter real contato com a realidade de vida desses recortes sociais e, nos casos em que esse contato não for possível ou em complemento a essas ações, importa também criar espaços de interlocução e de compartilhamento de experiências entre as populações minoritárias e os serviços de saúde. Também é importante a educação de profissionais, estudantes e da própria comunidade buscando a promoção de direitos e combate às discriminações. Com isso, espera-se que a Universidade se aproxime mais da comunidade em geral, ouvindo suas demandas e fomentando, no âmbito interno e externo, o respeito às diferenças.

Destaca-se que em atendimentos nos serviços de saúde é imprescindível aos profissionais, proporcionarem à populações marginalizadas socialmente, respeito e ética, acolhendo suas singularidades sem distinções, para que estas sejam acompanhadas e lhes proporcionem inclusão nos serviços em saúde e qualidade de vida.

## ■ REFERÊNCIAS

ABRASCO. **População Negra e Covid-19. Organização Grupo Temático Racismo e Saúde da ABRASCO.** Associação Brasileira de Saúde Coletiva. Rio de Janeiro, 2021. 43 p. ISBN: 978-65-991956-7-9 DOI: 10.52582/PopulacaoNegraeCovid19. Acessado em 29 de julho de 2022. Disponível em: [https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2021/10/E-book\\_saude\\_pop\\_negra\\_covid\\_19\\_VF.pdf](https://www.abrasco.org.br/site/wp-content/uploads/2021/10/E-book_saude_pop_negra_covid_19_VF.pdf)

BRASIL. **Política Nacional de Humanização.** Ministério da Saúde, Brasília, DF, 2013. Acessado em 18 de junho de 2021. Online. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_humanizacao\\_pnh\\_folheto.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_humanizacao_pnh_folheto.pdf)

BRASIL. **Sistema Único de Saúde (SUS), princípios e conquistas.** Ministério da Saúde, Secretaria Executiva, Brasília-DF, 2000. Acessado em 23 de junho de 2021. Online. Disponível em: [bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus\\_principios.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/sus_principios.pdf)

BUSS, P. M.; FILHO, A. P.; A Saúde e seus Determinantes Sociais. **PHYSIS: Rev. Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.17, n.1, p.77-93, 2007

EMMERICH, A.; CASTIEL, L. D.; Jesus tem dentes metal-free no país dos banguelas? odontologia dos desejos e das vaidades. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.16, n.1, p.95-107, 2009.

GUERRA, C. T.; et al. Reflexões sobre o conceito de atendimento humanizado em Odontologia. **Archives of Health Investigation** n.3, v.6, p.31-36, 2014.

NEVES, V. N. S. et al. UTILIZAÇÃO DE LIVES COMO FERRAMENTA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE DURANTE A PANDEMIA PELA COVID-19. **Educação & Sociedade**. Campinas, v. 42, e240176, 2021. Acessado 2 Agosto 2022, e240176. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES.240176>>. Epub 22 Mar 2021.

ONU. **OMS retira a transexualidade da lista de doenças mentais**. Plataforma digital das Nações Unidas Brasil, Brasília, 06 jun. 2019. Acessado em 28 de julho de 2022. Online. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/83343-oms-retira-transexualidade-da-lista-de-doencas-mentais#:~:text=A%20Organiza%C3%A7%C3%A3o%20Mundial%20da%20Sa%C3%BAde,lhes%20foi%20atribu%C3%ADdo%20no%20nascimento>.

RABELLO, B. S.; **Espetacularização da saúde: a Odontologia enquanto dispositivo de alienação capitalista**, Pelotas, 2017. Acessado em 18 de junho de 2021. Online. Disponível em: [pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000b9/0000b97f.pdf](http://pergamum.ufpel.edu.br:8080/pergamumweb/vinculos/0000b9/0000b97f.pdf)

SANTOS, L. A.; MEDEROS, J. F. S; A mercantilização do corpo: mídia e capitalismo como principais agentes da promoção do consumo e do mercado. **Espaço plural**. Mato Grosso, ano XII, n. 24, p.107-112, 2011

ROSA, DF et al. Nursing Care for the transgender population: genders from the perspective of professional practice. **Revista Brasileira de Enfermagem**. 2019, v. 72, s 1. Acessado 28 Julho 2022. pp. 299-306. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0644>>. ISSN 1984-0446. <https://doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0644>.

SANTOS, M. P. A., et al. População negra e Covid-19: reflexões sobre racismo e saúde. **Estudos Avançados**. 10 Jul 2020, v. 34, n. 99. Acessado 29 Julho 2022. pp. 225-244. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0103-4014.2020.3499.014>

# Negros, brancos, indígenas e mestiços de “coração francês”: garimpando elementos para uma história (in)disciplinada da República Independente do *Cunani*

| **Ramiro Esdras Carneiro Batista**

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

| **Peti Mama Gomes**

Universidade da Integração Internacional da Lusofonia  
Afro-Brasileira - UNILAB

| **Nerry dos Santos Ioió**

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

# RESUMO

O texto toma à análise elementos da história e memória da comunidade afro-indígena de *Cunani*, localizada na faixa de fronteira historicamente contestada pelas repúblicas brasileira e francesa, nos limites da Amazônia caribenha, atual município de Calçoene/AP/Brasil. Situada a meio caminho entre as fazendas da província do Grão-Pará e a faixa costeira da antiga Guiana Francesa, a região experimentou fluxo intermitente de pessoas negras fugidas do escravismo brasileiro entre os séculos XVIII e XIX, que intentavam chegar a uma Guiana supostamente abolicionista. É fato histórico que em 1885 Benito Trajano e Raimundo Nonato, dois homens negros amazônicos, declararam fundada a República do *Cunani*/Gauvani ao hastearem a bandeira de inspiração franca na porta de seus casebres. Perseguindo memórias e textos referentes ao atual Quilombo do *Cunani*, busca-se um entrecruzamento entre a metodologia de investigação etno-histórica e a consulta a referências da imprensa de época, (re)compondo relações e discursos racializados que uniram afrodescendentes e indígenas a colonizadores franceses, na fundação da efêmera república amazônica. As publicações de época demonstram as ambiguidades que caracterizavam a disputa territorial entre franceses e luso-brasileiros, bem como as práticas predatórias e racistas que municavam a contenda, demonstrando a tensão constante entre a memória autóctone e a versão colonizada da história da Amazônia.

**Palavras-chave:** Racismo e Memória, Resistência Afro-Indígena, Amazônia Caribenha.

## ■ INTRODUÇÃO

Os códigos jurídicos e canônicos que guiaram a invasão e a colonização de base escravocrata no platô das guianas forjaram no referencial historiográfico sobre o tema a ideia de uma terra inóspita, que se converteu em paradigma para o brutal sistema prisional europeu em além-mar, como consta da literatura que busca descrever o “inferno verde” franco-guianense, a exemplo do que foi imortalizado na história romanceada de *Papillon* (CHARRIERE, 2015). Mas, como veremos a seguir, a história e a memória dos povos e territórios guianenses guardam nuances não contempladas pela produção de uma historiografia ocidentalizada e masculina, que omite as vozes de sujeitos sociais não europeus, sobretudo no que tange às “problemáticas raciais” (ASSUNÇÃO e TRAPP, 2021).

O sistema de classificação racial que inventa a superioridade do homem branco, ao tempo em que impõe a inferioridade aos povos não europeus (FANON, 2008) reveste-se de outros significados, sobretudo a partir da ensaiada abolição da escravatura em colônias francesas, o que provocou fluxos ininterruptos de pessoas de origem africana que buscavam a sonhada liberdade nas possessões ultramarinas francesas. É assim que no texto que segue tomamos à análise dados históricos e mnemônicos sobre a suposta aliança estratégica formada entre ex-escravizados “brasileiros” e os neocolonizadores franceses que buscavam, cada um a seu modo, as novas riquezas e a liberdade civil em distintas territorialidades do interior da Amazônia guiano-caribenha, em diferentes momentos dos séculos XVIII e XIX.

É fato histórico, que reafirma as memórias da ocupação do interior guianense, que em 1885, Benito Trajano e Raimundo Nonato, dois homens negros não alfabetizados fugidos da propriedade da família Galvão em Curuçá/PA, declararam fundada a República do *Cunani*,<sup>1</sup> hasteando a bandeira francesa na porta de seus casebres. Em contrapartida, é sabido que a breve república amazônica foi apoiada, inclusive financeiramente, pelo cônsul francês estabelecido em Belém, o *Monsieur Prosper Chaton*, que por razões geopolíticas teria prometido “[l]iberdade e proteção da França a todos os fugitivos que viviam no *Cunani*”, em meio a guerra transfronteiriça que se constituiu como o Contestado do Amapá (ZAGUETTO, 2019, p. 65). Em termos “oficiais” também consta que o Estado francês “[n]egou qualquer ligação ou apoio à iniciativa” (ZAGUETTO, 2019, p. 72).

Como dissemos, situada a meio caminho entre as fazendas paraenses e a Guiana, dita francesa, a região do Contestado oiapoquense/amapaense experimentou um grande fluxo de pessoas negras fugidas da escravidão em terras brasileiras desde o século XVIII, a ponto de a documentação de época demonstrar as repetidas reclamações do governo provincial do

1 Sobre o assunto, consultar Zaghetto, 2019.

Grão-Pará, com respeito ao grande número de “escravos brasileiros” engajados em trabalho assalariado nos arredores de Caiena (ZAGUETTO, 2019). Considerando que as pessoas negras eram tidas como “[u]ma força produtiva de grande importância – principalmente para a agricultura e pecuária no Grão-Pará” (BARROSO, 2014, p.94) até meados do período oitocentista, é de se crer que a antiga rota florestal do *Cunani* possibilitou a sonhada liberdade aos cativos de prática linguística supostamente lusófona que buscavam o estatuto da abolição francesa, o que provavelmente contribuiu para acirrar a tensão entre franceses e luso-brasileiros em sua disputa por um marco fronteiro, nos confins do setentrião amazônico.

De acordo com a versão mnemônica regional, a República Independente do *Cunani* teria sido fundada por “mocambeiros” de diferentes origens que se reterritorializaram no interflúvio Oiapoque/Araguari (BENOIT, 2019), no extremo norte do atual ente federado do Amapá/Brasil. Consta ainda que, em aliança com aventureiros franceses, os “pretos fugidos” do vilarejo de *Cunan*<sup>2</sup> pretenderam um novo país abolicionista, fato que marca a história narrada nos próprios termos (BELTRÃO & LOPES, 2017) por pessoas indígenas e quilombolas do território amapaense até o presente momento. Coerente com a autodeclaração de negros e indígenas locais, a nova bandeira *cunaniense* guardava em seu interior as cores da tricolor francesa, provavelmente em atenção aos homens e mulheres que à época alegavam deter “coração francês” (nacionalidade francesa), conforme reza a tradição local.

Por outro lado, sobejam documentos de época que demonstram que os franceses de Caiena viram na aliança com os refugiados do *Cunani* uma oportunidade de consolidar sua posse mais próxima à calha do rio Amazonas, interessados principalmente nas jazidas auríferas conhecidas desde o início da invasão colonial (BALDUS, 2019).

Com destaque para as relações estritamente racializadas que caracterizam a fundação da República, resgatamos uma imagem de Benito Trajano, ex-escravizado em terras brasileiras que tendo se refugiado no *Cunani*, assumiu ali a condição de garimpeiro livre e representante dos interesses franceses na área:

---

2 A palavra *Cunani* é a designação em *Tupi* para o peixe conhecido na Amazônia como *Tucunaré* (*Cichla ocellaris*). Sobre isto, consultar: Baldus, 2019.

**Imagem 01.** Gravura supostamente datada de 1895 retratando o negro Benito Supriano Trajano. Segundo o anedotário local, a imagem de Trajano foi utilizada de forma irônica pelo Barão do Rio Branco para contestar a ocupação francesa na região do contestado.



**Fonte da imagem:** Doc. Vila Histórica do *Cunani* e seus Mistérios/2021/FREEDONE 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RM3CWtIlg0>. Acesso em 18, abr. de 2022.

A República Cunaniense, de duração efêmera, fora amplamente divulgada em jornais europeus da época e guardava o registro da rota de fuga para Caiena, engajando um contingente desconhecido de “negros lusófonos” do Grão-Pará naquela que seria a futura “burguesia *Créole*” da ilha de Caiena (ZAGUETTO, 2019, p. 66-69), além de entregar mais uma provável contribuição para a etnicidade dos pretos da floresta que acolheram os fugitivos em diferentes comunidades *Buscinhenguê*<sup>3</sup> no território em tela.

Diante da mobilidade de escravizados e libertos que afluíam ao território em litígio, a breve república afro-indígena-francesa guarda uma história rica e idiossincrática que permanece viva em sua resistência histórica visto que, até o presente momento, os descendentes dos *cunanienses* que no Brasil se relacionam com o estado sob a identidade jurídica de Quilombolas, lutam pelo reconhecimento e delimitação do seu território, arbitrariamente incorporado pelo governo militar brasileiro aos limites do Parque Nacional do Cabo Orange

<sup>3</sup> Uma das designações genéricas regionalmente utilizadas para identificar distintas comunidades do povo africano-guianense conhecido na literatura etnológica como os *Saamaka*. Consultar: Price, 2014.

brasileiro/CONPARNA no início da década de 1980, portanto, décadas depois de arbítrio internacional ter concedido a região à república brasileira, em 1901.

## O contestado franco-brasileiro e a colonização da história *Cunaniense*

Entre os anos de 1895 e 1900 experimentou-se o auge de uma disputa por territórios auríferos na Amazônia caribenha que se arrastava há séculos entre colonizadores luso-brasileiros e franceses. Ocorre que no momento em que o governo brasileiro pretendeu efetivamente ocupar o território aurífero (e supostamente caucheiro) do Amapá, promovendo o deslocamento compulsório de pessoas e populações subalternizadas da região nordeste do Brasil para o território (BATISTA, 2019), o governo francês arremeteu contra o mesmo espaço amazônico que eles cognominavam de “Mapa”, financiando secretamente um empreendimento colonial com a alegação de que se tratava de uma iniciativa “privada” do naturalista *Monsieur* Henri Coudreau e sua esposa Otille Coudreau.

O acirramento da disputa entre os dois estados caracterizou um território “neutro” onde os povos guianenses foram obrigados a viver sob o fogo cruzado das potências coloniais até o alvorecer do século XX. Nesse sentido, vale a pena apreciar a matéria publicada no caderno ilustrado do *Le Monde*, de janeiro de 1895, intitulado “*Au Pays de Counani*”:

[O] país do Counani é esta rica região da América do Sul localizada entre o Rio Amazonas e Guiana Francesa, país que o falecido Jules Gros tornou famoso, há dez anos, ao estabelecer ali uma “República da Guiana Independente”. Agora a Terra de Counani está começando a ficar famosa novamente. Depósitos aluviais de ouro foram descobertos na bacia superior do rio Carsevenne, entre o Counani e o Mapa, onde **aventureiros de todas as raças e todas as proveniências irromperam nesta vasta terra disputada** (...) As coisas do contestado franco-brasileiro são, portanto, mais do que as notícias de hoje: serão também as notícias de amanhã. O que acontece em Carsevenne, Counani, Mapa e em todos os contestados é [a]preciado na França apenas em atenção a correspondência fantasiosa ou intencionalmente exagerada que nos foi enviada pelos garimpeiros da Guiana. Achamos útil negligenciar isso e nos ater a nota verdadeira, isenta do excessivo entusiasmo e do ceticismo sistemático.(...) **[O] Governo confiou [ao] Sr. Henri Coudreau, [a] última [de suas quatro missões] em agosto de 1894. M.Coudreau então partiu com sua jovem esposa e mais quatro companheiros franceses, a estudar os territórios de Counani, Carsevenne, Mapa e Maracá, tendo em vista [as possibilidades de uma] colonização racional. A expedição foi feita, quase que inteiramente, com os fundos próprios da nova “Colônia Exploratória” e não pode ser chamada de oficial.** De fato, o governo francês limita-se a conceder estritamente o que ele não poderia decentemente recusar a um de seus missionários, bem como ao seu melhor avaliado mestre da ciência (...) o governador de Caiena, entusiasta da colonização negra na Guiana, não emprestou a tentativa de europeização do território por parte do Sr. Coudreau (...) mais do que a estrita e mínima boa vontade devida. (J. CACIQUE - *Le Monde Illustré* - Edição de 26 de Janeiro de 1895, p. 58-59, tradução e grifo nosso.)

Mesmo diante da distância histórica é possível supor que o autor da matéria no *Le Monde* (escondido sob o pseudônimo de J. Cacioue) tenha praticado alguma distorção dos fatos, visto que as jazidas de ouro da região são conhecidas e exploradas há pelo menos duzentos anos, à época da matéria (MEIRA, 1989). Vale mencionar também que o alegado fundador da República do *Cunani*, um cidadão francês chamado Jules Gross, jamais esteve em território americano, o que denota o cunho da matéria jornalística que visava, antes de tudo, demonstrar para a comunidade internacional supostos direitos franceses sobre a região.

Na primeira parte do artigo do hebdomadário francês também se nota a necessidade de isentar o governo pelo novo ensaio colonial ao território do “Mapa”, uma vez que, pelo acordo feito entre as nações litigantes, o território tornara-se de posse neutra e, portanto, de livre acesso a qualquer pessoa ou nação. É assim que o artigo do *Le Monde* atribui a responsabilidade pela colonização unicamente ao “homem de ciência” Henri Coudreau, além de seus aliados *cunanienses*.

A matéria pode ser considerada ambígua e contraditória, mesmo diante de possíveis problemas de tradução, visto que a um só tempo o texto afirma que a missão foi “confiada” pelo governo francês, mas tem caráter de escrutínio e colonização “não oficial”. A ênfase na colonização exploratória e de caráter privado em direção a um território supostamente sem dono parece denotar uma estratégia diplomática que vai de encontro à disputa territorial franco-brasileira para a qual, até 1895, não havia horizonte de arbitragem internacional. Como é próprio da literatura periodista, a matéria também exprime a tensão internacional experimentada naquele momento.

Continuando no mesmo artigo, lê-se que:

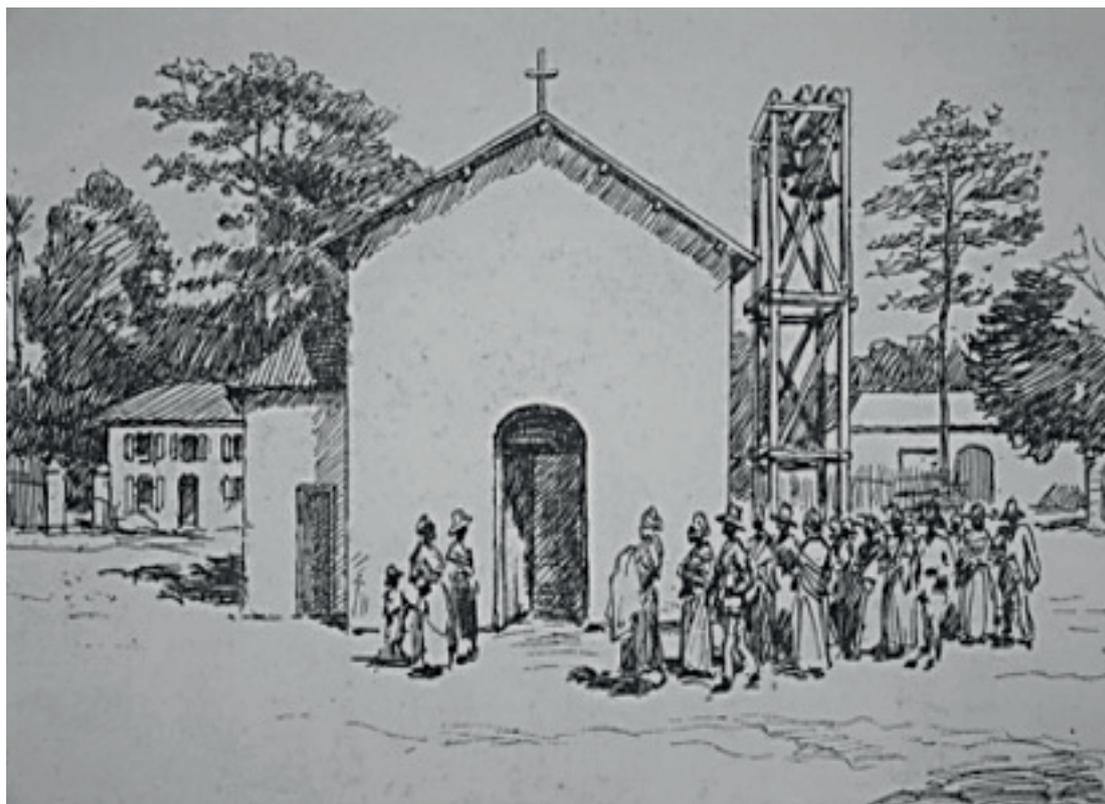
[A] expedição, pouco depois de chegar à Guiana, foi reforçada por **três franceses bem aclimatados, crioulos e mais crioulos**; e mais tarde juntaram-se a eles outros cinco franceses, todos da França metropolitana. **Um indiano e mais cinco negros de Caiena complementaram a equipe de gestão e os funcionários**. Essa tentativa de colonização privada, sob direção de um explorador que conhece bem o país, com um fundo modesto (...) **Não é, porém, por busca de um lucro fácil que inflama tão belo ardor colonial a jovem viajante [mas antes] correndo na luta pela expansão da vida e a glória patriótica – estas nobres vocações, sinal característico da boa raça francesa, que ainda são encontrados em bom número de nossas mulheres da França atual. E é melhor assim! Podemos obter muito [do] sangue generoso e apaixonado por grandes ousadias e grandes aventuras que irão ampliar e talvez melhorar a humanidade (...)** [N]o que diz respeito aos nossos guianenses, há pouco o que confiar neles, uma vez que não utilizam seus próprios prados; e quanto aos negros guineenses e dao-meanos que o governo de Caiena agora quer introduzir na Guiana, é uma **boa aposta** (...) Além da riqueza florestal: madeiras preciosas, marcenaria e construção; riqueza espontânea: balata (ou guta percha americana), borracha, repolho (...) e muitos outros produtos menos importantes, - a floresta amazônica pronto e sem trabalho, um grande número de outros produtos cada vez mais exigidos pelo mercado Europeu. (J. CACIQUE - *Le Monde Illustré* - Edição de 26 de Janeiro de 1895, p. 58-59, tradução e grifo nosso.)

O conjunto do artigo trata de questões interessantes para pensar a disputa franco-brasileira do período e o conflito de interesses que a caracterizava, bem como o estado de guerra e sítio experimentado pelos afro-guianenses e indígenas naquele espaço-tempo. Desde a autoria do artigo atribuído a “J. Cacique”, a publicação demonstra a ambiguidade e desfaçatez que caracterizava a disputa territorial dos agentes que municiavam a contenda, sem que isso devesse transparecer à comunidade internacional. Para além da ênfase no heroísmo do casal Coudreau, as descrições pejorativas sobre a população guianense também desvelam o caráter de espoliação em bases essencialmente racializadas que bem caracterizam a base ideológica do colonialismo em escala global.

Nesse sentido, a caracterização do território e das pessoas do Amapá/Mapa pela empresa mercantil/estatal francesa podem apontar, antes, para uma (des) caracterização do território, de sua história e de seus legítimos donos, tendo em vista a premente necessidade de legitimar a possessão ultramarina francesa e, quiçá, distendê-la até a calha do Amazonas. Tudo isto seria realizado – segundo o editorial – a partir do alegado altruísmo da “boa raça francesa” que inflige a si mesma o fardo de “civilizar” a Amazônia e os amazônidas, supostamente “selvagens”. A análise nos permite inferir que tratamos nesse caso com o papel da racialidade para o engendramento canônico de uma determinada historiografia que descaracteriza a geopolítica caribenha e afrodiáspórica em proveito da construção de uma versão da história (ASSUNÇÃO E TRAPP, 2021).

Na ausência de fotografias de época, a riqueza das ilustrações em nanquim que acompanham a matéria do *Le Monde*, além de apontarem para a (des)caracterização dos diferentes povos e respectivos arranjos sociais que caracterizam a região aurífera do rio *Cunani*, também podem demonstrar a intimidade entre os parceiros da empreitada, qual seja: a comitiva de Coudreau e sua “empresa privada”; o estado francês, eufemisticamente fornecendo “o mínimo apoio” à colonização; e, por último, mas não menos importante, a igreja católica que rapidamente insere os guianenses do *Cunani* no “universo do batismo católico” afrancesado, conforme propõe uma das ilustrações do *Le Monde*:

**Imagem 02.** Cena que reproduz um batismo católico na primeira igreja da República Independente do *Cunani*.



**Fonte:** *Le Monde Illustré* (Edição de 26 de Janeiro de 1895, p. 58).

Voltando a atuação do governo brasileiro no mesmo espaço-tempo, pode-se visualizar a presença de pessoas nordestinas no extremo setentrional da considerada “Guiana portuguesa” em período próximo ao auge da exploração caucheira na Amazônia brasileira, sempre considerando que a ocupação ostensiva guarda outras possibilidades e motivações que não somente a busca pelo caucho, mas no caso em tela, também e, principalmente, pelas jazidas auríferas. Dentro desse quadro é possível perceber o delineamento de mais um ciclo de conflitos entre povos e populações subalternizadas de ambas as margens da borda fronteiriça, colocados em disputa pela ocupação e extração das riquezas do território, no último quartel do século XIX.

Um importante testemunho que ajuda a pensar na guerra movida pelos colonizadores “brasileiros” de um lado, e os “franceses” do outro, sempre em desfavor dos povos da floresta – aí inclusos os *cunanienses* – pode ser identificado no tardio discurso proferido no congresso nacional brasileiro, em 1919, pelo Senador Justo Chermont, que na ocasião ainda planejava um projeto de colonização para os “[f]lagelados do Nordeste [que] continuam a chegar em levas ao Porto de Belém do Pará [sendo] patriótica a medida de localizá-los na ubérrima região da fronteira [norte]” (TASSINARI, 2001, p. 171). No discurso de Chermont consta, além de uma alegada “incapacidade indígena” em anular a influência estrangeira na região do Oiapoque/*Cunani*, o tráfico do ouro “brasileiro” pelo porto de Caiena e o medo

de uma nova “invasão francesa” na área. Argumentos que seriam reificados pelas agências indigenistas que fincariam bases na guiana brasileira, sobretudo a partir da década de 1920.

Retornando ao belicoso ano de 1895, Francinete Cardoso (2008) pinta o quadro da ocupação humana no que nos parece ser o mesmo contexto histórico e geográfico do artigo do *Le Monde*, mostrando o Amapá/Mapa e o *Cunani* como um “território em aberto” e à revelia do controle efetivo dos estados nacionais em disputa, onde qualquer incidente ou discussão podia redundar em um “grande conflito” entre migrantes e imigrantes aplicados ao garimpo (CARDOSO, 2008, p. 134). Desta maneira, considera a autora que:

[N]o rio Calçoene, diversas nacionalidades e identidades estão representadas. Não são apenas crioulos ou paraenses, mas também martiniquenses, guadalupianos, ingleses, franceses da metrópole, brasileiros de outros estados, chineses, entre outros. **Os barcos a vapor são inúmeros e de todos os cantos do mundo. É o sonho do Eldorado concretizado.** Sobre isso, nem mesmo os homens armados [do paraense Veiga] Cabral conseguiam ter controle. (CARDOSO, 2008, p. 134, grifo nosso)

Nos primeiros apontamentos da autora, duas questões se fazem notar: a categoria “brasileiros de outros estados” que pode acolher os nordestinos regionalmente identificados pela pecha genérica de “cearenses”, bem como a “ausência” do contingente indígena e negro na região ocupada por garimpeiros de diferentes origens. No desenvolvimento do texto, Cardoso (2008) sinaliza para a existência de pessoas indígenas e afro-guianenses, os supostos “crioulos”, unidos no trabalho de extração aurífera. Não deve ser considerada mera coincidência que indígenas e afro-guianenses apareçam juntos, resistindo aos novos ciclos de invasão neocolonial da região do Amapá, no alvorecer do século XX.

O conjunto de narrativas cruzadas faz supor que o conflito que engaja remanescentes da diáspora cearense na Amazônia por um lado, e pessoas alegadamente “francófonas”, mas que são étnica e racialmente pertencentes a distintas origens por outro é, em grande medida, uma dinâmica social inspirada pela “lei da raça”, visto que da perspectiva brasileira esses sujeitos sociais de pele branca, então considerados neobrasileiros (ARNAUD, 1969), são vistos pelos arautos do congresso nacional como “mais humanos” e civilizados (TASSINARI, 2001), portanto, mais aptos ao resguardo dos interesses de Estado brasileiro naquelas fronteiras guianenses.

Por fim, o conflito conhecido como o Contestado no Amapá arrefece nas primeiras décadas do século XX após a decisão exarada pelo Laudo Suíço<sup>4</sup> que deu ganho da causa ao

4 Referimo-nos especificamente ao Laudo emitido pelo suíço Walter Hauser em 01 de dezembro de 1900, que delimitou a fronteira amazônica entre as repúblicas brasileira e francesa. Marco que prevalece até o presente no talvegue do rio Oiapoque. (Conforme Meira, 1989).

Zaghetto, Sonia. 2019. Histórias de Oiapoque – com o arquivo e as memórias de Rocque Pennafort. Brasília: Annabel Lee.

Brasil, sendo a população cearense/branca incorporada às comunidades negras e indígenas locais, o que não representa um alívio à pressão socioterritorial exercida sobre os “nativos” *cunanienses* até o presente momento, como veremos.

## ■ COLONIALISMO NO PASSADO E PRESENTE: O *CUNANI* (RE) EXISTE

As descrições racistas propostas na matéria do *Le Monde* em relação às populações afro e indígenas da Amazônia oitocentista – que nos causam espécie – tratam da tradução de uma mentalidade colonial que, longe de ser um fenômeno do passado, perpassa as relações étnicas e raciais que medeiam as políticas do estado brasileiro em direção aos descendentes do povo do território do *Cunani* atual.

Este saber e fazer colonizante que perpassa desde a sujeição física de continentes e territórios até as estruturas mais íntimas do pensamento das pessoas (MBEMBE, 2019), se impõe a própria narrativa histórica e, nesse sentido, importa reconhecer a dimensão sistêmica da colonização nas fontes e documentos históricos que nos foram legados, o que pode nos auxiliar no processo de (re)qualificação das fontes mnemônicas sobre a história guianense guardadas na intimidade de seus povos e comunidades, em seu consequente imbricamento com as fontes escritas.

Edward Said (2007) lembra que a história humana é produzida por seres humanos – por todos os humanos – independentemente das hierarquias constituídas entre eles. Disso podemos depreender que a Colônia é parte fundante da historicidade afro e indígena e é nesse sentido que as narrativas histórico-mnemônicas exercidas por diferentes povos, em diferentes topônimos do interior guianense, podem compor uma história de longo alcance da luta pela (re)territorialização das pessoas. É também nesse sentido que descolonizar, de um ponto de vista pretensamente nativo, torna-se sinônimo de historicizar, de (re)povoar a história da humanidade com narrativas outras que se contraponham à história eurocentrada, sempre habituada a vencer e a impor sua versão recorrendo inclusive ao *Le Monde*, mas também a diferentes formatos e mecanismos de hegemonia histórica.

Para quem acredita que as colonialidades e colonialismos estão relegados ao passado distante cumpre situar que, uma vez definida a questão do contestado franco-luso-brasileiro na Amazônia amapaense no início do século XX, os descendentes do povo do *Cunani* vivenciaram um novo processo de colonização territorial nos anos oitenta do mesmo século, a partir da instalação do Parque Nacional do Cabo Orange (PNCO)<sup>5</sup> sobreposto ao seu

5 Importante unidade de proteção ambiental integral brasileira, o Parque abriga um escudo flúvio-marítimo que soma aproximadamente setecentos mil hectares de biota, compondo aquela que deve se constituir como a maior área de mangue contínua do mundo. Consultar: Batista, 2019.

território. Sendo uma unidade de “proteção ambiental integral” criada pelo governo militar brasileiro em 1980, o PNCO foi instalado arbitrariamente e sem reconhecimento a uma ocupação humana que remonta há pelo menos trezentos anos de história, instaurando uma nova fase de tensão e controvérsia pelas sobreposições da reserva ambiental com o atual Território Quilombola do *Cunani*.

Imagem 03. Entrada do atual Quilombo do *Cunani*, as margens do rio homônimo.



Fonte da imagem: Doc. Vila Histórica do *Cunani* e seus Mistérios/2021/FREEDONE 1. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=RM3CWttljg0> Acesso em 18, abr. de 2022.

É assim que as arbitriedades do passado impostas pela “administração” dos povos e territórios dominados por diferentes agências coloniais seguem desafiando as estratégias de resistência do Povo do *Cunani*, no passado como no presente.

## ■ REFERÊNCIAS

ARNAUD, Exedito. **Os índios da região do Uaçá (Oiapoque) e a proteção oficial brasileira.** Antropologia, Número 40, Pg. 115-117. Belém: Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, 1969.

ASSUNÇÃO, Marcello Felisberto Moraes de; TRAPP, Rafael Petry. É possível indisciplinar o cânone da história da historiografia brasileira? Pensamento afrodiaspórico e (re) escrita da história em Beatriz Nascimento e Clóvis Moura. *Revista Brasileira de História*, 2021, 41: 229-252. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbh/a/twzH93CnWDDZSCCzHtKyqxx/abstract/?lang=pt> Acesso em 24 set. 2022.

- BALDUS, Wolfgang. **Os selos postais da República da Guiana Independente: República do Cunani: nativos da Amazônia.** Brasília: Senado Federal, 2019.
- BARROSO, Daniel Souza. **Múltiplos do cativeiro: Casamento, compadrio e experiência comunitária numa propriedade escrava no Grão-Pará (1840-1870)** In: SOUZA, Florentina da Silva, SANTOS, Jocélio Teles dos e ALBUQUERQUE, Wlamyra. Revista Afro-Ásia, No. 50, Salvador: EDUFBA, 2014, p. 93-127.
- BATISTA, Ramiro Esdras Carneiro. **Keka Imawri: narrativas e códigos de guerra entre os Palikur-Arukwayene.** Dissertação de mestrado, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Belém: 2019. (Inédita)
- BELTRÃO, Jane Felipe & LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. **Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos** In: Beltrão, Jane Felipe; Lacerda, Paula Mendes (Orgs.). *Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades.* Rio de Janeiro: Mórula, 2017, p. 16-24.
- BENOIT, Waddy Mani Cambi. **Kunani Mo kaz.** Entrevista concedida a Ramiro Esdras Carneiro Batista em Oiapoque/AP. 2019.
- CACIQUE, J. **Au Paix de Counani** – Jornal Le Monde Illustré – Paris: Edição de 26 de Janeiro de 1895, p. 58-59.
- CARDOSO, Francinete do Socorro Santos. **Entre conflitos, negociações e representações: o Contestado Franco-Brasileiro na última década do século XIX.** Belém: Associação de Universidades Amazônicas/NAEA, 2008.
- CHARRIERE, Henri. **Papillon: o homem que fugiu do inferno.** Editora Bertrand Brasil, 2015.
- FANON, Frantz. **Pele Negra, Máscaras Brancas.** Salvador: EDUFBA, 2008.
- MBEMBE, Achille. **Sair da grande noite: ensaio sobre a África descolonizada.** Petrópolis: Vozes, 2019.
- MEIRA, Sílvio. **Fronteiras Setentrionais: 3 séculos de lutas no Amapá.** São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- PRICE, Richard. **Vizinhos difíceis: marrons e índios no Suriname.** In: Revista Ilha. Número 1/2014. Volume 16, 2014, p. 203-224.
- SAID, Edward. **Orientalismo: o Oriente como invenção do Ocidente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2007.
- TASSINARI, Antonella Maria Imperatriz. **Da Civilização à tradição: os projetos de escola entre os índios do Uaçá,** in *Antropologia, História e Educação: A questão indígena e a escola.* Organizado por A. L. da Silva e M. K. L. Ferreira, pp. 157-195. São Paulo: Global, 2001.
- ZAGUETTO, Sonia. **Histórias de Oiapoque – Com o arquivo e as memórias de Rocque Pennafort.** Brasília: Annabel Lee, 2019.

# Reflexões acerca da educação do negro no Brasil: um enfoque para a mulher negra

| **Adaíles Aguiar Lima**

SEED

| **Elivaldo Serrão Custódio**

Universidade Federal do Amapá - UNIFAP

# RESUMO

O referido estudo busca trazer breve reflexão acerca da trajetória da educação do negro no Brasil do período colonial aos dias atuais, com enfoque para a mulher negra. Trata-se de um estudo exploratório bibliográfico de natureza qualitativa. Os resultados apontam uma trajetória de luta pelos direitos negados e uma constante resistência aos ajustes das classes dominantes que solidificaram uma sociedade moldada no pensamento eurocêntrico, hegemônico, racista, em que a educação, desde o período colonial, foi pensada e direcionada aos portugueses e, após esse período, às classes dominantes, sempre visando a manutenção dos privilégios, restando à população negra a dominação e exploração. Além disso, a mulher negra foi subjugada de forma mais dolorosa, pois sofreu e ainda sofre preconceito e discriminação de cor e gênero.

**Palavras-chave:** Relações Étnico-Raciais, Mulher Negra, Perspectiva Decolonial.

## ■ INTRODUÇÃO

Freire (2018) ressalta a necessidade de uma práxis que oportunize aos envolvidos no processo de ensino e aprendizagem um diálogo constante por entender que através da dialogicidade é possível promover uma pedagogia emancipatória. Ou seja, mesmo diante de uma sociedade preconceituosa e etnocêntrica é possível, e necessário, implementar práticas pedagógicas que contribuam com a formação de personalidades comprometidas com o rompimento das ações que oprimem e exploram as classes menos favorecidas de nossa sociedade.

A diversidade cultural brasileira é uma riqueza que desperta o interesse de estudiosos em todos os níveis acadêmico e, pesquisar sobre a trajetória educacional do negro, destacando a mulher negra, numa perspectiva decolonial visa problematizar uma temática que contribui na busca da superação do preconceito e discriminação que se fundamentaram no etnocentrismo que moldou durante séculos nossa sociedade. Trata-se de um estudo exploratório bibliográfico de natureza qualitativa.

Nesse contexto, o presente estudo faz uma abordagem passando pelos primórdios da educação no Brasil, com destaque para o percurso das normas legais, proibitivas e permissivas, da legislação brasileira, quanto ao direito do negro à educação. Mais adiante, dialoga com autores que tratam da trajetória educacional da mulher negra, contextualizando com práticas educacionais que ensinem a reaprender a história da população negra, uma perspectiva decolonial, eis que as diversas formas de preconceito existentes em nossa sociedade, em particular o preconceito racial, fazem parte de um processo histórico que negou a participação do negro e negra como parte atuante da sociedade o que impõe uma reescrita da história, ou seja, um novo processo histórico para romper o passado vicioso.

### **Aculturação como pressuposto da educação**

No Brasil, o processo de colonização compreendeu, de forma articulada, três elementos: a posse das terras que visava a exploração e o subjugamento dos habitantes, a educação que se deu em forma de aculturação e a catequese que buscava a conversão dos colonizados. Interagindo, tais elementos, visavam o alcance das metas da colonização. Saviani ressalta que “há uma estreita interação entre a educação e a catequese no período de colonização do Brasil”, sendo que o eixo do trabalho catequético era de caráter pedagógico e se materializava através das práticas pedagógicas institucionais e não institucionais, ou seja, nas escolas e no exemplo, respectivamente (SAVIANI, 2013, p. 29-31).

Baseada no modelo de colonização a educação colonial se deu através da missão jesuítica e tinha o propósito de converter os gentios a fé católica, razão pela qual foram

construídos escolas, colégios e seminários que foram espalhados por diversas regiões brasileiras. Os estudos de Saviani (2013) asseveram que a história da educação brasileira se inicia em 1549 com a chegada do primeiro grupo de jesuítas ao Brasil. Tratando-se de uma educação cuja base metodológica visava a aculturação de modo a inculcar, no colonizado, as tradições e costumes do colonizador.

É neste contexto que a educação do Ocidente foi organizada tendo como base pedagógica o *Ratio Studiorum*. Miranda (2009) considera que o *Ratio Studiorum* “corporiza a primeira forma de institucionalização de um curriculum de estudos” (MIRANDA, 2009, p. 25). Segundo a autora, de tão imponente, o *Ratio* teve alcance no mundo oriental e ocidental, considerando que

O êxito deste modelo deve-se ao facto de terem associado os *studia humanitatis* (e uma concepção de retórica que harmoniza a atividade do pensamento com a respectiva expressão) ao método que haviam encontrado na Universidade de Paris, baseado na ordem e no exercício constante, palavras-chave do *Ratio Studiorum*. Teólogos, filósofos, astrónomos, poetas, dramaturgos, linguistas, arquitectos, pintores, matemáticos, homens de governo, grandes eclesiásticos, homens de intervenção intelectual e política, todos foram formados ao longo de séculos, por este corpo docente sem fronteiras geográficas, culturas ou linguísticas, em escolas obedientes aos mesmos princípios, orientadas para o mesmo plano de estudos, sujeitas a um mesmo regulamento: o *Ratio Studiorum* (MIRANDA, 2009, p. 25).

Miranda (2011) que, também, define o ensino preconizado pelo *Ratio* como sendo, não utilitário, não profissionalizante, nem especializado, considera que no período em que a educação era alicerçada no *Ratio Studiorum* se “produziu frutos incontestáveis de cultura e de humanismo, de ciência política e de civismo” (MIRANDA, 2011, p. 487-489). Em contraponto às defesas encontradas nos ensinamentos de Miranda (2011) e de outros autores que um modelo de educação que foi benéfico, Saviani (2013), assevera que o ideário pedagógico do *Ratio Studiorum*, se configura numa concepção pedagógica que

caracteriza-se por uma visão essencialista do homem, isto é, o homem é concebido como constituído por uma essência universal e imutável. À educação cumpre moldar a existência particular e real de cada educando à essência universal e ideal que o define enquanto ser humano (SAVIANI, 2013, p. 58).

Para Saviani (2013), a educação visava moldar o indivíduo conforme os interesses do colonizador, ou seja, desconsiderando os hábitos, costumes e tradições da população brasileira da época. E, essa concepção de extirpar do habitante sua cultura foi estendida, de forma mais violenta, aos negros e negras que adentraram as terras brasileiras na condição de escravizados/as vindos/as de diversas regiões da África. Nesse contexto é que o *Ratio Studiorum* implementou os primórdios do sistema educacional brasileiro, com base nos

princípios da Companhia de Jesus, permanecendo aqui, como orientação educacional, por quase dois séculos moldando um processo de aculturação que só findou em 1759 quando os jesuítas foram expulsos do Brasil.

### **Educação formal no Brasil: uma trajetória que traz marcas da desigualdade**

A saída dos jesuítas do Brasil se deu em um momento em que o mundo passava por grandes mudanças com o século das luzes, movimento intelectual e filosófico que dominou a Europa durante o século XVIII. E, nesse contexto surge, no Brasil, a primeira Constituição como resultado de uma articulação política de D. Pedro I que dissolvendo a Assembleia Constituinte, outorgou a Constituição de 25 de março de 1824 que fortalecia o poder imperial.

Sobre a educação formal, a Constituição de 1824, trazia previsão no art. 179, inciso XXXII, determinando que “*a instrução primaria, e gratuita a todos os Cidadãos*”, estando, ainda, inserido no art. 6º, inciso I, os “libertos” no rol de “*Cidadãos Brasileiros*”, sendo que a cidadania era um privilégio das pessoas livres, logo escravos e escravas estavam impedidos de receber instrução. Ademais, nem mesmo os negros e negras libertos tinham inserção nas salas de aula, pois, decretos e leis limitavam ou proibiam que negros e negras fossem alfabetizados.

De certo que a primeira Constituição do Brasil inaugura a legalização de um processo histórico que além de negar o acesso à educação formal aos negros e negras vítimas da escravidão promoveu as bases para a produção das desigualdades de cor ou raça e de gênero, presentes em nossa sociedade, mas que vem sendo combatida ao longo dos séculos.

Neste sentido e seguindo os mesmos critérios de exclusão ou inacessibilidade vieram, antes da Constituição de 1891, a Lei nº 1 de 1837, bem como o Decreto nº 15 de 1.839, que mantinham a proibição de escravos e pretos africanos, ainda que fossem livres ou libertos, de frequentar as escolas públicas. Mais adiante, pelo Decreto nº 13.331 de 1854, ratifica-se a proibição para os escravos ao estabelecer em seu art. 60, § 3º, que não seriam admitidos escravos nas escolas públicas do país e a previsão para a instrução de adultos negros dependia da disponibilidade de professores e, no art. 69 previa que os escravos não estavam autorizados a solicitar admissão à matrícula, nem podiam frequentar as escolas.

Para Del Priori (2018), a escravidão da população de origem africana, significava uma negação do acesso a qualquer forma de escolarização. A educação das crianças negras se dava na violência do trabalho e nas formas de luta pela sobrevivência e,

As sucessivas leis, que foram lentamente *afrouxando* os laços do escravismo, não trouxeram, como consequência direta ou imediata, oportunidades de ensino para os negros. São registradas como de caráter excepcional e de cunho filantrópico as iniciativas que propunham a aceitação de crianças negras em escolas ou classes isoladas – o que vai ocorrer no final do século (DEL PRIORI, 2018, p. 445).

Mesmo sendo um pleito contestado por negros e negras, escravos ou libertos, o acesso à educação formal foi uma demanda que ganhou destaque e força somente a partir da aprovação da Lei nº 2040 de 28 de setembro de 1871 – Lei do Ventre Livre, que, em seu art. 1º, dispõe serem livres os filhos nascidos de mulher escrava a partir daquela data. A proporção que ganhou se deve aos constantes movimentos de luta e resistência dos africanos escravizados, assim como, não podemos deixar de considerar a pressão da Inglaterra pela libertação dos escravos visando o mercado promissor que se vislumbrava. Ainda há que se considerar que os senhores de escravos já haviam percebido que logo chegaria o momento de libertar os negros, haja vista, que nesse período o tráfico negreiro já era proibido no Brasil desde 1850, com a Lei Eusébio de Queirós.

Entretanto, com o advento da Lei do Ventre Livre, crianças livres logo estariam em idade escolar sendo necessário pensar na clientela que estava a se formar. Fonseca (2011) assevera que a educação, para os negros livres, libertos ou vindos do cativeiro, serviu de elemento condutor e adaptador visando atender à continuidade da servidão, sob outras formas

O essencial é que além da educação moral e religiosa, tomem uma profissão, ainda que seja lavradores ou trabalhador agrícola; ele continuará a servir aí se lhe convier, ou irá servir a outrem, ou se estabelecerá sobre si; em todo caso, aprenda um ofício mecânico, uma profissão, de que possa tirar recursos para se manter e a família, se tiver. Alguns poderão mesmo ser aproveitados nas letras ou em outras profissões, as escolas lhes são francas, como livres que serão por nascimento. Obrigar os senhores a mandá-los a elas é ainda problema a resolver; a instrução obrigatória ou forçada não está admitida entre nós, nem mesmo para os demais cidadãos livres. Os senhores devem ter para isto um prudente arbítrio, como aos pais é dado em relação aos filhos (FONSECA, 2011, p. 233).

Em 1879, através do Decreto nº 7.247, de 19 de abril, se estabeleceu a liberdade de ensino primário e secundário para ambos os sexos no município da Corte e o superior em todo o Império, todavia, não há que se falar em avanços para negros e negras. Esse contexto foi marcado por grandes transformações mundiais de ordem econômica e social e o Brasil sofreu os reflexos dessas mudanças que culminaram com a abolição da escravatura, em 1888, acabando, em tese, com a escravidão no Brasil. Na verdade, a libertação dos escravizados foi resultado da luta e resistência somando-se à necessidade de adequação à nova realidade social que se vislumbrava em que era imperativo o escravizado liberto para a produção do trabalho.

Martins (2005) nos permite fazer uma relação entre o processo de colonização de 1500 e as transformações econômicas e sociais ocorridas entre os séculos XVIII e XIX, período onde se verifica a continuidade da forma acentuada do uso dos mecanismos estatais visando submeter as classes subalternas aos interesses da classe dominante, ou seja,

“pelo senso comum vigente entre os subalternos, a injusta ordem da sociedade de classes torna-se algo natural, justificando as desigualdades de todos os tipos” (MARTINS, 2005, p. 145-146). Em contraponto as manifestações contra as diversas formas de exploração e discriminação também se acentuaram. Almeida e Sanchez (2016) relatam que

Foi nesse contexto histórico que intelectuais negros iniciaram, a partir de 1889, sua militância pelos direitos da população negra, em que a educação apareceria sempre como uma reivindicação prioritária, central. Surgiam os primeiros grupos do Movimento Negro brasileiro que, ainda sem um projeto ideológico e político mais amplo, eram conhecidos, à época, como movimento associativo dos homens de cor (ALMEIDA E SANCHEZ, 2016, p. 238).

Todavia, os séculos de escravização consolidaram o processo de exclusão educacional e serviu de base para a solidificação das desigualdades de gênero e cor ou raça, características marcantes da sociedade brasileira. Moldada há séculos, a educação foi um mecanismo apropriado para a elite colonial que, conduzindo a hierarquização social, mantinha a exclusão e subalternização dos negros e negras oriundos da escravidão. Porém, Carneiro (2016) ressalta a capacidade que a educação tem, também, de se contrapor às diferenças e promover a igualdade de oportunidades no convívio social e, para a autora, a educação é “um importante instrumento de superação de desigualdades, opressões e hierarquizações que operam na sociedade” (CARNEIRO, 2016, p. 123).

Entretanto, no ambiente escolar o preconceito racial ainda não deixou de ser uma das mais graves formas de discriminação que atinge gravemente a população negra. É uma trajetória regada de desigualdade, de negação de direitos essenciais, de um sistema educacional que não contempla a todos. Porém, a luta vem de longe e, toda a negação, serve de força motivacional para se buscar propostas educacionais, propor políticas públicas eficazes e exequíveis no combate às diversas manifestações depreciativas e discriminatórias a que são submetidos diariamente a população negra no Brasil.

A educação é sim um mecanismo de libertação, o que não apaga o fato de que a presença de uma negra ou de um negro em uma sala de aula sempre causou repulsa e, permanecer no ambiente escolar é um desafio de séculos, pois o racismo foi e continua sendo uma realidade no Brasil. É nesse sentido que os debates de enfrentamento ao preconceito racial culminaram com a edição da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que contemplou em suas finalidades a condenação a “qualquer tratamento desigual por motivo de convicção filosófica, política ou religiosa, bem como a quaisquer preconceitos de classe ou de raça”, sendo essa redação mantida nas suas demais alterações.

Os debates da Constituinte vão garantir que a Constituição de 1988, traga em seu art. 6º a educação como o primeiro dos direitos sociais, mantendo por todo o texto regramentos

que devem ser implementados pela União, estados e municípios, visando o efetivo cumprimento da Lei Maior. Ainda, no art. 205, assim dispõe:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Todavia, nem mesmo a Carta Magna alcança toda a população, de forma satisfatória. O próprio ambiente escolar é também espaço que, por vezes, promove a desigualdade dificultando a permanência da população negra. Estudos constataram a presença de temáticas com abordagens preconceituosas nos livros didáticos, em meados do século passado, que foram revisados somente a partir de 1993 pelo Programa Nacional do Livro Didático, no intuito de evitar a reprodução de ideias discriminatórias a respeito da população negra, entre outras demandas. Destaca-se que a revisão veio após algumas décadas de luta e reivindicações.

Debates internacionais centralizaram discussões acerca do direito à educação com mecanismos eficazes que garantissem o acesso e permanência, bem como, na luta contra a discriminação racial e de gênero. Nesse contexto é sancionada a Lei nº 10.639/2003 que altera a LDB para incluir no currículo oficial a obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira. Trata-se de uma conquista significativa para a população negra na luta contra o preconceito, a discriminação e, principalmente o silenciamento de sua história que perdurou durante séculos, eis que o parágrafo primeiro do art. 26-A, assim determina

§ 1º O conteúdo programático a que se refere o caput deste artigo incluirá o estudo da História da África e dos Africanos, a luta dos negros no Brasil, a cultura negra brasileira e o negro na formação da sociedade nacional, resgatando a contribuição do povo negro nas áreas social, econômica e política pertinentes à História do Brasil (BRASIL, 2003).

Ribeiro (2019) ressalta a importância da verdadeira implementação nas escolas da Lei nº 10.639/2003, para a autora ela oportuniza

Um ensino que valoriza as várias existências e que referencie positivamente a população negra é benéfico para toda a sociedade, pois conhecer histórias africanas promove outra construção da subjetividade de pessoas negras, além de romper com a visão hierarquizada que pessoas brancas têm da cultura negra, saindo do solipsismo branco, isto é, deixar de apenas ver humanidade entre seus iguais. Mais ainda, são ações que diminuem as desigualdades (RIBEIRO, 2019, p. 41-42).

A inclusão no currículo oficial da obrigatoriedade do ensino da História e Cultura Africana e Afro-brasileira é considerada um avanço muito importante, a vitória de um pleito justo e

necessário que oportuniza a apropriação conhecimento da cultura de um povo que contribuiu na construção do país. De certo que passados quase vinte anos da lei não há que se falar de efetiva implementação na educação nacional, todavia importantes debates e estudos têm sido feitos numa demonstração de que é necessário e possível propor práticas pedagógicas que contemplem a cultura negra.

Considerando que a cultura é, também, um elo que liga homens e mulheres em suas diversas manifestações de pensar, de agir, de lidar com o cotidiano, entre todos as especificidades que caracterizam uma sociedade, um grupo, entende-se a necessidade de um olhar diferenciado para a relação existente entre cultura negra e educação, pois as práticas pedagógicas devem promover, além do debate, a reconstrução do pensamento hegemônico que moldou a sociedade a partir do período colonial. Gomes (2003), corrobora a necessidade de inserção verdadeira da cultura negra nas práticas pedagógicas, na opinião da autora,

trabalhar com a cultura negra, na educação de um modo geral e na escola em específico, é considerar a consciência cultural do povo negro, ou seja, é atentar para o uso auto-reflexivo dessa cultura pelos sujeitos. Significa compreender como as crianças, jovens, adultos e velhos negros e negras constroem, vivem e reinventam suas tradições culturais de matriz africana na vida cotidiana (GOMES, 2003, p. 79).

Os debates são imprescindíveis para a formalização e apropriação de um resgate histórico que negou saberes, valores, modo de pensar, de se afirmar e humanizar de acordo com o pensamento colonial que obliterou as diferenças culturais. Razão pela qual se faz necessária a implementação de metodologias visando resgatar esse arcabouço histórico, cultural, social e educacional da população negra.

Nessa perspectiva, Arroyo (2012), destaca os negros e negras, entre outros, como inseridos nos chamados, pelo autor, de *outros sujeitos* que ao longo da história resistiram ao tempo e que hoje, pela trajetória de subjugação, são, em grande número destinatários de programas sociais e políticas educativos cuja real intenção é mantê-los invisíveis, todavia, o autor ressalta que esses grupos sociais se mostram presentes, visíveis, resistentes e cada vez mais atuantes na busca de resgatar seus valores, assim como, a devida inserção social que lhes foi negada através dos diversos mecanismos sociais de manipulação e dominação.

Os avanços são lentos, as conquistas são graduais, mas o importante é que estão ocorrendo. As normas legais do período colonial ou proibia, ou inviabilizava o acesso dos negros à escolarização, numa sintonia que endossava os interesses das classes dominantes. Esses mecanismos de segregação perpetuaram e podem ser percebidos na atualidade através das políticas públicas sociais e educacionais que, ou são, ainda, insuficientes ou são ineficientes, ou seja, os mecanismos de manipulação que visam a continuidade da submissão estão vivos e presentes em nossa sociedade. Entretanto, a população negra

vem ao longo dos séculos e através de luta e resistência tornando visível sua história, sua presença nos espaços sociais e se contrapondo ao pensamento eurocêntrico que tentou pô-la no anonimato.

### **Mulher negra e educação: gênero e cor como manifestação de desigualdades sociais**

Eliminar as desigualdades é uma luta histórica que, ao longo dos anos, vem ganhando espaço de discussão, debate, enfrentamento e alcançando vitórias. Porém, ainda há muito por fazer até que haja, no Brasil, igualdade racial e de gênero. E, o viés da educação é o mais apropriado para a solidez dessa busca, somando-se às práticas de ações de mobilização e enfrentamento, tão marcantes na sociedade brasileira.

É importante destacar que a resistência sempre fez parte do cotidiano da mulher negra, entretanto, a própria sociedade hegemônica sempre manipulou formas no intuito de tornar a luta menos importante e invisível. Ribeiro (2019) assevera que “desde antes o período escravocrata, e conseqüentemente com a produção e atuação de feministas negras, é que esse debate já vinha sendo feito; o problema então, seria a sua falta de visibilidade” (RIBEIRO, 2019, p. 21).

No Brasil, o sistema educacional já nasceu eivado de erros e vícios que propagaram e disseminaram a desigualdade de oportunidades. Quanto às mulheres, Stamatto (2002) assevera que elas “ficaram exclusas do sistema escolar estabelecido na colônia. Podiam, quando muito, educar-se na catequese. Estavam destinadas ao lar: casamento e trabalhos domésticos, cantos, orações, controle de pais e maridos” (STAMATTO, 2002, p. 2). Quanto às mulheres negras, nem mesmo a educação religiosa lhes era permitido, restando-lhes o trabalho escravo e as mazelas da escravidão. Logo, a desigualdade social, educacional, econômica, política, cultural tão presente, ainda, no século XXI, é efeito de um processo histórico que, desde o nascedouro, insiste em privilegiar, uns, e subalternizar, outros.

A educação formal alcançou, timidamente, as mulheres durante a implementação das reformas pombalinas, inacessível, certamente, para as mulheres negras, eis que nesse momento negros e negras eram a mercadoria mais lucrativa através do comércio de escravos. Nesse contexto a educação formal foi pensada e planejada com destino certo: a população branca, que, com respaldo legal, formulava normas que, proibia ou inviabilizava o acesso do negro e da negra à escolarização. Stamatto (2002) ressalta a oficialidade do acesso às mulheres na escola, bem como, a perspectiva de inserção no mercado de trabalho através do magistério público, já que

Em 1755, o governo português determinou que a direção das povoações jesuíticas passaria ao clero regular e que deveria haver duas escolas de ensinar a ler e escrever: uma para os meninos e outra para as meninas. [...] Em 1772, a administração pombalina empreendeu a reforma dos Estudos Menores, criando a Diretoria Geral de Estudos, subordinada ao rei, proibindo o ensino particular sem permissão desta Diretoria, controlando o conteúdo do ensino e os livros didáticos, através da Real Mesa Censória, e criando as famosas aulas régias, pagas pelo subsídio literário – imposto também criado nessa reforma – especialmente destinado ao pagamento do magistério (STAMATTO, 2002, p. 3-4).

Os processos sociais de segregação são seculares. Mesmo após a abolição da escravatura e a permissão legal de negros e negras frequentarem a escola formal os mecanismos de manutenção da subalternização foram, tão somente, alterados. De acordo com Gonçalves e Silva (2000) a escolarização de mulheres negras nascidas a partir do início do séc. XX já se processou de forma desumanizante, pois, ao invés de ir para as salas de aula elas eram encaminhadas

a orfanatos, onde recebiam preparo para trabalhar como empregada doméstica ou como costureira. Famílias abastadas as adotavam, quando adolescentes, como filhas de criação, o que de fato significava empregadas domésticas não remuneradas. Este fato acabou, de certa forma, estigmatizando o lugar da mulher negra no mercado de trabalho (GONÇALVES E SILVA, 2000, p. 140).

Essa realidade seria mais desigual não fosse o enfrentamento e luta incessante de corpos e vozes que, mesmo sendo invisibilizados, não emudeceram no decorrer dos séculos. No contexto atual, os debates acerca da desigualdade de gênero e raça ou cor que marcam nossos dias são o reflexo dessa luta pois, jamais o povo negro aceitou a submissão que lhes foi imposta. O diálogo que hoje já é possível, foi ressaltado por Freire (2018) ao considerá-lo “uma exigência existencial” (FREIRE, 2018, p. 109). Assim, umas das formas de combater as desigualdades é transformá-las em contestações diárias em todos os espaços sociais.

O objetivo é sim transformar as bases hegemônicas e eurocêntricas que moldaram a sociedade brasileira e insistem em manter o usufruto dos privilégios garantidos a partir da exploração do povo negro. É nesse contexto que as estruturas sociais demonstram ser a educação o mecanismo mais eficaz nessa mudança e, dialogar nos espaços educacionais e em todos os níveis de ensino acerca das desigualdades fomentando o combate aos diversos tipos de exploração e escravização, é de fundamental importância. Para Freire (2018)

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo *pronunciado*, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes*, a exigir deles novo *pronunciar* (FREIRE, 2018, p. 108).

A ação parte da percepção de uma sociedade que traz uma trajetória moldada por desigualdades sociais com o propósito da perpetuação de privilégios que marcam a categoria dominante em nosso país. Logo, a presença do negro e da negra na escola, desde quando permitido o acesso à educação formal, foi e continua sendo motivo de inquietação que gera diversas formas de manifestações preconceituosas de raça ou cor e gênero. Nem mesmo as políticas públicas sociais e educacionais atendem às desigualdades que se perpetraram durante séculos sendo a população negra a mais prejudicada quando do ingresso e permanência na escola.

Em se tratando de mulher e negra a condição se agrava pelo estigma social, ainda presente, que desumaniza o corpo feminino negro numa manifestação de negação do outro que prolonga a realidade vivida no período da escravidão, pois, ainda no último lugar do ranque brasileiro na escala social e educacional, pesquisas mostram que mulheres negras apresentam menor nível de escolaridade, trabalham mais, porém com rendimento menor e são, ainda, poucas que conseguem romper a barreira do preconceito e da discriminação racial e ascender socialmente. Ou seja, fatores diversos inibem a reação de combate à discriminação a que é submetida a mulher negra. Todavia, as lutas e resistências, também são intensas e constantes e vem promovendo mudanças cuja visibilidade parte da sociedade insiste em tentar manter na invisibilidade.

As desigualdades sociais por cor ou raça no Brasil são apuradas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) através dos dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua que, em 2018, constatou crescimento no acesso à educação da população preta ou parda, desde a infância. Esse é um fator muito importante que reflete diretamente no futuro dessa população que, através da educação tem oportunidade de romper o ciclo vicioso da exploração secular com condições concretas de possibilidade de redução das desigualdades sociais.

Dados da PNAD Contínua 2016 – Estatísticas de Gênero: Indicadores sociais das mulheres no Brasil, demonstram que houve um aumento nos níveis de escolarização das mulheres nas últimas décadas, no entanto, o grau de desigualdade entre brancas e pretas ou pardas ainda é uma realidade a ser superada. Mulheres brancas ou pardas tem maior índice de atraso escolar com um percentual de 30,7% (trinta vírgula sete por cento) para 19,9% (dezenove vírgula nove por cento) de mulheres brancas, na faixa etária de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos de idade, numa perfeita demonstração de desigualdade. Os números do atraso escolar das mulheres de cor preta ou parda refletem diretamente nos níveis de ensino, sendo constatado que na população de 25 (vinte e cinco) anos ou mais “o percentual de mulheres brancas com ensino superior completo é mais do que o dobro do calculado para as mulheres pretas ou pardas, isto é, 2,3 vezes maior” (PNAD, 2016).

Nesse caminhar de luta, vitórias e derrotas a mulher negra vem, ao longo dos séculos, construindo sua trajetória com muitos desafios pela conquista da escolarização, pois romper com as barreiras da discriminação de gênero e raça ou cor impostas pela sociedade não é tarefa fácil. Mesmo assim, mulheres negras vem se apropriando de seus direitos e consequentemente, ocupando espaços sociais onde o viés da educação foi e continua sendo o mais apropriado no combate ao preconceito e às desigualdades econômica, social, educacional e cultural, logo, a luta pelo respeito e pela dignidade é um exercício diário.

### **Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: a necessidade de enfrentamento às desigualdades sociais e ao racismo**

Transformar as concepções da sociedade quanto às diversas formas de opressão em face de grupos sociais menosprezadas pela sociedade não é tarefa fácil, razão pela qual requer práticas diárias de desprendimento das práticas que exploraram e discriminaram pessoas desde o período colonial, é entender que qualquer ser humano, independente da raça, tem direito à vida, e, vida digna. Desta forma, é que a escola se apresenta como instrumento de promoção de prática pedagógicas problematizadoras que contemplem a questão racial no Brasil. A práxis é condição “*sene qua non*” para a superação da contradição existente entre os diferentes grupos sociais e culturais e o racismo no Brasil tem sido uma das formas mais visíveis de opressão, desde o período colonial.

A partir da última década do século passado estudiosos vêm empreendendo debates acerca da visão eurocêntrica da modernidade que desconsiderou a história dos povos colonizados e, consequentemente, subalternizados, ressaltando a urgente necessidade de libertação através de propostas educacionais que

estenda a emancipação para um nível mais amplo que o meramente jurídico-político, incluindo a economia, a ciência, a igualdade racial e de gênero, a educação e a criação de novas formas de sociabilidade e de interação com as pessoas, as culturas e a natureza (MOTA NETO, 2018, p. 03).

Nesse contexto, a decolonialidade tem sido elaborada numa concepção de enfrentamento e superação das mazelas sociais provocadas colonização. Razão pela qual a concepção decolonial é anticolonial, não eurocêntrica, antirracista, antipatriarcal, anticapitalista, ou seja, ela se manifesta através do enfrentamento crítico contra toda e qualquer forma de exclusão que tenha origem na situação colonial e em suas consequências históricas. Mota Neto (2015) propõe que o conceito de decolonialidade

seja entendido, a despeito de sua diversidade, como um questionamento radical e uma busca de superação das mais distintas formas de opressão perpetradas pela modernidade/colonialidade contra as classes e os grupos sociais subalternos, sobretudo das regiões colonizadas e neocolonizadas pelas metrópoles euro-norte-americanas, nos planos do existir humano, das relações sociais e econômicas, do pensamento e da educação (MOTA NETO, 2015, p. 49).

Walsh, Oliveira e Candau (2018) trazem importantes discussões acerca das práticas pedagógicas alicerçadas no pensamento decolonial que se opõe à “lógica epistêmica ocidental, a racialização do mundo e a manutenção da colonialidade” (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 05). A proposta pedagógica decolonial se caracteriza, segundo Walsh, Oliveira e Candau (2018) em práticas educacionais que vão além da sala de aula pois se propõem a

romper as correntes que ainda estão nas mentes, como dizia o intelectual afrocolombiano Manuel Zapata Olivella; desescravizar as mentes, como dizia Malcolm X; e desaprender o aprendido para voltar a aprender, como argumenta o avô do movimento afroequatoriano Juan García. Um trabalho que procura desafiar e derrubar as estruturas sociais, políticas e epistêmicas da colonialidade – estruturas até agora permanentes – que mantêm padrões de poder enraizados na racialização, no conhecimento eurocêntrico e na inferiorização de alguns seres como menos humanos (WALSH; OLIVEIRA; CANDAU, 2018, p. 05).

Estudos comprovam que o racismo, em suas variações, é um dos maiores entraves da população negra, razão pela qual a escola tem sido convocada a propor medidas que promovam o debate de temáticas que promovam a conscientização social como forma de contribuir na superação das desigualdades e discriminações de raça, gênero, religiosa, sexual, entre outras que a sociedade que oprime e humilha reinventa para impor sua dominação. Porém, o reconhecimento e a valorização das diferenças são, hoje, pontos de debates, de reivindicações, de estudos, que trazem para o centro as demandas que ficaram durante séculos à margem da sociedade.

Munanga (1999) entende que a sociedade e a educação brasileira têm no racismo um de seus grandes problemas o que requer, tanto da sociedade quanto do sistema educacional, ações de reconhecimento e de transformação, para o autor

Aqui está o grande desafio da educação como estratégia na luta contra o racismo, pois não basta a lógica da razão científica que diz que biologicamente não existem raças superiores e inferiores, como não basta a moral cristã que diz que perante Deus somos todos iguais, para que as cabeças de nossos alunos/as possam automaticamente deixar de ser preconceituosas. Como educadores, devemos saber que apesar de a lógica da razão ser importante nos processos formativos e informativos, ela não modifica por si o imaginário e as representações coletivas negativas que se tem do negro e do índio na nossa sociedade (MUNANGA, 1999, p. 14-15).

Fanon (2008) assevera que “uma sociedade é racista ou não é”, esse reconhecimento é fundamental para a transformação social (FANON, 2008, p. 85). Enquanto não se reconhece sua própria essência não há como promover mudança. Para o autor o racismo que foi inculcado na população do período colonial, e que se perpetua até os dias atuais, não se difere dos demais tipos de racismos existentes. Em seus estudos o autor aponta que “diante do branco, o negro tem um passado a valorizar e uma revanche a encaminhar” (FANON, 2008, p. 186-187). Segundo ainda o autor, o racismo colonial se deve à civilização europeia. Descreve, com veemência, o sentimento de inferioridade a que é submetido o negro e negra, assim relatando

Em outras palavras, começo a sofrer por não ser branco, na medida em que o homem branco me impõe uma discriminação, faz de mim um colonizado, me extirpa qualquer valor, qualquer originalidade, pretende que seja um parasita no mundo, que é preciso que eu acompanhe o mais rapidamente possível o mundo branco, “que sou uma besta fera, que meu povo e eu somos um estorço ambulante, repugnantemente um fornecedor de cana macia e algodão sedoso, que não tenho nada a fazer no mundo”. Então tentarei simplesmente fazer-me branco, isto é, obrigarei o branco a reconhecer minha humanidade (FANON, 2008, p. 94).

Esse sentimento de inferioridade inculcado na população negra vem sendo combatido e, gradativamente, mostrando pequenas, porém significativas mudanças ao longo dos séculos pois as manifestações da população negra, a inserção educacional e nos espaços sociais e de poder vem obtendo avanços. A própria autodeclaração nas pesquisas realizadas pelo IBGE também configura uma demonstração de que a luta e resistência geram frutos positivos, pois a população preta ou parda no Brasil, correspondia a 55,8% (cinquenta e cinco vírgula oito por cento), conforme dados extraídos da PNAD 2018 – Desigualdades Sociais por Cor ou Raça no Brasil. É fato que ainda há muito a se conquistar, todavia, cada vitória merece ser destacada. Razão pela qual problematizar, no contexto educacional, o embate ao racismo é buscar romper com as amarras do preconceito e de todas as mazelas herdadas do processo de colonização no Brasil. E a mulher negra trava esse combate diário na luta pelos direitos sociais e políticos. Fanon (2008) enfatiza que

Sartre mostrou que o passado, na linha de uma atitude inautêntica, “aprisiona” em massa e, solidamente arquitetado, *informa* o indivíduo. É o passado transmutado em valor. Mas posso também recuperar meu passado, valorizá-lo ou condená-lo, através de minhas próprias opções sucessivas (FANON, 2008, p. 188).

Se demonstra a importância da educação na caminhada de libertação da população negra ou de continuidade de domínio e exploração de um ser humano em face do outro, considerando a cor da pele, o tipo de cabelo, entre outros estereótipos recorridos pela mente

racista. É necessário conhecer verdadeiramente o passado, valorizá-lo para que se tenha um presente desprovidos do preconceito e se construa um futuro livre do pensamento colonial, eurocêntrico. É preciso resgatar e solidificar a cultura da população negra empregando sua importância na formação da sociedade brasileira, é urgente massificar o orgulho de ser negro e negra, já evidenciado desde o século passado, como nos mostra Pinto (1987), ao destacar que

analisando a ascensão do preto e do mulato na década de cinquenta em decorrência da melhoria e aquisição de meios estáveis de ganho, já se referia a um certo orgulho do negro em “ser negro”, a sua aspiração em subir como e enquanto negro, ou a sua recusa em ser tratado como exceção (PINTO, 1987, p. 27).

Negar a educação à população negra contribuiu com a solidez do sentimento de inferioridade que, desde o princípio, foi se massificando não custando muito para que o próprio negro e negra considerassem a educação como uma meta que não era prioridade, gerando desconforto e preocupação com o acesso à escola. Senão vejamos o que nos diz Pinto (1987), quanto a preocupação da população negra na inserção dos mesmos no ambiente escolar, face às variadas formas de exclusão a que eram submetidos, já após a abolição da escravidão, eis que

O preconceito racial, por exemplo, seria um dos responsáveis pela não consideração da escola, pela não colocação da educação como uma meta a ser atingida, na medida em que ele cria uma atitude passiva e conformista e um sentimento de inferioridade, que se configuram como barreiras subjetivas aos seus esforços de ascensão social (PINTO, 1987, p. 8).

A superação desse sentimento de inferioridade deve ser uma busca constante, posto que o pensamento colonial visava gravar na população negra o conformismo justificado pela incapacidade, pelo desmerecimento. Não é contrassenso afirmar que vislumbramos mecanismos sociais que visam essa manutenção de pensamento na sociedade atual.

É imperioso considerar que a concepção hegemônica difundida nos primórdios da sociedade brasileira se faz presente em todos os âmbitos do Brasil atual e negar essa existência é um dos mecanismos utilizados visando a manutenção do sistema desigual, explorador e discriminatório disseminado no período colonial. É papel da educação promover propostas educacionais de enfrentamento diário não somente ao preconceito de gênero e raça ou cor que sofre o negro e negra na sociedade brasileira, mas a qualquer tipo de discriminação que inferioriza o ser humano.

Livrar a sociedade do pensamento hegemônica, eurocêntrica, patriarcal, machista, sexista, que discrimina e segrega é possível através da educação. Freire (2018) nos aponta

que a luta pela libertação deve ser feita com o povo através da reflexão sobre a opressão e na superação da contradição entre os que oprimem e os que são oprimidos. Ressalta, ainda, sobre a necessidade de uma pedagogia que promova o diálogo constante na busca da emancipação, pois a dialogicidade é a essência da educação, por ter a capacidade de promover a emancipação do menos favorecido, do explorado e desumanizado, eis que, “se dizendo a palavra com que, pronunciando o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens” (FREIRE, 2018, p. 109).

## ■ CONSIDERAÇÕES FINAIS

Negros e negras no Brasil foram subjugados em todos os aspectos do ser humano. O resgate histórico de uma população que contribuiu na formação do país é uma necessidade imperiosa que, somente, será possível a partir da eficácia de leis e políticas públicas que garantam o acesso e permanência de negros nos espaços educacionais, desde a infância. É através da educação, a população negra vem reescrevendo sua própria história, superando a que fora contada e escrita nos livros didáticos na perspectiva eurocêntrica, hoje ultrapassada.

O caráter homogeneizador cerceou o direito do negro e negra à educação e o ambiente escolar que deve ser um espaço de integração foi sempre um lugar de manipulação e exclusão dos grupos menos favorecidos da sociedade, não havendo, portanto, interesse em reconhecer e respeitar a diversidade cultural existente em nosso país. A realidade atual não superou por completo esse espaço que discrimina e desumaniza, ainda há muitos passos a serem dados.

As fontes consultadas indicam uma trajetória de luta e resistência pelos direitos negados, pois, os ajustes das classes dominantes se reinventam de acordo com a necessidade de se manter os benefícios provenientes da exploração da população negra. Logo, a educação formal foi pleito recorrente, posto que o sistema colonial foi condutor de proibições e, ou, impossibilidades de acesso dos negros.

A mulher negra foi subjugada de forma mais dolorosa pois, sofreu e, ainda, sofre o preconceito e discriminação de cor e gênero e seus direitos foram negados por muito mais tempo. Educar-se somente foi possível a partir de 1879 quando o ensino foi permitido para ambos os sexos, todavia, a permissão não foi sinônimo de ingresso na escola, pois era preciso superar as barreiras que negavam seu acesso. São mecanismos sociais bastante eficazes quando se trata de dificultar oportunidades de crescimento pessoal, como o Decreto nº 13.331, de 1854, que não permitia a admissão de escravos nas escolas públicas do país,

porém permitia a instrução de adultos negros dependendo da disponibilidade de professores, o que demonstra uma trajetória de verdadeira exclusão.

Passamos por um período em que as inquietações da população negra vêm ganhando espaço em debates nacionais e internacionais. As produções acadêmicas, ou não, com temáticas que evidenciam a importância da história, da cultura da população negra, outras que ressaltam a importância de combater a discriminação e o preconceito de gênero e raça estão em evidência. O aumento considerável das discussões é fruto de uma luta que vem de séculos de resistência e que ainda está longe de superar a desigualdade racial, social, econômica, educacional que é marca característica do Brasil. Entretanto, o diálogo vem tomando espaço e a sociedade que foi moldada no pensamento eurocêntrico está tendo a oportunidade de conhecer, reconhecer, e reescrever sua história com a participação efetiva da população negra.

As estatísticas dão conta de um pequeno avanço no combate às desigualdades de gênero e cor, todavia, os avanços são importantes e devem ser ratificados como forma de incutir na população negra a sua capacidade de superar os obstáculos que inibem um crescimento maior. É nesse contexto que a população negra vem construindo e reconstruindo sua trajetória impondo à sociedade a necessidade de reconhecer e respeitar o outro na sua essência, fomentando o combate diário a qualquer tipo de discriminação e preconceito.

## ■ REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. A. B. de; SANCHEZ, L. Os negros na legislação educacional e educação formal no Brasil. Universidade de São Paulo, USP, São Paulo-SP, Brasil. ISSN 1982-7199 | DOI: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991459> **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 234-246, 2016.

ARROYO, G. M. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2012. p. 25-47.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Constituição da república federativa do Brasil. Brasília, 1988. Disponível em: <[http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988\\_30.06.2004/CON1988.pdf](http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/con1988/CON1988_30.06.2004/CON1988.pdf)>. Acesso em: 28 mar. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 13.331 de 1854**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Decreto nº 7.247 de 1879**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 08 jul. 2019.

BRASIL. **Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961**. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 24 jul. 2020.

- BRASIL. **Lei nº 10.639/2003**. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2003/l10.639.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/l10.639.htm)>. Acesso em: 25 jul. 2020.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2016**. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua, 2018**. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/>>. Acesso em: 15 jun. 2020.
- CARNEIRO, S. **Mulheres Negras na Educação: desafios para a sociedade Brasileira**, 2016. Disponível em <[http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao\\_site\\_completo.pdf](http://generoeducacao.org.br/wp-content/uploads/2016/12/generoeducacao_site_completo.pdf)>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- DEL PRIORI, M. **História das mulheres no brasil**. 10. ed. 6ª reimpressão – São Paulo: Contexto, 2018.
- FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Tradução de Renato da Silveira. Salvador: EDUFBA, 2008.
- FONSECA, M. V. A Educação da Criança Escrava nos Quadros da Escravidão do Escritor Joaquim Manoel de Macedo. **Educ. Real.**, Porto Alegre, v. 36, n.1, p. 231-251, jan./abr., 2011. Disponível em: <[http://www.ufrgs.br/edu\\_realidade](http://www.ufrgs.br/edu_realidade)>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018.
- GOMES, N. L. Cultura negra e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2003, n.23, pp.75-85. ISSN 1809-449X. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782003000200006>. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a05.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- GONÇALVES, L. A. O; SILVA, P. B. G. Movimento negro e educação. **Rev. Bras. Educ.** [online]. 2000, n. 15, pp.134-158. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a09.pdf>>. Acesso em: 22 jul. 2020.
- MARTINS, M. F. Conhecimento e disputa pela hegemonia: Reflexões em torno do valor ético-político e pedagógico do senso comum e da filosofia em Gramsci. In: LOMBARDI, J. C.; SAVIANI, D. (orgs.). **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2005, p. 123-159.
- MIRANDA, M. **Código Pedagógico dos Jesuítas – RATIO STUDIORUM** da Companhia de Jesus. Campo Grande: Esfera do Caos Editores LTDA, 2009.
- MIRANDA, M. A *Ratio Studiorum* e o desenvolvimento de uma cultura escolar na Europa moderna. Universidade de Coimbra. **Humanitas**, n. 63, 2011, p. 473-490.
- MOTA NETO, J. C. da. A educação popular na América Latina como uma pedagogia da subversão. **Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Falis Borda**. 2015. 370 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2015.
- MOTA NETO, J. C. da. Por uma pedagogia decolonial na América Latina: Convergências entre a educação popular e a investigação-ação participativa. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, n. 26, v. 84, 2018. <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.26.3424>. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3424/2094>>. Acesso em: 28 mar. 2019.

MUNANGA, K. **Negritude**: usos e sentidos. São Paulo, Ática, 1999. (Série Princípios).

PINTO, R. P. Educação do negro: uma revisão bibliográfica. **Cad. Pesq.**, São Paulo nº 62, p. 3-34, agosto de 1987.

RIBEIRO, D. **Pequeno manual antirracista**. São Paulo: Companhia das Letras, 2019.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

STAMATTO, M. I. S. **Um olhar na história**: a mulher na escola (Brasil: 1549-1910). Programa de Pós-Graduação em Educação: UFRN, 2002.

WALSH, C., OLIVEIRA, L. F.; CANDAU, V. M. **Colonialidade e pedagogia decolonial**: Para pensar uma educação outra. Arquivos Analíticos de Políticas educativas, n. 26, v.83, 2018.

# Um olhar sociorretórico para a escravidão em anúncios classificados de jornal do século XVIII – possibilidades para a educação básica

| Shirlei Marly Alves

Universidade Estadual do Piauí - UESPI

# RESUMO

**Objetivo:** Analisar as relações sociais do período da escravidão negra no Brasil a partir da análise sociorrética do gênero anúncios sobre a fuga de negros publicados no jornal *O Cruzeiro*, que circulou na cidade de Recife-PE no século XIX, propondo uma abordagem sobre o gênero textual para a Educação Básica. **Métodos:** O estudo se classifica como documental, descritivo, com abordagem qualitativa. Os dados provêm de 6 (seis) anúncios selecionados aleatoriamente, tendo como critério de inclusão tratarem sobre a fuga de negros escravizados. **Resultados:** As ações retóricas tipificadas nos anúncios são de três tipos: informar fuga; descrever marcas de violência e oferecer recompensa, as quais revelam as relações estabelecidas entre os grupos sociais da época, destacando-se o modo como se considerava o corpo negro, animalizado e violentado pelas ações de posse, vigilância, castigos físicos e humilhações, além do conluio legitimado para se perpetuar o regime escravocrata, com a captura dos escravizados que buscavam, a todo custo, recuperar a liberdade. **Conclusão:** Os anúncios evidenciam, em sua constituição retórica, as ações legitimadas pelo contexto social vigente – de direito à posse do escravo, de legitimação da violência no corpo do escravo – e instauram uma interação social de cooperação entre o anunciante e o público-alvo no sentido da manutenção do *status quo* vigente.

**Palavras-chave:** Anúncios de Escravos Fugidos, Gênero Textual, Língua Portuguesa.

## ■ INTRODUÇÃO

O combate à discriminações em quaisquer de suas formas tem sido uma das principais pautas mundiais, envolvendo povos e nações, com mobilização direta organizada em diversos movimentos sociais que enfatizam a urgência de mudanças em todos os âmbitos da vida humana no sentido de se promover condições para que todos e todas possam usufruir de direitos, como pessoas e cidadãos, independentemente das diferenças de qualquer natureza.

Entre as muitas formas de discriminação, enfatizamos o nefasto racismo, que

[...] engloba as ideologias racistas, as atitudes fundadas nos preconceitos raciais, os comportamentos discriminatórios, as disposições estruturais e as práticas institucionalizadas que provocam a desigualdade racial, assim como a falsa idéia de que as relações discriminatórias entre grupos são moral e cientificamente justificáveis [...] (DECLARAÇÃO SOBRE RAÇA E PRECONCEITOS RACIAIS, 1987, p. 3).

A busca pela superação dessa ideologia, que permeia, muitas vezes de modo disfarçado, as relações sociais ganha respaldo em documentos como a Declaração Universal do Direitos Humanos, cujo art. 2º prescreve que “Todos os seres humanos podem invocar os direitos e as liberdades proclamados na presente Declaração, sem distinção alguma, nomeadamente de raça, de cor, de sexo, de língua, de religião, de opinião política ou outra,[...]”, ou a Declaração sobre Raça e Preconceitos Raciais, da UNESCO, que, no art. 2º, adverte que

Toda teoria que invoque uma superioridade ou uma inferioridade intrínseca de grupos raciais ou étnicos que dê a uns o direito de dominar ou de eliminar aos demais, presumidamente inferiores, ou que faça juízos de valor baseados na diferença racial, carece de fundamento científico e é contrária aos princípios morais étnicos da humanidade. (DECLARAÇÃO SOBRE RAÇA E PRECONCEITOS RACIAIS, 1987, p. 3).

Entre os aparelhos com grande poder para promover mudanças sociais, está a escola, instituição onde se formam mentalidades e comportamentos, os quais, sem dúvida, podem se inclinar para o esforço global de eliminação de qualquer forma de discriminação, conforme aponta André (1987, p. 39): “[...] a escola desempenha seu papel socializador, seja na transmissão dos conteúdos acadêmicos, seja na veiculação das crenças e valores que aparecem nas ações, interações, nas rotinas e nas relações sociais que caracterizam o cotidiano escolar”. Nessa perspectiva, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) contempla, para o 9º ano do Ensino Fundamental, o desenvolvimento da habilidade: “(EF09HI23) Identificar direitos civis, políticos e sociais expressos na Constituição de 1988 e relacioná-los à noção de cidadania e ao pacto da sociedade brasileira de combate a diversas formas de preconceito, como o racismo.” (BRASIL, 2018, p. 431).

Nesse cenário, em que educadores e demais agentes sociais precisam se empenhar no combate ao racismo e outras formas de violência, propomo-nos, neste artigo, apresentar um estudo de caráter diacrônico, buscando, no legado da escravidão que marcou a história do Brasil, detectar como se constituíram as relações sociais escravocratas. Nosso olhar se dirige para um gênero textual específico – os anúncios de fuga de negros publicados em um periódico do século XIX, analisando como, retoricamente, tais relações se instituíram e se legitimaram, passando ao imaginário social<sup>1</sup> que, ainda hoje, solapa os ideais de igualdade social e convivência democrática.

Postulamos que um ponto fundamental no combate ao racismo é a compreensão do que ocorreu no passado, atentando para o fato de que “a identidade negra foi erguida em bases preconceituosas alicerçadas a um passado de exclusão e degradação humana.” (MENESES; MENESES; SALES, 2022, p. 80). Assim, desvelando os alicerces do racismo, teremos condições de a ele nos opor de forma veemente, o que pode e deve ser feito nos espaços escolares, em todos os domínios do saber que ali se cultivam.

Vislumbramos, nesse sentido, que o estudo que ora apresentamos pode vir a ser uma referência para professores da área de Língua Portuguesa que, no estudo de textos, gêneros textuais e discursos, podem encontrar uma via para se engajar na luta por uma sociedade mais justa e equânime, como também se orienta na BNCC, ao apontar a educação das relações étnico-raciais como um dos temas contemporâneos que devem ser trabalhados de forma transversal e integradora.

### **Um pouco de história...**

Desde que se tornou colônia de exploração de Portugal, o Brasil se transformou num grande consumidor no intenso comércio de escravos provindos de vários países da África, sendo os negros destinados principalmente ao trabalho na lavoura canavieira, onde, devido aos excessos de jornada, à alimentação deficiente e aos maus tratos, duravam, em média, 30 anos de vida (MARQUESE, 2006, p. 110), enquanto o trabalho escravo em território europeu perdia vulto, com parca importância econômica,

A recriação do escravismo, com o emprego massivo de escravos nas tarefas agrícolas, seria realizada por portugueses e espanhóis só após a segunda metade do século XV, com a introdução da produção açucareira nas ilhas atlânticas orientais (Canárias, Madeira, São Tomé), e, no século XVI, com a colonização da América.

<sup>1</sup> Adotamos a concepção de formações imaginárias tal como postuladas por Michel Pêcheux como formações sociais ideológicas a partir das quais os discursos se tornam possíveis e se legitimam. Compreendido como espaço de organização dos sentidos, o imaginário atravessa e constitui as relações languageiras das quais o sujeito faz parte. (ORLANDI, 2015).

Conforme o autor, para o Brasil, entre 1576 e 1600, nos portos brasileiros, desembarcaram cerca de 40 mil africanos escravizados, sendo que, no quarto de século seguinte (1601-1625), esse volume mais que triplicou, passando para cerca de 150 mil, a maioria destinada a trabalhos em canaviais e engenhos de açúcar. Já na segunda metade do século XVII, cerca de 360 mil africanos foram trazidos para o Brasil, num período de conjuntura internacional bastante adversa para o comércio do açúcar, quando essa cultura começava a ser desenvolvida nas Antilhas, levando a produção brasileira a uma crise devido à baixa no preço do açúcar no mercado europeu.

O intenso comércio negreiro para a colônia brasileira tornou o negro uma mercadoria socialmente barata, o que favorecia que a escravidão se disseminasse pelo tecido social brasileiro, distribuída por diferentes faixas de riqueza, ou seja, os escravos não se concentravam apenas nas mãos dos senhores mais capitalizados ou mesmo dos proprietários brancos. (MARQUESE, 2006). Já na segunda metade do século XIX, a Inglaterra impôs aos seus parceiros comerciais, incluindo o Brasil, o fim do comércio escravo, passando a perseguir e aprisionar os navios negreiros. Nesse contexto,

Os riscos tornaram-se, então, maiores, com prejuízo algumas vezes total, quando o navio negreiro era pilhado em alto-mar e o carregamento perdido quer pelo aprisionamento da embarcação, quer pelo extermínio total da carga. Nos primeiros tempos, de uma forma generalizada, o valor médio de um escravo oscilava entre 20 e 30 libras esterlinas, havendo momentos excepcionais em que este preço atingia a 100 libras. (ABOLIÇÃO, 2010).

É cabível deduzir que, diante dos constantes riscos em que a política inglesa punha a importação de escravos, estes se tornavam mercadoria cada vez mais valiosa, e sua perda pelas fugas passou a ser uma grande preocupação dos seus proprietários. Tais fugas eram motivadas, principalmente, pelos constantes maus tratos a que eram submetidos:

Os erros e a preguiça eram castigados das formas mais diversas e brutais, indo da palmatória às chicotadas, que deixavam as costas e nádegas em carne viva, colocando-se nas feridas montes de sal para que a dor se prolongasse por dias e o castigo jamais fosse esquecido. Além desses castigos havia outros ainda mais rigorosos, em que se utilizavam aparelhos de tortura. (ABOLIÇÃO, 2010).

Outra prática cruel era marcar os escravos igualmente ao que se fazia com o gado, começando pela marca que recebiam ao sair da África: uma cruz no peito para indicar sua condição de novo cristão. Na chegada ao Brasil, alguns recebiam ainda a marca do senhor, enquanto no corpo dos negros fujões costumava-se imprimir um F, indicação de sua fuga e captura. Assim, ao se anunciarem as fugas, uma das formas de identificar os fugidos era justamente a descrição dessas marcas, conforme se verifica no *corpus* analisado adiante.

O desejo de escapar do domínio senhorial e contar com um local seguro, onde pudessem viver comunitariamente, levou os escravos a construírem os quilombos, que se constituíam de construções fortificadas em áreas remotas das matas. Nessas comunidades, buscavam recompor a cultura deixada na África, adotando um sistema de sobrevivência comunal, com a divisão da produção. Localizavam-se essas comunidades em grande número nos estados da Bahia, Pernambuco, Goiás, Mato Grosso, Minas Gerais e Alagoas. Conforme Siqueira (*on-line*, p. 3),

Os Quilombos representam uma das maiores expressões de luta organizada no Brasil, em resistência ao sistema colonial-escravista, atuando sobre questões estruturais, em diferentes momentos histórico-culturais do país, sob a inspiração, liderança e orientação político-ideológica de africanos escravizados e de seus descendentes de africanos nascidos no Brasil.

O maior desses quilombos foi o Quilombo de Palmares, como afirma Marquese (2006, p. 107):

Ainda que as estimativas das fontes coevas e dos historiadores sobre o número total de habitantes diverjam bastante — de um mínimo de 6 mil a um máximo de 30 mil pessoas, não há como negar que as comunidades palmarinas, dada a extensão territorial e a quantidade de escravos fugitivos que acolheram, tornaram-se o maior quilombo na história da América portuguesa.

Em Pernambuco, de acordo com Benjamin (2004 apud SIQUEIRA, *on-line*), situado nas matas de Catucá (onde hoje se localizam os bairros de Dois Irmãos e Beberibe), nas vizinhanças de Recife, o Quilombo de Catucá, que tinha como líder o negro Malunguinho, no final da década de 1820, tornou-se uma grande preocupação para as autoridades. Em função do seu líder, essa comunidade também ficou conhecida como Quilombo do Malunguinho, cuja vida e morte estão intimamente ligadas à história política e social de Pernambuco como um todo. O autor acrescenta que “Enquanto durou, foi a alternativa mais radical para os cativos do Recife e da zona da mata seca, daí a sua importância para o entendimento da resistência escrava, não somente no interior, mas também no principal núcleo urbano da província.” (CARVALHO, 1998, p. 07).

A perda da força de trabalho devido às constantes fugas levava os senhores a adotar medidas como a de manter as fazendas constantemente vigiadas por feitores. Isso dificultava, mas não impedia que os negros escapassem e penetrassem nas matas, sendo que os capitães-do-mato organizavam expedições de caça aos fugitivos, os quais, aprisionados, eram levados de volta à fazenda para, além das costumeiras vergastadas, serem marcados como fujões e ainda receberem ao pescoço uma canga.

Outra medida rotineira era publicar anúncios em jornais, dando amplo conhecimento das fugas e oferecendo recompensa a quem restituísse o escravo fugido. A imprensa era, desse modo, um veículo poderoso na empreitada dos senhores de escravos, sendo que, na cidade de Recife, um dos jornais que veiculavam tais anúncios era *O Cruzeiro*, jornal político, literário e noticioso que circulou em Recife no período de 4 de maio de 1829 até o dia 6 de maio de 1831.

Em pesquisa desenvolvida no curso de nosso Doutorado em Letras/Linguística, debruçamo-nos sobre uma amostra de anúncios sobre a fuga de negros publicados no jornal *O Cruzeiro*, com o objetivo de identificar as relações sociais do período a partir da análise sociorretórica desses textos. O estudo se fundamentou nas postulações de Carolyn Miller e Charles Bazerman, cujos trabalhos enfatizam o gênero textual como uma ação retórica recorrente e tipificada com que se concretizam as interações sociais.

### **Gênero e ação social – anúncios de negros fugidos no Brasil do século XIX**

Gênero textual impresso publicado geralmente em jornais e revistas, o anúncio faz parte do conjunto denominado propaganda, que visa à divulgação de um produto ou serviço ou, ainda fazer circular uma informação. Segundo o dicionário Michaelis (*on-line*),

anúncio: *sm* (de *anunciar*) **1** Aviso, participação. **2** Mensagem de venda ou mensagem institucional, com assinatura ou qualquer outra forma de identificação clara do interessado que a faz, destinada a influenciar os prováveis compradores de um produto ou serviço, transmitida através dos vários meios de comunicação com o público, ou veículos.

Os anúncios de negros fugidos, publicados no jornal *O Cruzeiro*, a exemplo do seguinte, permite-nos situá-los numa categoria mais específica: a dos anúncios classificados:

Para o amanhecer do dia 17 de Abril fugio hum Mulatinho, de nome Alexandre; de idade 16 annos com os signaes seguintes: alto, e seco cabellos crespos; tres noduas; huma na coxa, e huma em cada barriga da perna, e varias marcas de chagas pelo corpo: quem sober d'elle o poderá pegar, e conduzir a caza de Joaquim da Silva Pereira rua do Queimado D.10. (JORNAL O CRUZEIRO)

O dicionário Michaelis (op. cit.) apresenta o seguinte significado de classificado: “pequeno anúncio de oferta ou **procura de bens**, utilidades e serviços, que, junto com outros da mesma natureza, forma grupos, de mesmo assunto, em uma seção especializada de jornal ou revista.” (ênfase adicionada). A última parte do anúncio, na qual se faz um apelo para a captura do negro fugido torna nítida a atitude de procura do bem perdido pelo anunciante.

Nicolau (2005, *on-line*) confirma essa categoria em trabalho também sobre anúncios publicados na cidade de Recife. Afirma a autora: “No Brasil, na época da escravidão, eram

os reclames, pequenos textos sem ilustração, alguns sem títulos, do tipo classificados, que cumpriam a mesma função. Estes tipos de anúncios foram chamados de reclames até a década de 50.”

Para análise, selecionamos anúncios de negros fugidos publicados no século XIX, no Jornal *O Cruzeiro*, em Recife, Pernambuco, enfocando padrões relativamente estáveis de textos e atividades, buscando responder ao seguinte: Qual o sistema de atividades que se concretiza nesses anúncios? De que modo as tipificações dessas atividades se refletem na organização discursiva desses anúncios? Como as relações sociais se instauram a partir dos anúncios?

## ■ MÉTODO

Empreendemos uma pesquisa documental em 6 (seis) anúncios sobre a fuga de negros publicados no jornal *O Cruzeiro*, que circulou na cidade de Recife-PE no século XIX, selecionados de um arquivo pertencente ao acervo da Universidade Federal de Pernambuco.

Quanto aos objetivos, a pesquisa se classifica como descritiva com viés interpretativista, em razão de que as ações retóricas tipificadas nos anúncios são descritas e interpretadas à luz das concepções teóricas que fundamentaram a investigação. Nesse sentido, os valores e visões de mundo que permearam e permitiram o regime de escravidão negra são detectadas discursivamente na camada linguística dos textos analisados.

## ■ RESULTADOS E DISCUSSÃO

Bazerman (2006, p. 19), discorrendo sobre fatos sociais, atos de fala, gêneros, sistemas de gêneros e sistemas de atividades, afirma que “Esses conceitos sugerem como as pessoas criam novas realidades de significação, relações e conhecimentos, fazendo uso de textos.” No caso deste trabalho, nos debruçamos sobre anúncios classificados de negros fugidos, como os seguintes:

(39) No dia 5a. Feira Santafugio hum escravo por nome Manoel de Nação da Costa de Benin com officio de Caranguegeiro, tem uma fistula no beijo de baixo, o braço direito deslocado: qualquer capitão de campo, que o pegar, ou outra pessoa o podera conduzir a rua do Rozario no Botiquim novo, que será bem recompesado.

(40) Dezappareceo desta Cidade o preto Victorino desde o fim do mez de Março deste anno, o qual he Mussambique, representa 18 annos de idade pouco mais, ou menos, estatura ordinaria, que foi captivo de Manoel da Costa Lima da Paraiba, hoje Escrivão do abaixo assignado tem mais de signaes, a marca de huma chaga junto ao tornoselo de hum dos pez, tem um botão de carna entre as duas sombrancelhas, signal este de sua nação, e os olhos hum

pouco languidos; quem o achar procure na rua do Colegio nº 10 ou na Cadêa desta mesma Cidade, que achara o Sr. que gratificará o trabalho de quem o pegar (*Manoel Jozé de Mello*).

Analisando o modo como os diversos gêneros de texto configuram atividades sociais, o autor considera que “[...] esses documentos criam fatos sociais que afetam as ações, direitos e deveres das pessoas.” (BAZERMAN, 2006, p. 21).

Os anúncios da fuga de escravos criam, nesse sentido, fatos sociais consubstanciados no direito dos senhores de escravos de reclamarem a fuga dos cativos e autorizarem a sua captura, isto é, tais ações (caça, captura, devolução) são legitimadas nos anúncios, os quais refletem o quadro social escravocrata e contribuem para fortalecê-lo.

Os anúncios, no contexto social que os tornava possíveis, estavam atrelados a um conjunto maior de outros gêneros textuais (legislação, termos de posse) que atestavam a existência do regime de cativo dos negros, pois “Cada texto se encontra encaixado em atividades sociais estruturadas e depende de textos anteriores que influenciam a atividade e a organização social”. (BAZERMAN, 2006, p. 21).

Nessa perspectiva, anunciar a fuga de escravos, descrevendo-os, solicitando cooperação, oferecendo recompensa, era uma ação realizada pela linguagem e legítima no contexto do século XIX, período de vigência do regime escravagista, quando o sistema de atividades humanas comportava anunciar fugas de escravos. (BAZERMAN, 2006).

Essa ação só se torna significativa naquele contexto, diferentemente do que ocorreria hoje, quando não se encontra um encaixe para tal ação linguageira, como corrobora Marcuschi (2002, p. 29), ao afirmar que os gêneros textuais “[...] se situam numa relação sócio-histórica com fontes de produção que lhes dão sustentação muito além da justificativa individual.”

Em se tratando de uma situação recorrente, Bazerman (2006 p. 29) aduz a noção de tipificação para explicar de que modo se constituem os diversos gêneros de texto, entre eles o anúncio:

Uma maneira de coordenar melhor nossos atos de fala uns com os outros é agir de modo típico, modos facilmente reconhecidos como realizadores de determinados atos em determinadas circunstâncias [...] Se começamos a seguir padrões comunicativos com os quais as pessoas estão familiarizadas, elas podem reconhecer mais facilmente o que estamos dizendo e o que pretendemos realizar. Assim podemos antecipar melhor quais serão as reações das pessoas se seguimos essas formas padronizadas e reconhecíveis. Tais padrões se reforçam mutuamente. As formas de comunicação reconhecíveis e auto-reforçadas emergem como gêneros.

Decorrentes dessas postulações é o conceito de tipificação como um “Processo de mover-se em direção a formas de enunciados padronizados, que reconhecidamente realizam

certas ações em determinadas circunstâncias e de uma compreensão padronizada de determinadas situações.” (BAZERMAN, 2006, p. 30).

Nesse sentido, para recuperar seus escravos, os anunciantes publicavam um anúncio (enunciado padronizado), realizando determinadas ações – apresentar características dos fugitivos (nome, aspecto físico, marcas adquiridas, vestuário, atitudes), solicitar colaboração, prometer recompensa, informar onde entregar o indivíduo capturado – com o que se configurava uma forma de interação entre anunciador e público leitor – o de cooperação na manutenção da ordem vigente, isto é, a do negro cativo, e não livre pela fuga.

A situação social típica – a perda do escravo, a necessidade de recuperá-lo – enseja a recorrência comunicativa – de informar a perda, de solicitar ajuda, o que acaba por tipificar essa forma de comunicação, fazendo emergir o gênero anúncio de fuga de escravos. Miller (2009, p. 23) destaca que, “Se gênero representa ação, tem que envolver situação e motivo, uma vez que a ação humana, seja simbólica ou não, somente é interpretável num contexto de situação e através da atribuição de motivos.”

Implícito nos anúncios, mas perfeitamente recuperável do contexto social, o motivo para a existência dos anúncios nada mais era do que a premente necessidade de manter inalterada a situação que a escravidão permitia, ou seja, o trabalho forçado e sem remuneração dos negros, o que gerava uma situação de conforto para quem os possuía.

Assim, de acordo com Bazerman (2006, p. 31), “Gêneros emergem nos processos sociais em que as pessoas tentam compreender umas às outras suficientemente bem para coordenar atividades e compartilhar significados com vistas a propósitos práticos.” Os senhores de escravos, ao fazerem uso dos anúncios de jornal, buscavam atingir seus intentos a partir de uma compreensão dos leitores e de outros a quem chegasse a notícia da fuga, fazendo-lhes *um apelo de colaboração*. Desse modo coordenavam seu desejo de recuperar o escravo fugido com a ação (dos outros) de caçá-los e de ganhar recompensa, buscando atingir o propósito de recompor o patrimônio e a situação da sociedade equilibrada.

Miller (2009, p. 32), em vez de motivo, recorre à noção de exigência, afirmando que “A exigência precisa ser vista não como causa da ação retórica nem como intenção, mas como motivo social”. No caso, a exigência social era que os negros fugidos fossem denunciados e capturados, a fim de se manter o *status quo* reinante, evitando-se a ameaça da convivência e do conformismo dos senhores, o que poderia encorajar outras fugas. Os motivos, como enfatiza a autora, não são privados ou idiossincráticos (isto é, não havia apenas a necessidade dos senhores de escravos de recuperar o negro), eles são produtos de nossa socialização (evidencia-se principalmente o imperativo de não se perder uma forma de dominação).

Assim, mesmo que de forma não totalmente consciente, o anunciador dos escravos fugidos se engajava numa ação que extrapolava o seu desejo individual, sendo o gênero anúncio classificado sua forma de participar daquela situação de “uma maneira socialmente reconhecível e interpretável”. (MILLER, 2009, p. 32).

Os gêneros dão, pois, forma às atividades sociais, sendo que, no caso em análise, os anúncios dos escravos fugidos atraíam os leitores para a ação de perceber ali uma falta, um quadro de desequilíbrio que precisava ser corrigido com a captura do “escravo fujão”. Desse modo, havia uma mobilização para a ação de repor o bem ameaçado de perda. São atividades e papéis sociais estabelecidos.

Miller (2009, p. 22) esclarece que “é através do processo de tipificação que criamos recorrências, analogias, similaridades. O que ocorre não é uma situação material (um evento real, objetivo, factual), mas nossa interpretação do tipo (situacional).” Essa advertência da autora é importante para a análise de um aspecto da ação de descrever o escravo fugido, qual seja, o de caracterizá-lo a partir de uma marca de violência, como se percebe nas marcas lexicais destacadas nos seguintes anúncios:

(41) No dia 1.º de Junho do corrente fugio huma Negra de nome Firmina, a inda nova, meia bruta, de Nação Benguella, com os signaes seguintes – representa ter quinze annos, rosto redondo, estatura ordinaria, **e tem no groço dos braços assim do cutuvello de alguns talhos** – levou dois vestidos, hum de riscado azul, e outro de chita roxa da Fabrica por sima do azul, os apprehendedores a deverão conduzir a rua da Cadeia do Recife, a caza de Arcenio Fortunato da Silva, onde receberão a recompensa do seu trabalho. ficada de senhor de escravos que busca seu bem ameaçado de perda e solicita colaboração corresponde à ação retórica tipificada nos anúncios – informar a fuga, descrever o fugitivo, solicitar cooperação e prometer recompensa.

(42) No dia 25 de Setembro p. p., fugio huma Molata de nome Ignacia, de estatura mediana, cheia do corpo, marcas de Bexigas, as unhas das mãos pouco regulares, os pés pequenos, **e tem entre os peitos o signal de huma ferida**: sua proprietária Brizida Maria Soares da Cunha tem bem fundadas suspeitas de que ella se acha acolhida em alguma caza particular, e ainda que saiba, e esteja disposta a tributar respeitos, com tudo reconhece também que elles tem lemite; Roga por tanto, que averificar-se seu juizo, se sirvão mandar entregar dita Molata, do contrario protesta desde ja por em acção tudo que lhe permitir a Lei. Se porem não for exacta a sua desconfiança, qualquer Capitaõ do Campo, ou outra pessoa, que a pegar, e conduzir á caza da sua residencia rua da Sanzalla N° 67 sera' recompensado com aquantia de 50&000 reis.

(43) Segunda feira 8 do corrente desapareceo hum molato por nome Luís, alto, magro, **e tem hum pé pouco inxado**; os apreendedores dirijaõ-se a casa D. 38 no Aterro da Boa Vista, que seraõ recompensados.

(44) Em o dia 10 de maio do anno proximo passado desapareceo hum preto por nome Joaquim, que representa pouco mais ou menos 30 á 35 annos de idade, Nação Songo, estatura alta olhos apertados e vermelhos, rosto comprido e pouca barba, canellas finas, **e tem no pulso direito huma sicatriz de cutilada, e mais sicatrizes no mesmo lado**: falla pouco Portuguez, tem falta de ouças, e de cabellos na cabeça, de carregar pesos. Levou vestida camisa de baêta azul nova de mangas curtas, e siroulas de algodão. Ha toda a suspeita que este negro foi seduzido. As pessoas, que o prenderem, ou d'elle tiverem noticia, dirijaõ-se a rua da Senzalla velha caza n° 20, 3º andar.

Se hoje facilmente associamos tal descrição a uma confissão dos maus tratos a que submetiam seus escravos, à época, quando era banal o escravo ser supliciado por seu senhor, a interpretação podia ser bem diferente: tratava-se apenas de uma forma mais segura de identificar o negro fugitivo, sem que se associasse, necessariamente, o motivo de sua fuga justamente ao suplício. A postulação de Miller esclarece o modo como cada situação direciona a interpretação que fazemos nas situações tipificadas.

## ■ CONCLUSÃO

Na pesquisa que desenvolvemos nos anúncios de negros fugidos, analisamos o modo como as ações retóricas típicas revelam o contexto social em que ocorre a interação entre o anunciador e o público-alvo, bem como o tipo de relação que se estabelece entre esses interlocutores, marcada pelo poder instituído de poder que um grupo social – os brancos proprietários de terras – sobre o outro – os negros escravizados.

Constatou-se que anunciar a fuga do negro e descrevê-lo, solicitando colaboração para a captura e devolução, revela as interações sociais do período, quais sejam a de dominação do senhor em relação ao escravo, com direito à violentação do corpo deste último, como se evidencia nas marcas descritas para o reconhecimento do fugido, assim como a cooperação com os leitores, os quais são instados a denunciar o negro que foge e a devolvê-lo. Coordenam-se os interesses de quem se vê ameaçado de perder o bem (os senhores) e o interesse de quem pode vir a ganhar uma recompensa se o encontra (o público-alvo), consolidando-se assim o modelo escravocrata vigente, em que a liberdade não era para todos.

Verifica-se, pois, que o gênero textual anúncio de jornal, com suas ações retóricas típicas, reproduz os agenciamentos inerentes ao contexto social em que é publicado, sendo, portanto, excelente documentação a revelar muito acerca das situações e papéis sociais de uma época. Nesse sentido, podem ainda se tornar, no ambiente escolar, material didático, no âmbito da disciplina Língua Portuguesa, propiciador de um estudo sobre gênero textual vinculado ao urgente necessidade de se enfrentar e combater o racismo estrutural que nos marca como sociedade.

## ■ REFERÊNCIAS

ABOLIÇÃO da escravatura. Disponível em: [http://www.vivabrazil.com/abolicao\\_da\\_escravatura.htm](http://www.vivabrazil.com/abolicao_da_escravatura.htm). Acesso em: 13 fev. 2012.

ANDRÉ, Marly E. A. A. A pesquisa no cotidiano escolar. *In*: FAZENDA I. **Metodologia da pesquisa educacional**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 35-46.

BAZERMAN, Charles. **Gêneros textuais, tipificação e interação**. Trad. e adap. Judith Chambliss Hoffnagel. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

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

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 02 dez. 2022.

DECLARAÇÃO SOBRE RAÇA E PRECONCEITOS RACIAIS. Unesco. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/direitos/sip/onu/discrimina/dec78.htm>. Acesso em: 02 dez. 2022.

DICIONÁRIO Michaelis. Disponível em <http://michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues>. Acesso em 29 dez. 2011.

CARVALHO Marcos. Rumores e rebeliões: estratégias de resistência escrava no Recife, 1817-1848. **Tempo**, v. 3, n. 6, dez. 1998. Disponível em [http://www.historia.uff.br/tempo/artigos\\_dossie/artg6-5.pdf](http://www.historia.uff.br/tempo/artigos_dossie/artg6-5.pdf). Acesso em 03/01/2011.

MARCUSCHI, Luiz A. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONÍSIO, Ângela P.; MACHADO, Anna R.; BEZERRA, Maria A. (org.) **Gêneros textuais e ensino**. Rio de Janeiro: Lucerna, 2002. p. 19-36.

MARQUESE, Rafael de Bivar. A dinâmica da escravidão no Brasil: resistência, tráfico negreiro e alforrias, séculos XVII a XIX. **Novos estud. CEBRAP**, São Paulo, n. 74, p. 107-23, mar. 2006.

MENESES, Amanda Sheylla Dantas de; MENESES, Marli Lira Dantas de; SALES, Mábila Aline Freitas. O uso de recursos midiáticos como estratégia didático-pedagógica para o ensino de história e cultura afro-brasileira e africana para uma educação transformadora e antirracista. *In*: Rayme Tiago Rodrigues Costa (org.). **Por uma educação transformadora: práticas educativas antirracistas**. Guarujá-SP: Científica Digital, 2022. p. 66-96.

MILLER, Carolyn R. **Estudos sobre Gênero textual, Agência e Tecnologia**. Recife: Ed. Universitária da UFPE, 2009.

NICOLAU, Roseane. Aspectos da vida social pernambucana em anúncios do século XIX: uma análise dialógica do discurso. **Revista Eletrônica Temática**, 07 maio 2005. Disponível em: <http://www.insite.pro.br/>.pdf. Acesso em: 30 dez. 2011.

ORLANDI, Eni. **Análise de Discurso: princípios & procedimentos**. 15. ed. Campinas: Pontes, 2015.

SIQUEIRA, Maria de Lourdes. **Quilombos no Brasil e a singularidade de Palmares**. Disponível em: [conaq.org.br/doc\\_copiar.php?id=15](http://conaq.org.br/doc_copiar.php?id=15). Acesso em: 02 jan. 2012.

# SOBRE OS ORGANIZADORES

## **Ana Lise Costa de Oliveira Santos**

Mestre em Educação e Contemporaneidade pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Especialista em Psicopedagogia (IBPEX) e em Educação e Pluralidade Sócio-Cultural, (UEFS). Especializanda em Coordenação Pedagógica (UFBA). Possui Graduação em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS). Atua como Coordenadora Pedagógica na Prefeitura Municipal de Riachão do Jacuípe. Tem experiência na área de Educação, Docência, Consultoria e Coordenação Pedagógica do ensino fundamental e de programas sócio-educativos como o PETI, o Projovem, a Campanha Pró-Selo Unicef e a Escola de Música Tocando em Frente. Como ênfase de pesquisa se dedica à temática da formação docente, na relação entre escola, juventude, pedagogia universitária e a ética e valores humanos. É membro do Grupo de estudos Docência Universitária e Formação de Professores (DUFOP). Integrou o quadro dos docentes do Curso de Pedagogia, Campus XI, pela Universidade do Estado da Bahia, onde lecionou as disciplinas Currículo, História da Educação e História da Educação Brasileira. Integra o quadro de Professores do curso de Pedagogia da Faculdade Regional de Riachão do Jacuípe (FARJ). É tutora de sala do Curso de Pedagogia da UNOPAR nesta cidade. Também tem atuado como professora em alguns cursos de Licenciatura da Plataforma Freire nos municípios de Serrinha, Irecê e Ibititá.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/6305009406217344>

## **Flávio Aparecido de Almeida**

Possui graduação em Filosofia pela Faculdade Entre Rios do Piauí(2015), graduação em Pedagogia - Supervisão Pedagógica, Educação Infantil e Anos Iniciais EF pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), graduação em Psicologia pelo Centro Universitário Faminas(2015), graduação em História pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2008), graduação em Sociologia pelo centro Universitário de Venda Nova do Imigrante(2021), especialização em Psicopedagogia Clínica e Institucional pela Universidade Candido Mendes(2013), especialização em Neuropsicologia pela Universidade Candido Mendes(2016), especialização em Ética e Filosofia Política pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais(2017), especialização em Psicologia Social pela Faculdade Mantense dos Vales Gerais(2017), especialização em Gestão de Processos Educativos: Supervisão e Inspeção Escolar pela Universidade do Estado de Minas Gerais(2009), especialização em Ensino Religioso pela Faculdade do Noroeste de Minas(2010), especialização em História do Brasil pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Gestão em Saúde Mental pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Docência do Ensino Superior pela Universidade Candido Mendes(2016), especialização em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Universidade Candido Mendes(2012), especialização em Neuropsicopedagogia pela Universidade Candido Mendes(2015), especialização em Psicologia Comportamental e Cognitiva pela Faculdade Venda Nova do Imigrante(2020), especialização em Gestão Escolar (Administração, Supervisão, Orientação e Inspeção) pela Faculdade Venda Nova do Imigrante(2020), especialização em Psicologia Escolar e Educacional pela Faculdade Venda Nova do Imigrante(2020), especialização em Psicologia Existencial Humanista e Fenomenológica pela Faculdade Venda Nova do Imigrante(2020) e mestrado-profissionalizante em Ciências das Religiões pela Faculdade Unida de Vitória(2020). Atualmente é Membro de corpo editorial da Editora Científica Digital. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Psicologia Social. Atuando principalmente nos seguintes temas: Ciências das Religiões; Psicologia da Religião, Subjetividade; Experiência Religiosa, Coping religioso; Qualidade de vida, Religião, Cultura e Diversidade, Psicologia, Religião e Psicopatologia e Religião, Educação e Direitos Humanos.

**Lattes:** <http://lattes.cnpq.br/2192204324890376>

# ÍNDICE REMISSIVO

- A**
- Amazônia Caribenha:** 114, 118
- Análise de Conteúdo:** 50, 52, 55, 56, 57, 59
- Antidiscriminação:** 27, 36, 37, 40
- Antirracismo:** 27, 32, 40, 44, 62, 63
- Arte e Cultura:** 12, 13, 21
- C**
- Compliance:** 26, 27, 29, 40, 41, 44, 45
- Contaçon de História:** 98, 99, 100, 101, 103
- D**
- Decoloniedade:** 81
- Determinantes Sociais da Saúde:** 106
- E**
- Eduardo Coutinho:** 63, 64, 65, 70, 72, 73, 77, 78, 79
- Educação:** 11, 13, 14, 22, 24, 25, 27, 28, 29, 30, 31, 32, 34, 35, 36, 37, 38, 39, 41, 42, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 51, 52, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 69, 74, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 89, 90, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 104, 106, 110, 111, 112, 125, 126, 127, 128, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 137, 138, 139, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 146, 147, 149, 158
- Educação Continuada:** 104, 106
- Educação em Odontologia:** 106
- Educação Infantil:** 46, 80, 81, 82, 83, 84, 85, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103
- Escravos:** 54, 102, 116, 130, 131, 135, 142, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156, 157
- F**
- Fruição:** 12, 13, 15, 20, 23, 24
- G**
- Gênero Textual:** 147, 149, 152, 157, 158
- Grupos Raciais:** 106, 148
- I**
- Inclusão:** 12, 19, 22, 23, 24, 25, 27, 35, 36, 38, 40, 41, 43, 46, 52, 59, 61, 107, 111, 133, 147
- L**
- Língua Portuguesa:** 12, 13, 14, 15, 16, 18, 23, 24, 29, 42, 44, 147, 149, 157
- Livro Didático:** 50, 51, 58, 60, 61, 133
- M**
- Medida Socioeducativa:** 12, 13, 14, 20, 21, 22, 25
- Memória:** 42, 51, 56, 78, 81, 83, 84, 86, 88, 90, 93, 99, 100, 102, 104, 114, 115
- Mulher Negra:** 50, 51, 53, 126, 127, 128, 135, 136, 137, 138, 140, 142
- N**
- Negros:** 20, 53, 54, 64, 77, 78, 82, 83, 84, 86, 92, 93, 102, 106, 113, 114, 115, 116, 117, 119, 129, 130, 131, 132, 133, 134, 135, 136, 142, 143, 147, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 155, 157
- O**
- Oralidade:** 84, 88, 93, 99, 100
- P**
- Pedagogia Griô:** 80, 81, 82, 83, 84, 93, 94, 96, 97
- Performance:** 41, 42, 73, 99, 100, 104
- Perspectiva Decolonial:** 92, 127, 128
- Populações Vulneráveis:** 106
- R**
- Racismo e Memória:** 114
- Reinserção Social:** 12, 22
- Relações Étnico-Raciais:** 43, 52, 83, 92, 93, 94, 99, 100, 103, 127, 138, 149

**Religiões Afro-Brasileiras:** 63, 65, 70, 72, 73, 74, 75, 76

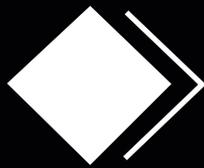
**Resistência Afro-Indígena:** 114

**S**

**Santo Forte:** 62, 63, 64, 69, 70, 71, 72, 78, 79

**V**

**Valores Civilizatórios:** 80, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 93, 96, 97



científica digital



**VENDA PROIBIDA - ACESSO LIVRE - OPEN ACCESS**

